UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

BIANCA AGARIE

A cultura em quadrinhos: um estudo sobre as tiras cômicas
em livros didáticos de espanhol para o ensino médio

São Paulo
2017

BIANCA AGARIE

A cultura em quadrinhos: um estudo sobre as tiras cômicas
em livros didáticos de espanhol para o ensino médio

Versão corrigida

Dissertação apresentada à Faculdade de
Educação da Universidade de São Paulo
como requisito parcial para obtenção do
título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Linguagem e Educação

Orientadora: Profa. Dra. Isabel Gretel María Eres Fernández

São Paulo

2017

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

-
- 375.136 Agarie, Bianca
A261c A cultura em quadrinhos: um estudo sobre as tiras cômicas em livros didáticos de espanhol para o ensino médio / Bianca Agarie; orientação Isabel Gretel María Eres Fernández. São Paulo: s. n., 2016.
285 p.; apêndices
- Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Linguagem e Educação) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.
1. Cultura 2. Língua espanhola 3. Livro didático 4. Multiletramentos
5. Tira cômica I. Eres Fernández, Isabel Gretel María, orient.
-

Nome: AGARIE, Bianca

Título: A cultura em quadrinhos: um estudo sobre as tiras cômicas em livros didáticos de espanhol para o ensino médio

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em: 13/03/2017

Banca Examinadora

Profa. Dra. Isabel Gretel María Eres Fernández

Instituição: Faculdade de Educação - USP Assinatura: _____

Prof. Dr. Paulo Eduardo Ramos

Instituição: Unifesp Assinatura: _____

Profa. Dra. Eliane Gonçalves

Instituição: PUC – SP Assinatura: _____

À professora Yuri,
que me ensinou a amar as línguas estrangeiras
e me inspirou a seguir essa carreira

AGRADECIMENTOS

A Deus por me proporcionar as oportunidades que me fizeram trilhar o caminho acadêmico e por me conceder saúde para continuar a segui-lo.

A Mokiti Okada e à sua filosofia, que guiaram e guiam a minha vida para cumprir a missão no mundo material.

Aos meus pais que, com o seu amor e esforço pelos filhos, ensinaram a valorizar cada pequena conquista.

Ao meu irmão por ser sempre um exemplo e por me oferecer sábios conselhos que me ajudaram nas questões mais complexas.

À Profa. Dra. Isabel Gretel María Eres Fernández, que orientou este trabalho com dedicação e carinho e representa um exemplo de profissional competente que exerce o seu trabalho demonstrando muito amor pela docência e pela pesquisa.

Ao Prof. Dr. Paulo Eduardo Ramos pelas valiosas contribuições que enriqueceram este trabalho.

À Profa. Dra. Eliane Gonçalves não somente pelas importantes contribuições na avaliação deste trabalho, como também pelo exemplo de competência e dedicação à docência durante meu estágio no Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE).

Ao CNPq por financiar parte desta pesquisa.

A todos os pesquisadores cujas investigações edificaram as bases deste trabalho.

Aos funcionários da Faculdade de Educação que me atenderam sempre de maneira gentil e prestativa em todos os momentos.

À amiga Cinthia não somente por compartilhar anseios, dúvidas, crises acadêmicas, profissionais e existenciais, mas também por ter apresentado autores que foram fundamentais para o embasamento teórico desta dissertação.

À amiga Kelly por dividir chamadas para eventos e viagens a passeio, informações acadêmicas e não acadêmicas, pessoais e impessoais.

Aos colegas de pós-graduação Suzana, Roberta, Jefferson e Camila pelo apoio e pelos momentos divertidos e enriquecedores.

À professora Creusa Rodrigues Pajares, coordenadora da Escola Estadual Prof. Salvador Rocco, que disponibilizou a coleção *Síntesis* e a Vanessa Farias, funcionária da editora SM, que forneceu a coleção *Cercanía Joven*.

A todos os professores que fizeram parte da minha vida e que contribuíram de alguma maneira para o que eu sou hoje.

A todos os amigos que fizeram e fazem parte da minha vida e que me inspiram a ultrapassar os obstáculos com alegria e esperança.

Todos os textos refletem o pensamento da pessoa que os escreveu: precisamos ter plena ciência disso. Espiritualmente falando, significa que as vibrações espirituais do escritor são transmitidas através das letras para o espírito do leitor.

Mokiti Okada

RESUMO

AGARIE, B. **A cultura em quadrinhos: um estudo sobre as tiras cômicas em livros didáticos de espanhol para o ensino médio**. 2017. 285 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

Ao longo de nossa trajetória como professora de língua espanhola, deparamo-nos com diversas dificuldades, entre elas a escolha de materiais didáticos adequados ao nosso público e contexto de ensino. Nesse sentido, uma de nossas maiores preocupações é a relação entre língua e cultura, visto que, muitas vezes, nesses materiais, elas se encontram dissociadas. Como os indivíduos se comunicam por meio dos gêneros discursivos e, assim, estabelecem uma “interconexão da linguagem com a vida social” (FIORIN, 2006, p. 61), entendemos que essas formas ou tipos de enunciados relativamente estáveis (BAKHTIN, 2003) são importantes para conhecer o contexto sociocultural da língua meta. Uma das formas por meio das quais os sujeitos estabelecem relações e expressam crenças e opiniões é a tira cômica, objeto de nosso estudo, pois, se por um lado ela aparenta simplicidade pela proximidade com a oralidade e pelo uso de imagens que facilitam o entendimento, por outro, ressalta a sua dificuldade pela interpretação da intersecção do verbal e do visual e que implicam, normalmente, a recorrência a referências como o contexto de produção e o conhecimento dos elementos que integram a linguagem dos quadrinhos, os quais podem compor-se não somente por uma sequência predominantemente narrativa, mas também pela conversacional-dialogal ou pela argumentativa (SILVEIRA, 2003). Dada a potencialidade que o estudo com esse gênero tem para estimular a reflexão crítica do alunado, pautada pelos multiletramentos, analisamos a presença de aspectos culturais nas propostas que fazem uso das tiras cômicas em dois livros didáticos de espanhol selecionados pelo *Programa Nacional do Livro Didático* de 2012 e 2015, a saber, *Síntesis: curso de lengua española* (MARTIN, 2011, 2011a, 2011b) e *Cercanía Joven* (COIMBRA; CHAVES; BARCIA, 2013, 2013a, 2013b). Para fundamentar este trabalho, estudamos o termo cultura (THOMPSON, 1995; CUCHE, 1999; EAGLETON, 2005; BOAS, 2010) a fim de evidenciar como esse conceito está presente no ensino e aprendizagem de línguas. Em seguida, aprofundamo-nos na concepção, características e papel das tiras cômicas (EGUTI, 2001; SILVA JUNIOR, 2004; RAMOS, 2007, 2011; CAGNIN, 2014) com o intuito de situá-las no contexto educacional e compreendê-las melhor para afastá-las de terminologias equivocadas. Nossa pesquisa, de cunho exploratório e bibliográfico, abarcou tanto dados quantitativos, coletados nos LD e organizados em gráficos e quadros, quanto qualitativos, os quais, com base na Análise de Conteúdo (FRANCO, 2012), possibilitaram a inferência de crenças, valores e ideologias dos autores das obras didáticas selecionadas. Concluímos que a maioria das atividades incluídas nos manuais se pauta em atividades de compreensão, que, em geral, buscam a exploração de informações explícitas dos textos e cujo principal objetivo é a ilustração de um item gramatical. Isso posto, confiamos que as discussões apresentadas servirão para estimular a reflexão crítica de autores e editores de livros didáticos, com vistas à exploração da potencialidade da tira cômica, principalmente no que concerne ao aspecto cultural, e também de professores e alunos para que ambos possam desenvolver maior criticidade em relação ao seu objeto de estudo.

