Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Educação

Fernanda Barroso Panaro

Um viva à diversidade textual: dos clássicos aos quadrinhos no ensino da língua estrangeira – livro didático e HQ no quotidiano do ensino da língua espanhola

Rio de Janeiro
2011

Fernanda Barroso Panaro

Um viva à diversidade textual: dos clássicos aos quadrinhos no ensino da língua estrangeira – livro didático e HQ no cotidiano do ensino da língua espanhola

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Sergio Sgarbi Goulart

Co-orientadora: Profa. Ms. Cláudia Estevam Costa

Rio de Janeiro

2011

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

P187 Panaro, Fernanda Barroso.
Um viva à diversidade textual: dos clássicos aos quadrinhos no ensino da língua estrangeira – livro didático e HQ no quotidiano do ensino da língua espanhola / Fernanda Barroso Panaro. – 2017.
204 f.

Orientadora: Paulo Sergio Sgarbi Goulart
Co-orientadora: Cláudia Estevam Costa
Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação.

1. Educação – Teses. 2. Língua espanhola – Teses. 3. Histórias em quadrinhos – Teses. I. Goulart, Paulo Sergio Sgarbi. II. Costa, Cláudia Estevam. III. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. IV. Título.

es CDU 37:028

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

_____ _____
Assinatura Data

Fernanda Barroso Panaro

Um viva à diversidade textual: dos clássicos aos quadrinhos no ensino da língua estrangeira – livro didático e HQ no cotidiano do ensino da língua espanhola

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em 30 de agosto de 2011.

Banca Examinadora:

_____
Prof. Dr. Paulo Sergio Sgarbi Goulart (Orientador)
Faculdade de Educação da UERJ

_____
Profa. Ms. Cláudia Estevam Costa (Co-orientadora)
Universidade Federal do Rio de Janeiro

_____
Prof. Dr. Carlos Roberto de Carvalho
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

_____
Profa. Dra. Ana Cristina Santos
Instituto de Letras da UERJ

Rio de Janeiro

2011

DEDICATÓRIA

À minha família e amigos que tanto me ajudaram nesse trabalho. E mais ainda ao mestre Paulo Sgarbi por acreditar e me permitir essa escrita prazerosa, tão prazerosa como os quadrinhos que lia na minha infância.

AGRADECIMENTOS

À minha mãe que permitiu que eu fosse a filha, irmã, esposa, mulher e pessoa que sou hoje.

Ao meu marido, tão paciente, amoroso, amigo e parceiro em todos os momentos.

Ao meu orientador que, entre um chopinho e outro, tanto me ensinou e acrescentou.

À Cláudia Estevam, amiga, professora e companheira, que me co-orientou, ajudou, aconselhou e me deu tanto conforto antes e durante todo esse trabalho.

Aos meus professores, na doação sem limites e sem restrições.

Aos meus alunos que tanto me ensinam.

À minha terapeuta Luana, que me ouviu e partilhou das minhas angústias.

Aos meus amigos de faculdade pelos momentos de descontração, tão preciosos.

À minha equipe do CPII, mais em especial às amigas Rachel e Janaína pelo carinho e preocupação comigo durante essa jornada.

AQUELE ABRAÇO!

RESUMO

PANARO, Fernanda Barroso. **Um viva à diversidade textual:** dos clássicos aos quadrinhos no ensino da língua estrangeira – livro didático e HQ no cotidiano do ensino da língua espanhola. 2011. 204 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

Durante muitos anos, as histórias em quadrinhos foram acusadas de prejudicar o rendimento escolar dos jovens alunos. Esse foi o principal argumento para mantê-los afastados do processo de ensino/aprendizagem. Porém, gradativamente essa resistência foi abrandada e, atualmente, os parâmetros oficiais do sistema educacional recomendam a utilização de inúmeras mídias nas atividades linguísticas, e os livros didáticos empregam os quadrinhos na composição das aulas. Sendo assim, esse trabalho propõe analisar livros didáticos sob a ótica da análise do discurso e dos teóricos da educação e verificar como as histórias em quadrinhos são abordadas na construção do conhecimento. Cabe ressaltar que essa pesquisa voltou-se para o ensino de espanhol como língua estrangeira, enquanto componente da grade curricular regular do Colégio Federal Pedro II.

Palavras-chave: Educação. Cotidiano. História em quadrinhos. Língua estrangeira.

RESUMEN

PANARO, Fernanda Barroso. **¡Viva la diversidad textual:** los clásicos a los cómics en la enseñanza de lenguas extranjeras - libro de texto y HQ en la enseñanza cotidiana de la lengua española. 2011. 204 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

Durante muchos años, los cómics fueron acusados de dañar el rendimiento académico de los jóvenes estudiantes. Este fue el principal argumento para mantenerlos alejados de los procesos de enseñanza / aprendizaje. Sin embargo, esta resistencia se suavizó gradualmente y en la actualidad los parámetros oficiales del sistema educativo recomienda el uso de numerosos medios de comunicación en actividades de lenguaje, y los libros de texto emplean los cómics en clases de composición. Por lo tanto, este trabajo se propone analizar la enseñanza desde la perspectiva del análisis del discurso y libros de educación teórica y ver cómo se abordan los cómics en la construcción del conocimiento. Tenga en cuenta que esta investigación se volvió hacia la enseñanza del español como lengua extranjera, mientras que el plan de estudios regular del componente de Pedro II Colegio Federal.

Palabras clave: Educación. Todos los días. Comic. Lengua extranjera.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Imagem produzida pelo laboratório de linguagens desenhadas 14
Figura 2 - A grande máquina escolar 15
Figura 3 - Imagens clipe Pink Floyd 16
Figura 4 - Exemplo de texto em Húngaro 24
Figura 5 - Transversalidade 40
Figura 6 - Quino 41
Figura 7 - CPII – Linha do tempo 49
Figura 8 - Cumbre 53
Figura 9 - Planeta 55
Figura 10 - Planeta 56
Figura 11 - Planeta 57
Figura 12 - Mensajes 59
Figura 13 - Hacia el Español 61
Figura 14 - Hacia el Español 62
Figura 15 - Hacia el Español 63
Figura 16 - Hacia el Español 64
Figura 17 - Espanhol série Brasil 67
Figura 18 - Espanhol série Brasil 68
Figura 19 - Espanhol série Brasil 69
Figura 20- Espanhol série Brasil 70
Figura 21 - Espanhol série Brasil 70
Figura 22 - Espanhol série Brasil 71
Figura 23 - ENLACES – Español para jóvenes brasileños 73
Figura 24 - ENLACES – Español para jóvenes brasileños 74
Figura 25 - ENLACES – Español para jóvenes brasileños 75

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO: E ANTES MESMO DE COMEÇAR	9
1	**DOS QUÊS E PORQUÊS [¿?¿?¿?] ÀS SALAS DE AULA**	13
1.1	**Por que fazer uma faculdade?**	13
1.1.1	E tudo começou assim...	13
1.2	**Onde estou? E... onde quero estar.**	15
1.2.1	A escola! A escola? A escola	15
1.2.2	E o professor. E o professor! E o professor?	17
1.2.3	A escola e o professor. A escola e o professor? A escola e o professor!	20
2	**A PRÁTICA PEDAGÓGICA ATRAVÉS DA COMPREENSÃO LEITORA**	22
2.1	**Lendo o mundo**	22
2.2	**A competência leitora**	22
2.3	**Bakhtin, Maingueneau e Daher: uma conversa de gênero**	26
3	**A HISTÓRIA EM QUADRINHOS – BREVE HISTÓRICO**	30
3.1	**A cena narrativa**	32
3.2	**O tempo**	33
3.3	**Os balões**	34
3.4	**As onomatopeias**	35
3.5	**Os personagens**	36
4	**A IMPORTÂNCIA DA DIVERSIDADE TEXTUAL PARA O LEITOR**	38
4.1	**Quem é você? – O leitor de LE e a cultura do OUTRO**	41
5	**DOS QUADROS... PARA OS QUADRINHOS!!!**	43
5.1	**Por isso, sem temer vivemos para o estudo [das HQs]**	43
5.2	**O livro é nosso escudo**	46
5.3	**Aesperança de buscar, de alcançar, de manter... as HQs!**	47
6	**COMO A TEORIA ME APROXIMOU DO CAMPO DOS LIVROS**	49
6.1	**Os LDs e os quadrinhos obra a obra**	53
	ANTES DE TERMINAR, JÁ TERMINANDO...	76
	REFERÊNCIAS	79
	ANEXO – A Dissertação como na defesa	83

INTRODUÇÃO: E ANTES MESMO DE COMEÇAR

> Quando recebemos um ensinamento, devemos recebe-lo como um valioso presente, e não como uma dura tarefa. Eis a diferença que transcende.
>
> *Albert Einstein*

E ANTES MESMO DE COMEÇAR, gostaria de valer-me da teia da aranha para algumas considerações. Primeiramente, teia é como chamamos o conjunto de fios de seda produzidos pela aranha para sua sobrevivência. Mas não por uma espécie de aranha. Isso porque há diversos tipos de aranhas já catalogadas pela ciência e, em todas elas, há a produção de diferentes tipos de fios de seda, que são usados para finalidades diversas. Temos fios de seda para encapsulamento da presa, para formar a "moldura", raios e espirais da teias, para formar os casulos, dentre outros.

Mas o mais surpreendente é saber que a teia da aranha é composta de aminoácidos que a fazem cinco vezes mais forte que o aço e que tem a capacidade de esticar-se 30% a mais que seu comprimento original sem se romper.

Sendo assim, *JÁ COMEÇANDO*, é impossível que não pensemos no quão somos semelhantes às aranhas quando tecemos nossas redes. Falo aqui da tessitura das nossas redes de comunicação e da forma como se constrói o conhecimento.

Primeiramente, conhecimento é como chamamos o conjunto de saberes produzidos pelo ser humano para sua sobrevivência. Mas não por uma espécie de ser humano. Isso porque há diversos tipos de seres humanos já catalogados pela ciência e em todos eles há a produção de diferentes tipos de saberes, que são usados para finalidades diversas. Temos saberes científicos para o encapsulamento da presa, para formar a "moldura" e os casulos, os saberes do cotidiano para os raios e espirais, dentre outros.

Mas o mais surpreendente é saber que o conhecimento cotidiano é composto de saberes que o fazem cinco vezes mais forte que o saber científico e que tem a capacidade de expandir-se tanto que nenhuma espécie de ser humano é capaz de mensurar sem "se romper".

> Nos tantos cotidianos que vivemos, formamos redes de conhecimentos e significações e é dentro delas que criamos novas formas de compreender e agir no mundo. (ALVES, 2009, p.01).

E em meio a essa trama, não poderia deixar de trazer para esta conversa as palavras de Maingueneau (2002, p.42) sobre o que ele domina como saber enciclopédico: "é nosso conhecimento enciclopédico que nos diz quem são Vercingetórix[1] ou Drácula, como se chamam os nossos vizinhos, etc". Assim, esse saber está baseado nas experiências de cada um, no cotidiano. E como "o cotidiano sempre existiu" (SGARBI, 2005, p.11), é evidente que o conhecimento também. O que acontece é que tudo o que se aprende fica numa espécie de "estoque de conhecimento" que servirá de suporte para a compreensão de outros conhecimentos posteriormente.

Lembro-me da história contada pelo mestre Sgarbi (aprendida com Roland Barthes, em *Câmara Clara*) sobre um camarada que mostrou sua foto de primeira comunhão a outra pessoa. E que, quando perguntada sua "leitura" sobre a fotografia, começou a narrar a sua primeira comunhão. Seria esta "interpretação" equivocada? O que a fez narrar sua experiência?

Então, penso que, quando pesquisamos, não pesquisamos o cotidiano por ele mesmo e sim pesquisamos o social via cotidiano. "Creio que nem mesmo a indeterminação do sujeito dê conta de dizer isso adequadamente. Não é uma questão de permissão, mas sim um acontecimento normal quando se trata de linguagem" (PAIS, 2003, p.31). E porque não seriam possíveis outras narrativas? No caso da fotografia da primeira comunhão, simplesmente permitiu-se a atribuição de outros significados aqueles mais significativos para aquele momento.

Portanto, nossas histórias se misturam aqui e ali. Nessa tarefa árdua da construção de um texto acadêmico que busque apresentar resultados de pesquisa, verifico que, em certa medida, nossas histórias se fundem e se confundem. Logo, não poderia deixar de partir da minha e convidar você, leitor, para que faça o mesmo que o camarada da fotografia.

Sendo assim, por acreditar que todos nós somos dotados de um "conhecimento enciclopédico" [*que costumo denominar de "mochila de conhecimentos", fazendo uma analogia às mochilas dos alunos, que sempre carregam diferentes coisas, tantas vezes surpreendentes*], entremeio a este trabalho de pesquisa minha própria vida. Partir das nossas experiências e enredá-las com às dos demais é o meu princípio para seguir crescendo e acrescendo dentro da sociedade em que vivemos.

Refletir sobre a educação, a escola, professores e alunos remete à minha prática profissional. Atualmente, sou professora das redes pública e particular de ensino. Minha

[1] Vercingetórix foi chefe dos gauleses, derrotado por Júlio César na batalha de Alésia.

formação é em Letras – Português/Espanhol e atuo no ensino de ambas. Por isso, pensei este trabalho voltado para a prática cotidiana.

Em sendo o texto a minha principal ferramenta de trabalho, busquei trabalhar com os gêneros discursivos. Isso também se justifica se consideramos que tanto as Orientações Curriculares do Ensino Médio (OCEM, 2006) quanto os Parâmetros Curriculares do Ensino Médio (PCN-EM, 2000) dialogam no que se refere à relevância do estudo da diversidade gêneros para a formação do educando.

> Utilizar-se de materiais de estímulo à leitura, à produção escrita, ao trabalho áudio-oral e de incentivo à pesquisa e à busca do que se precisa aprender. Além dos recursos tecnológicos ligados à informática, dispomos de livros paradidáticos, jornais, revistas, manuais, catálogos publicitários, outdoors, embalagens de produtos, quadrinhos, textos variados e outros materiais escritos. É importante também fazer uso de outros meios e recursos: a televisão, o cinema, vídeos, as séries disponibilizadas pela TV Escola ("Como Fazer", "Ensino Legal"), programas gravados (como os da National Geographic e dos canais Futura e Discovery), bem como letras de música, fitas de áudio, noticiários, entre tantos outros. (OCEM, 2006, p.111)

Mais especificamente, a escolha por um trabalho que atente aos gêneros discursivos com foco nas histórias em quadrinhos (HQs) se deu não só pela minha biografia, vivência e interesse pelos quadrinhos, mas também pela orientação dada pelos documentos, que sugerem a diversidade de meios para o ensino, inclusive no que se refere ao pictórico.

Entretanto, acredito que a utilização das HQs em sala de aula não é tarefa tão simples. De acordo com Vergueiro (2005, p.31), é necessário, primeiramente, observar que as HQs constituem um sistema narrativo composto por dois códigos que atuam em constante interação: o iconográfico e o verbal. Cada um deles ocupa, dentro dos quadrinhos, um papel especial, reforçando um ao outro e garantindo que a mensagem seja entendida em sua plenitude.

Segundo Cagnin (1975, p.50), algumas informações e inferências são passadas exclusivamente pelo texto e outras, contam com a linguagem pictórica como sua fonte de transmissão. Portanto, podemos pensar que para uma "alfabetização" na linguagem específica dos quadrinhos, é indispensável que o aluno decodifique as múltiplas mensagens neles presentes por meio da imagem e que, num segundo momento, haja também instrução do professor para que se obtenham melhores resultados em sala. Para tal, é indispensável que se conheçam os principais elementos formadores desse gênero e - por que não? - um pouco de sua história.

Antigamente, as HQs eram tidas como literatura de má qualidade, acusados de abordarem temas relevantes de maneira superficial ou obscena e de usarem uma linguagem simplória e vulgar. Por esse motivo, era um gênero proibido nas escolas e visto com muito desprestígio pelos profissionais de educação.

Atualmente, percebemos que esse conceito mudou. Prova disso são os livros didáticos (LD). Muitos já contam com as HQs na sua composição. É fundamental encarar o LD como um ponto de referência para o trabalho docente, como um recurso, não o único, facilitador do processo de ensinar e aprender, como um guia orientador geral, que auxilia na seleção e organização dos objetivos e conteúdos.

Juntando todas essas ideias, proponho analisar as HQs presentes nos LDs utilizados para o ensino de espanhol como língua estrangeira (E/LE), adotados em uma das escolas em que trabalho: o Colégio Pedro II (CPII). Minha análise se restringirá aos LDs adotados na instituição de 1996 até os dias de hoje (2011), isto é, desde que essa disciplina passou a fazer parte da grade curricular do ensino médio (segmento que oferece a língua espanhola como disciplina regular).

Num total de sete livros didáticos, a análise partirá da premissa que falar do cotidiano dessa prática docente, será falar da memória desse ensino dentro dessa instituição que fez e faz parte da história da educação no Brasil. Procurarei sob a ótica de Maingueneau (2002) propor um quadro teórico que situe enunciador e coenunciador em dado momento sócio-histórico, em tempo e espaço específicos.

Sendo a compreensão leitora de grande peso na vida escolar do aluno, organizarei a análise não só sob os preceitos da análise do discurso, mas que também dialogue com o cotidiano escolar. Pensando nisso, proponho que este trabalho também esteja pautado na lógica da diversidade textual. Se pretendemos diversificar os gêneros do discurso na nossa prática docente cotidiana, por que não aplicá-lo à academia? Penso que um trabalho que contemple vários gêneros seja mais rico em informação e que assim contribua ainda mais com outros estudos da área.

Logo, leitor, não se surpreenda ao deparar-se com uma música, um poema ou uma fotografia. A intenção não é produzir um discurso de “verdades”.

1 **DOS QUÊS E PORQUÊS [¿?¿?¿?] ÀS SALAS DE AULA**

1.1 **Por que fazer uma faculdade?**

Essa foi a pergunta que me fiz quando aquele meu último ano escolar chegava ao fim. Respostas? Vinham de todos os lados: mãe, vó, profes, amigos, nem tão amigos...

