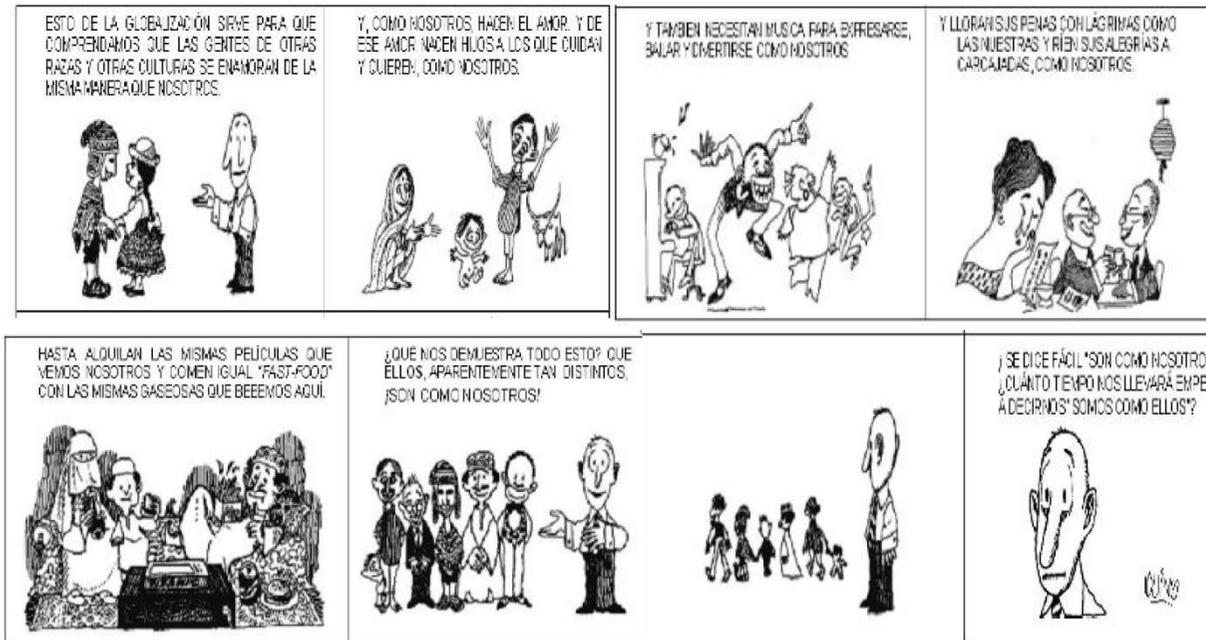


Quem é você? - O leitor de LE e a cultura do OUTRO

Para iniciarmos nossa reflexão, vejamos uma tirinha do autor argentino 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

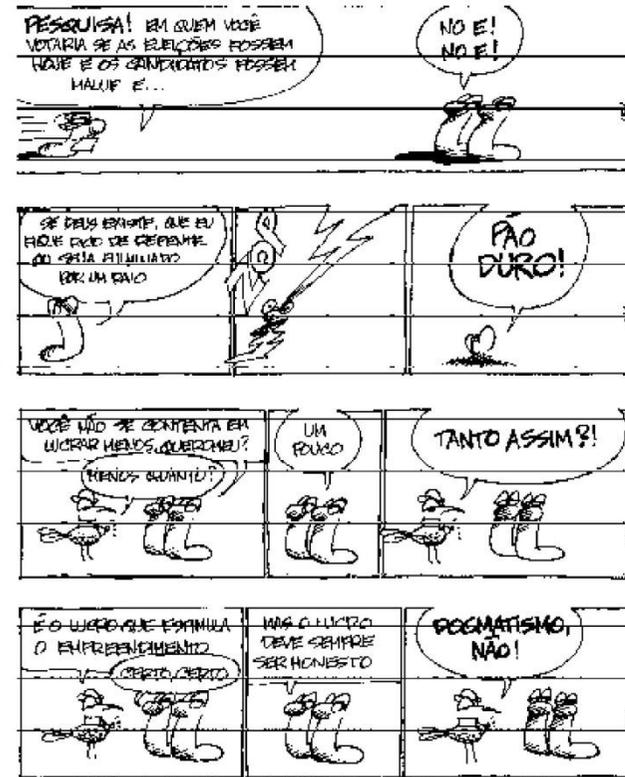
83

seres de todo o mundo.