Palavras-chave: Cultura. Língua Espanhola. Livro didático. Multiletramentos. Tira cômica.

ABSTRACT

AGARIE, B. **Culture in comics: a study of comic strips in Spanish textbooks for high school**. 2017. 285 f. Thesis (Master) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

Throughout our history as a Spanish language teacher, we are faced with several difficulties, among them the choice of teaching materials appropriate to our public and teaching context. In this sense, one of our major concerns is the relationship between language and culture, since in these materials they are often dissociated. As individuals communicate through discursive genres and thus establish an "interconnection of language with social life" (FIORIN, 2006, 61), we understand that these relatively stable forms or types of utterances (BAKHTIN, 2003) are important to know the socio-cultural context of the target language. One of the ways in which subjects establish relationships and express beliefs and opinions is the comic strip, object of our study, because, on the one hand, it seems simple by its proximity to orality and by the use of images that facilitate the understanding; on the other, it emphasizes its difficulty in interpreting the intersection of verbal and visual and which usually imply the recurrence to references such as the context of production and knowledge of the elements that integrate the language of comics, which may be composed not only of a predominantly narrative sequence, but also by conversational-dialogical or argumentative sequence (SILVEIRA, 2003). Given the potential that the study with this genre has to stimulate the critical reflection of the student, guided by the multiliteracies, we analyze the presence of cultural aspects in the proposals that make use of the comic strips in two Spanish textbooks selected by the Programa Nacional do Livro Didático of 2012 and 2015, namely, *Síntesis: curso de lengua española* (MARTIN, 2011, 2011a, 2011b) and *Cercanía Joven* (COIMBRA, CHAVES, BARCIA, 2013, 2013a, 2013b). In order to substantiate this work, we study the term culture (THOMPSON, 1995; CUCHE, 1999; EAGLETON, 2005; BOAS, 2010) so as to show how this concept is present in language teaching and learning. Afterwards, we delve into the concept, characteristics and role of comic strips (EGUTI, 2001; SILVA JUNIOR, 2004; RAMOS, 2007, 2011; CAGNIN, 2014) in order to situate them in the educational context and better understand them away from the wrong terminology. Our exploratory and bibliographical research encompassed both quantitative data, collected and organized in graphs and charts, as well as qualitative ones, which, based on the Content Analysis (FRANCO, 2012), enabled the inference of the beliefs, values and ideologies of authors of the selected textbooks. We conclude that most of the activities included in the manuals are based on comprehension exercises, which, in general, seek the exploration of explicit information of the texts and whose main objective is the illustration of a grammatical item. In light of this, we understand that the discussions presented will serve to stimulate the critical reflection of authors and editors of textbooks, in view of exploring the potentiality of the comic strip, especially in what concerns the cultural aspect, as well as teachers and students so both may become more critical to their object of study.

Keywords: Culture. Spanish language. Textbooks. Multiliteracies. Comic Strip.

RESUMEN

AGARIE, B. **La cultura en viñetas: un estudio sobre las tiras cómicas en libros de texto de español para la enseñanza media**. 2017. 285 f. Tesina (Maestría) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

A lo largo de nuestra historia como profesora de lengua española nos enfrentamos a muchas dificultades, incluyendo la elección de materiales didácticos adecuados a nuestro público y contexto educativo. En este sentido, una de nuestras mayores preocupaciones es la relación entre lengua y cultura, pues a menudo en estos materiales dichos conceptos se hallan disociados. Como las personas se comunican a través de géneros y por lo tanto establecen una "interconexión entre el lenguaje y la vida social" (FIORIN, 2006, p. 61), entendemos que esas formas o tipos relativamente estables de enunciados (BAKHTIN, 2003) son importantes para que se conozca el contexto sociocultural de la lengua meta. Una de las maneras por las que los individuos establecen relaciones y expresan creencias y opiniones es la tira cómica, el objeto de nuestro estudio, ya que, por un lado, aparenta sencillez por la cercanía a la oralidad y el uso de imágenes que facilitan la comprensión; por otro, presenta dificultad en la interpretación de la intersección de lo verbal y lo visual, y que normalmente conlleva la recurrencia a referencias como el contexto de la producción y el conocimiento de los elementos que componen el lenguaje del cómic, los cuales pueden estar compuestos no solo por una secuencia predominantemente narrativa, sino también por la conversacional-dialogical o argumentativa (SILVEIRA, 2003). Dado el potencial que el estudio de ese género tiene para estimular la reflexión crítica de los estudiantes, guiada por la multiliteracidad, analizamos la presencia de aspectos culturales en las propuestas que usan las tiras cómicas en dos libros de texto de español seleccionados por el *Programa Nacional do Livro Didático* de 2012 y 2015: *Síntesis: curso de lengua española* (MARTIN, 2011, 2011a, 2011b) y *Cercanía Joven* (COIMBRA; CHAVES; BARCIA, 2013, 2013a, 2013b). Para apoyar esta tesis, se ha estudiado el término cultura (THOMPSON, 1995; CUCHE, 1999; EAGLETON, 2005; BOAS, 2010) con el fin de mostrar cómo ese concepto está presente en la enseñanza y en el aprendizaje de lenguas. Luego, nos profundizamos en el concepto, características y función de las tiras cómicas (EGUTI, 2001; SILVA JUNIOR, 2004; RAMOS, 2007, 2011; CAGNIN, 2014), con el fin de situarlas en el contexto educativo y comprenderlas mejor para apartarnos de terminologías equivocadas. Nuestra investigación, de naturaleza exploratoria y bibliográfica, comprende tanto datos cuantitativos, recogidos en los manuales y organizados en gráficos y tablas, como cualitativos que, sobre la base del Análisis de Contenido (FRANCO, 2012), han permitido la inferencia de creencias, valores e ideologías de autores de los libros de texto seleccionados. Concluimos que la mayoría de las actividades incluidas en los manuales se pauta en ejercicios de comprensión, que generalmente buscan explotar la información explícita de los textos y cuyo objetivo principal es la ilustración de un elemento gramatical. En vista de esto, entendemos que las discusiones que se presentan sirven para estimular la reflexión crítica a autores y editores de libros de texto, con el objetivo de explotar el potencial de la tira cómica, especialmente con respecto a los aspectos culturales, y también los profesores y estudiantes para que ambos puedan desarrollar más criticidad en relación a su objeto de estudio.