- "Você tem que ser alguém na vida!"
  - Por quê? Quando não se faz uma faculdade não se é ninguém? O que diria então o nosso ex-presidente...
- "Ah! Todo mundo faz!";
  - Minha vó não fez, meu pai não fez, meu vizinho...
- "Você tem que ser como eu!"
- "Professor?! Jamais!"
  - Jamais?! Gostei daquela ideia...

1.1.1 E tudo começou assim...

Durante minha adolescência, frenquentei um cursinho de idiomas. Minha mãe até que tentou comprar meu passaporte para os Estados Unidos durante alguns anos, mas o meu encantamento e identificação foram tamanhos com a língua espanhola que não houve jeito: "Vamos transferir a sua matrícula para a turma de espanhol." E, quando percebi, os anos escolares estavam chegando ao fim e, junto com eles, também o cursinho.

Então, meio a todos aqueles quês e porquês, um não se calava: "O que eu vou ser quando crescer?" Tentei testes vocacionais, revistas, guias de estudante... mas a minha dúvida estava entre seguir pela medicina ou ser professora.

Resolvi tentar a medicina. E no meu primeiro vestibular: Bum!

Naquele mesmo ano, recebi um convite para dar aulas naquele cursinho de idiomas do qual eu falava. O resultado? Fiquei fascinada e tive uma enorme vontade de seguir "trabalhando" daquela forma. Digo "trabalhando" porque o carinho e dedicação com os quais

eu fazia aquilo eram tão grandes que eu não podia relacioná-los ao juízo comum que se tem de TRABALHO.

Porém ainda não estava realizada. Minhas dúvidas ainda dividiam espaço com meus carneirinhos e travesseiros.

Figura 1- Imagem produzida pelo laboratório de linguagens desenhadas

Imagem produzida pelo Estúdio Linguagens desenhadas – UERJ – André Brow

Fiz o segundo vestibular. Já desistente da carreira de médica (pois, como mesmo revelou meu teste vocacional, eu tinha uma "ilusão pelo branco!" [*eu nunca tinha entendido direito aquela frase!*], tentei o curso de letras, uma vez que, a partir da experiência que eu já tinha, estava certa de que queria continuar fazendo aquilo. E... Passei!

Mas acho que a tal "ilusão pelo branco" ainda não me havia deixado e, junto ao curso de letras, cursava nutrição. Era desgastante, mas, de um lado, estava o meu futuro trabalho "sério", aquele com o qual eu ia ganhar dinheiro e status e, de outro, estava o prazer.

Fui levando as duas graduações por mais ou menos um ano. E, além delas, dava aulas aos sábados. Certo dia, recebi o convite para ter mais turmas. Mas os horários não se ajustavam. Na faculdade, já estava começando a dar aulas nos cursos de extensão e precisavam de mais horários para abrir novas turmas. Pronto! Foi o suficiente para o coração falar mais alto! Quando me vi, já tinha abandonado os estudos dos alimentos, para nas salas de aula, compartilhar conhecimentos!

1.2 **Onde estou? E... onde quero estar.**

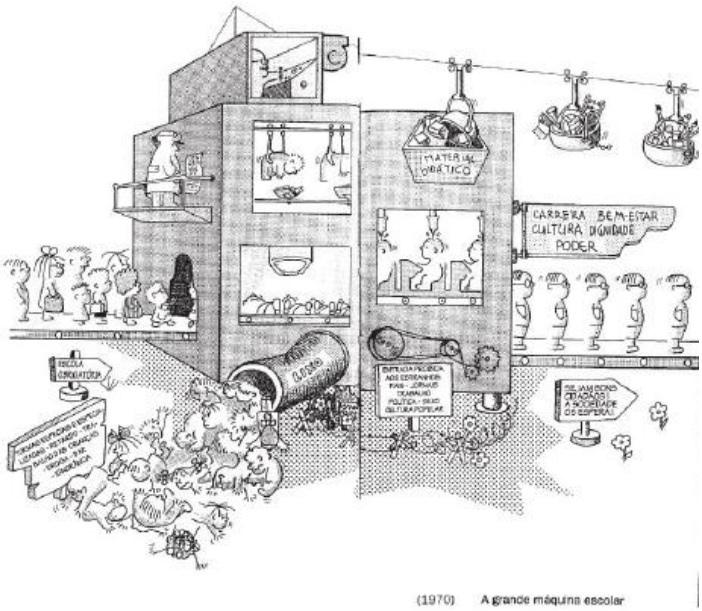
E aqui estou eu! P-r-o-f-e-s-s-o-r-a! Mas não posso esquecer que, antes de tornar-me professora, fui aluna e frequentei uma escola.[Minha história esbarra aí com a de muitos outros, e por isso me lembro das palavras de meu querido mestre de agora, Paulo Sgarbi:

> Me levaram para a escola "de verdade", aquela onde dizem que a gente vai aprender coisas importantes para, um dia, "ser alguém na vida". Esta também aconteceu comigo. Tive que percorrer esse estranho caminho no estranho caminho de me tornar professor, e ser aluno fez parte da tortuosidade desse caminho. (SGARBI, 2000, p.84).

E que escola foi essa que frenquentei enquanto aluna? Será que é a mesma escola que desejo frequentar enquanto professora? E será a mesma que quero que frequentem meus filhos? Então, faço um convite a pensarmos essas duas escolas a partir de algumas figurinhas de um autor que conheci por intermédio do mestre Sgarbi, Francesco Tonucci (1998, p.101-102):

1.2.1 <u>A escola! A escola? A escola</u>

Figura 2 - A grande máquina escolar

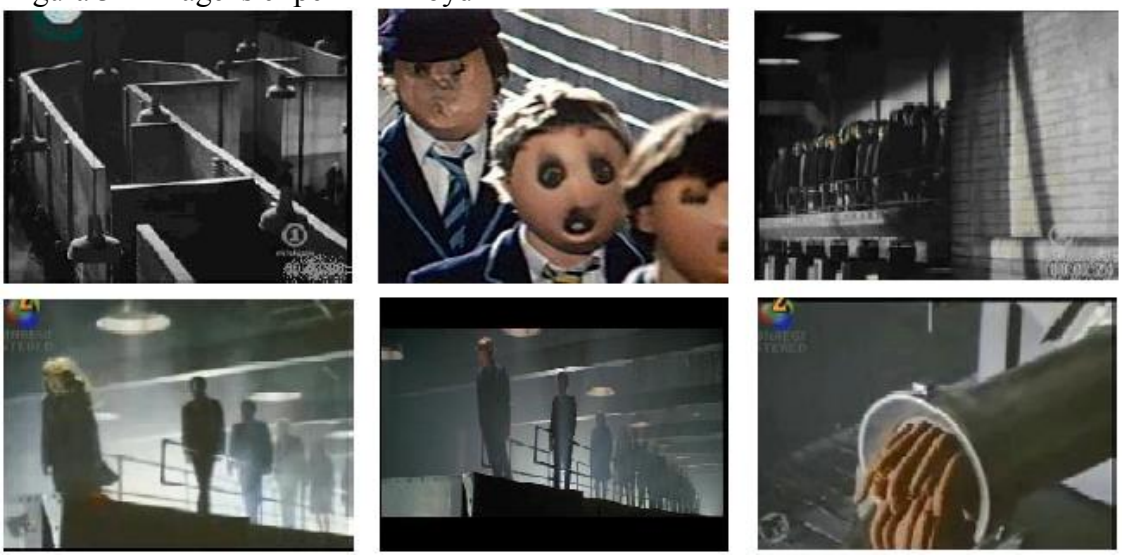


Ao observar essa gravura pela primeira vez, tive duas lembranças: uma diz respeito à história do Pinóquio - o boneco de madeira que, para virar humano, precisou ir para a escola - relembrada por Rubens Alves, em Estórias de quem gosta de ensinar. Ele afirma que o que acontece com Pinóquio no conto infantil está presente em nossa sociedade a todo tempo, contudo, às avessas:

> Crianças que eram de carne e osso, ao entrar na escola, só receberam diplomas depois de se transformarem em bonecos de pau. (ALVES, 1984, p.09).

Já a segunda lembrança vem de um clipe da banda Pink Floyd, mais especificamente da música *Another brick in the wall*, do álbum *The Wall*[2] (1979). O que se vê são cenas – algumas destacadas abaixo - de uma grande máquina – mais ou menos como a representada na figura de Tonucci na página anterior – e crianças, uniformizadas, com suas feições deformadas, enfileiradas, atirando-se dentro dela. A seguir, percebemos que estão sendo transformadas em "carne moída". Essa metáfora nos leva a compreender, bem como em Tonucci, que a escola, muitas vezes, objetiva e se ocupa em "criar" (ironizo aqui o verbo criar concedendo aos alunos o status de seres moldados) e reproduzir alunos passivos.

Figura 3 – Imagens clipe Pink Floyd



[2] O conceito do álbum, tal como a maioria das músicas, p ertence a Roger Waters . A história retrata em ficção a vida de um anti-herói ("Pink") que é martelado e espancado pela sociedade desde os p rimeiros dias da sua vida: sufocado pela mãe, oprimido na escola, ele constrói um muro em sua consciência para isolá-lo da sociedade, e refugia-se num mundo de fantasia que criou para si. Durante uma alucinação provocada pela droga, Pink transforma-se num ditador fascista apenas para que a sua consciência rebelde o ponha em tribunal, onde seu juiz interior ordena-lhe que mande abaixo o seu próprio muro e se abra para o mundo exterior.

E se atentarmos para a letra da música, perceberemos que o "grito" de socorro é ainda maior. Na primeira parte temos:

Daddy's flown across the ocean	Papai voou do oceano
Leaving just a memory	Deixando só uma memória
A snapshot in the family album	Uma foto no álbum de família
Daddy, made especially for me	Papai o que mais você deixou pra mim?
Daddy, what you leave behind for me?	Papai o que você deixou lá trás pra mim?
All in all it was just a brick in the wall	De qualquer maneira era só um tijolo na parede
All in all it was all just bricks in the wall	De qualquer maneira tudo era só tijolos na parede

Há um envolvimento familiar que não pode ser esquecido no meio da relação aluno-escola. Mas essa é uma outra discussão...

O que precisamos prever em todas essas relações é a trocas de experiências. É necessário que não se tenha a falsa ideia de senso comum de que a escola, na figura do professor é a detentora do saber. E ainda que basta transmiti-lo por meio da exposição de regras e conceitos.

> A escola não é a única responsável pela mudança desse quadro de injustiça social, porém ela funciona, muitas vezes, como a sétima fada da história da Bela Adormecida, que não tinha poderes para anular a maldição da bruxa, mas podia atenuar seus defeitos. Nas mãos do professor talvez estejam as armas mais poderosas para defender essas crianças e transformá-las de vítimas em agentes de mudança. (ARATANGY, 2002, p.26).

1.2.2 E o professor. E o professor! E o professor?

Contudo, não há como pensar na escola sem nos questionarmos sobre o papel do professor. Para ampliar essa discussão e tentar respondê-lo, recorro, primeiramente, à definição dos termos:

> Professor: "*aquele que professa ou ensina uma ciência, uma arte, uma técnica, uma disciplina; mestre".* Ensinar**:** *"Ministrar o ensino de; transmitir conhecimentos de instruir; lecionar"* (FERREIRA, 2004)

As definições expressas nas acepções do dicionário nos dizem que, se consideramos que o papel do professor é ensinar uma ciência ou arte e, consequentemente, instituir, doutrinar, ministrar com regras ou preceitos, temos, no que se compreende como ser

professor, um sentido formado a partir de modelos pré-estabelecidos que conceituam o professor como um “ditador de regras”.

> O segredo do mestre é saber reconhecer a distância entre a matéria ensinada e o sujeito a instruir; a distância, também, entre aprender e compreender. O explicador é aquele que impõe e abole a distância, que a desdobra e que a reabsorve no seio de sua palavra. Esse *status* da palavra não suprime a regressão ao infinito, senão para instituir uma hierarquia paradoxal. (RANCIERE, 2002, p.20-21).

Mas, se continuamos a analisar a letra da música[3] de Pink Floyd, logo teremos a exemplificação de uma das possíveis e bem comuns reações dos alunos quando o professor assim o faz:

We don’t need no education	pr	Nós não precisamos de educação	-se
We don’t need no thought control	unos	Nós não precisamos de controle de pensamento	ios
No dark sarcasm in the classroom	che	Sem sarcasmo sombrio na sala de aula	tal
Teachers, leave them kids alone		Professores deixem as crianças em paz	
Hey, teachers, leave those kids alone		Ei, professores! Deixem as crianças em paz	
All in all it’s just another brick in the wall	cor	De qualquer maneira você era só um tijolo na parede	do
All in all you’re just another brick in the wall	tos	De qualquer maneira você é só outro tijolo na parede	es
I don’t need no arms around me	mb	Não preciso de braços ao meu redor	ão
I don’t need no drugs to calm me	teúd	Não preciso de drogas pra me acalmar	
I have seen the writing on the wall		Eu vi as escrituras na parede	os,
Don’t think I need anything at all	ais	Não acho que eu preciso de algo	o
No, don’t think I need anything at all	re e	Não, não acho que eu preciso de algo	lta
All in all it was all just bricks in the wall	mbé	De qualquer maneira eram só mais tijolos na parede	
All in all you were all just bricks in the wall		De qualquer maneira eram só mais tijolos na parede	

E não cabe mesmo aos alunos questionarem? Afinal, não são indivíduos atuantes e críticos que pretendemos formar? Pense nisso, professor!

---

[3] A que ponto chegamos...

Nessa segunda parte da música – especialmente no segundo verso e refrão -, o destaque fica para o vocal das crianças da Islington Green School. Para Another brick in the wall, Pink Floyd precisava de um grupo coral estudantil. Eles então foram até Alun Renshaw, professor da Islington Green School, que ficava perto da Britannia Row Studios. Chegaram no meio de uma aula e fizeram o convite. Mas o motivo de contar essa pequena história é que o coro só a gravou com a condição de que as crianças fossem impedidas de escutar o resto da música depois de a cantarem - o que as decepcionou bastante. A voz do grupo coral foi sobreposta doze vezes para dar a impressão que havia mais gente cantando. Apesar de o colégio receber um pagamento de mil libras, não houve operações contratuais para royalties. Pela lei de copyright de 1996, o coro ficou elegível a ganhar royalties. Os alunos foram reunidos por um site da internet e processaram a banda. Especialistas dizem que cada aluno ganhou o equivalente a quinhentas libras e uma cópia do disco The Wall.

Já nos dizia Ranciere, em *O mestre ignorante*, relatando a experiência de J. Jacotot[4]: "o que detém a regressão e concede fundamento ao sistema é o fato do explicador ser o único juiz do ponto em que a explicação está, ela própria, explicada" (p. 21).

Para J. Jacotot é assim que se dá o princípio do embrutecimento. Daí um método em que o mestre mantém-se distante do aprendiz, criando uma espécie de dependência, pois o auno sempre precisará de um outro mestre explicador para continuar a aprender.

E assim, deixa o professor sempre num grau superior ao do aluno.

"Fico falando em brincar de deus [sic], e eis aí um aluno criado à imagem e semelhança do seu criador" (SGARBI, 2009, p.4).

Certa vez, ouvi de um pesquisadorpraticantefrancês[5]: "O professor não se ama e não deveria mesmo gostar de si mesmo".

E confesso que me inquietei muito com esse comentário. E logo me lembrei dessa outra figurinha de Tonucci (1998, p.148):

Essa imagem me fez pensar sobre o processo de avaliação do professor. Na verdade. Me importou menos o fato de a professora considerar só a José normal e mais o fato de ela, enquanto professora, ser o parâmetro dessa "normalidade". E quanto aos outros? Ainda que inconsciente, essa professora acaba por rotular seus alunos e, infelizmente, por excluir os Luíses, as Anas, os Pierres, os Henriques, os Carlos, as Luísas, as Marias...

É fácil, pois, ouvir em salas de professores: "Esse daí não tem mais jeito!", "Aquele não quer nada mesmo...", "Não sei por que vem para a escola!". O que o professor não se dá conta é que agindo assim, ele acaba por propagar o rótulo de "caso perdido" e faz com que alunos e professor fracassem no processo de ensino/aprendizagem.

"O professor, mesmo sem se dar conta, pode funcionar como aliado dos alunos mais fortes e integrados, tornando-se agente desse processo de exclusão dos menos favorecidos" (ARATANCY, 2002, p.18).

E os alunos? Cabe-lhes a função de posicionarem-se passivamente! (*NÃÃÃOOO!!!).* Não se preveem, nesse convívio, as devidas relações de trocas de experiências, uma vez que o papel do professor é o de intermediador do conhecimento, aquele capaz de ensinar. É necessário que NÃO se tenha a falsa ideia de senso comum de que o professor é o único detentor do saber e que, desta forma, basta transmiti-lo por meio da exposição de regras e conceitos.

---

[4] A metáfora de Jacotot, neste trabalho, será tomada como real.

[5] Palavras do pesquisadorpraticante, como se autodefine Jean Houssaye em palestra ministrada no Programa de Pós-graduação em Educação da UERJ – ProPEd em 26 maio 2009.

É a partir desse ponto que foram fundamentais, nas minhas reflexões e questionamentos, as leituras de Amigues (2000), que abordam o trabalho do professor como uma atividade instrumentada e direcionada, constantemente mediada por elementos sociais e objetos que constituem um sistema maior. A partir de sua efetiva atuação e conhecimento empírico, o professor estabelece e coordena essas relações no momento da realização de suas atividades.

Essa atuação do professor vai, portanto, além do "ensinar" proposto pelas acepções dos dicionários.

O professor é um educador e um cidadão e, por isso, aqui neste trabalho, considerado como pessoa formadora de opiniões, membro ativo de uma sociedade e de um mundo plural, consciente de seus direitos e deveres e capacitado para desempenhar suas devidas funções sociais.