Evidente 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 aprendizagem 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.



DOS QUADROS... PARA OS QUADRINHOS!!!

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, ipods nem cartoonetwork], restavam 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 consegui-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...]



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

E falando em conquistas, 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 escolinha-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.

90

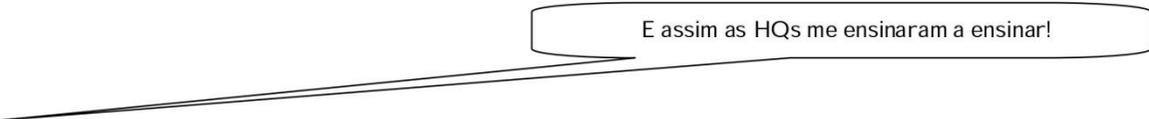
Mas o menino, muito empolgado com a aula de espanhol, continuou:

- A tia do ano passado se chamava Leticia. Ela era tia de *inglês espanhol!*

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.

Dáí 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, localizada 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**, em 02 de dezembro de 1837 (data de aniversário do imperador-menino), em decorrência da reorganização do antigo Seminário de São Joaquim¹². 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,

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 e passou a ser administrado

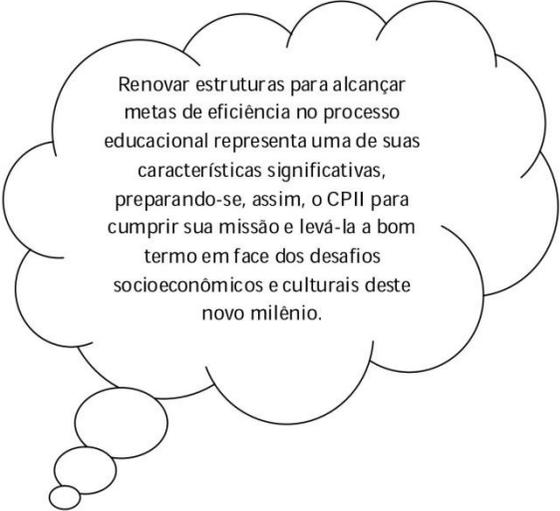
para Ginásio Nacional. Em 1911 voltou a ter seu nome de origem: Colégio Pedro II.

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.

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).

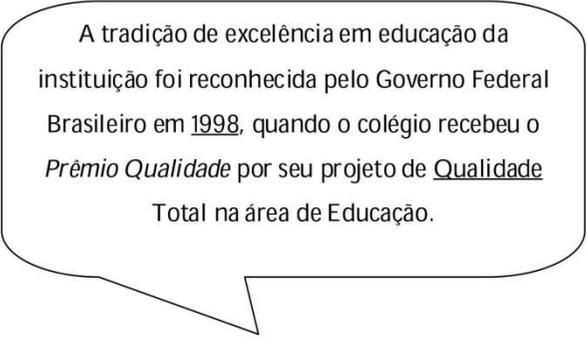
Até então, o colégio atendia o segundo segmento do ensino fundamental e o ensino médio. Somente a partir de 1984 o colégio passou a oferecer o primeiro segmento do ensino fundamental, situado na unidade de São Cristóvão. O mesmo ocorreu nas U.E. do Humaitá (1985), Engenho Novo (1986) e Tijuca (1987).

Em 1999 a U.E. de



Renovar estruturas para alcançar metas de eficiência no processo educacional representa uma de suas características significativas, preparando-se, assim, o CPPI para cumprir sua missão e levá-la a bom termo em face dos desafios socioeconômicos e culturais deste novo milênio.

(CPPI – Projeto Político Pedagógico, 2002, p.30)



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.



São Cristóvão inaugura sua terceira unidade, a fim de atender ainda mais o ensino médio. Mas era insuficiente. Em 06 de abril de 2004, o colégio fez um convênio com a prefeitura e inaugurou a U.E. de Realengo, na zona Oeste da cidade. E, ainda em 2006, uma unidade em 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.