Palabras-clave: Cultura. Lengua española. Libro de texto. Multiliteracidad. Tira cómica.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Anúncio do metrô de São Paulo.....	31
Figura 2 - Hagar, o horrível.....	35
Figura 3 - Primeira página da história <i>Halloween</i> na roça de Chico Bento.....	42
Figura 4 - Quarta página da história <i>Halloween</i> na roça de Chico Bento	43
Figura 5 - E Deus criou o dinheiro	50
Figura 6 - A criação de Adão, de Michelangelo	50
Figura 7 - Esquema dos três níveis de organização de Anthony.....	54
Figura 8 - Esquema do Método de Richards e Rodgers.....	54
Figura 9 - Modelo de competência comunicativa de Canale e Swain	66
Figura 10 - Modelo de competência de Bachman	67
Figura 11 - Áreas do conhecimento linguístico de Bachman e Palmer	68
Figura 12 - Modelo de competência de Celce-Murcia, Dörnyei e Thurrell.....	69
Figura 13 - Modelo de competência de Celce-Murcia	72
Figura 14 - Roupas sujas se lava... na TV!	95
Figura 15 - Eso es todo	96
Figura 16 - Dosis diarias.....	100
Figura 17 - Agente Secreto X-9	101
Figura 18 - Mafalda 1	102
Figura 19 - Tira livre de Laerte	103
Figura 20 - Exemplo de sarjeta.....	105
Figura 21 - Mingau	106
Figura 22 - Macanudo 1	106
Figura 23 - Guerra Civil	107
Figura 24 - Gaturro 1	108
Figura 25 - Microdicionário de gestos.....	110
Figura 26 - Mafalda 2	111
Figura 27 - Gente en su sitio	112
Figura 28 - Blacksad 1.....	114
Figura 29 - Blacksad 2.....	114
Figura 30 - Blacksad 3.....	114
Figura 31 - Blacksad 4.....	114
Figura 32 - Blacksad 5.....	114

Figura 33 - Blacksad 6.....	115
Figura 34 - Blacksad 7.....	115
Figura 35 - Exemplos de perspectiva de personagens	116
Figura 36 - Blacksad 8.....	117
Figura 37 - Ed Mort.....	118
Figura 38 - ¡Eh, tío! 1.....	120
Figura 39 - Mafalda 3	120
Figura 40 - Mafalda 4	121
Figura 41 - Mafalda 5	121
Figura 42 - Tina e Pipa	122
Figura 43 - Mafalda 6	122
Figura 44 - Turma da Mônica	123
Figura 45 - Mafalda 7	123
Figura 46 - Mafalda 8	123
Figura 47 - Caballo negro.....	124
Figura 48 - Vaya Juventud.....	124
Figura 49 - Mafalda 9	125
Figura 50 - ¡Eh, tío! 2.....	125
Figura 51 - Mafalda 10	126
Figura 52 - Mafalda 11	126
Figura 53 - Zé Carioca dormindo.....	127
Figura 54 - Exemplo de texto que representa fala de estrangeiro	127
Figura 55 - Lá em São Paulo.....	128
Figura 56 - Cascão corre de abelhas	129
Figura 57 - Mortadelo y Filemón.....	130
Figura 58 - Gaturro 2	131
Figura 59 - Seção humor do livro didático Mucho: español para brasileños	165
Figura 60 - Quadrinização de piada no livro didático <i>Espanhol para o ensino médio</i>	168
Figura 61 - Linguagem de quadrinhos como exemplo de diálogo	169
Figura 62 - Atividade com tiras cômicas do livro didático <i>Español esencial</i>.....	171
Figura 63 - Exemplo do livro didático <i>Gramática de espanhol</i>.....	173
Figura 64 - Macanudo 2	178
Figura 65 - Macanudo 3	179

Figura 66 - Copetín.....	181
Figura 67 - Exemplo de atividade de cópia da coleção <i>Síntesis</i>	214
Figura 68 - Página do volume um da coleção <i>Síntesis</i>	216
Figura 69 - Atividade do volume dois da coleção <i>Síntesis</i>	219
Figura 70 - Atividade do volume três da coleção <i>Síntesis</i>	221
Figura 71 - Atividade sobre histórias em quadrinhos na coleção <i>Cercanía Joven</i> .	231
Figura 72 - Atividade sugerida no <i>Manual do professor</i> da coleção <i>Cercanía Joven</i>	233
Figura 73 - Atividade com tira cômica no volume um da coleção <i>Cercanía Joven</i> .	235
Figura 74 - Mafalda 12	236
Figura 75 - Atividade com tiras cômicas do volume três da coleção <i>Cercanía Joven</i>	237

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Dados do livro didático <i>Espanhol para o ensino médio</i>	166
Gráfico 2 – Dados das tiras no livro didático <i>Español Esencial</i>	170
Gráfico 3 – Dados do livro didático <i>Gramática de espanhol</i>	173
Gráfico 4 – Tiras cômicas por título e país de origem na coleção <i>Síntesis</i>	209
Gráfico 5 – Tiras cômicas por seção da coleção <i>Síntesis</i>	210
Gráfico 6 – Tipos de propostas com tiras cômicas na coleção <i>Síntesis</i>	211
Gráfico 7 – Exercícios de compreensão da coleção <i>Síntesis</i>	213
Gráfico 8 – Principais fenômenos culturais gerais e específicos (ações) presentes em tiras cômicas da coleção <i>Síntesis</i>	215

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Componentes sugeridos de (sub)competência sociocultural do modelo de Celce-Murcia, Dörnyei e Thurrell.....	71
Quadro 2 – Síntese da concepção de cultura (THOMPSON, 1995) no ensino e aprendizagem de LE	84
Quadro 3 – Tipologia das perguntas de compreensão em livros didáticos de português	190
Quadro 4 – Exemplos de fenômenos culturais com base na definição de Thompson (1995).....	192
Quadro 5 – Desempenho das coleções de E/LE nos critérios de avaliação do PNLD de 2012.....	207

LISTA DE SIGLAS

ABE	Associação Brasileira de Educadores
ACIN	Abordagem Comunicativa Intercultural
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNLD	Comissão Nacional do Livro Didático
Colted	Comissão do Livro Técnico e Didático
DAL	Dispositivo de Aquisição da Linguagem
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio
Ebal	Editora Brasil-América Limitada
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
E/LE	Espanhol como Língua Estrangeira
FAE	Fundação de Assistência ao Estudante
Fename	Fundação Nacional do Material Escolar
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FC	Fenômeno Cultural
HQ	História em Quadrinhos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Inep	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
INL	Instituto Nacional do Livro
Ipes	Instituição Pública de Educação Superior
IPT	Instituto de Pesquisas Tecnológicas do Estado de São Paulo
LD	Livro Didático
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LE	Língua Estrangeira
MEC	Ministério da Educação e Cultura
Ocem	Orientações Curriculares do Ensino Médio
PCN-EF	Parâmetros Curriculares Nacionais do terceiro e quarto ciclos do ensino Fundamental
PCN-EM	Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio

PCN+	PCN+ ensino médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais
Plid	Programa do Livro Didático
Plidef	Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental
PNBE	Programa Nacional Biblioteca da Escola
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
SEB	Secretaria de Educação Básica
Snel	Sindicato Nacional de Editores de Livros
TDIC	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
Unesco	<i>United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization</i>
Usaid	<i>United States Agency for International Development</i>