"Mestre é aquele que também aprende"[6]

"A inteligência é atenção e busca, antes de ser combinação de idéias [sic]." (JACOTOT, Joseph *apud* RANCIERE, 2002, p.83).

Assim, encontro-me novamente com Jacotot, que afirma que a vontade de aprender é o que leva o homem a aprender, ou seja, qualquer um pode aprender aquilo que quiser. Não há ninguém mais inteligente que outro, e sim inteligências que não foram igualmente exercidas. "Dessa maneira, muitos vêm se dedicando a estudar e a compreender como os conhecimentos e as significações são tecidos, percebendo que isso exige que se admitam as diferenças culturais sem hierarquias, o que abre múltiplas possibilidades ao *ato humano de conhecer.*" (ALVES, 2009, p.3).

1.2.3 A escola e o professor. A escola e o professor? A escola e o professor!

Logo, nós, professores, temos na escola o espaço propício para discussões e reflexões sobre o social, ou seja, sobre o mundo que nos cerca, atuando nessa construção do saber tanto para os alunos quanto para si. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1998), a escola não deve ser um lugar de reproduções alheias à vida social, e sim um espaço onde alunos e professores desenvolvam relações de autonomia, de criação e recriação de seu

[6] Regina Leite Garcia em palestra ministrada no Seminário Redes, em 06 jun 2009.

próprio trabalho e de reconhecimento de si. Tais elementos lhes possibilitarão redefinir não só a relação aluno/professor, como também as relações com a instituição, com o estado, com a família e a comunidade.

Mas como alcançar a todos os nossos alunos, tendo em vista todas as diversidades? Que escola é essa que temos e que professores somos? Quais são os nossos ideais? O que queremos? Como queremos?

2 A PRÁTICA PEDAGÓGICA ATRAVÉS DA COMPREENSÃO LEITORA

Quando terminei a faculdade de letras, continuei meus estudos com uma pós-graduação *latu sensu* em língua espanhola instrumental para leitura. Durante este curso, obtive mais informações sobre a aquisição de uma segunda língua (L2) e a importância da leitura nesse processo.

2.1 **Lendo o mundo**

Os PCNs (1998) nos dizem que a aprendizagem da leitura se vincula tanto a práticas formais de educação (como a de exames seletivos de ingresso a universidades, os vestibulares, ou a cursos de pós-graduação...) como também a uma prática a que recorre o aluno em seu contexto social imediato, cabendo a esta inserí-lo no mundo discursivo e ajuda-lo no desenvolvimento do processo cognitivo.

Entretanto há que se verificar como, o que e para que se lê determinado material em sala de aula. Em primeiro lugar, cabe ao professor motivar o seu grupo para a leitura. Para tanto, é fundamental mostrar-lhes que ler em uma língua estrangeira (LE) não é só uma tarefa, é um meio de informação, de conhecimentos diversos e inclusive de diversão.

É também certo que ler em uma língua que se está aprendendo não é tarefa fácil, mas não é necessário que se seja um grande "detentor de vocabulário" nem tampouco da "gramática". O que realmente importa é que se tenha desenvolvido uma competência discursiva para ler, aqui denominada como competência leitora.

2.2 **A competência leitora**

De acordo com Fernández Lopes (1991), esta competência se baseia em alguns princípios: conhecimento enciclopédico do aprendiz, suas estratégias como leitor, competência básica na língua de estudo e competência discursiva na sua própria língua.

Para esta autora, o conhecimento prévio (ou enciclopédico) do aluno é o responsável por ativar informações que podem ajuda-lo na compreensão do texto.

Assim, este pode motivar-se por dita leitura e despertar interesse por outras mais. Além disso, sua experiência como leitor em língua materna o torna sensível, por exemplo, a identificação de um gênero textual. Essa identificação pode ser possível a partir de uma série de recursos gráficos (tipos de letras, disposição do texto, ilustrações...), que o ajudarão em sua compreensão.

A fim de demonstrá-lo, descreverei uma atividade[7] que costumo realizar com alunos de preparatório para o vestibular logo nas primeiras aulas.

Exponho-lhes o texto a seguir, escrito em húngaro (informação que não lhes dou), e peço-lhes que o leiam.

É claro que, assim que se deparam com ele, a reação é de recusa: *"Não sei ler isso", "Tá difícil", "Não entendi nada"...* Mas logo passam a tentativa de "decifrá-lo": "Não é espanhol!", "Nem inglês!", "É alguma coisa de turismo?"... E, quando percebo que já estão envolvidos com a leitura, disparo um desafio (ainda sem qualquer comentário sobre o texto): "Vocês terão que responder a algumas perguntas". E ofereço-lhes a priemira: ¿De qué trata el texto?

É fantástico perceber como muitos alunos (e evidente que não todos) perguntam se *TOURS* tem a ver com turismo.

[7] Atividade proposta na revista Cable nº 07 – Dossier comprensión lectora – vide bibliografia.

Figura 4 – Exemplo de texto em Húngaro

OTP-Penta Tours
VALÓRA VÁLTJUK ÁLMAIT!

Kedvezményes hétvége Athénban
Utazással együtt 4 nap; november 17-20., december 8-11.
Utazás repülőgéppel
Részvételi díj félpanziós ellátással:
15 210 Ft

Róma
Utazással együtt 4 nap – májustól szeptemberig
Utazás: Bécsből osztrák autóbusszal, Bécsig egyénileg
Részvételi díj reggelivel: 11 350 Ft

Kedvezményes isztambuli kirándulás
Utazással együtt 4 nap
Utazás repülőgéppel
Részvételi díj félpanziós ellátással:
12 910 Ft

Télapó-köszöntő Stájerországban és Bécsben
Utazással együtt 3 nap; december 6-8.
Utazás autóbusszal
Részvételi díj félpanziós ellátással:
5820 Ft

Kedvezményes utószezoni hétvége Londonban
Utazással együtt 4 nap; november 16-19. december 14-17.
Utazás repülőgéppel
Részvételi díj félpanziós ellátással:
24 690 Ft

Olaszországi körutazás rövid tengerparti üdüléssel
Utazással együtt 12 nap;
június 16-26.
szeptember 22.-október 3.
Utazás autóbusszal
Részvételi díj félpanziós ellátással:
30 020 Ft

Thailföld – Délkelet-Ázsia
Utazással együtt 15 nap;
november 10-24.
Utazás repülőgéppel és autóbusszal
Részvételi díj félpanziós ellátással:
127 500 Ft

Fedezze fel Amerikát!
New York – San Francisco – Los Angeles – San Diego
Utazással együtt 18 nap;
szeptember 4-21.
Utazás repülőgéppel
Részvételi díj félpanziós ellátással:
161 720 Ft

Fotószafári Tanzániában – túra a Kilimandzsáró tetejére
Utazással együtt 16 nap 1990. februárjában
Utazás repülőgéppel és szafáribusszal
Részvételi díj teljes panziós ellátással:
146 750 Ft

További ajánlataink:
- Tengerparti üdülések Jugoszláviában, Olaszországban, Görögországban és Spanyolországban júniustól szeptemberig
- Síüdülések Ausztriában és Jugoszláviában
- Szilveszteri városlátogatások
- Belföldi kirándulások, üdülések

Részletes felvilágosítás és jelentkezés az OTP-Penta Tours irodáiban:
Budapest, Váci u. 19-21. 1052
Tel.: 188-692, 188-795

Budapest, Apáczai Csere J. u. 4. 1052
és a kijelölt OTP-fiókokban.

Atribuí sentido a essa pergunta quando percebi que grande parte dos alunos que recebo no preparatório nunca tiveram contato acadêmico com outra língua estrangeira que não o inglês. Logo, começa a fazer bastante sentido que recorram ao vocabulário *TOURS* como fonte de alguma informação. E após a confirmação que sim, tem a ver com turismo, entrego-lhes as demais perguntas: ¿Cuánto vale um viaje a EE.UU.? ¿Hay algún viaje a África? ¿Qué significa la palavra "nap"? ¿Cuántos días dura el viaje a Roma? ¿Qué significa "Utazás repülogeppel"?

Curiosamente muitos alunos conseguem chegar à resposta de quatro dessas cinco perguntas. Isso, segundo Hernández Blasco (1991), graças às experiências prévias na leitura de folhetos turísticos, que fazem com que os alunos reconheçam o texto como uma publicidade de viagens organizadas e também a semelhança de alguns elementos linguísticos com a sua própria língua.

Assim, muitos identificam que há uma viagem para a Tanzânia, que a viagem para os Estados Unidos vale 161.720forintos, que a viagem para Roma dura quatro dias, muitos consideram a palavra *nap* como dia... E isso porque colocaram em prática várias estratégias de leitura.

Contudo, como desconhecedores do húngaro, fica bastante difícil desvendar a resposta da última questão. Para dar resposta a ela seria necessário o conhecimento desse código linguístico, já que essa pergunta parte do conhecimento em maior ou menor grau do idioma húngaro. O que não foi possível, portanto.

Logo, percebemos que o leitor utiliza na leitura os conhecimentos que já detêm e que vão sendo adquiridos ao longo de sua vida. É mediante a interação de vários níveis de conhecimento de mundo que consegue construir o sentido do texto. Além disso, usa diferentes níveis de conhecimento que interagem entre si, se considerarmos a leitura como um processo interativo. Se não existe por parte do leitor um conhecimento anterior próprio, chamado prévio, em relação aos padrões estruturais do texto e de seus elementos que podem relacioná-lo a outros conhecimentos, a compreensão da mensagem será dificultada ou não se efetivará.

O objetivo da atividade em sala de aula, descrita anteriormente é explicado logo a seguir. O que eu coloco para os alunos é que essas estratégias se evidenciam mais quando nos encontramos em uma situação mais difícil de compreensão, inclusive em língua materna (LM) – como, por exemplo, se nos deparamos com palavras que não conhecemos e buscamos inferí-las pelo contexto.

Nesse caso, especificamente, o que é importante evidenciar para esses alunos é que, em provas de vestibular, essas estratégias estão sendo desafiadas e que de nada adianta o desespero pelo desconhecimento de um ou outro vocábulo. É importante que enfrentem o desafio e tentem inferí-lo pelo contexto.

Formular essas hipóteses faz parte do desenvlvimento da competência leitora do aluno. Entretanto, se o aluno não entende “o conteúdo” do texto sugerido pelo professor, cabe a este propor atividades que permitam o desenvolvimento dessas competências e potencializem seu uso, promovendo no aprendiz uma posição ativa para que tente solucionar o problema.

> Transformar esse aluno em um leitor ativo é permitir um intercâmbio de mensagem com o texo. Daí que a interação entre o leitor e o texto seja o fundamento da compreensão, já que no processo de compreender o leitor relaciona a informação que lhe é apresentada com as de seu conhecimento enciclopédico, suas estratégias de leitura e sua competência discursiva em LM e LE. (FERNÁNDEZ LÓPEZ, 1991, p.15).

Quando se garante ao aprendiz a possibilidade de ser um leitor ativo, esta implica que se induzam capacidades de compreensão crítica perante a realidade pessoal e social em que ele vive, possibilitando-lhe o diálogo e criando um espaço efetivo para a reflexão como cidadão na sociedade.

Sendo assim, frequentemente, nós, professores – e aqui em especial os de LE – perguntamo-nos como "ensinar" aos alunos a compreender o que leem para que se alcance tal interação. Por outro lado, é importante que esse professor que trabalha com a leitura em LE esteja atento às concepções de ensino/aprendizagem, já que são fundamentais no que se refere à visão do aluno frente ao processo da leitura, para que ele não termine realizando-a como um simples processo de tradução.

Em suma, ler acaba por adquirir um papel de destaque no processo de ensino/aprendizagem, uma vez que permite a expansão do conhecimento e o contato com o outro e sua cultura, ou seja, permite ao aprendiz repensar-se como um efetivo cidadão.

2.3 **Bakhtin, Maingueneau e Daher: uma conversa de gênero**

> **Bakhtin (1979)** – Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. A utilização da língua efetua-se em formas de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que produzem os integrantes de uma ou de outra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só pelo seu conteúdo (temático) e pelo seu estilo verbal, ou seja, pela seleção de recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais – como também e, sobretudo, pela sua estrutura composicional. Estes três elementos – conteúdo temático, estilo e

estrutura composicional – se fundem indissiciavelmente no enunciado, e se submetem às especificidades da esfera de comunicação.

Daher (2003) – Temos aí um dispositivo social de produção e recepção que conjuga aspectos da realidade empírica e da organização verbal – que garante a base comum – para que a comunicação se estabeleça entre os interlocutores.

Bakhtin (1979) – Isso porque qualquer enunciado considerado isoladamente é individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, e a estes a denominação de *gêneros do discurso*.

Maingueneau (2002) – E aos gêneros do discurso, pertencem as categorias dos discursos, nas quais estão todos os textos.

Daher (2003) – Os gêneros se relacionam, por tanto, aos tipos de interações a que se submetem de um determinado grupo e que quando acionados, funcionam como referências de sentido. Ao moldar a fala em um gênero, estabelecemos bases que permitem que os interlocutores se situem em relação ao que foi dito.

Bakhtin (1984) – Assim, aprendemos a moldar nossa fala pelas formas do gênero e, ao ouvir a fala do outro, sabemos logo, desde as primeiras palavras, descobrir seu gênero, adivinhar seu volume, a estrutura composicional usada, prever o final, em outras palavras, desde o início somos sensíveis ao todo discursivo.

Maingueneau (2002) – Os gêneros estão relacionados à sociedade que os utiliza. Diluem-se por ela e só podemos comprendê-los se situados em uma determinada situação comunicativa, isto é, estão situados sócio-historicamente, atados a um determinado tempo e lugar.

Bakhtin (1984) – Isto porque se os gêneros do discurso não existissem e se não tivéssemos o domínio deles e fôssemos obrigados a inventá-los a cada vez no processo da fala, se fôssemos obrigados a construir cada um de nossos enunciados, a troca verbal seria impossível.

Maingueneau (2002) – Os atos de linguagem são submetidos a condições de êxito, assim como os gêneros de discurso. Essas

condições envolvem elementos de ordens diversas e apresentarei alguns a seguir:

- Uma finalidade reconhecida: Todo gênero de discurso visa a um certo tipo de modificação da situação da qual participa. Essa finalidade se define ao se responder à questão implícita: Estamos aqui para dizer ou fazer o quê? Essa finalidade pode ser direta ou indireta: a publicidade, por exemplo, visa seduzir o consumidor para vender-lhe um produto.
- O estatuto de parceiros legítimos: Que papel devem assumir o enunciador e o co-enunciador? Nos diferentes gêneros do discurso já se determina de quem parte e a quem se dirige a fala. Por exemplo, um texto publicitário estabelece uma relação entre uma marca e um consumidor. Assim, não só temos direitos e deveres, mas também saberes: o leitor de um livro teórico sobre publicidade deve possuir um saber diferente do de um telespectador de um anuncio televisivo.
- O lugar e o momento legítimos: Todo gênero de discurso implica um certo lugar e um certo momento, que lhe são constitutivos. Por exemplo: geralmente um *outdoor* considera que o observarão de forma rápida. Por conta disso, deve ter um texto simples, curto e possuir letras grandes; já em uma publicidade de *revista* – que é itinerante e está disponível ao leitor por tempo indeterminado – é diferente. Geralmente, feita com a finalidade de fixar a atenção instável do leitor, considera elementos como: apresentar uma parte curta eem letras grandes que permitam obter uma rápida informação e outra, com texto menor que contenha os argumentos do anunciante, por exemplo.
- Um suporte material: Está relacionado à dimensão *midiológica* dos enunciados. Um texto pode passar unicamente por ondas sonoras (oralidade); ter suas ondas tratadas e depois restituídas por um decodificador – rádio,

> telefone... ; ser manuscrito, impresso etc. Por tanto, "texto" naão é um conteúdo transmitido por este ou aquele veículo. Ele é inseparável do seu suporte.
>
> - Uma organização textual: Todo gênero de discurso se associa a uma certa *organização textual*, objeto de estudo da linguística textual. Dominar um gênero de discurso é ter uma consciência mais ou menos clara dos modos de encadeamento de seus constituintes em diferentes níveis: de frase a frase, de frase a parágrafo, de parágrafo a parágrafo, de parágrafo a texto, de texto a texto.

Para que um gênero discursivo tenha êxito, necessita atender a todos esses critérios, desde a sua finalidade até sua organização textual. Nesse trabalho, tenho interesse, em especial, no gênero das histórias em quadrinhos (HQs). As HQs, vistas como meio de comunicação, tendo por base o pictórico e as formas expressivas das manifestações humanas, pressupõe certo conhecimento de suas características, para que dessa forma, seja compreendida como arte e utilizada como recurso didático.

Portanto, seguindo Eisner (1999, p.38) e Ramos (2009, p.14) – que afirmam que o estudo e análise prévios dos elementos que compõem o gênero das HQs facilita a sua compreensão – apresentarei alguns elementos que são considerados essenciais para o melhor entendimento desse gênero, como: a cena narrativa; o tempo; os balões; as onomatopeias e os personagens. E também, julgo importante apresentar um breve histórico das HQs, a fim de contextualizá-las na vida e cotidiano do homem, mostrar sua dinâmica, evolução e aprimoramento.

3 A HISTÓRIA EM QUADRINHOS – BREVE HISTÓRICO

> As primeiras narrações em tapeçarias, frisos ou hieróglifos registravam eventos ou procuravam reforçar mitologias; elas falavam a um grande público. Na Idade Média, a arte sequencial procurava narrar episódios edificantes ou histórias religiosas sem grande profundidade de discussão ou nuance, para um público que tinha pouca educação formal.
>
> *Eisner, 1999, p.138.*

Ao falarmos dos antecessores das HQs, não podemos deixar de mencionar os antigos egípcios, que representavam muito de suas crenças em desenhos e hieróglifos feitos em folhas de papiro e em murais que incluíam imagem e texto.