O livro é nosso escudo

"O livro 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 o 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 o principal recurso didático adotado no processo de ensino/aprendizagem. Então, creio que cabe um questionamento: porque não juntarmos livros e HQs?



94

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.



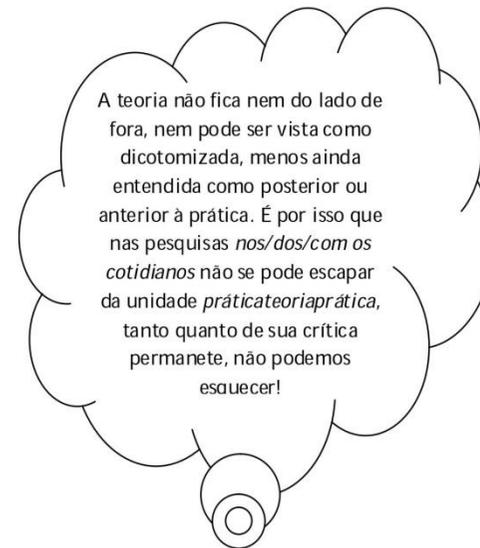
http://piriquitafrangalhona.blogspot.com/2010_08_01_archive.html

A esperança 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.

95



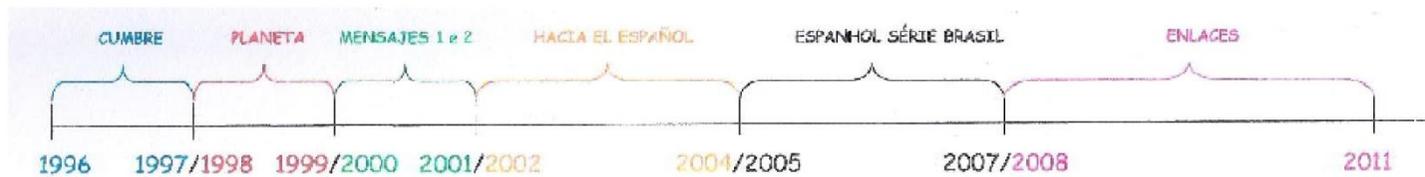
(ALVES, 2009 – p.04)



COMO A TEORIA ME APROXIMOU DO CAMPO DOS LIVROS

COMO A TEORIA ME APROXIMOU DO CAMPO DOS LIVROS

Para a análise das obras utilizadas como materiais didático 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:



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 elementos¹³ (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.

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*
<p>CUMBRE:</p> <p>PLANETA:</p> <p>MENSAJES 1:</p> <p>MENSAJES 2:</p> <p>HACIA EL ESPAÑOL:</p> <p>ESPAÑHOL SÉRIE BRASIL:</p> <p>ENLACES:</p>	<p>p.115 - compreensões leitora e auditiva</p> <p>p.30 - produção oral e escrita p.102 - produção escrita p.109 - produção escrita e outros</p> <p><i>Não apresenta HQs</i></p> <p>p.65 - compreensão leitora, produção escrita e oral</p> <p>p.43 - compreensão leitora p.113 - compreensão auditiva p.160 - produções oral e escrita p.183 - outros</p> <p>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 - outros p.321 - produção escrita</p> <p>p.14 - outros p.18 - outros p.103 - produção escrita</p>	<p>Autores das HQs: enunciado-res;</p> <p>Autores dos LDs: coenuncia-dores e enunciadores;</p> <p>Professores: coenunciadores e mediadores;</p> <p>Alunos: coenunciadores;</p>	<p>Lugar: sala de aula</p> <p>Momento: o transcorrer da aula</p>	<p>Suporte impresso: livro didático</p>	<p>*Esse elemento já foi contemplado no capítulo: As histórias em quadrinhos</p>

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: enunciadore e coenunciadore.

Já os autores dos LDs assumem função de coenunciadore ao irem de encontro às HQs e de enunciadore ao tomá-las para si e as repensarem (ou fazer as proposiçõe de uso) em relação à sua finalidade e disposiçõe dentro de sua obra.

E os professores, ao tê-las reportada 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 enunciadore (autores das HQs e dos LDs) e seus coenunciadore (os alunos).