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	19
1 O CONCEITO DE CULTURA	30
1.1 O PERCURSO HISTÓRICO DO CONCEITO DE CULTURA	33
1.1.1 Concepção <i>clássica</i>	33
1.1.2 Concepções antropológicas.....	37
1.1.2.1 Concepção <i>descritiva</i>	38
1.1.2.2 Concepção <i>simbólica</i>	44
1.1.3 A Concepção <i>estrutural</i> de Thompson.....	46
1.2 A CULTURA NO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA.....	51
1.2.1 Abordagem e método: definição de conceitos	52
1.2.2 Abordagem estrutural	55
1.2.2.1 Método gramática e tradução	55
1.2.2.2 Método direto.....	56
1.2.2.3 Método audiolingual	57
1.2.3 Abordagem comunicativa	58
1.2.3.1 As contribuições de Chomsky e o conceito de competência	58
1.2.3.2 O conceito de competência e as (sub)competências	60
1.2.3.2.1 <i>Modelos de competência comunicativa</i>	65
1.2.3.3 A cultura na abordagem comunicativa.....	72
1.2.4 Interculturalidade no ensino de língua estrangeira: a competência e abordagem intercultural	73
1.2.5. Os conteúdos culturais nos documentos oficiais brasileiros	76
1.3. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	83
2 AS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS: DELIMITAÇÃO DE DEFINIÇÕES	86
2.1 GÊNERO E HIPERGÊNERO.....	87
2.2 HISTÓRIAS EM QUADRINHOS: GÊNERO OU HIPERGÊNERO?	92
2.2.1 Alguns gêneros: o cartum, a charge e os quadrinhos.....	94
2.2.2 O gênero tira cômica e suas diferentes denominações	97
2.2.3 Histórias em quadrinhos: a linguagem autônoma	103
2.2.3.1 Quadrinhos ou vinhetas.....	104

2.2.3.2 Os personagens	108
2.2.3.3 O tempo.....	111
2.2.3.4 O espaço	113
2.2.3.5 A cor	116
2.2.3.6 O texto narrativo e a representação da oralidade.....	117
2.3 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	132
3 AS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS NO CONTEXTO EDUCACIONAL.....	133
3.1 A ESCOLA DOS QUADRINHOS: DA REJEIÇÃO À OFICIALIZAÇÃO NO AMBIENTE ESCOLAR	134
3.2 GÊNERO E HISTÓRIAS EM QUADRINHOS NOS DOCUMENTOS OFICIAIS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	141
3.2.1. A Base Nacional Comum Curricular e os novos paradigmas	151
3.3 LIVROS DIDÁTICOS DE ESPANHOL, QUADRINHOS E MULTILETRAMENTOS	155
3.3.1 Por que é importante falar sobre o livro didático?	156
3.3.1.1 O livro didático como suporte	158
3.3.1.2 O livro didático como gênero do discurso	161
3.3.2 As histórias em quadrinhos em livros didáticos de espanhol.....	164
3.3.3 As tiras cômicas sob o prisma dos multiletramentos	175
3.4 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	184
4 TIRAS CÔMICAS EM LIVROS DIDÁTICOS DE ESPANHOL.....	185
4.1 TIRAS CÔMICAS, CULTURA E LIVROS DIDÁTICOS: O PERCURSO INVESTIGATIVO	185
4.2 OS PROCESSOS AVALIATIVOS DOS LIVROS DIDÁTICOS.....	195
4.3 O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO DE 2012 E DE 2015: OS CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DOS MANUAIS	202
4.4 AS TIRAS CÔMICAS EM DOIS MANUAIS SELECIONADOS PELO PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO	205
4.4.1 Coleção <i>Síntesis: curso de lengua española</i>	206
4.4.2 Coleção <i>Cercanía Joven</i>	225
4.5 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	239

CONSIDERAÇÕES FINAIS	242
-----------------------------------	------------

REFERÊNCIAS.....	251
-------------------------	------------

APÊNDICE A - Lista de histórias em quadrinhos no livro didático <i>Espanhol para ensino médio</i>	272
--	-----

APÊNDICE B - Lista de histórias em quadrinhos no livro didático <i>Gramática de espanhol</i>	273
---	-----

APÊNDICE C - Lista de histórias em quadrinhos no livro didático <i>Español Esencial</i>	275
--	-----

APÊNDICE D - Lista de tiras cômicas no livro didático <i>Síntesis: curso de lengua española</i> volume um	276
--	-----

APÊNDICE E - Lista de tiras cômicas no livro didático <i>Síntesis: curso de lengua española</i> volume dois	278
--	-----

APÊNDICE F - Lista de histórias em quadrinhos no livro didático <i>Síntesis: curso de lengua española</i> volume três	280
--	-----

APÊNDICE G - Lista de tiras cômicas no livro didático <i>Cercanía Joven</i> volume um	283
--	-----

APÊNDICE H - Lista de tiras cômicas no livro didático <i>Cercanía Joven</i> volume três	284
--	-----

INTRODUÇÃO

Em nossa trajetória como docente de espanhol como língua estrangeira (E/LE) nos empenhamos em aprofundar-nos na análise de materiais didáticos, a fim de encontrar alternativas para amenizar as dificuldades do cotidiano escolar, entre as quais destacamos a indissociabilidade de língua e cultura. Embora nos trabalhos de Martins (2012) e Oliveira (2014) esse tema já tenha sido investigado em livros didáticos (LD), buscamos centrar nossa atenção na tira cômica por entendê-la como gênero que, tendo como base a perspectiva dos multiletramentos, fomenta o estudo dos fenômenos culturais e estimula a discussão sobre o(s) contexto(s) sociocultural(ais) da língua meta.

De acordo com Guillén Díaz (2008, p. 838), o termo língua não se refere somente aos elementos de ordem linguística, mas também ao sistema de ação social que carrega significados culturais, isto é, representações da realidade segundo regras de comportamento e pensamento que definem valores e estabelecem ritmos de vida fundamentais, sem o domínio dos quais no ato comunicativo podem ocorrer incompreensão, conflito, choque cultural e mal-entendidos. Dessa forma, o que representaria uma aproximação entre os falantes de comunidades linguísticas distintas provocaria o efeito contrário, podendo até mesmo chegar a causar o desentendimento entre os interlocutores.

Entendemos que esses elementos citados pela autora são importantes, porém, por estarem associados apenas à ideia de “gramática cultural” (GUILLÉN DÍAZ, 2008, p. 838), portanto, restrita a regras e convenções, tornam-se insuficientes para o tipo de estudo que pretendemos desenvolver neste momento. Dessa forma, adotamos o conceito de fenômeno cultural (FC) proposto por Thompson (1995) por considerarmos tal concepção mais abrangente e detalhada, pois se refere às formas simbólicas (ações, objetos e expressões significativas de vários tipos) produzidas, transmitidas e recebidas por meio de processos e situadas em contextos historicamente específicos e socialmente estruturados.

Os FC estão presentes nas diversas maneiras que o homem encontrou para expressar-se e comunicar-se, sejam elas artísticas, científicas, políticas ou educativas alocadas em suportes variados como livros, televisão, cinema, rádio, computador,

entre outros e se valem de diferentes linguagens como a verbal, a visual, a verbo-visual, a sonora ou mesmo pela amálgama de todas.