Outros exemplos são o tapete da rainha Matilde e as faixas que rodeiam as colunas romanas comemorativas (como a Coluna de Trajano ou a de Marco Aurélio), os retábulos medievais (com os quais, através das imagens, explicavam-se ao povo histórias, crimes e benfeitorias em geral), os desenhos das civilizações pré-colombianas (como os códices, pintados pelos maias e pelos astecas) e, inclusive, as primitivas pinturas rupestres.

A esses exemplos ainda poderemos acrescentar algumas obras pictóricas de Hyeronnimus Bosch e Goya, que também adquirem um caráter narrativo.

Mas são as Aucas e Aleluias os antecedentes mais próximos dos quadrinhos. Eram destinadas, de modo geral, à instrução de crianças e adolescentes. Essas publicações, que começaram na França a partir de 1820, tiveram como característica narrar pequenos contos e aventuras através de ilustrações. Diferenciam-se das historinhas de agora pelo posicionamento de seu texto, que não se apresentava em balões, e sim como forma de explicação ao fim de cada quadro – como bem podemos apreciar na imagem a seguir.

E logo, cabe relembrar que Eisner (1999, p.138) nos afirma que os hieróglifos egípcios, os estandartes chineses, as tapeçarias medievais, os vitrais góticos e outras manifestações artísticas pictóricas, ao longo do tempo e em diferentes culturas, têm em comum a redução da ação numa sequência narrativo-iconográfica, destacando esta como a principal característica desse gênero. Porém, McCloud (2005, p.13) contra-argumenta que, embora essas representações de arte pictórica apresentem contextos, personagens e sequências

narrativas, estão longe de serem consideradas uma HQ, porque não evoluíram como tal, ou seja, seus descendentes não são os quadrinhos, mas a palavra escrita.

No entanto, cabe a mim, neste momento, continuar a narrativa da história das HQs. E deixo para você, leitor, a reflexão acima.

Sendo assim, a história dos quadrinhos se relaciona, mais recentemente, com a da imprensa e da caricatura. As HQs (que nascem quase que ao mesmo tempo em que o cinema) logo desenvolveram sua particular linguagem icônica. As primitivas vinhetas, todas do mesmo tamanho e com os textos ao fim dos quadros ou timidamente incluídos nos desenhos, foram substituídas por vinhetas de diferentes tamanhos e situações e, sobretudo, logo tiveram um novo e maior alcance.

As historinhas logo viraram mania entre as crianças – se compararmos com os dias atuais, seriam algo como os desenhos animados!

A versão norte-americana é que surge em 1985, nas coloridas páginas de um jornal norte-americano. O primeiro personagem que apareceu foi "*The Yellow Kid*", que era líder de uma turma que perambulava pelas ruas da cidade. O apelido *Yellow Kid* faz referência à sua raça, já que o personagem era de origem chinesa. Por consequência, chamou-se de "imprensa amarela" os jornais populares e de venda massiva, já que a historinha que estava sendo publicada em suas páginas fez aumentar muito a venda desses jornais.

Richard F. Outcault, seu autor, colococava os diálogos sobre a roupa dos personagens para indicar o dono das respectivas falas. Tempo depois, isto foi substituído pelo recurso dos balões.

Contudo, há quem diga que a primeira HQ foi criada por um ítalo-brasileiro, Ângelo Agostini, em 30 de janeiro de 1869. Essa história batizada de *As aventuras de Nhô Quim* (ou *Impressões de uma viagem à corte*)[8], trazia todos os elementos do quadrinho moderno: os quadros em si, desenho, textos, sequências...

> Independentemente de quando e ou onde surgiram, é possível afirmar que os quadrinhos fixaram-se em todo o mundo por meio das tiras de jornal. Como entravam diariamente nas casas e nos escritórios das pessoas misturadas a notícias do cotidiano, as tiras aos poucos foram se tornando um hábito dos leitores do noticiário, que se acostumaram a acompanhar diariamente aventuras e desventuras dos personagens mais diversos, a ponto de muitos – ainda hoje – comprarem jornal apenas para ler as tiras ou, ainda, lerem-nas primeiro. (CARVALHO, 2006, p.22).

[8] A HQ ironizava situações cotidianas de um brasileiro simples. Primeiro ou não, Agostini é um dos maiores nomes do quadrinho nacional e participou de dezenas de publicações que fizeram história, como o famoso Tico-Tico (1905-1962). Em sua homenagem, o dia 30 de janeiro, no Brasil, é a data em que se comemora o "Dia do quadrinho nacional". Também há um prêmio anual concedido aos melhores artistas nacionais que leva o nome de Agostini.

E se voltarmos os olhos para o Oriente, descobriremos que, no Japão, já se faziam quadrinho séculos antes de brasileiros e estadunidenses nem sequer pensarem neles: *Tobae Sankokushi*, uma história em quadrinhos japonesa (ou mangá, como eles chamam por lá), já havia sido publicada em 1702.

A particular forma dos balões bem como o tamanho e desenho das letras, já constituem por si sós todo um modo de expressão independente. O uso de onomatopeias, escritas com grandes letras, certos símbolos já universalmente aceitos (como uma lâmpada acesa indicativa de uma boa ideia), alcança tal comunicação que creio não haver mais nenhum outro meio expressivo.

Vejamos, então, alguns dos elementos que caracterizam o gênero das HQs:

3.1 **A cena narrativa**

Em nosso cotidiano, desde a anatiguidade, encontramos textos narrativos; contamos e ouvimos histórias o tempo todo. O texto narrativo apresenta uma sequência de fatos na qual os personagens – elemento que veremos mais adiante – se movimentam num determinado espaço à medida que o tempo passa. Um exemplo de texto essencialmente narrativo é a HQ.

Relembremos que o texto narrativo é baseado na ação que envolve personagens, tempo, espaço e conflito. Seus elementos são: narrador, enredo, personagens, espaço e tempo. Dessa forma, o texto narrativo apresenta uma determinada estrutura. Esquematizando temos:

- Apresentação;
- Complicação ou desenvolvimento;
- Clímax;
- Desfecho.

E falando de textos narrativos, especialmente das HQs, não podemos deixar de mencionar a cena narrativa. Quando tiramos uma fotografia, registramos um momento, isto é, tempo, espaço, pessoas/coisas/animais. É como se tivéssemos recortado um instante no tempo e o congelássemos. E assim são os quadrinhos.

> O quadrinho constitui a representação, por meio de uma imagem fixa, de um instante específico ou de uma sequência interligada de instantes, que são essenciais

> para a compreensão de uma determinada ação ou acontecimento. (VERGUEIRO, 2006 *apud* RAMOS, 2009, p.90).

3.2 **O tempo**

O tempo é um elemento textual de grande importância dentro dessse gênero. O posicionamento dos balões e dos quadros pode reelar inúmeras alterações temporais. Por exemplo, quanto maior o número de quadros para narrar uma mesma ação, maior a sensação de prolongamento temporal, como podemos perceber na historinha de Gaturro a seguir:

A quantidade de quadros empregados, associado à ideia de movimento dado à imagem, sugerido pelo movimento das águas, representa, para o leitor, um prolongamento temporal da ação desenvolvida pelo personagem dentro da água. Mas essa, segundo Ramos (2009, p.28-29), não é a única maneira de representação temporal dentro da narrativa.

Outra forma de representa-lo é sugerida pela conclusão entre as sarjetas. Sarjeta é a denominação dada por McCloud (2005, p.88-89) aos espaços existentes entre os quadros. Ele ainda afirma que, nessas sarjetas, estão contidas as conclusões.

Conclusão é o termo usado pelo autor quando sugere que a mente do leitor é capaz de preencher as lacunas entre esses espaços.

Sendo assim, a conclusão contida na sarjeta é um elemento de grande relevância à compreensão leitora da HQ. Dada essa importância ao gênero, McCloud explica que esse elemento faz com que o artista, ao criar seus desenhos, preocupe-se com as sensações que o leitor, dependendo de sua própria criatividade e imaginação, possa desfrutar.

Os quadrinhos fracionam o tempo/espaço da narrativa e a conclusão é o responsável por conectá-los, conferindo aos quadros a ideia de arte sequencial.

"Quadrinho é conclusão". (MCCLOUD, 2005, p.67).

Aqui o leitor provavelmente infere que os passarinhos foram comidos entre um e outro quadro:

Por fim, Ramos (2009, p.129) ainda destaca uma terceira forma de representar a passagem do tempo. É através dos personagens, que envelhecem no "passar dos quadros".

E como falamos em sensações, cabe aqui dizer que Eisner (1989, p.25) destaca o conceito de *timing*. Ele concorda com Ramos ao dizer que o tempo "é uma dimensão essencial da arte sequencial". Contudo ressalta que o tempo "é mais ilusório" e que "nós o medimos e percebemos através da lembrança da experiência". Ressalta, ainda, a importância

das imagens nessa representatividade e revela que, nelas, estão contidas as nossas percepções. Sendo assim, o tempo seria "a ação simples de resultado imediato... segundos" e o *timing* "a ação simples em que o resultado (apenas) é prolongado para realçar a emoção". E os exemplifica dessa forma:

> A habilidade de expressar tempo é decisiva para o sucesso de uma narrativa visual. É essa dimensão da compreensão humana que nos torna capazes de reconhecer e compartilhar emocionalmente a surpresa, o humor, o terror, e todo o âmbito da natureza humana. (EISNER, 1989, p.26).

3.3 **Os balões**

São elementos que também auxiliam na marcação do espaço/tempo na narrativa. Ramos nos relembra várias definições expressas por outros autores para o termo balão. Destaco uma delas: "Recipiente do texto-diálogo proferido pelo emissor" (EISNER, 1989, *apud* RAMOS, 2009, p.32).

Contudo, ele chama atenção para o fato de muitas daquelas definições aterem-se muito á fala de discurso direto. E como balões também podem representar o pensamento dos personagens, ele sugere uma intervenção na definição desse termo sugerida por Eco (1993): "O balão, na fala, significa 'discruso expresso'; se for imaginado, 'discurso pensado'" (ECO, 2003, *apud* RAMOS, 2009, p.33).

E assi, ele define o termo como:

> "Uma forma de representação da fala ou do pensamento, geralmente indicado por um *signo de contorno* (linha que envolve o balão), que procura recriar um solilóquio, um monólogo ou uma situação de interação conversacional". (RAMOS, 2009, p.33)[9].

Portanto, é também importante ter o conhecimento dos diferentes tipos de balões para que se possa obter o total entendimento da historinha. Para nós, professores, é essencial que chamemos a atenção dos nossos alunos para alguns exemplos a fim de verificarmos seu conhecimento dessa característica tão relevante a esse gênero discursivo. Logo, recorro mais

[9] Faz ainda a diferenciação dos termos solilóquio e monólogo, respectivamente: o personagem, falando em voz alta, tendo a si próprio como interlocutor e o pensamento de um personagem descrito.

uma vez a Ramos (2009, p.37-41), que sugere alguns exemplos propostos por Cagnin (1975) e Eguti (2001), que acrescenta os últimos três:

3.4 **As onomatopeias**

Onomatopéia é um vocábulo de origem grega (*onomatopoía)*, que significa **ação de inventar nomes**. Elas foram criadas com a intenção de imitar ou reproduzir um som, ainda que de forma aproximada. Cotidianamente, estamos expostos a essas representações, que já estão presentes em nossa cultura. Qualquer criança associa o *bi-bi* ao som de uma buzina ou o *triiiiim* ao som do telefone, que são maneiras de reproduzir esses sons em nossa língua.

É no gênero das HQs que mais encontramos esse elemento linguístico. Sendo assim, o professor de português e também de outros idiomas pode trabalhar com as onomatopeias com o objetivo de desenvolver habilidades específicas dos alunos sobre a compreensão, interpretação, produção textual e análise linguística.

"Não há uma regra para o uso e a criação das onomatopeias. O limite é a criatividade de cada artista." (RAMOS, 2009, p.78).

Asssim, penso que esse elemento textual pode contribuir bastante para o ensino de línguas estrangeiras. Não só devemos chamar a atenção dos alunos para sua representatividade sonora e formação de novas palavras. Penso também ser imprescindível que alunas e professor percebam e discutam a função expressiva que esse recurso possui.

Lembro, ainda, que muitas das onomatopeias encontradas em nossos gibis trazem consigo a representatividade de um som proposto a partir de sua língua de origem. E como muitas são originadas do inglês – como bem nos exemplifica Ramos (2009, p.79): *to click,* estalar, gerou CLICK; *to crash*, espatifar-se, virou CRASH; *to splash*, salpicar na água, tornou-se SPLASH – creio que cabe aqui uma reflexão: não estariam as onomatopeias arraigadas na sua cultura de origem? Eco é lembrado por Ramos quando afirma: "A transposição da onomatopeia norte-americana para outros países faz com que perca sua imediata conexão com o significado original." (ECO, 1993 *apud* RAMOS, 2009, p.79).

Por outro lado, Ramos nos lembra que Vergueiro defende que não é regra uso de onomatopeias estadunidenses: "Elas variam de país a país, na medida em que diferentes culturas representam os sons de acordo com o idioma utilizado para sua comunicação". (VERGUEIRO, 2006 *apud* RAMOS, 2009, p.79).

Dessa maneira, reafirmo essas palavras através de Saussure (2006, p.83), que nos coloca que as onomatopeias advêm de uma construção do coletivo e, logo, são de escolha arbitrária da comunidade linguística.

> As onomatopeias convencionais não passam de uma imitação aproximativa e meio convencional de certos ruídos. Além disso, uma vez introduzidas na língua, engrennam-se mais ou menos na evolução fonética, morfológica, etc., que sofrem as outras palavras. (SAUSSURE, 2006, p.83).

A exemplo disso temos:

IDIOMA / REPRESEN-TATIVIDADE	Português	Espanhol	Inglês
Latido	*au-au*	*guau guau*	*woof-woof*
Cacarejo	*co-co-ri-cóóó*	*kikiriki*	*cockledoodledoo*
Grasnar	*quá-quá*	*mechmech*	*quack*
Risadas	*he he he*	*je je je*	*he he he*
Bater na porta	*toc-toc*	*toc-toc*	*knock knock*

Dessa maneira, reafirmo essas palavras através de Saussure (2006, p.83), que nos coloca que as onomatopeias advêm de uma construção do coletivo e, logo, são de escolha arbitrária da comunidade linguística.

Portanto, as HQs são um importante gênero para análise das onomatopeias. Esse elemento textual é um significativo recurso para o trabalho e pesquisa, junto aos alunos, sobre a linguagem, demonstrando-lhes que é possível aliar a investigação científica ao prazer da leitura dos quadrinhos.

3.5 **Os personagens**

Seres que atuam no enredo com traços específicos, são elementos de uma ficção, produto da imaginação de um autor, que assumem características físicas e psicológicas. São eles os responsáveis por conduzir a ação da narrativa.

Eisner (1999, p.100-101) afirma que a figura humana é a mais universal das imagens. O corpo humano, a estilização da forma, a codificação dos seus gestos de origem emocional e as suas posturas expressivas são imagens acumuladas e armazenadas na memória e são facilmente reconhecíveis.

O autor ainda complementa dizendo que isso pode ser facilmente observado nos personagens da HQ que, mesmo sendo animais, monstros ou seres alienígenas, têm nas formas e atitudes, características tipicamente humanas, nos levando a crer que a forma humana e a linguagem dos seus movimentos corporais são os ingredientes essenciais às expressões artísticas, em especial aos quadrinhos:

E assim, da mesma forma que eu me coloco como personagem deste trabalho, narrando-lhes um pouco das minhas experiências, fazendo-me *autornarradorpersonagem*, considero alunos e professores personagens da prática pedagógica e responsáveis pela narrativa do nosso cotidiano.

Logo, a partir dessa e das demais reflexões já propostas até aqui, passo à última parte desse capítulo. Pretendo abordar a importância da diversidade textual [e também incluo o pictórico nesse grupo] na prática pedagógica cotidiana bem como ressaltar, também a partir dos documentos que regem a educação nacional, a importância da observação e compreensão da cultura do outro nas aulas de E/LE.

4 A IMPORTÂNCIA DA DIVERSIDADE TEXTUAL PARA O LEITOR

Retomemos um pouco do que foi dito no início desse trabalho...

Podemos fazer do espaço da sala de aula um lugar que, por meio da interação e do convívio social, possibilite a convivência entre diferentes visões de mundo, sem deixar de ser também um espaço que tenha como meta o trabalho com variados aspectos do desenvolvimento cognitivo do aluno. Há que possibilitar o diálogo e garantir a reflexão.

Nesse processo, o professor deve assumir o papel de facilitador e guia desses saberes. Deve promover a participação, as críticas e aceitar as sugestões feitas pelos alunos. Mediando a interação, ele estará promovendo desenvolvimento de juízo de valores por parte dos alunos e dando-lhes a oportunidade de analisar, refletir, encontrar solução para diversos conflitos e tomar decisões cabíveis.

Sendo assim, o professor, enquanto mediador nesse processo, assume tal relevância porque será o responsável por promover essa prática em sala de aula. E será nesse espaço – enquanto voltado para a fomação de saberes – que o professor fará o aluno entrar em contato com os mais diversos tipos de textos, desde os informativos, poéticos e publicitários até os narrativos – incluindo as histórias em quadrinhos – dentre outros.

Daí, a partir desse contato com a diversidade de gêneros, espera-se que o aluno seja capaz de relacionar informações, construir conhecimentos e perceber que cada texto tem uma especificidade que o caracteriza. O professor que se vale dessa prática deve estaratento para orientar a formação de leitores que sejam capazes de perceber que o texto não é a representação absoluta de uma verdade e que, socialmente, o leitor não pode ser um sujeito passivo que simplesmente decodifica signos linguísticos e/ou recebe informações e não as questiona. Devemos [nós professores] buscar uma sociedade cada vez mais justa e principalmente mais crítica!

E falando em uma sociedade mais crítica, sabemos que vivemos em um mundo complexo, onde a imagem ocupa um papel chave. É um dos motores da vida moderna. Está em todas as partes e em todos os âmbitos de nossas vidas. E por isso, estuda-la nos permite conhecê-la e conhecer-nos.