³ Contudo, cabe lembrar que essas HQs, em sua maioria, já tiveram um "primeiro lugar e momento legítimos", quando foram publicada pela primeira vez (ou não, em suporte específico, gibis, obra de HQ...). Creio que cabe ao professor, enquanto mediador das informações, sempre que possível, relembra-lo e resgatá-lo junto aos alunos. Também julgo necessário acrescer as palavra de Maingueneau (2002 p, 42), que afirma: *as noçõe de "momento" ou de "lugar" de enunciaçõe exigida por um gênero de discurso não são evidente. O*

102

autor o 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 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 sentido¹⁴.

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 *seqüências 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 um segundo suporte para fins didáticos.

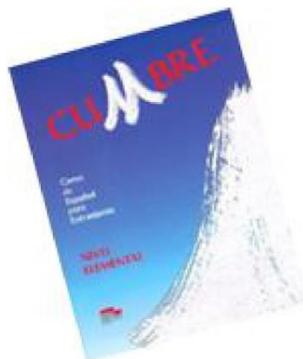
Em síntese, o gênero HQ em LDs impressos apresenta todos os critérios estabelecidos por Maingueneau(2002): uma finalidade

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

103

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.

Os LD e os quadrinhos obra a obra¹³



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 constantemente 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.

¹³ 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) *En grupos: ¿Podéis imaginaros la historia?*
Clasificad los dibujos en el orden adecuado.
- 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 CPI I 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



105

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 explicá-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:



- 1) *Un encuentro especial. Explícalo.*
- 2) *Dibuja otro encuentro inesperado. Es un encuentro especial, por ejemplo, con un dinosaurio, con un fantasma, con un león...*

106



A segunda tem uma proposta de apresentação e produção oral/escrita -sugeridas mais claramente no livro do professor - semelhante à anterior. Contudo, acho interessante destacá-la por ser a primeira HQ presente em um LD usado no ensino regular de E/LE no CPlI que não é de autoria do próprio LD (neste caso é uma tira do autor Quino¹⁴) e sim retirada de uma fonte legitimada¹⁵. Segue sua proposta:

1) *Explica qué ocurre en esta historia. ¿Qué están haciendo? ¿Qué le va a suceder al señor?*

¹⁴ Humorista gráfico e criador de história em quadrinhos argentino. Dentre suas obras mais conhecidas está a personagem Mafalda.

¹⁵ O LD não cita sua fonte original.

Já a terceira HQ aparece como texto de *caletamiento*¹⁶ que, ao contrário dos 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:

- 1) *Haz una lista de las profesiones tradicionalmente femeninas y tradicionalmente masculinas.*
- 2) *Compara tu lista con 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

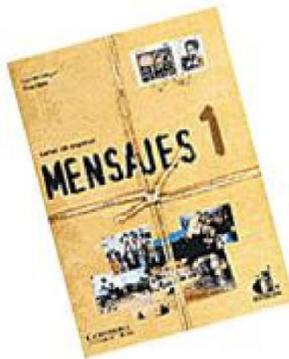


¹⁶ Texto utilizado para apresentar e sensibilizar o aprendiz sobre o tema a ser trabalhado em seguida.

assunto sobre o futuro, proposto nessa unidade, bem conveniente o uso do verbo no presente também.

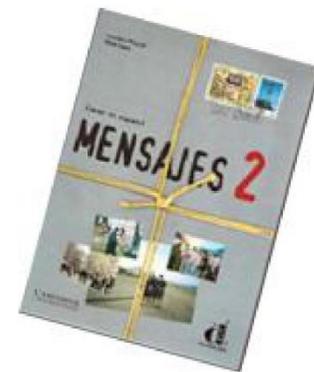
A exemplo do livro anterior, verifica-se a intenção dos autores em trabalhar situações de comunicação, ainda que a primeira HQ não seja uma proposta de comunicação real [Afinal, quem sai por aí conversando com um robô, um dinossauro, um fantasma ou um leão?!]. Assim, não creio, pelo que pude perceber 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 CPI I 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



109

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. Seguem a proposta:



Laura conoció a Javier em um bar. Al cab de unos días...