Uma dessas formas é a história em quadrinhos (HQ) que, na opinião de Ramos (2007, 2009), é um grande rótulo denominado hipergênero (MAINGUENEAU¹, 2005, 2010), que abarca distintos gêneros e que tem como traço definidor o uso da linguagem dos quadrinhos, caracterizada por uma forma própria de representar os elementos narrativos compostos pelo verbal e pelo não verbal. Texto e imagem, portanto, trabalham de forma sinérgica na construção do sentido e contribuem para que a “representação da oralidade se cristalice na narrativa”, sustentada por imagens, diálogos, linguagem popular, marcadores conversacionais, gestos, expressões corporais e faciais (EGUTI, 2001, p. 14). Ainda segundo Eguti (2001), na HQ busca-se a simulação de uma situação real de diálogo e das condições gerais do contexto enunciativo,

não só no uso lexical [...], mas também na aplicação dos signos icônicos e plásticos, que adquirem diferentes valores expressivos conforme o contexto em que a história está inserida. Há estratégias próprias para representar a fala, a entonação, o turno conversacional (simétrico ou assimétrico), o tópico, sobreposição de vozes (e de pensamento), silabação, pausas (RAMOS, 2007, p. 43).

A representação da oralidade é reforçada pelo estabelecimento da interação entre leitor e autor que, do ponto de vista de Eguti (2001), é equivalente à exigida na conversação entre dois ou mais interlocutores aproximando a leitura das HQ da atividade conversacional, pelo estabelecimento de um assunto em comum, ou seja, de “experiências comunicativas compartilhadas²” (CENTRO VIRTUAL CERVANTES, 2015). Dessa forma, para que haja a construção do sentido, é essencial que o leitor esteja familiarizado com certas referências às quais o autor remete, isto é, em alguns casos, os conhecimentos necessários para a leitura devem estar relacionados aos FC.

Podemos verificar isso na pesquisa de Sarmiento (2013), cujo objetivo foi analisar uma sequência de tiras cômicas do quadrinista argentino Liniers, que apresentou uma série de referências a FC, os quais o pesquisador nomeou elementos

¹ Maingueneau (2011) afirma que gênero não se restringe à organização textual, mas também se relaciona com a finalidade, o lugar, o momento no qual ocorre e o suporte material (televisão, rádio, jornal) e o estabelecimento de uma espécie de contrato comunicativo entre locutor e interlocutor.

² Esta e todas as demais são traduções livres nossas. No original: “*experiencias comunicativas compartidas*”.

culturais, tais como acontecimentos históricos e esportivos, pontos turísticos icônicos e crenças. De acordo com o autor

são muitos os elementos que podem ser considerados como pertencentes à cultura argentina e que seu desconhecimento faria com que fosse difícil ou impossível para um estudante brasileiro entender o sentido desta produção de Liniers (SARMIENTO, 2013, p. 97).

Compreendemos, dessa maneira, que a leitura e interpretação da HQ podem depender do conhecimento dos FC presentes também em outras formas por meio das quais o homem se expressa e se comunica, como o teatro ou a literatura. Entretanto, o processo de leitura desse gênero, segundo Ramos (2007), abrange mais informação do que um texto exclusivamente escrito e, portanto, conforme Silveira (2003, p. 286), não é simples, em razão da necessidade de um “saber-olhar”, ou seja, da capacidade de observar de forma crítica a sequência predominantemente narrativa, mas que pode constituir-se também pela sequência conversacional-dialogal (formas de representação da oralidade) ou a argumentativa (ligada à produção de ironia, por exemplo).

Essa postura envolve as habilidades interpretativas visuais e verbais do leitor, isto é, constitui-se como “um ato de percepção estética e esforço intelectual” no qual “as regências de arte (por exemplo, perspectiva, simetria, pincelada) e as regências da literatura (por exemplo, gramática, enredo, sintaxe) superpõem-se mutuamente” (EISNER, 1989, p. 8).

Assim é possível interpretar os diversos elementos que ditam o ritmo, o tempo, as emoções dos personagens (e em alguns momentos do leitor) e a espacialidade, tais como o formato e quantidade de balões, quadrinhos, letra das falas de personagens e do narrador (EISNER, 1989). O leitor participa ativamente da construção da narrativa, recriando falas em momentos em que elas não são expressas verbalmente, bem como os sons manifestados pelas onomatopeias, tons de voz revelados pelo tamanho e formato da letra etc.

Em uma sequência didática com tiras cômicas (um dos gêneros das HQ) proposta para uma turma de 7º ano do ensino fundamental, Mattar (2010) observou dificuldades nesse sentido, pois os alunos estavam habituados com atividades centrados na localização e reprodução da informação do texto e não com leituras críticas, que considerassem tanto a inter-relação entre verbal e não verbal quanto o

contexto sociocultural. Dessa forma, entendemos que as HQ em ambiente escolar podem enriquecer a formação crítica do alunado, visto que, ao analisar todos esses aspectos da leitura, é exequível o desenvolvimento de uma percepção que vai além da mera decodificação.

Apesar das contribuições em sala de aula, as HQ ao longo dos anos encontraram diversas barreiras. Segundo Santos e Vergueiro (2012), a utilização da HQ em LD teve início apenas na segunda metade do século XX, uma vez que as editoras temiam a resistência dos educadores que, de acordo com Silva Junior (2004), na década de 1940, acusaram as HQ de prejudicar a formação intelectual das crianças. Essa marginalização se acentuou pelos reflexos da publicação nos Estados Unidos da obra *Seduction of the innocent*, em 1954, na qual o psiquiatra Fredric Wertham inculpou as HQ de pretensos malefícios aos adolescentes.

Assim, somente nos anos 1970 esse hipergênero surgiu no LD de forma tímida, sintetizando ou exemplificando o conteúdo do tópico ou capítulo, com o objetivo de “suavizar a diagramação” e complementar de forma mais leve o texto didático (SANTOS; VERGUEIRO, 2012). Dessa maneira, desde esse período e nas décadas posteriores já poderiam ser encontradas HQ nos LD de língua portuguesa e de LE, mesmo que em pequena quantidade. Entretanto, foi a partir dos anos 2000 que personagens como Mafalda, Garfield entre outros começaram a ter maior visibilidade nos manuais, devido ao aprofundamento dos estudos comunicativos, que enfatizam a língua em uso e, por esse motivo, justificava-se a presença desse hipergênero, em alguns casos, como forma de contextualizar elementos gramaticais e lexicais.

Em exames como o Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) e os vestibulares, as HQ também começaram a aparecer com assiduidade crescente em questões relacionadas a diversas disciplinas, o que fez com que alguns autores as utilizassem como atividades complementares em seus LD. Ao investigar as provas do Enem³, em sua totalidade, de 1999 a 2013, verificamos que, das HQ exploradas⁴, as tiras cômicas eram bastante recorrentes. Observamos que entre 1999 e 2004 a média era de duas tiras por prova. Em 2005, houve um aumento para sete, seguido de um

³ Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/enem/edicoes-anteriores/provas-e-gabaritos>>. Acesso em 10 nov. 2016.

⁴ Encontramos não somente a presença de tiras cômicas, mas também de charges, cartuns e o que se denominou somente como quadrinhos (com maior recorrência entre 2011 e 2015). Além disso, nesses exames evidenciamos o que Ramos (2007) já havia apontado: uma divergência de nomenclatura dos gêneros que envolvem as HQ. Sobre esse assunto nos aprofundamos no Capítulo dois.

vácuo no ano seguinte. Notamos um tímido reaparecimento entre 2007 e 2010 e uma frequência em torno de quatro tiras entre 2011 e 2013⁵.