> [...] valoriza-se muito mais a leitura da imagem, pois vivemos em uma sociedade permeada pela informação que exige do indivíduo a capacidade de ler o mundo e suas múltiplas linguagens, dentre elas, a linguagem visual. (MANGUEL, 2001, p.24).

Sendo assim, é a partir da importância da leitura de diferentes gêneros, inclusive os imagéticos, que ressalto o que nos sugerem os documentos norteadores da educação no Brasil. É importante salientar que a escolha por um trabalho que atente aos gêneros discursivos se justifica se considerarmos que tanto os PCNs (1998/2000/2002) dialogam no que se refere à relevância do estudo dessa diversidade de gêneros, para a formação do educando:

> [...] o estudo dos gêneros discursivos e dos modos como se articulam, proporciona uma visão ampla de usos da linguagem. (PCN, 2000, p.8).

> A análise de textos de diferentes gêneros (*slogans*, quadrinhos, poemas, notícias de jornal, anúncios publicitários, textos de manuais de instrução, entre outros), vazados em língua estrangeira, permite a consolidação do conceito e o reconhecimento de que um texto só se configura como tal a partir da articulação de determinados elementos, de uma intencionalidade, explícita ou não, e de um contexto moldado por variáveis socioculturais. (OCEM, 2008, p.96).

Contudo, é importante salientar que a criança, desde a mais tenra idade, já exercita os gêneros do discurso, por exemplo, ao narrar o seu dia na escola ou ao descrever a arrumação de sua sala. Portanto, abordar gêneros de relevância na vida dos alunos, converte o momento das aulas de LE em mais um espaço de formação dos educandos enquanto cidadãos, na sua inclusão.

No que tange especificamente à leitura, de acordo com Fernández López (1991, p.42), transformar esse aluno em um leitor ativo é permitir um intercâmbio de mensagem com o texto. Daí que a interação entre o leitor e o texto seja o fundamento da compreensão, já que, no processo de compreender, o leitor relaciona a informação que lhe é apresentada com as de seu conhecimento enciclopédico, suas estratégias de leitura e sua competência discursiva em língua materna e língua estrangeira.

Consequentemente, a inclusão de uma LE na grade curricular escolar – ressaltado pelos PCNs (2000, p.26) – funciona como meio para se ter acesso ao conhecimento e, portanto, "às diferentes formas de pensar, de criar, de sentir, de agir e de conceber a realidade, o que propicia ao indivíduo uma formação mais abrangente e, ao mesmo tempo, mais sólida".

Em conformidade com essa premissa, as OCEMs (2008, p.90) pontuam que, com as línguas estrangeiras, "busca-se a formação de indivíduos, incluindo o desenvolvimento de consciência social, criatividade, mente aberta para conhecimentos novos, enfim, uma reforma na maneira de pensar e ver o mundo"; evidenciando-se mais um diálogo entre esses dois documentos:

- Quanto ao gênero – que sejam utilizados textos diversos, a fim de "mobilizar as diferentes competências de leitura".
- Quanto à sua natureza – "que inicialmente se leiam textos de natureza denotativa, nas quais o número de tempos verbais varie entre três e quatro, e cuja extensão permita a leitura e a compreensão em uma aula. Gradualmente se chegará a textos mais complexos, de natureza denotativa ou conotativa, e com maior número de tempos e formas verbais."
- Quanto ao léxico – "Em princípio, a apreensão do sentido geral do texto não deve depender da decodificação individual de todos os vocábulos desconhecidos. Deve ser percebido como porção de sentido ligado a um contexto."
- Quanto à sua composição – Na primeira série do Ensino Médio, é preferível que os textos tenham índices de suporte gráfico e semântico – desenhos, tabelas, mapas, gráficos, título, diálogos, subtítulos, itens – para auxiliar os alunos na sua compreensão. Também textos narrativos são uma boa escolha nessa fase, além de notícias curtas de jornais e revistas, *charges* e quadrinhos, instruções simples de manuais.
- Quanto à natureza dos temas – São sugeridos que os seguintes temas sejam norteadores das aulas de E/LE.

E ainda, se nos atentarmos para o trabalho específico da língua espanhola (E/LE), tendo em vista o conceito de TRANSVERSALIDADE presente na lei que rege a educação brasileira, as OCEMs (2008, p.113, 149-150), orientam o trabalho da seguinte forma[10]:

Figura 5 - Transversalidade

Portanto, é imprescindível que um professor, em especial de LE, trabalhe com os mais diferentes gêneros de discursos, a fim de que seus alunos, a partir da visão de si próprios,

[10] A organização em tópicos não faz parte da disposição original.

possam ter a visão do *outro* (como nos sugerem os documentos). E será sobre a importância da cultura desse *outro* que passaremos a refletir a partir de agora...

4.1 **Quem é você? – O leitor de LE e a cultura do OUTRO**

Para iniciarmos nossa reflexão, vejamos uma tirinha do autor argentino Quino:

Figura 6 - Quino

Em primeiro lugar, gostaria de colocar uma inquietação que me surge quando se diz sobre a importância do *outro*, a cultura do *outro*, a visão do *outro*. Acredito que, mais difícil que aceitar a diferença do *outro*, seja nos ver como o OUTRO. E essa tira do Quino corrobora com as minhas inquietações, uma vez que podemos perceber que a tirinha aponta para um reconhecimento de igualdade entre os seres de todo o mundo.

Evidentemente que queremos um aluno com a concepção de alteridade, mas creio importante que ele possa não só refletir sobre si mesmo como pessoa que entra na relação com culturas e gentes diferentes, mas que possa enxergar-se como o OUTRO em questão e daí sim buscar um marco de convivência.

Ao relacionar e comparar a própria cultura com as de outros indivíduos, o aluno evidencia a diferença (intrínseca ao humano) e a torna instrumento de aprendizagem na reflexão sobre si mesmo e sobre um mundo plural em valores culturais, políticos e sociais.

Nesse sentido, as aulas de LE tornam-se um processo que envolve muito mais do que aprender a escrever, ouvir, ler e falar em outro idioma. A prendizagem de outra língua exige a interação dessas destrezas com os valores culturais, sociais e morais desse *outro*. É preciso integrar o aprendiz a essa realidade, familiarizando-o com esse "novo" mundo, para que a partir dessa outra cultura ele possa também entender a sua própria de maneira mais crítica, por que somente numa busca de aprendizado e entendimento mútuos é que o trabalho poderá se desenvolver cada vez melhor.

5 **DOS QUADROS... PARA OS QUADRINHOS!!!**

Dentro dessa concepção, o interesse pelas HQs reside no fato de que tais textos oferecem ao aluno a leitura não só do elemento verbal, mas também do imagético. Desse entrelaçamento, nasce a possibilidade de ampliação dos conhecimentos linguísticos, literários e artísticos, tornando-se fundamental ao estudante de E/LE no reconhecimento dos diferentes valores socioculturais.

As HQs podem atuar nesse sentido, uma vez que as produzidas em países de língua espanhola carregam em si suas informações socioculturais. Essa concepção se verifica em Cirne (2005, p.50), segundo o qual "é possível pensar um quadrinho voltado para o real, por mais que esteja fundado no humor gráfico e na fantasia – e, em estando voltado para o real, que seja capaz de refletir questões políticas e/ou históricas". Logo, tais questões se dão a conhecer ao estudante brasileiro por meio da leitura:

Mas como surgiu esse meu interesse pelas HQs?

As HQs me chamaram a atenção quando, ainda pequena (lá pelos idos dos anos 80...), eram comuns as **coleções feitas com as chapinhas de refrigerantes.**

Ainda que não muito saudável o consumo desses produtos, às crianças dos anos 80 (que não tinham celulares, nem *ipods*, nem *cartoonetwok*), restavm as coleções. A primeira de que me lembro, que já brincava com personagens de quadrinhos, é com **chapinhas decoradas com personagens Disney** (que logo viravam broches - hoje conhecidos como *botons!* - nas mãos das crianças).

Entretanto, daquelas coleções, a que mais mexeu comigo foi, sem dúvida, a das **HQs da Turma da Mônica**. Eram fascinantes as histórias e muito mais a sensação de tê-las CONQUISTADO! (*Conquistado sim! Já que, para conseguí-las, eu tinha que não só juntar as chapinhas, como a permissão da minha mãe para ir até o depósito de bebidas, enfrentar fila e ainda ter a sorte de conseguir a revistinha que você ainda não tinha. Ai que tempos aqueles...*)

5.1 **Por isso, sem temer vivemos para o estudo [das HQs]**

E falando em conquista, retomemos a história lá do início...

Depois de passar e abandonar o curso de Nutrição e me dedicar às Letras, continuei a trabalhar como professora de espanhol. Agora, não só em cursinho de idiomas e sim também em escolas. Primeiro cheguei a uma escolhinha-creche, dessas que só atendem até o 5º ano. Foi uma incrível experiência trabalhar com crianças de seis a dez anos! Perceber como aquelas crianças entendem a LE foi um grande desafio. Nunca mais me esquecerei de um aluninho que ao me ver, no primeiro dia de aula me perguntou:

- Você é a "tia" de espanhol?

E eu lhe respondi:

- Sim!

- Que legal! – disse ele. E continuou:

- Eu sei tudo de espanhol!

- É mesmo?! – eu lhe falei.

- Sim! Quer ver só? – ele continuava, naquela altura já de pé, diante da classe:

- *What's your name?*

E sem palavras para aquele momento, eu simplesmente lhe respondi:

- Fernanda.

Mas o menino, muito empolgado com a aula de espanhol, continuou:

- A tia do ano passado se chamava Letícia. Ela era tia de *inglêsespanhol*!

E então as coisas começaram a fazer sentido...

Durante aquela aula não parei de pensar naquelas palavras iniciais. Conforme o tempo passava, eu percebia que os alunos confundiam os dois idiomas. Eu perguntava a cor de alguns objetos e no meio do coro surgia aquela vozinha: "blue", "yellow". Logo percebi que os alunos sabiam que falavam de "forma diferente" na presença daquela outra "tia". Mas não tinham tanta noção que o que falavam eram outros idiomas e idiomas diferentes. Eles associavam à imagem da professora aquele "falar diferente", mas sem muita ideia do que fazer com aquelas informações.

Daí eu comecei a pensar no que fazer para tentar resolver aquele conflito. Foi quando resolvi começar a trabalhar com as HQs e pela primeira vez recorri, na prática docente, à Mafalda. Desenvolvi várias atividades com a personagem de Quino e logo passei a outros como o Gaturro e o Condorito. Explicando aos alunos que aqueles personagens eram para as crianças de seus respectivos países – sinalizando em um mapa – como a Turma da Mônica é para nós aqui no Brasil. E para o inglês não ficar "perdido", acertei com a professora de inglês que ela faria o mesmo trabalho com as turmas dela. Naquele momento as HQs tornaram-se para mim, felizmente, não só objeto de lazer, como também uma ferramenta didática.

E assim as HQs me ensinaram a ensinar!

Mas não fiquei só na escola-creche. Passei por outras escolas da rede particular, por contratos na rede pública, até que comecei a fazer concursos. O primeiro concurso que fiz que fui efetivamente nomeada foi o do **Colégio Federal Pedro II** (CPII).

É nessa escola que trabalho com o material que analisarei mais à frente. Mas antes da análise propriamente, gostaria de contar um pouco sobre a história desse colégio, visto que sua história confunde-se com a própria história da educação brasileira.

O Colégio Pedro II é uma tradicional instituição de ensino público federal, localizado no Estado do Rio de Janeiro. É o segundo mais antigo dentre os colégios em atividade no país.[11] É nomeado em homenagem ao imperador do Brasil D. Pedro II. Foi fundado pelo então ministro **Bernardo Pereira de Vasconcelos** [foto a seguir], em 02 de dezembro de 1837 (data de aniversário do imperador-menino), em decorrência da reorganização do antigo Seminário de São Joaquim.[12] Foi chamado de Imperial Colégio de Pedro II, oficializado no dia 20 desse mesmo mês, e teve suas aulas iniciadas em março do ano seguinte.

Grande parte dos alunos era oriunda da elite econômica e política do Brasil, ainda que houvesse algumas vagas destinadas para o aluno de baixa renda.

Instalou-se na antiga Rua Larga (atual Av. Marechal Floriano), no centro da cidade do Rio de Janeiro. A partir de 1857 a instituição dividiu-se em Internato e Externato e passou a dividir instalações com a sede Tijuca até 1888, quando foi transferida para o Campo de São Cristóvão. Em 1889 o nome da instituição passou para Instituto Nacional de Instrução Secundária e, logo em seguida, para Ginásio Nacional. Em 1911 voltou a ter seu nome de origem: Colégio Pedro II.

Até a década de 1950 era considerado como "Colégio padrão do Brasil", uma vez que seu programa de ensino era referência de qualidade e modelo dos programas dos colégios da rede privada, que solicitavam ao Ministério da Educação o reconhecimento de seus próprios certificados, justificando a semelhança de seus currículos com os do Colégio Pedro II.

---

[11] Segundo informações do site http://pt.wikipedia.org o colégio mais antigo em atividade hoje no Brasil é o Atheneu Norte-Riograndense, localizado em Natal e fundado em 03 de fevereiro de 1834.

[12] Em 1739 fundava-se o Colégio dos Órfãos de São Pedro por inspiração de D. Antonio de Guadalupe, 4º Bispo do Rio de Janeiro. Em 1766, ganhou novas instalações na Capela de São Joaquim, aproximadamente no local onde se encontra hoje o CPII – U. E. Centro. Transformou-se então, no seminário de São Joaquim, dando continuidade à atividade moral, religiosa e intelectual anteriormente iniciada. Por ato de D. João VI, foi arbitrariamente extinto em 1818. O príncipe regente, o futuro D. Pedro I, em 1821, o restabeleceu. Dez anos depois, em 1831, foi remodelado.

Com o grande número de inscritos para seu concurso de ingresso discente, foi necessário ampliar suas instalações. Em 1952 foram criadas as seções Norte (atual U.E. Engenho Novo) e Sul (atual U.E. Humaitá) e em 1957 a seção Tijuca (atual U.E. Tijuca).

Até então, o colégio atendia o segundo segmento do ensino fundamental e o ensino médio. Somente a partir de 1984 o colégio passou a oferecer o primeiro segmento do ensino fundamental, situado na unidade de São Cristóvão. O mesmo ocorreu nas U.E. do Humaitá (1985), Engenho Novo (1986) e Tijuca (1987).

A tradição de excelência em educação da instituição foi reconhecida pelo Governo Federal Brasileiro em 1998, quando o colégio recebeu o *Prêmio Qualidade* por seu projeto de Qualidade Total na área de Educação.

> Renovar estruturas para alcançar metas de eficiência no processo educacional representa uma de suas características significativas, preparando-se, assim, o CPII para cumprir sua missão e leva-la a bom termo em face dos desafios socioeconômicos e culturais deste novo milênio. (CPII – Projeto Político Pedagógico, 2002, p.30).

Em 1999 a U.E. de São Cristóvão inaugura sua terceira unidade, a fim de atender ainda mais o ensino médio. Mas era insuficiente. Em 06 de abril de 2004, Niterói e, em 2007, outra em Duque de Caxias.

O colégio, hoje, conta com 12 unidades escolares na cidade do Rio de Janeiro, nos bairros do Centro, São Cristóvão (3 unidades), Humaitá (2 unidades), Tijuca (2 unidades), Engenho Novo (2 unidades) e Realengo (2 unidades). Também possui uma unidade em Niterói e outra em Duque de Caxias, ainda descentralizadas.

5.2 **O livro é nosso escudo**

"Olivro é nosso escudo" já dizia a letra do hino do CPII. Pensar o livro como uma das ferramentas didáticas à disposição de alunos e professores no século XXI pode parecer antiquado. Em meio a tanta tecnologia, o que dizer então das HQs?

Soares (2001) afirma que o livro didático nasce com a própria escola, e está presente ao longo da história, em todas as sociedades, em todos os tempos. Nessa perspectiva, podemos pensar esse tipo de material como uma ferramenta didática ainda muito presente nas salas de aula e, algumas vezes, como único recurso utilizado pelo professor, haja vista o

grande número de instituições que não dispõe de aparatos tecnológicos. Percebemos que, embora os parâmetros oficiais do sistema educacional recomendem a utilização de variadas mídias no ensino, ainda é o livro principal recurso didático adotado no processo de ensino/aprendizagem. Então, creio que cabe um questionamento: porque não juntarmos livros e HQs?

Antigamente, os livros didáticos só se juntavam com as historinhas quando as colocávamos dentro deles para fingir que estávamos estudando. [*O que diria um professor de física ao ver um aluno super entretido e morrendo de rir com a leitura de um livro da sua matéria? Certamente era uma manobra arriscada. Mas quantos de nós não arriscamos?*]

Isso porque, durante muitos anos, as HQs foram acusadas de prejudicar o rendimento escolar dos jovens alunos. Esse foi o principal argumento para mantê-las afastadas do processo de ensino/aprendizagem. Porém, gradativamente essa resistência foi abrandada e, atualmente, já temos vários livros didáticos que empregam os quadrinhos na composição das aulas.

5.3 **Aesperança de buscar, de alcançar, de manter... as HQs!**

Dentro dessa perspectiva proponho aqui nesse trabalho verificar, nos livros didáticos utilizados nas aulas de E/LE do CPII no período em que o idioma passou a integrar a grade regular do ensino médio nessa instituição, como são desenvolvidas as propostas que se valham das HQs como ferramentas didáticas. Não será feita a análise das obras como um todo. Somente serão observadas as atividades que tenham os quadrinhos como elemento linguístico.

Proponho uma análise sob a ótica de Maingueneau (2002), que dialoga com esse trabalho à medida que propõe reflexões acerca da análise do discurso. Em sendo o discurso de grande importância na vida de todos nós, penso que ao falar de gêneros do discurso, em especial das HQs, esteja contribuindo um pouco mais com os estudos dessa área. Volto a afirmar que não pretendo conceber uma "verdade" a partir de uma teoria instituída e sim contribuir com os estudos a partir da observação realizada através da minha prática docente.