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

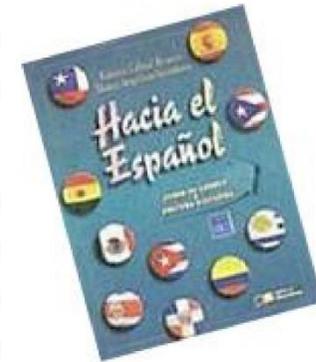
MENSAJES - Conclusões: Pela análise dessa proposta, pude perceber que há a intenção de se trabalharem situações conversacionais cotidianas. Também corrobora com a sua apresentação quando propõe um trabalho com diferentes destrezas: leitora, escrita e oral. É interessante perceber que o livro menciona 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 CPI I 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 CPI I de autoria e editoração 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 preocuparam-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 Chomsky¹⁷ 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 (p. 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.

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



¹⁷ **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.

112



1) Escucha la historieta que está a continuación:

2) Escribe (F) para falso y (V) para verdadero, de acuerdo con el texto:

- a) () Manuel llama a Juan y le invita a su fiesta de cumpleaños.
- b) () Manuel está organizando una fiesta de cumpleaños a su amiga.
- c) () Están organizando una fiesta para el Sante de Teresa.
- ch) () Manuel está decidida a ir a la fiesta.
- d) () Juan y Manuel van a encontrarse a las ocho y media.
- e) () Teresa está organizando una fiesta porque está de cumpleaños.

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:



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

115

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 o 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 não 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 pela 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 CPI I, como sugerem os documentos nacionais.

116

O sexto material didático utilizado no colégio foi o livro **ESPAÑHOL 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 leer e interpretar* destinam-se, a princípio, ao trabalho da

117

compreensão textual. No entanto, podem-se extrapolar esses objetivos iniciais a fim de deflagrar outras aprendizagens. A leitura de diversos 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:



(Foto: Tere, Añores abanzado a Buenos Aires, Editorial Atlántide, 1990, p. 27)

Maitena se unió a la comedia en 1987 en Argentina. Sus historias son publicadas en revistas, libros, películas y televisión. En 1990 publicó su primer libro de cuentos, 'El mundo de Maitena', que se convirtió en un éxito. En 1992 publicó su primer libro de cuentos, 'El mundo de Maitena', que se convirtió en un éxito.



1 Intenta traducir libremente:

- fidens
- changuitos
- cola

2 La historieta de Maitena nos presenta algunas situaciones desagradables que, a menudo, ocurren en los supermercados. ¿Cuál de ellas te parece la peor? ¿Por qué?

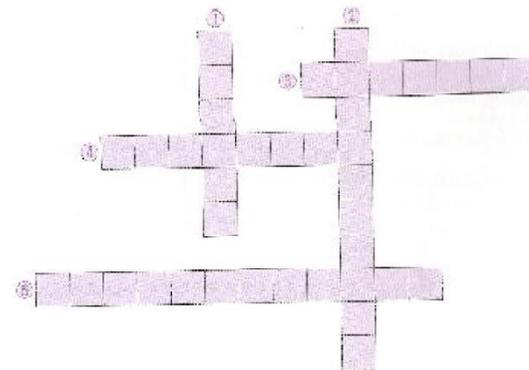
3 Identifica en la historieta:

- una ironía
- una amonesta
- un pedido de disculpas
- una resignación
- una sospecha

4 Lee las definiciones¹ y busca en el texto las palabras correspondientes. Luego completa el crucigrama:

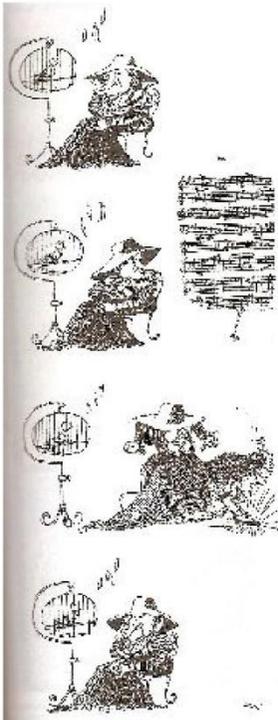
- 1 Persona encargada de la caja en un establecimiento comercial ('cajonero').
- 2 Que no se puede volver.
- 3 Recipiente en que se mete algo para guardarlo, transportarlo (plural).
- 4 Cosa que hueve fácilmente.
- 5 Que no tiene fin.