A tira cômica, portanto, tem presença significativa em ambiente escolar e já instigou pesquisadores como Claudino (2008), Mattar (2010) e Catto (2012) a evidenciar suas qualidades e possibilidades em sala de aula. Porém, em nossa pesquisa, objetivamos enfatizar especificamente a importância da cultura no ensino e aprendizagem de língua estrangeira (LE), com base na análise dos FC inseridos nesse gênero, quando ele está presente no LD de E/LE, que podem revelar o contexto em que foi produzido, estimulando-se discussões acerca do aspecto sociocultural da língua meta. Exemplificamos isso com o trabalho do argentino Quino, que, segundo Teixeira (2010), retratou a realidade de seu país: “esse cartunista tímido e pacato colocou voz na sua personagem Mafalda para questionar a realidade imperante, conseguindo evidenciar a verdadeira situação do papel da mulher da década de sessenta, do século XX”. (TEIXEIRA, 2010, n. p.).

Não somente Quino, mas outros artistas como o quadrinista colombiano Ernesto Franco, criador do icônico personagem Copetín, revelaram por intermédio da tira cômica o próprio contexto sociocultural. O exemplo de Sarmiento (2013), citado anteriormente, também corrobora que a construção do sentido ocorre pelo conhecimento dos FC, o que, em sua pesquisa, revelou o contexto de composição identitária e histórica da Argentina.

Como afirmamos previamente, não é somente na HQ, incluída a tira cômica, que se encontram os FC, entretanto, a sua singularidade se deve a dois aspectos contrastantes e complementares entre si: se, por um lado, a leitura se torna aparentemente simples, pela proximidade com a oralidade e pelo uso de imagens (não sendo necessário, por exemplo, que o autor descreva paisagens e nem que o leitor as imagine), por outro, mostra-se difícil na interpretação da intersecção entre verbal e visual. Os FC estão presentes na junção de elementos imagéticos e textuais, por isso, o “saber-olhar” (SILVEIRA, 2003, p. 286) esses aspectos no ensino de LE estimula a análise do aspecto cultural e, por conseguinte, o contexto sociocultural tanto da língua meta quanto do próprio idioma e realidade, conforme aponta a pesquisa de Mattar (2010).

⁵ Esse período antecedeu a publicação das obras didáticas analisadas nesta dissertação. Posteriormente, notamos uma queda na inclusão de tiras nessas avaliações até que a edição de 2016 não apresentou questões com esse gênero.

Dessa forma, a tira cômica em sala de aula pode incitar a discussão crítica sobre os diversos aspectos da cultura meta e da própria, gerando bons frutos em seu emprego em ambiente escolar. Isso nos leva à seguinte indagação: dado que a tira cômica é um gênero potencial para estimular reflexões que envolvem a cultura, no LD ela é utilizada em favor desse interesse?

Baseados em nossa experiência docente, observamos que mesmo fomentando o conhecimento e a análise dos FC, em alguns casos, as tiras cômicas no LD de E/LE têm seu potencial diminuído ao serem aproveitadas apenas na contextualização de algum item gramatical. O propósito voltado fundamentalmente ao ensino de gramática foi observado por Silva (2013), que analisou quatro LD de língua portuguesa e concluiu que as HQ (na maioria tiras cômicas) eram usadas principalmente para esse fim. A pesquisadora ainda aponta certa “falta de bom senso” porque as HQ nos manuais “servem ou para atividades que não exploram as potencialidades de leitura do gênero ou como contexto insuficiente para apreensão de regras de gramática que requerem textos com maior extensão e com informações mais explícitas” (SILVA, 2013, n. p.).

Por isso, evidenciamos que as propostas dos LD que utilizam a tira cômica devem ser problematizadas para melhor aproveitamento com fins de aprendizagem da língua e cultura estrangeiras. Portanto, apontamos para os multiletramentos na linguagem dos quadrinhos, explorando assim as suas potencialidades. Nesse sentido, concordamos com Rojo (2012, p. 8), para quem a pedagogia dos multiletramentos é uma prática de trato de textos que

parte das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático – que envolva agência – de textos/discursos que ampliem o repertório cultural.

Tais textos possuem as seguintes características:

- 1) podem circular em diferentes mídias ou suportes (televisão, rádio, computador);
- 2) são veiculados em um meio social composto por múltiplas culturas, ou seja, há uma quebra da divisão rígida entre cultura popular e erudita, central e

- marginal e, por isso, considera-se o fenômeno de hibridização da cultura, que mescla culturas de grupos sociais distintos e acaba criando novos FC;
- 3) utilizam-se de multiplicidade de linguagens (escrita, visual, sonora), propiciada pelos meios digitais ou impressos.

Entendemos que os multiletramentos favorecem a conscientização da multiplicidade inerente ao mundo atual, possibilitando uma reflexão sobre a influência que diferentes linguagens, suportes e culturas exercem uns sobre os outros, fazendo com que o aluno seja instigado a desenvolver o senso crítico. Não significa simplesmente a aceitação do que é diferente, mas um olhar atento e crítico que oferece abertura para discussões.

Neto e Silva (2011) afirmam que a escola tradicionalmente estimula a leitura de textos escritos e a HQ pode auxiliar não somente nesse intento, mas também na análise de imagens, o que, da perspectiva dos multiletramentos, é incentivada pela exigência de “capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas [as linguagens] para fazer significar” (ROJO, 2012, p. 19), ou seja, na leitura da HQ é necessário que o aluno desenvolva o “saber-olhar” (SILVEIRA, 2003), que examina a narrativa considerando a intersecção entre verbal e visual.

De acordo com Teixeira e Moura (2012, p. 56), a “criação da significação” envolve também a “pluralidade e diversidade cultural trazida pelos autores/leitores”, ou seja, cada um deles incorpora ao processo de produção e interpretação as influências dos contextos socioculturais onde estão inseridos para dar sentido ao texto, o que auxilia ainda mais na representação da oralidade (EGUTI, 2001), na medida em que os FC são compartilhados mesmo em se tratando de comunidades culturais de línguas distintas, como é o caso do estudo com textos no ensino e aprendizagem de LE. Porém, é preciso que haja uma discussão prévia desses FC para que o aluno consiga identificá-los e assim compreender o sentido em sua leitura.

Considerando as observações feitas até o momento, estabelecemos os seguintes objetivos para nossa pesquisa:

Objetivo geral

Analisar a presença de aspectos culturais nas propostas que fazem uso das tiras cômicas nos LD selecionados.

Objetivos específicos

- 1) verificar e tabular a quantidade, origem, tipologia e momentos de inserção de tiras cômicas nos LD selecionados para este estudo;
- 2) identificar os FC presentes nas tiras cômicas nos LD;
- 3) classificar as propostas com tiras cômicas nos LD de acordo com os seus objetivos;
- 4) discriminar as temáticas das tiras cômicas e das unidades didáticas.

À vista disso, para direcionar nosso estudo, formulamos as seguintes perguntas de pesquisa:

- 1) qual o papel da tira cômica no LD de E/LE?
- 2) qual a relação que se estabelece entre língua e cultura nas propostas que se valem das tiras cômicas nos LD?
- 3) Como a temática das tiras cômicas se articula com o objetivo da unidade do LD na qual estão inseridas?