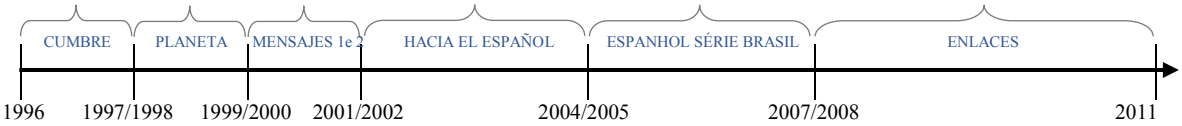
> A teoria não fica nem do lado de fora, nem pode ser vista como dicotomizada, menos ainda entendida como posterior ou anterior à prática. É por isso que nas pesquisas *nos/dos/com os cotidianos* não se pode escapar da unidade

práticateoriaprática, tanto quanto de sua crítica permanente, não podemos esquecer! (ALVES, 2009, p.04).

6 COMO A TEORIA ME APROXIMOU DO CAMPO DOS LIVROS

Para a análise das obras utilizadas como materiais didáticos que proponho aqui nesse trabalho, é imprescindível a proposição de uma linha do tempo para situá-las ao longo do período em que a Língua Espanhola está compondo a grade curricular do ensino médio, como disciplina obrigatória, do Colégio Pedro II:

Figura 7 – CPII – Linha do tempo



Feito isso, é também importante dizer que adotarei Maingueneau (2002) para propor uma ordenação que vise melhor qualificar e quantificar o meu *corpus* de análise. Cabe, portanto, relembrar alguns conceitos propostos pelo autor para o início dessa análise: ele nos afirma que não é possível considerar os gêneros do discurso como formas que se encontram a disposição do locutor a fim de que este molde seu enunciado nessas formas. Trata-se, na realidade, de atividades sociais que se submetem a critérios de êxito expressos em condições de diversas ordens. O autor, no seu capítulo *Tipos e Gêneros de Discurso*, ressalta os elementos[13] (que foram usados para a confecção do quadro de análise), como constitutivos do conjunto dessas condições de êxito dos atos de linguagem nas atividades sociais cotidianas.

Desta feita, sob a ótica de Maingueneau (2002), proponho o quadro a seguir, sequenciando o *corpus* de análise, segundo a linha temporal anterior e sinalizando, especificamente as HQs das referidas obras, pelo respectivo número de sua página.

Quadro 1 – Tabela de obras

[13] Esses elementos já foram fundamentados, segundo Maingueneau, nesse trabalho, no capítulo: "**Bakhtin, Maingueneau e Daher: uma conversa de gênero**".

Obra	Uma finalidade reconhecida[1]	O estatuto de parceiros legítimos[2]	O lugar e o momento legítimos[3]	Um suporte material[4]	Uma organização textual*
CUMBRE	p.115 – compreensões leitora e auditiva	**Autores das HQs:** enunciadores. **Autores dos LDs:** coenunciadores e enunciadores. **Professores:** coenunciadores e mediadores. **Alunos:** coenunciadores.	Lugar: **sala de aula** Momento: **o transcorrer da aula**	Suporte impresso: **livro didático**	*Esse elemento já foi contemplado no capítulo: **As histórias em quadrinhos**
PLANETA	p.30 – produção oral e escrita p.102 – produção escrita p.109 – produção escrita e outros				
MENSAJES 1	Não apresenta HQs				
MENSAJES 2	p.65 – compreensão leitora, produção escrita e oral				
HACIA EL ESPAÑOL	p.43 – compreensão leitora p.113 – compreensão auditiva p.160 – produções oral e escrita p.183 - outros				
ESPANHOL SÉRIE BRASIL	p.25 – outros ps.30, 45, 58, 69, 84, 119, 147, 159, 173, 185, 200, 215, 229, 242, 253, 265, 281, 295, 309, 322, 334 – outros p.54 – compreensão leitora p.90 – compreensão leitora ps.201, 202 – compreensão leitora p.316 – outras p.321 – produção escrita				
ENLACES	p.14 – outros p.18 – outros p.103 – produção escrita				

1. As HQs aqui apontadas têm uma finalidade específica principal [e *não única!*] dentro de cada obra. Visando melhor compreender e apresentar essa análise, organizo-as de acordo com essas finalidades, baseando-me nas quatro habilidades desenvolvidas durante o ensino/aprendizagem de uma LE: leitura, oralidade, audição e escrita. Sendo assim, temos HQs usadas como textos ou pretextos para o desenvolvimento da compreensão e/ou produção: leitora, oral, auditiva e escrita. Mas, percebo também que, dentro dessa lógica das quatro habilidades, algumas das HQs utilizadas nessas

obras têm objetivos mais específicos, que esclarecerei mais adiante, quando apresentar a análise mais detalhada de cada uma delas. Por ora as classificarei como outros.

2. Considerando a relação enunciador/coenunciador e seus papéis de parceiros legítimos das relações discursivas, no contexto estudado, temos:

Autores das HQs ⇆ autores dos LDs ⇆ professores ⇆* alunos.

Entendo, então que, nessa relação, "suas pontas" – os autores das HQs e os alunos – assumem, respectivamente, uma única função: enunciadores e coenunciadores.

Já os autores dos LDs assumem função de coenunciadores ao irem de encontro às HQs e de enunciadores ao toma-las para si e as repensarem (ou fazer as proposições de uso) em relação à sua finalidade e disposição dentro de sua obra.

E os professores, ao tê-las reportadas a si (através dos *livros do professor*), assumem função de coenunciador. Porém, logo que as reporta aos alunos – e visto o já exposto aqui neste trabalho – assume função de ***mediador** entre seus enunciadores (autores das HQs e dos LDs) e seus coenunciadores (os alunos).

3. Contudo, cabe lembrar que essas HQs, em sua maioria, já tiveram um "primeiro lugar e momento legítimos", quando foraam publicadas pela primeira vez (ou não, em suportes específicos, gibis, obra de HQ...). Creio que cabe ao professor, enquanto mediador das informações, sempre que possível, relembrá-lo e resgatá-lo junto aos alunos. Também julgo necessário acrescentar as palavras de Maingueneau (2002, p.42), que afirma: *"as noções de 'momento' ou de 'lugar' de enunciação exigidas por um gênero de discurso não são evidentes"*. O autor exemplifica enfatizando que não se trata de coerções "externas", mas de algo constitutivo, próprio de sua organização. Suponhamos que um professor dê uma aula em um bar: é um lugar ilegítimo para esse gênero do discurso. Em consequência, a transgressão pode ser significativa: pode ser um protesto contra a falta de locais de ensino. Sendo assim, o lugar e o momento legítimos podem variar, quando, por exemplo, a HQ for um texto objeto de uma compreensão leitora

com a tarefa designada como "para casa". Mas, ainda assim, espera-se que a HQ seja retomada como fruto de discussão no momento aula e que possa efetivamente cumprir um papel de atividade propulsora de produção de sentido[14].

4. Para Maingueneau (2002, p.45) *"o suporte não é acessório. [...] Essa dimensão da comunicação verbal foi durante muito tempo relegada a segundo plano. Os textos eram considerados sequências de frases dotadas de sentido, indiferentes ao seu suporte. Já hoje, a consciência de que o texto traz consigo relação com o seu suporte é cada vez mais ampla. O suporte pode influenciar diretamente o conteúdo do texto e seus usos. O midium (suporte) não é um simples 'meio', um instrumento para transportar uma mensagem estável: uma mudança importante do midium modifica o conjunto de um gênero de discurso. [...] O modo de transporte e de recepção do enunciado condiciona a própria constituição do texto, modela o gênero de discurso"*. Portanto, cabe aqui a reflexão que as HQs tiveram um "primeiro suporte" antes de serem transpostas para os LDs. Veiculadas em revistas e jornais periódicos ou até mesmo como parte de seu próprio gibi, as HQs aqui analisadas não foram pensadas para fins didáticos (ou muitas vezes somente como entretenimento, como iremos comprovar) por seus autores e sim pelos autores dos LDs. Logo, é importante perceber a propriedade do que afirma Maingueneau (2002) se aplica a esse estudo, uma vez que as HQs saíram do seu "suporte de origem" e foram adaptadas a sum segundo suporte para fins didáticos.

   Em síntese, o gênero HQ em LDs impressos apresenta todos os critérios estabelecidos por Maingueneau (2002): uma finalidade reconhecida – de acordo com o momento que se dispõe no LD; um estatuto de parceiros legítimos que considera a relação enunciador e coenunciador; lugares e momentos legítimos – a sala de aula e o momento da própria aula; suporte material – o LD; e uma organização textual – quadros, balões, ilustrações etc. – que trabalharão com os recursos discursivos.

---

[14] Devemos, segundo Marcuschi (2008) conceber qualquer gênero textual como *"formas* ***culturais*** *e cognitivas de* ***ação social*** *corporificadas de modo particular na linguagem"*, assim, como entidades.

6.1 **Os LDs e os quadrinhos obra a obra**[15]

A primeira obra utilizada no Colégio Pedro II, após a implantação da língua espanhola na grade curricular regular do ensino médio foi o livro CUMBRE.

Desse material, foi utilizado apenas o volume 1 – nível elemental (de um total de dois volumes). É um volume dividido em dezesseis unidades didáticas e acréscimos de quatro unidades de revisão. Sua primeira edição é de 1995 e é uma obra importada da Espanha (ainda que seja uma edição especial para o Brasil).

Apresenta-se (p.3) como um método voltado para o público jovem, sob o enfoque comunicativo. Quanto à seleção de seus materiais, afirma que seguiu critérios funcionais desde um ponto de vista da comunicação real do uso do idioma e que utiliza modelos de língua basicamente autênticos, ainda que "modulados pedagogicamente". E ainda afirma ser um método com o qual o aluno entra constatemente em contato com a língua e a cultura hispânicas no seu âmbito mais universal.

Nesse material há somente a presença de uma HQ – exposta a seguir. Trata-se de um texto que sugere um trabalho de compreensão leitora imagética – a fim de recuperar a sequência lógica dos quadros apresentados a partir de sua reorganização – e sua devida comprovação através de uma compreensão auditiva.

Figura 8 - Cumbre

[15] Narrar fatos que buscam reproduzir uma conversação natural, de forma sequenciada, em que personagens expressam-se por meio de palavras e gestos: sendo esse o objetivo principal dos quadrinhos, segui esta premissa para o recorte do meu *corpus*.

Seguem as propostas sugeridas pelo LD CUMBRE:

1) *Em grupos: ¿Podéis imaginaros la historia?*
   Classificad los dibujos em el orden edecuado.
2) *Escuchad y comprobad "vuestra historia".*

CUMBRE – Conclusões: A partir dessa HQ, verifica-se a intenção dos autores em trabalhar uma situação de comunicação. Contudo, ao contrário do que sugerem em sua *apresentação*, não se trata de uma situação comunicativa real nem de contato com a cultura hispânica. É uma tirinha elaborada pelos próprios autores e ilustradores da obra com a finalidade maior de se chegar ao áudio (já pré-estabelecido) da compreensão auditiva. Portanto, a partir dessa análise, esse gênero não está em acordo com a proposta inicial desse LD.

A segunda obra utilizada no CPII foi o livro PLANET@. Desse material só foi utilizado o volume 1 (de um total de quatro existentes). Está dividido em cinco unidades didáticas mais anexo de quinze páginas denominado *Versión Mercosur*. Sua primeira edição é de 1998 e é também uma obra para estrangeiros feita na Espanha (não menciona ser de uso específico para estudantes brasileiros).

Apresenta-se (p.3) como um método voltado para o público adulto e adolescente, sob o enfoque comunicativo. Afirma que seus temas foram escolhidos a fim de permitir a aquisição de uma comunicação autêntica e motivadora, estimulando e potencializando o compromisso social e vital dos alunos. Diz ainda que o resultado é não só a realização de atividades significativas durante a aula como também a aquisição de uma verdadeira competência intercultural.

Esse material nos traz três HQs. A primeira solicita que o aluno possa explica-la e/ou sugerir um possível desenvolvimento. O livro do professor o orienta a projetá-la quadro a quadro ao aluno, sem que este tenha visto toda a história em seu livro e que desenvolva a proposta oralmente. Em seguida, tendo em vista a história ter como protagonista um robô, a atividade sugere que o aluno desenvolva, por meio de imagem e texto, uma situação semelhante, porém com outro personagem também inusitado. Seguem as propostas:

Figura 9 - Planeta

1) *Um encuentro especial. Explícalo.*
2) *Dibuja outro encuentro inesperado. Es um encuentro especial, por ejemplo, com um fantasma, com um león...*

A segunda tem uma proposta de apresentação e produção oral/escrita – sugeridas mais claramente no livro do professor – semelhante à anterior. Contudo, acho interessante destaca-la por ser a primeira HQ presente em um LD usado no ensino regular de E/LE no CPII que não é de autoria do próprio LD (neste daso é uma tira do autor Quino[16]) e sim retirada de uma fonte legitimada[17]. Segue sua proposta:

[16] Humorista gráfico e criador de história em quadrinhos argentino. Dentre suas obras mais conhecidas está a personagem Mafalda.

[17] O LD não cita sua fonte original.

Figura 10 - Planeta

1) Explica qué ocorre em esta historia. ¿Qué están haciendo? ¿Qué leva a suceder al señor?

Já a terceira HQ aparece como texto de *caletamiento*[18] que, ao contrário das anteriores – situados e trabalhados na última parte de suas respectivas unidades didáticas – está presente, portanto, como pretexto de sua unidade. No entanto, sua proposta no livro do aluno não está vinculada especificamente com o conteúdo do texto, visto que é usado como uma incitação ao pedido de construção de uma lista de vocabulário (profissões). Já no livro do professor, há uma orientação para que este explique oralmente o tema do texto e da unidade didática. Seguem as propostas:

[18] Texto utilizado para apresentar e sensibilizar o aprendiz sobre o tema a ser trabalhado em seguida.

Figura 11 - Planeta

1) *Haz una lista de las profesiones tradicionalmente femeninas y tradicionalmente masculinas.*
2) *Compara tu lista com la de tu compañero/a. ¿Crees que ahora la situación es diferente?*
3) *Y tú, ¿qué profesión tienes o quieres tener?*

PLANET@ - Conclusões: Percebo, a partir do exposto anteriormente que, quanto ao livro estar voltado para o público adolescente e adulto, há uma preocupação em atingir ambos, o que fica bastante claro no item 3 da terceira HQ – *Y tú, ¿qué profesión tienes o quieres tener?* Sendo no assunto sobre o futuro, proposto nessa unidade, bem conveniente o uso do verbo no presente também.

A exemplo do livro anterior, verifica-se a intenção dos autores em trabalhar situações de comunicação, ainda que a primeira HQ não seja uma proposta de comunicação real [Afinal, quem sai por aí conversando com um robô, um dinossauro, um fantasma ou um leão?!]. Assim, não creio, pelo que pude perceber através das HQs [lembro mais uma vez que o meu propósito aqui neste trabalho não é a análise das obras por completo], que as atividades visem sempre o compromisso social. Mas ainda assim, fico surpresa ao perceber que há uma HQ autêntica do autor Quino, ainda que sua proposta de exercício se limite à somente uma breve interpretação do final da história e uma suposição de sua continuação – através de uma produção escrita.

E por último, quando em sua apresentação os autores desse livro sugerem trabalhar "uma verdadeira competência intercultural", pude perceber um "ensaio" a partir da proposta 1 da terceira HQ. Há uma preocupação em ordenar a lista de profissões em "tradicionalmente femininas e masculinas", o que pode variar de cultura a cultura e, portanto, ser um ponto de discussão (ainda que não proposto explicitamente pelo exercício e por isso a denominação de "ensaio").

O próximo livro a ser usado no CPII foi o MENSAJES. Desse material foram adotados os volumes 1 e 2 (de um total de quatro existentes). Cada volume está dividido em cinco unidades. Sua primeira edição é de 2001 e, a exemplo dos anteriores, é uma obra feita na Espanha mas que se diz voltada para as necessidades dos jovens e adolescentes brasileiros.

Apresenta-se (p.3) como um curso compacto que inclui "tanto atividades para a aula e a gramática quanto exercícios para o trabalho individual". Não menciona sob qual enfoque linguístico trabalha. Mas afirma que suas atividades levam o aluno a enfrentar-se com novos textos, a praticar estruturas, a exercitar as diferentes destrezas etc. Diz que muitas atividades tem um componente lúdico e que todas são dinâmicas e motivadoras.

Nesse material, verifiquei que não há HQs no volume 1. Mas, no volume 2, há uma proposta de compreensão leitora/imagética e produção escrita em uma sequência de ilustrações que o próprio livro trata como "viñetas". Para esse exercício, há algumas orientações no livro do professor. Primeiro, uma proposta de produção oral, já que sugere ao professor que solicite aos alunos que narrem como se conheceram seus pais. Também sugere que as atividades sejam realizadas de acordo com a gramática aplicada na unidade didática. Quanto à ordenação dos quadros, não disponibiliza um gabarito e sim que cada grupo de alunos possa sugerir uma versão seguida de uma narração que deve começar com a frase dada em vermelho. Segue a proposta:

Figura 12 - Mensajes

1) *Aqui tienes uma serie de hechos, desordenados, sobre La historia de Laura y Javier. ¿Cómo crees que fue? Em grupos, primero ordenan las viñetas y, luego, cuentan su versión.*

> MENSAJES – Conclusões: Pela análise dessa proposta, pude perceber que há a intenção de se trabalharem situações conversacionais cotidianas. Também corrobora com a sua apresentação quando propõe um trabalho com diferentes destrezas: leitora, escrita e oral. É interessante perceber que o livro menciona o componente lúdico, que é, reconhecidamente entre os leitores de HQs, um de seus elementos incentivadores para sua leitura. E tendo o livro pretendido trabalhar com atividades motivadoras, logo podemos percebê-lo nesta proposta.