¹ La lista de definiciones es tomada de un juego de palabras, p. 211



119

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*, propõem 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 en una pequeña narrativa. Para escribir la historieta ten en cuenta algunos elementos indispensables:

- a. ¿Cuándo ocurre la historia que vas a contar?
- b. ¿Dónde ocurre 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 directamente en ella?
- e. ¿Qué ocurre ese día, en ese lugar, con esos personajes?

(Quino, *Esto no es todo*, op. cit., p.339.)

120

Para a terceira e última parte da análise do livro Espanhol Série Brasil, seguirei para o grupo que apresentou outras formas de abordagem 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 esta historieta de Mafalda, del famoso dibujante argentino Quino, e identifica con un trazo el uso del voseo:



(Quino, toda Atarés. 1. es., Buenos Aires, Ediciones de la Flor, 2000, p. 236.)

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



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 exemplificá-lo, temos um da personagem Maitena:

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

ESPAÑOL SÉRIE BRASIL - Conclusões:

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 essa 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 essa informações "escondidas" nas entrelinhas do texto, sem apontá-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 de 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.

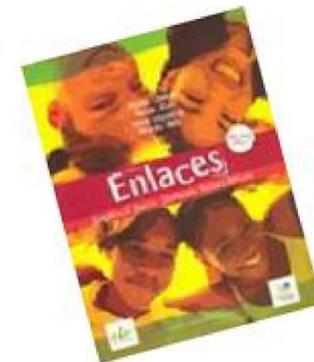
Em síntese, é um livro rico em quantidade de HQs, mas que poderia suscitar o questionamento ou a reflexão sobre aspectos sociais, políticas, econômicas e culturais expostas em suas páginas, e não concentrar suas propostas de discussões no manual do professor, fazendo deste o "detentor" das informações.

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. 111) 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 uma 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



123

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:*



2) *Observa las tiras y marca en la tabla cuál/es corresponde/n a cada afirmación:*

<i>a) Se trata de un contexto formal.</i>	
<i>b) Se trata de un contexto informal.</i>	
<i>c) Los personajes tienen una relación familiar.</i>	
<i>d) Los personajes tienen una relación de trabajo.</i>	
<i>e) Se utiliza el pronombre usted.</i>	
<i>f) Se utiliza el pronombre tú.</i>	

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 de 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:

125

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:

<i>"Pai, afasta de mim esse cálice</i>	<i>Tragar a dor, engolir a labuta</i>
<i>De vinho tinto de sangue</i>	<i>Mesmo calada a boca, resta o peito</i>
<i>Como beber dessa bebida amarga</i>	<i>Silêncio na cidade não se escuta..."</i>

Según Quino, Mafalda tiene aversión a la sopa porque esta es una metáfora del autoritarismo militar.

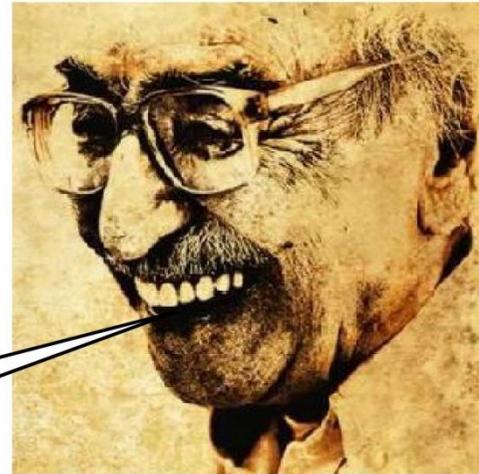


Según Quino, Mafalda tiene aversión a la sopa porque esta es una metáfora del autoritarismo militar.

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 "burlaram" a lei do silêncio.

126

ENLACES - Conclusões: 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.



<http://blogln.ning.com/profiles/blogs/garcas-maythe-e-manoel-de>

**Não preciso do fim
para chegar.**

BARROS, Manoel. *Livro sobre nada*. 5. ed. Rio de Janeiro: Record, 1997. p. 71.