Para responder a essas questões, analisamos duas coleções: *Síntesis: curso de lengua española*⁶ e *Cercanía Joven*⁷, avaliados, aprovados e selecionados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2012 e 2015, respectivamente. A escolha desses dois livros se justifica por:

- 1) *Síntesis* foi a primeira coleção de LD com a qual tivemos contato no início da nossa carreira docente e a que utilizamos por mais tempo. Além disso, é uma das primeiras coleções de língua estrangeira incluída no *Guia do Livro Didático*⁸ para o ensino médio;
- 2) Como *Cercanía Joven* está presente no *Guia* de 2015⁹, comparamos e verificamos quais as mudanças ocorridas nos critérios de seleção, já que esse material afirma pautar-se numa proposta de ensino interdisciplinar com temas transversais.

⁶ MARTIN, 2011, 2011a, 2011b.

⁷ COIMBRA; CHAVES; BARCIA, 2013, 2013a, 2013b.

⁸ BRASIL, 2011.

⁹ BRASIL, 2014.

Com intuito de organizar nossa proposta, cumprimos os seguintes procedimentos:

- 1) elencar as HQ presentes nos LD escolhidos para então selecionar as tiras cômicas, excluindo, por exemplo, aquelas presentes em atividades retirados de exames de vestibular (isso porque se encontram em outro suporte, com outro objetivo);
- 2) categorizar as propostas de atividades que se utilizam das tiras cômicas. Como apoio a essa etapa, nos baseamos em Marcuschi (2003a) que faz um estudo de atividades de compreensão de texto em LD de Português e, nos outros casos, no *Manual do professor* ou nas instruções do autor do LD ao longo das unidades didáticas;
- 3) listar e analisar os FC encontrados nas tiras cômicas, baseados no conceito de cultura de Thompson (1995);
- 4) verificar a relação entre a temática da unidade e a tira cômica.

Partimos da hipótese de que, apesar da importância da tira cômica para o conhecimento dos FC em aulas de E/LE, o que consequentemente pode gerar discussões sobre o contexto sociocultural estrangeiro e uma reflexão sobre nosso próprio contexto, as propostas dos LD que a utilizam não levam em consideração as características próprias da narrativa, cujos elementos se expõem pelo verbal e pelo não verbal e que se expressam por meio da linguagem dos quadrinhos. Por isso, compreendemos que a pedagogia dos multiletramentos é a forma de trabalho mais adequada para explorar a potencialidade das tiras cômicas.

Partindo, pois, dos questionamentos expostos, estruturamos a apresentação de nossa pesquisa em quatro Capítulos, como descrito a seguir.

O primeiro Capítulo apresenta um percurso histórico pelos distintos conceitos de cultura elaborados por Thompson (1995), complementados pelos estudos de outros pesquisadores como Cucho (1999), Eagleton (2005) e Boas (2010), com o objetivo de entender os diversos sentidos atribuídos ao termo, a fim de, posteriormente, relacioná-los com as abordagens e métodos que orientaram e orientam o ensino e aprendizagem de LE. Para tanto, iniciamos pela distinção desses termos, tendo como referentes Almeida Filho (2001, 2002), Viana (2003) e Anthony (2011). Em seguida, discorreremos acerca de diferentes métodos pautados na

abordagem estrutural, estudo esse fundamentado em Leffa (1988), Paiva (2004, 2005) e Sánchez Pérez (2008) e na abordagem comunicativa, com base em Chomsky (1975, 1980), Canale e Swain (1980), Hymes (1972), Bachman (1990), Widdowson (1991), Celce-Murcia, Dörnyei e Thurrell (1995) Bachman e Palmer (1996), Otelo (2004), Richards (2006), Celce-Murcia (2007), Cenoz Iragui (2008) e Melero Abadía (2008). Também realizamos um breve estudo em torno do termo *interculturalidade*, apoiando-nos em Byram, Gribkova e Starkey (2002), Fleuri (2002), Santos (2004), Cortés (2006) e Walesko (2006). Ao final, evidenciamos o termo *cultura* subjacente no ensino de LE nessas abordagens. Por último, analisamos alguns documentos oficiais da educação brasileira para também destacar neles a concepção de *cultura*.

No segundo Capítulo, primeiramente, delimitamos o conceito de *gênero*, com o intuito de elucidar eventuais equívocos, os quais foram evidenciados por Fiorin (2006), esclarecidos com base em Bakhtin (2003). Por conseguinte, discutimos o conceito de *hipergênero*, termo do qual Ramos (2007) se apropriou, fundamentado na teoria de Maingueneau (2010, 2015), para explicar a diferença entre HQ, tira cômica (e outras formas de tiras), charge e cartum. Com isso, distinguimos nosso objeto de estudo de outros gêneros para que fosse possível categorizar as HQ na análise dos manuais selecionados nos Capítulos posteriores. Por fim, classificamos as características das HQ, ou seja, elencamos cada um dos elementos que definem a linguagem dos quadrinhos com base em Eisner (1989, 2005), McCloud (1995), Eguti (2001), Ramos (2007, 2009, 2011, 2014a) e Cagnin (2014).

No terceiro Capítulo discorremos acerca do caminho percorrido pelas HQ desde a rejeição até encontrar espaço em ambiente escolar, materializado nos documentos oficiais e nos materiais didáticos, com base em Moya (1996), Silva Junior (2004), Carvalho (2006) e Vergueiro (2007). De uma visão mais ampla, que aborda o contexto, partimos para explorar os manuais didáticos, conforme estudos de Coracini (1999) e Choppin (2001, 2004, 2008), que tratam da função desse manual na sala de aula, e de Marcuschi (2002, 2003), Bunzen Júnior (2005, 2008) e de Souza e Viana (2011, 2012, 2013), que defendem duas concepções: o LD como um suporte e como gênero discursivo. Definido o conceito que seguimos, realizamos uma breve análise em alguns LD de E/LE que foram publicados antes da implantação do PNLD para LE, com o intuito de verificar como ocorreu a inserção desse hipergênero nos manuais. Finalmente, evidenciamos a importância do estudo das tiras cômicas em ambiente

escolar segundo práticas multiletradas, as quais foram discutidas com fundamentação em Kalantzis e Cope (2008), Rojo (2012) e Dionísio e Vasconcelos (2013).

No quarto Capítulo, centramo-nos nas coleções *Síntesis: curso de lengua española* (MARTIN, 2011, 2011a, 2011b) e *Cercanía Joven* (COIMBRA, CHAVES, BARCIA, 2013, 2013a, 2013b). Antes, no entanto, explicitamos a metodologia de pesquisa seguida por nós e que orienta nossa análise, esta última fundamentada na classificação de atividades de compreensão de Marcuschi (1996, 2003a) e no conceito de FC de Thompson (1995). Além disso, evidenciamos um breve panorama dos processos avaliativos de LD até a concretização do PNLD. Ao final, apresentamos os dados quantitativos que serviram de base para a análise qualitativa das informações extraídas dos manuais, a fim de responder às perguntas de nossa pesquisa.

Encerrando, tecemos as considerações finais sobre as discussões realizadas e as conclusões suscitadas. Nesse sentido, buscamos a comprovação ou refutação de nossa hipótese de que as tiras cômicas na maioria das propostas dos LD não são exploradas com o intuito de discutir as questões que envolvem as culturas da língua-alvo.

Compreendemos que nossa pesquisa pode contribuir para a formação de leitores críticos, além de auxiliar docentes a refletir sobre a forma como trabalham com a tira cômica em sala de aula (e se não a utilizam que sejam estimulados a fazê-lo), de modo a fomentar discussões sobre o lugar da cultura no ensino de língua estrangeira.