Seguindo, temos o livro **Hacia el Español – Curso de Lengua y Cultura Hispánica**. Foi utilizado no ensino médio do CPII apenas o volume 1 – nível básico – do material composto de três. É um volume dividido em doze unidades didáticas. Sua primeira edição é de 1998 e é o primeiro livro adotado no CPII de autoria e ditoração brasileiras.

Apresenta-se (manual do professor, p.3) como um livro voltado para adolescentes, jovens e adultos brasileiros, sob o enfoque comunicativo. Contudo, é interessante perceber que em sua apresentação, no manual do professor, as autoras preocupam-se em fundamentar a sua metodologia. Afirmam que são conscientes de que a informação linguística não está presente somente no momento da aula e que o aluno pode ter contato com a língua dentro ou fora do contexto escolar. Baseiam-se nas concepções de Chomsky[19] de que não somos passivos diante do processo de aquisição/aprendizagem de uma LE e, portanto, em seu livro buscam contextos em que o aluno tenha um lugar ativo e participante. Quanto às atividades presentes nesse material, as autoras afirmam 9p.5) que não dão prioridade a regras, nomenclaturas gramaticais ou a uma das destrezas e sim que consideram esses e outros elementos como: a criatividade, os conhecimentos culturais e as competências linguística e comunicativa do aluno.

E assim sendo, vejamos como as HQs – em um total de quatro no volume 1 – são abordadas nesse material:

---

[19] **Avram Noam Chomsky** é professor de Linguística no Instituto de Tecnologia de Massachusetts.Seu nome está associado à criação da gramática ge(ne)rativa transformacional, abordagem que revolucionou os estudos no domínio da linguística teórica.

Figura 13 - Hacia el Español

A primeira HQ desse material é do personagem chileno Condorito. A proposta segue:

1) *Lee el chiste y explica cuál es la lógica de Condorito...*

O manual do professor indica que os textos utilizados (como este) na seção intitulada *Hacia la palavra*, são baseados em situações comunicativas do cotidiano e/ou pretextos de contextualização de um determinado léxico da língua espanhola, trazendo a ele, portanto, uma base de significação. Afirmam que, em sua maioria, são textos de fontes autênticas e de nacionalidades diversificadas com a intenção de expor o aluno a diferentes variantes da língua.

A segunda HQ presente nesse livro está na unidade 7. Funciona como a base de uma compreensão auditiva. Contudo, o livro do professor orienta que este não deve permitir que seus alunos leiam o texto antes de escutá-lo. Assim que o escutam, devem responder às questões propostas de compreensão auditiva e só depois podem ler o texto. Seguem as propostas:

Figura 14 - Hacia el Español

1) *Escucha la historieta que está a continuación:*
2) *Escribe (F) para falso y (V) para verdadeiro, de acuerdo com el texto:*
   a) *( ) Manuel llama a Juan y le invita a su fiesta de cumpleaños.*
   b) *( ) Manuel está organizando uma fiesta de cumpleaños asu amigo.*
   c) *( ) Están organizando uma fiesta para el Sante de Teresa.*
   Ch) *( ) Manuel está decidida a ir a la fiesta.*
   d) *( ) Juan y Manuel van a encontrar-se a las ocho y media.*
   e) *( ) Teresa está organizando uma fiesta porque está de cumpleaños.*

A terceira HQ presente nesse livro é também do personagem Condorito. Esse texto é utilizado como um pretexto para as práticas oral e escrita. As autoras orientam o professor que os textos expostos nessa seção do livro – *Hacia la conversación* – são pensados com o objetivo de criar situações autênticas de comunicação integradas ao mundo hispânico sem que o uso da linguagem seja reduzido a hábitos ou repetições controladas de enunciados a partir de modelos. Seguem as propostas:

Figura 15 - Hacia el Español

1) *Lee el chiste de Condorito que te copiamos a continuación:*
2) *Reúnate com um compañero y hazle estas preguntas, apúntalas em el espacio que sigue:*

   Nombre de tu compañero: _____

   a) *¿Qué diferencia hay entre "hacer el pavo" y "hacer um pavo"?*

   b) *¿Tú sabes hacer um pavo?*

   c) *¿Te gusta cocinar? ¿Cocinas bieno mal?*

   Ch) *¿Tienes la costumbre de oir, em la radio o televisión, programas de cocina?*

   d) *¿Prefieres platôs dulces o salados?*

   e) *¿Tienes libros de cocina? ¿De qué especialidade?*
3) *Ahora cuéntale al grupo el resultado de tu encuesta.*

A quarta e última HQ dessa obra é do autor Quino, de sua mais famosa personagem: Mafalda. Essa tirinha foi utilizada no livro como um pretexto para a gramática introdutória, isto é, o texto foi colocado abaixo de uma exposição de regras – neste caso de fonética: *Los*

sonidos de la B y de la V" – numa seção intitulada *Hacia letras y sonidos*, que, de acordo com o manual do professor, não sugere o trabalho com textos. Portanto, não há uma proposta de trabalho com ela:

Figura 16 - Hacia el Español

Quino, *10 años con Mafalda*, p. 59.

HACIA EL ESPAÑOL – Conclusões:

Ainda que as autoras afirmem, em sua apresentação, que o material está pensado para o desenvolvimento da criatividade, dos conhecimentos culturais e das competências linguística e comunicativa do aluno; verifico que tais propostas não se concretizam quando o trabalho está baseado em uma das HQs apresentadas anteriormente.

A primeira historinha é utilizada como pretexto para a introdução e contextualização de um novo vocabulário – meses do ano – aplicado na unidade didática. O vocabulário é utilizado de forma contextualizada e é cobrado esse entendimento pelos alunos. Contudo, outros aspectos presentes na tira não são explorados: forma de tratamento empregada entre os personagens, as condições de vestimenta e de moradia do personagem que se dirige à cidade, o fato de ter que se dirigir à cidade para comprar roupa...

A segunda não é de uma fonte autêntica, é de autoria do próprio escritor do livro. Vale observar que o uso do balão de "grito" para a comunicação por telefone é empregado durante toda a história. Portanto, ao produzirem a HQ não foram levadas em consideração as particularidades desse elemento, o que pode levar o leitor que conheça o gênero a questionar. Por isso é importante que o professor conheça o gênero que vai ser trabalhado em sala de aula. O diálogo do texto é utilizado em áudio para a prática do exercício e o texto

escrito passa a ser secundário, visto que o aluno só visualizará no final da atividade. Concluo aqui que o texto, para a atividade, é dispensável.

A próxima HQ, também do personagem Condorito, a exemplo da atividade anterior, também é dispensável de acordo com a abordagem sugerida pelo material. O livro propõe uma leitura da historinha e segue para uma série de perguntas que visam à produção oral e, em mais nenhum momento volta a mencionar o conteúdo da história. Do ponto de vista desse trabalho, essa HQ naã está inserida num processo de comunicação efetiva e não houve nenhuma proposta de compreensão leitora que sugerisse o entendimento do aluno, bem como o desenvolvimento de especificidades dessa habilidade. A historinha ficou "perdida" no material já que, para responder àquelas perguntas, não é necessária sua interpretação.

E, por fim, a quarta HQ utilizada, da conhecida personagem Mafalda, que, infelizmente não fez um "belo *debut"*. Foi utilizada como uma ilustração sem qualquer menção à sua presença. Ainda que perfeitamente contextualizada, não foi explorada pelo material didático.

Sendo assim, é interessante perceber que esse material apresenta HQs e as contextualiza, mas, do meu ponto de vista, até esse momento, ainda não estavam inseridas efetivamente no processo de ensino/aprendizagem de E/LE, via material didático, no CPII, como sugerem os documentos nacionais.

O sexto material didático utilizado no colégio foi o livro ESPANHOL SÉRIE BRASIL. É composto de volume único, preparado para atender a todo o ensino médio. Está dividido em vinte e cinco unidades didáticas, cinco unidades de testes (compostas por provas de vestibulares) e um resumo gramatical e um glossário ao final do livro. Sua primeira edição é de 2003 e é uma obra de autoria e impressão brasileiras.

Apresenta-se (p.3) como um livro voltado para o público jovem e adulto, estudantes do ensino médio ou universitário, que estejam estudando o idioma pela primeira vez. Afirma que suas atividades aliam o estudo do idioma às manifestações culturais de outros povos.

Coloca como objetivo principal propor a aprendizagem do espanhol relacionada a outras aprendizagens, visando a uma formação mais ampla do indivíduo, como sugerem os PCNs [citado na obra!]. Quanto aos textos, propõe apresentar uma grande variedade de gêneros, origens e nacionalidades. Dentre a variedade de gêneros proposta, cita o da história em quadrinhos como sendo fonte de observação que possibilita ao aluno perceber que as falhas de comunicação podem ser minimizadas através de gestos e expressões.

Para a análise das HQs dessa obra – num total de 28 – proponho um agrupamento de acordo com o exposto no quadro do início desse capítulo. Sendo assim, teremos três análises: as HQs que se destinam à compreensão leitora, à produção escrita e os outros casos. Neste último grupo, há dois casos que serão analisados. Sendo assim, seguem as propostas:

Dentre as quatro HQs presentes no material que trabalham com a compreensão leitora (sendo duas delas presentes nas unidades de testes, que reproduzem provas de vestibular), temos a seguinte, que trabalha com a personagem Maitena.

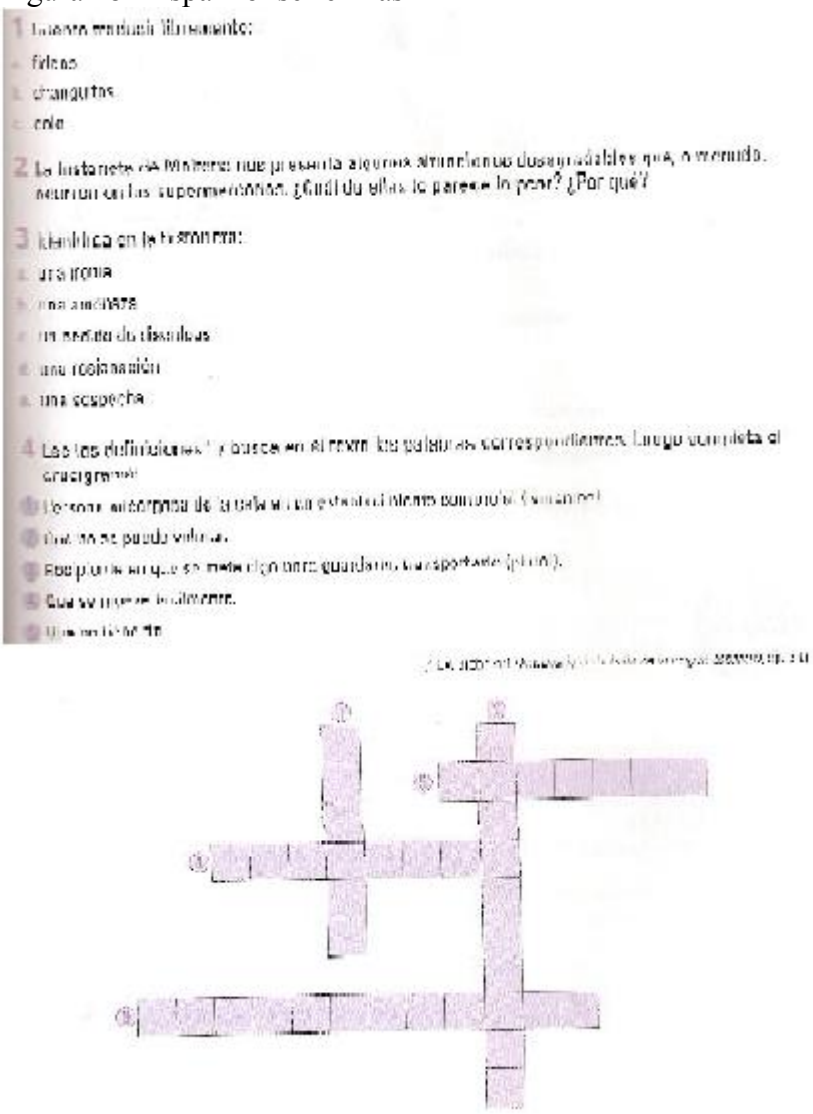
Segundo o autor, os textos – como esse – localizados na seção *Para ler e interpretar* destinam-se, a princípio, ao trabalho da compreensão textual. No entanto, podem-se extrapolar esses objetivos iniciais a fim de deflagrar outras aprendizagens. A leitura de diveros gêneros favorece um maior contato com manifestações culturais de outros povos falantes da língua espanhola, propiciando situações de reflexão que contribuem para a formação do indivíduo e para a humanização das relações interpessoais. Pode, ainda, favorecer, dependendo da temática abordada, o amadurecimento das reflexões sobre problemas que nos afetem pessoal e/ou coletivamente.

A atividade se desenvolve primeiro com a leitura. Após a leitura se solicita que o aluno tente traduzir livremente algumas expressões encontradas no texto cuja estrutura ou cujo significado se distancie do português. Nessa tarefa, o aluno deverá levar em consideração o contexto em que tal palavra ou expressão tenha sido utilizada.

Também são apresentadas algumas questões para verificar a compreensão de leitura do aluno e ainda outras que o convidam a opinar sobre elementos do texto ou sobre seu sentido global. Como última atividade da seção se solicita ao aluno que leia algumas definições, retiradas de um dicionário monolíngue, e busque no texto as palavras correspondentes às definições para completar as palavras cruzadas. Seguem as propostas:

Figura 17 - Espanhol série Brasil

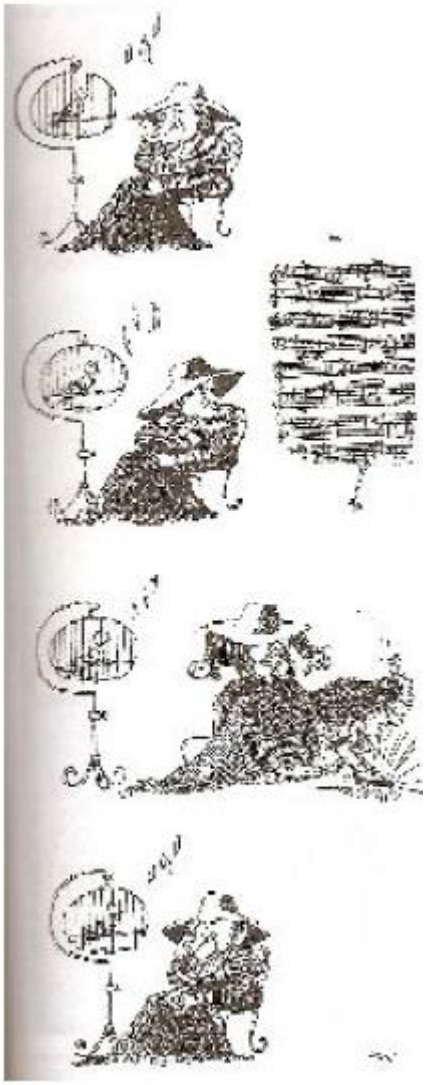
Figura 18 - Espanhol série Brasil



A segunda parte dessa análise nos remete à historinha utilizada com o propósito da produção escrita. De acordo com o autor, a seção onde se objetiva a produção escrita do aluno, chamada *Y, ahora, la redacción*, propõe temas para redação de diálogos, bilhetes, cartas, currículos, descrições, narrações, dissertações, etc. Dentre as 25 unidades do livro, uma delas é composta por uma dessas atividades com uma tirinha do Quino. É proposto o desenvolvimento de uma narrativa a partir da observação da seguinte sequência imagética: (segue a proposta)

> *Observa atentamente La viñeta de Quino y transfórmala em uma pequena narrativa. Para escribir la historieta tem em cuenta algunos elementos indispensables:*

Figura 19 - Espanhol série Brasil



Fonte: Quino, Esto no es todo, op.cit., p.339.

a. *¿Cuándo ocurre la historia que vas a contar?*
b. *¿Dónde ocorre dicha historia? ¿Cómo es ese lugar?*
c. *¿Quiénes son los personajes?*
d. *¿Quién cuenta la historia? ¿La mujer, el pájaro, el grillo u otro personaje que no participa diretamente em ella?*
e. *¿Qué ocurre ese día, en ese lugar, con esos personajes?*

Para a terceira e última parte da análise do livro Espanhol Série Brasil, seguirei para o grupo que apresentou outras formas de abordagens das HQs que não as propostas no quadro inicial de análise. Sendo assim, verifiquei primeiramente que duas tirinhas foram utilizadas com o propósito da aplicação da gramática. É solicitado ao aluno que reconheça e aponte, dentro da história, a gramática apresentada na unidade. Seguem as propostas:

Lee la viñeta y di si utiliza el discurso directo o el indirecto:

Figura 20- Espanhol série Brasil

Lee esta historieta de Mafalda, del famoso dibujante argentino Quino, e identifica con un trazo el uso del voseo:

Figura 21 - Espanhol série Brasil

E ainda a seção responsável por 21 HQs do total de 28 de toda a obra: ¡Diviértete! O autor aponta que sendo essa a última seção de cada unidade didática, tem como objetivo apresentar aos alunos quadrinhos e atividades lúdicas cujos temas ou estruturas gramaticais estejam relacionados aos conteúdos desenvolvidos na unidade. E, embora tenham um caráter lúdico, esses quadrinhos e atividades podem auxiliar na reflexão sobre recursos linguísticos e questões culturais.