ANTES DE TERMINAR

ANTES DE TERMINAR

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.

Pocuro 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 acrescentar 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 (2003), a linguagem se manifesta por meio de enunciados que são "a unidade real de comunicação discursiva" (p. 274), relacionados a diferentes campos da

130

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" (op. cit., 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, 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.

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

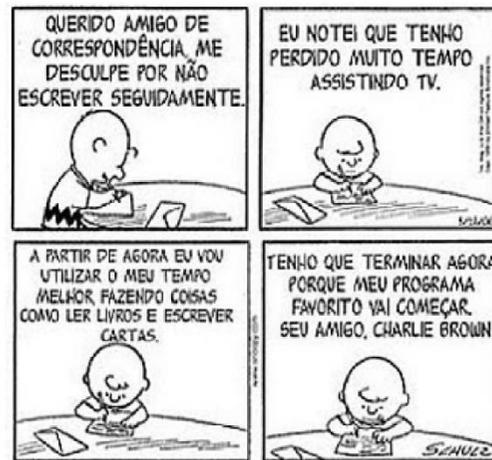
131

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 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**

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

ALVES, Nilda. Cotidianos, imagens e narrativas – Texto preparado para a série do "Salto para o futuro" / **TVE/MEC**, 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: 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**. Ano 3, n. 5, 2004. [www.revelhp.cjb.net]

AMIGUES, R. 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 VI, 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**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Línguas Estrangeiras**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

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

BRASIL. Colégio Pedro II. **Projeto Político Pedagógico**. Rio de Janeiro: CPEI, 2002.

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

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

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

DAHER, Maria del Carmen F. González; SANT'ANNA, Vera Lucia de Albuquerque. Reflexiones acerca de la noción de competencia lectora: aportes enunciativos e interculturales. **Revista APEERJ**: El español: un idioma universal. Rio de Janeiro: APEERJ, ano 5, n. 5. 2002.

DAHER, Maria del Carmen F. González. Formação de Professores de Língua Estrangeira: reflexões sobre o gênero prova de seleção profissional. **I Simpósio Intertextual de Linguística Contrastiva e Gêneros Textuais – SILIC & GET**, Universidade Estadual de Londrina, Paraná. 2003.

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

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

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

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. n. 7. Madrid. 1991, p.10-12.

- MAINGUENEAU, Dominique. **Análises de textos de comunicação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- MAINGUENEAU, Dominique. **Novas tendências em análise do discurso**. 2. ed. São Paulo: Pontes, 1993.
- MANGUEL, Alberto. **In**. MADALENA, Antônio. Se deixarmos de ler, iremos morrer. Entrevista para o jornal O Globo. Disponível em: http://oglobo.globo.com/infoglobo/quemlesabe/diversos/livro_19_050430.htm. Acesso em: 26/06/2005.
- McCLOUD, Scott. **Desvendando os quadrinhos**. São Paulo: M. Books, 2005.
- 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 Editora, 2008.
- 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.
- SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. Tradução de Antônio Chelini e José Paulo Paes. 27. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.
- SGARBI, Paulo. O valor da *nota-conceito* de participação: *currículo-avaliação* na brincadeira de ser deus. REUNIÃO ANUAL DA ANPED. 29. 2006, Caxambu. Anais.
- SGARBI, Paulo. **Avaliação pensadassentida a partir de uma epistemomagia do cotidiano**. 2005. 381f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação 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).

Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2001.

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*. 2ed. São Paulo: Contexto, 2005.

Livros analisados:

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

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

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

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

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

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

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

OSMAN, Soraia; ELIAS, Neide; IZQUIERDO, Sonia; REIS, Priscila. **Enlaces** – Español para jóvenes brasileños. Vol. único. Madrid: SGEL, 2007.

SÁNCHEZ, Aquilino; CANTOS, Pascual; ESPINET, Maria Teresa. **Cumbre** – Curso de Español para extranjeros – nível elemental.

139

Edição especial para o Brasil. Rio Janeiro: SGEL/Ed. Ao Livro Técnico, 1995 (Livro do aluno e guia didático do professor).