A fim de exemplifica-lo, temos um personagem Maitena:

Figura 22 - Espanhol série Brasil

O manual do professor sugere que após essa leitura, o professor possa propor sua reelaboração com outras conjuções. E exemplifica com: *Los hombres y el eterno "o"; Los niños y el eterno "y"; etc.*

<u>ESPANHOL SÉRIE BRASIL – Conclusões</u>:

Ainda que o autor afirme, em sua apresentação, que o material está estruturado com atividades que aliam o estudo do idioma às manifestações culturais de outros povos, verifico que esta proposta, quando trabalha com as HQs, está bem embrionária. São oferecidas atividades de traduções, de gramática, com o uso de dicionários, de produção escrita e de leitura que não abordam diretamente questões culturais presentes nos textos. Deixa essas informações "escondidas" nas entrelinhas do texto, sem aponta-las para o aluno ainda que isso não seja, em síntese, algo ruim, seu funcionamento fica a cargo de uma

> estratégia nem sempre totalmente desenvolvida por um aluno do primeiro ano de curso espanhol, por exemplo.
>
> Ainda assim, é interessante perceber que a obra traz as fontes das tirinhas e até mesmo explicações sobre seus personagens e autores – vide primeira análise. Isso faz com que alunos e professores tenham mais informações que possibilitem discutir a constituição de êxito do gênero, como sugere Maingueneau.
>
> Em síntese, é um livro rico em quantidade de HQs, mas que poderia suscitar o questionamento ou a reflexão sobre aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais expostos em suas páginas, e não concentrar suas propostas de discussões no manual do professor, fazendo deste o "detentor" das informações.

O último material analisado será o livro *ENLACES – Español para jóvenes brasileños*. É composto de volume único, preparado para atender a todo o ensino médio. É o material usado desde 2008 e atualmente no colégio. Está dividido em vinte e duas unidades didáticas e ao final encontramos algumas provas de vestibular e um anexo de conjugação verbal. Sua primeira edição é de 2007 e, a exemplo das primeiras obras analisadas, tem autoria e impressão estrangeiras (Espanha).

Apresenta-se (p.III) como um livro voltado para o público jovem brasileiro, estudante do ensino médio, sob um enfoque centrado no desenvolvimento de habilidades e competências necessárias, no campo da linguagem, para a formação de um cidadão crítico e autônomo que conhece, respeita e convive com os diferentes valores culturais e sociais.

Afirma que sua proposta se enquadra nos princípios que inspiram os PCNs e que busca estimular competências e habilidades através de temas interdisciplinares e interculturais, próprios do universo adolescente, conforme sugeridos pelo documento que fundamenta o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Coloca como objetivo principal desenvolver mecanismos de ensino/aprendizagem que favoreçam sistematizar princípios, dominar as diferentes linguagens, construir argumentos, coordenar diferentes visões, enfrentar situações-problema, analisar e relacionar fenômenos e contextos diferenciados. Além do mais, apresenta suas atividades como objetos de um ambiente cooperativo e favorecedor da constante reflexão sobre o próprio processo de aprendizagem. Vale acrescentar que essa obra, escolhida há três anos, pelos professores da instituição, foi aprovada no PNLD 2011 para Língua Estrangeira, o que nos dá pistas de que é

uma obra que se enquadra naquilo que se espera como satisfatório para o desenvolvimento de habilidades básicas para o referido ensino. Assim, vale observar o tratamento das HQs na obra aprovada dentre as três que se incluíram nessa categoria.

Esse material traz quatro HQs: três do personagem Condorito e uma da personagem Mafalda. As três do Condorito aparecem juntas, na unidade 2, com a seguinte proposta:

1) *Lee las tiras del cómic "Condorito", un personaje de historieta chileno muy popular en Hispanoamérica:*

Figura 23 - ENLACES – Español para jóvenes brasileños

2) *Observa las tiras y marca en la tabla cuál/es corresponde/n a cada afirmación:*
   a) *Se trata de un contexto formal.*

b) *Se trata de un contexto informal.*
c) *Los personajes tienen una relación familiar.*
d) *Los personajes tienen una relación de trabajo.*
e) *Se utiliza el pronombre usted.*
f) *Se utiliza el pronombre tú.*

O livro do professor, contudo, sugere que antes da atividade se pergunte aos alunos sobre seus hábitos de leitura de quadrinhos, fazendo referência aos mais conhecidos no Brasil (Turma da Mônica, Super-homem, etc.). Em seguida, que o professor apresente o personagem Condorito. E ainda solicita que o professor faça uma pesquisa prévia na internet para contar aos alunos alguns de seus dados, como: autor, tempo de publicação, origem, etc.

É também com os objetivos voltados para a gramática que duas dessas historinhas são retomadas nessa mesma unidade. O livro sugere que o aluno "preste atenção aos elementos usados nas tiras do Condorito para tratar a pessoa com quem se fala", fazendo uma apresentação dos pronomes empregados como formas de tratamento formal e informal do idioma.

A última tirinha desse livro é apresentada na unidade 10, uma unidade com a temática voltada para a ditadura militar na América do Sul. Essa tirinha, da personagem Mafalda, está colocada na seção *Más cosas*, destinada a desenvolver atividades lúdicas e interculturais do tema em questão, como jogos, *cómics*, curiosidades e todo tipo de documentos que tratam aspectos linguísticos e socioculturais. Segue a proposta:

1) *Lee la canción de Chico Buarque y Gilberto Gil y la tira e identifica al menos un elemento común entre las dos. Es importante saber que ambas fueron producidas en el período de la dictadura:*

Figura 24 - ENLACES – Español para jóvenes brasileños

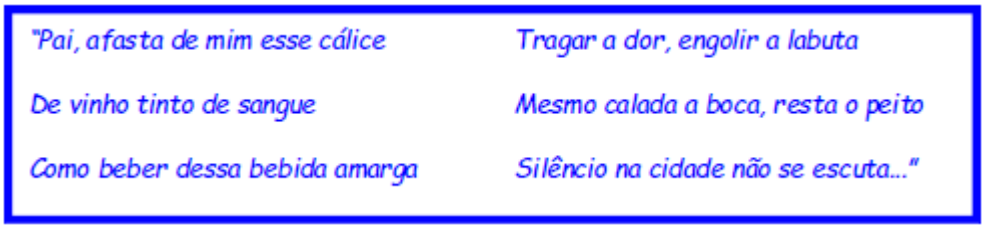


Figura 25 - ENLACES – Español para jóvenes brasileños

O material sugere, ainda, que como forma de ilustração, o professor leve outras produções do autor Quino e que solicite aos alunos que pesquisem outras canções ou obras que "burlam" a lei do silêncio.

> <u>ENLACES – Conclusões</u>: É um material que por conter poucas HQs, não apresenta uma proposta diversificada com os quadrinhos. Isso se comprova, inclusive, pela retomada das mesmas historinhas na unidade 2, para a explanação de um ponto gramatical. Não há um efetivo trabalho de compreensão leitora e imagética com os quadrinhos nessa obra e portanto, através da análise das HQs não é possível afirmar que o material contemple seus objetivos através desse gênero textual.

ANTES DE TERMINAR, JÁ TERMINANDO...

Tendo em vista o momento atual que atravessa nossa sociedade, com tantos problemas de cunho econômico, político e social, vejo-me, como profissional de educação, obrigada a discutir a busca de possíveis soluções para esses problemas. Embora tenhamos claro que esses problemas, muitas das vezes, originam-se da falta de informação que se verifica num mundo com tantas "informações". Penso, então, que o espaço mais adequado para a discussão desses problemas seja a escola.

Procuro fazer do espaço da sala de aula um lugar que, por meio da interação e do convívio social, possibilite a convivência entre diferentes visões de mundo, sem deixar de ser, também, um espaço que tenha como meta o trabalho com variados aspectos do desenvolvimento cognitivo do aluno. Há que possibilitar o diálogo e garantir a reflexão.

Nesse processo, penso que, como professora, devo assumir o papel de facilitadora e guia desses saberes. Devo promover a participação, as críticas e aceitar as sugestões feitas pelos alunos. Mediando a interação, busco promover o desenvolvimento de juízo de valores por parte dos alunos dando-lhes a oportunidade de analisar, refletir, encontrar solução para diversos conflitos e tomar decisões pensadas e o mais adequadas possíveis.

Cabe também acrescer que, para a formação desse sujeito atuante na sociedade, é imprescindível o conhecimento "sobre" e o respeito "para com" o outro. Sabendo-se que a diferença é intrínseca ao humano, percebo que ela se faz ainda mais visível quando trabalhamos com uma língua estrangeira. É preciso partilhar conhecimentos. É possível aprender mais sobre si mesmo e sobre um mundo plural em valores culturais, políticos e sociais.

E é por meio das línguas que os indivíduos se relacionam e se expressam na maior parte das vezes. Para Bakhtin, a linguagem se manifesta por meio de enunciados que são "a unidade real de comunicação discursiva" (BAKHTIN, 2003, p.274), relacionados a diferentes campos da atividade humana e da comunicação. "Cada enunciado particular é, evidentemente, individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, aos que denominamos gêneros do discurso" (BAKHTIN, 2003, p.262). Isto significa dizer que, se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos e, por isso, fôssemos obrigados a inventá-los cada vez que falássemos, a comunicação seria impossível.

Visto que o processo *ensinoaprendizagem* de um idioma estrangeiro torna-se mais reflexivo diante da diversidade textual, é imprescindível que um professor de língua estrangeira trabalhe com os mais diferentes gêneros de discursos. E, para alcançar os objetivos deste trabalho, minhas investigações voltaram-se para um desses gêneros discursivos: o das histórias em quadrinhos.

Durante muitos anos, as HQs foram acusadas de prejudicar o rendimento escolar dos jovens alunos. Esse foi o principal argumento para mantê-las afastadas do processo *ensinoaprendizagem*. Porém, gradativamente, essa resistência foi abrandada e, eventualmente, os parâmetros oficiais do sistema educacional recomendam a utilização de inúmeras mídias nas atividades linguísticas, e os livros didáticos empregam os quadrinhos na composição das aulas.

E foram os livros didáticos de espanhol como língua estrangeira do Colégio Pedro II o meu *corpus* de análise. A partir da proposta de verificar se e como as HQs são abordadas nesses materiais. Além de algumas inferências feitas nos títulos pesquisados e já apresentadas anteriormente, penso, também, que as HQs são abordadas por meio de traduções, de gramática, de produção escrita e de leitura, ilustrações ou simples propósitos para o lúdico, mas de forma bem embrionária. Também a abordagem aos padrões culturais das sociedades cuja língua estrangeira é o foco de estudo. Contudo, verifiquei que, ao longo desses anos em que o espanhol passou a integrar a grade regular de disciplinas do Colégio Pedro II, a preocupação em abordar o gênero passou a ser mais relevante, mas ainda sem que estejam inseridas efetivamente no processo *ensinoaprendizagem* de espanhol, como sugerem os documentos nacionais.

Ainda que seja uma leitura reconhecidamente lúdica e prazerosa, as histórias em quadrinhos ainda não assumiram o prestígio esperado e recomendado. Os textos dissertativo-argumentativos ainda se destacam através de uma abordagem e aplicação efetivas.

Contudo os alunos sentem-se mais à vontade e acolhidos ao se depararem com o texto imagético em uma avaliação, por exemplo. A minha experiência me assinala que usar um texto rico em imagens desperta o interesse pela leitura ao mesmo tempo que torna o aprendizado mais suave e o faz mais eficaz.

Portanto, ao direcionar o meu olhar para o material didático utilizado na instituição em que dedico a maior parte da minha atividade docente, busquei fundir prática e teoria. E, evidentemente, esse estudo não para por aqui. São as minhas primeiras reflexões e uma proposta de olhar.

Espero haver contribuído com os estudos dos demais colegas da área e, acima de tudo, ter proporcionado a você, leitor, um momento de leitura prazerosa e reflexiva da prática docente.

JÁ TERMINANDO, AGRADEÇO AOS AMIGOS QUE ME AJUDARAM A LER, PENSAR E ESCREVER...

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. **Cotidianos, imagens e narrativas.** [Texto preparado para a série do "Salto para o futuro"]. Rio de Janeiro: MEC: TVE, 2009.

ALVES, Rubem. **Estórias de quem gosta de ensinar.** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1984.

AMIGUES, René. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, Anna Rachel. **Uma abordagem discursiva:** o ensino como trabalho. São Paulo: Eduel: FAPESP, 2000.

ARATANGY, Lídia. Ética e exclusão: o que a escola tem com isso? **Revista Pátio**, Porto Alegre, ano 6, n.21, mai/jul 2002.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal.**São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** introdução aos PCNs. Brasília, DF: MEC, Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** línguas estrangeiras. Brasília, DF: MEC, Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, DF: MEC, Secretaria de Educação Fundamental, 2000.

CAGNIN, Antônio Luiz. **Os quadrinhos.** São Paulo: Ática, 1975.

CARVALHO, DJota. **A educação está no gibi.** São Paulo: Papirus, 2006.

CASTÓN, Roberto. **Curso de español – Mensajes 1.** Madrid: Ed. Difusión; Oxford: Cambridge University Press, 2001. (Guia didático do professor).

CASTÓN, Roberto. **Curso de español – Mensajes 2.** Madrid: Ed. Difusión; Oxford: Cambridge University Press, 2001. (Guia didático do professor).

CERROLAZA, Matilde; CERROLAZA, Óscar; LLOVET, Begoña. **Planet@ E.L.E.1.** 2.ed. Madrid, Edelsa, 1998. (Livro do aluno).

CERROLAZA, Matilde; CERROLAZA, Óscar; LLOVET, Begoña. **Planet@ E.L.E.1.** Madrid, Edelsa, 1998. (Guia didático do professor).

CIRNE, Moacy. **A escrita dos quadrinhos.** Natal: Sebo Vermelho, 2005.

COLÉGIO PEDRO II. **Projeto Político Pedagógico.** Rio de Janeiro: CPII, 2002.

DAHER, Maria Del Carmen. Formação de professores de língua estrangeira: reflexões sobre o gênero. Prova de seleção profissional. In: SIMPÓSIO INTERTEXTUAL DE LINGUÍSTICA CONTRASTIVA E GÊNEROS TEXTUAIS, 1º, Londrina, PR, 2003. **[Trabalho apresentado no...]**. Londrina, PR: SILIC&GET: UEL, 2003.

DAVID, Ana Maria Fernandes. O planejamento de aula de um professor de inglês em uma escola bilíngue como um instrumento para análise do agir. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL**, v.3, n.5, agosto de 2005. Disponível em: http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_5_o_planejamento_de_aula_de_um_professor.pdf Acesso em: 2012.

EGUTI, Claricia Akemi. **A representatividade da oralidade nas histórias em quadrinhos.** 2001. Dissertação (Mestrado em Letras) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

EISNER, Will. **A arte de Will Eisner.** Princeton: Kitchen Sink, 1989.

EISNER, Will. **Quadrinhos e arte sequencial.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FERNÁNDEZ LOPEZ, Sonsoles. Competencia lectora o la capacidad de hacerse con el mensaje de un texto. **CABLE – Revista de didáctica del español como lengua extranjera**, Madrid, n.7, p.14-20, abril 1991.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Aurélio século XIX:** o dicionário da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

HERNÁNDEZ BLASCO, Maria José. Del pretexto al texto. La lectura en la enseñanza/aprendizaje de idiomas y su tratamiento en español como lengua extranjera. **Revista Cable –** Dossier Comprensión Lectora, Madrid, n.7, p.10-12, 1991.

MAINGUENEAU, Dominique. **Análises de textos de comunicação.** 2.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MAINGUENEAU, Dominique. **Novas tendências em análise do siscurso.** 2.ed. São Paulo: Pontes, 1993.

MANGUEL, Alberto. Se deixarmos de ler, iremos morrer. Entrevista concedida à Antônio Madalena, em 30 de abril de 2005. **Jornal OGlobo**, Rio de Janeiro, 30 abril 2005. Disponível em: http://oglobo.globo.com/infoglobo/quemlesabe/diversos/livro_19_050430.htm Acesso em: 26 jun 2005.

MARTIN, Ivan Rodrigues. **Espanhol Série Brasil – ensino médio**. São Paulo: Ática, 2003. (Livro do professor).

McCLOUD, Scott. **Desvendando os quadrinhos.** São Paulo: M. Books, 2005.

MIQUEL, Lourdes; SANS, Neus. **Curso de español – Mensajes 1.** Madrid: Ed. Difusión; Oxford: Cambridge University Press, 2001. (Livro do aluno).

MIQUEL, Lourdes; SANS, Neus. **Curso de español – Mensajes 2.** Madrid: Ed. Difusión; Oxford: Cambridge University Press, 2001. (Livro do aluno).

MOYA, Álvaro de. **História da história em quadrinhos.** São Paulo: Brasiliense, 1996.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; SGARBI, Paulo. **Estudos do cotidiano & Educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

OSMAN, Soraia; ELIAS, Neide; IZQUIERDO, Sonia; et.al. **Enlaces – Español para jóvenes brasileños.** Madrid: SGEL, 2007.

PAIS, José Machado. **Vida cotidiana:** enigmas e revelações. São Paulo: Cortez, 2003.

RAMOS, Paulo. **A leitura dos quadrinhos.** São Paulo: Contexto, 2009.

RANCIERE, Jacques. **O mestre ignorante:** cinco lições sobre a emancipação intelectual. Tradução de Lílian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SÁNCHEZ, Aquilino; CANTOS, Pascual; ESPINET, Maria Teresa. **Cumbre – Curso de Español para extranjeros – nível elemental.** Edição Especial para o Brasil. Madrid: SGEL; Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1995. (Livro do aluno).

SÁNCHEZ, Aquilino; CANTOS, Pascual; ESPINET, Maria Teresa. **Cumbre – Curso de Español para extranjeros – nível elemental.** Edição Especial para o Brasil. Madrid: SGEL; Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1995. (Guia didático do professor).

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral.** Tradução de Antônio Chelini e José Paulo Paes. 27.ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SGARBI, Paulo. **Avaliação *pensadassentida* a partir de uma *epistemomagia* do cotidiano.** 2005. 381f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

SGARBI, Paulo. **Conhecimentos, linguagens, avaliações:** o que dizem os cartuns. 2000. 121f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2001.

SGARBI, Paulo. O valor da *notaconceito* de participação: *currículoavaliação* na brincadeira de ser deus. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29º, 2006, Caxambu. **Anais da...** Caxambu: ANPED, 2006.

TONUCCI, Francesco. **Com olhos de criança.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

VERGUEIRO, V.; RAMA, A.; BARBOSA, A. (Orgs). **Como usar as histórias em quadrinhos na sala.** 2.ed. São Paulo: Contexto, 2005.