Ademais, consideramos a importância deste trabalho para autores e editores de materiais didáticos, visto que as análises que nos propusemos a desenvolver podem auxiliá-los nas reflexões acerca das escolhas teórico-metodológicas para a produção de LD – não só de espanhol, mas também de outras LE – e a sua articulação com a seleção e sequência dos conteúdos e gêneros discursivos, em especial as tiras cômicas.

1 O CONCEITO DE CULTURA

Quino (1972, p. 42)

Neste Capítulo centramos nossa atenção nos distintos pontos de vista vinculados ao conceito de cultura ao longo da história, amparados pelo trabalho desenvolvido por John Thompson (1995), que elaborou uma classificação dividida em três concepções: *clássica*, *descritiva* e *simbólica*. Com base nesse estudo, o autor propôs uma nova definição, a *estrutural*. O intuito dessa trajetória é situar o termo no ensino e aprendizagem de LE de duas formas: averiguar quais delas estão representadas nas principais abordagens e métodos de ensino e dispor do conceito proposto por Thompson para a análise dos FC nas tiras cômicas que apresentamos no Capítulo quatro.

Primeiramente, tecemos algumas considerações acerca das conceituações de cultura que circulam nas sociedades na atualidade. Esse termo (e outros a ele vinculados), apesar da complexidade que carrega (EAGLETON, 2005; BAUMAN, 2012), é interpretado em nossa sociedade de maneira superficial. Muitas vezes é empregado com base na vivência cotidiana, segundo a qual, de acordo com Bauman (2012, p. 90), atribui-se a alguém a qualidade de “pessoa culta” quando ela é considerada instruída, educada, cortês e requintada. No sentido contrário, quando alguém não se destaca por esses atributos é recriminado por sua falta de cultura ou por não ter um nível cultural adequado. Esse ponto de vista nos leva aos seguintes questionamentos¹⁰: quais os pressupostos que definem nossa concepção de cultura? Ela está restrita a determinados grupos sociais? Quais os parâmetros (se há) para

¹⁰ Que serão retomados no final deste Capítulo.

definir o nível cultural dos indivíduos? Há diferenças entre as culturas de modo a hierarquizá-las?

A seguir propomos uma reflexão sobre um anúncio do metrô de São Paulo que pode servir de exemplo para o que desejamos observar acerca do tema.

Figura 1 - Anúncio do metrô de São Paulo
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

O anúncio promove atividades consideradas culturais que estão presentes em diversas estações do metrô da capital paulista. O ícone de máscaras simboliza o teatro, ou seja, a “arte de representar” (HOUAISS; VILLAR, 2001, p. 2682) o que, porém, parece ser ressignificado nessa publicidade, representando todas “as principais atrações artísticas”. Ao lado do símbolo há um conteúdo verbal composto pelo título “Tem cultura no metrô” e pelo texto logo abaixo que complementa a informação. Na propaganda, portanto, há uma evidente relação entre cultura e as artes, enfatizada pelo símbolo do teatro e pela expressão “atrações artísticas”. Entretanto, será que a cultura abarca somente as artes? Qual a concepção que o anunciante deseja expressar?

Esse exemplo mostra um pouco do que está enraizado no imaginário do brasileiro quanto ao sentido do termo, aparentemente ligado apenas às artes¹¹, o que

¹¹Arte com finalidade estética, como “produção consciente de obras, formas ou objetos voltada para a concretização de um ideal de beleza e harmonia ou para a expressão da subjetividade humana”

evidencia a necessidade de um aprofundamento no assunto. Os apontamentos de Bauman (2012) citados anteriormente e o exemplo que mencionamos servem de base para começarmos nossa reflexão sobre esse complexo conceito, já que no contexto de ensino e aprendizagem de LE a falta de clareza acerca de sua abrangência e seu significado pode gerar equívocos ou ruídos na interação entre falantes de línguas ou culturas distintas, como por exemplo a manifestação e/ou incidência de estereótipos e preconceitos que dificultam a aprendizagem, o que foi evidenciado em trabalhos como o de Baptista (2005), que realizou uma pesquisa na qual averiguou como era vista a relação língua-cultura pelos discentes da disciplina Prática de Ensino de Espanhol do curso de Letras de uma universidade pública brasileira. A pesquisadora observou que os alunos demonstraram uma tendência a identificar o ensino de cultura como mera transmissão de informações do mundo hispânico, o que, em alguns casos, gerava uma visão equivocada ou corroborava estereótipos.

Em outra pesquisa, Salomão (2012) observou que os professores de língua espanhola entendiam a cultura como o conjunto de conhecimentos sobre produtos, práticas e perspectiva de um povo, sugerindo uma tendência à generalização e à homogeneização e, ainda, que são conhecimentos do outro transmitidos e copiados em aulas de LE. Esses pontos de vista pouco reflexivos revelados por professores e futuros professores acerca do conceito e exemplificados por Baptista (2005) e Salomão (2012) repercutem negativamente em sala de aula, na medida em que os alunos podem assumir essas perspectivas estereotipadas, homogêneas e generalizantes que, via de regra, não possuem consistência e se distanciam da realidade.

Com base em tudo o que foi exposto até o momento, entendemos que há diferentes visões sobre a cultura repercutindo nas ações humanas, sejam elas educativas ou não. Por isso, apontamos para a necessidade de revisarmos algumas das várias definições do conceito ao longo da história humana para que, posteriormente, possamos observar quais os principais sentidos que marcaram – e ainda marcam – o ensino e aprendizagem de LE.

(HOUAISS; VILLAR, 2001, p. 307), tendo como exemplo a arte literária, arte da pintura ou arte cinematográfica.

1.1 O PERCURSO HISTÓRICO DO CONCEITO DE CULTURA

A trajetória histórica que resenhamos neste momento é orientada pelo estudo de Thompson (1995), que, após elencar as diferentes concepções, oferece um conceito, a nosso ver, esclarecedor e que corresponde às expectativas deste trabalho. Juntamente com a contribuição do autor, expomos as ideias de outros estudiosos como Elias (1994), Cuche (1999), Eagleton (2005) e Boas (2010), uma vez que também oferecem contribuições relevantes para a nossa pesquisa.

Thompson (1995, p. 165) afirma que o conceito de cultura possui uma longa história e o sentido que se atribui a ele é produto dessa história. Segundo Eagleton (2005, p. 11), esse termo guarda em si os “resquícios de uma transição histórica de grande importância”, fazendo parte de várias questões filosóficas fundamentais. Entretanto, Thompson (1995) não pretende detalhar todas as formas de se conceber cultura ao longo da história, e opta por concentrar-se em quatro tipos básicos:

- 1) a concepção *clássica*, que estabelece uma relação entre cultura e civilização;
- 2) a concepção *descritiva*, que engloba valores, crenças, costumes e práticas de determinada sociedade em um contexto específico;
- 3) a concepção *simbólica*, que a entende como interpretação dos símbolos e da ação simbólica;
- 4) a concepção *estrutural*, originária de um aprofundamento de Thompson na concepção *simbólica*.

A seguir, elencamo-las e as estudamos de forma mais profunda, a fim de esclarecer esse conceito tão complexo e fundamental para a nossa investigação.

1.1.1 Concepção *clássica*

A palavra latina *cultura*, que originalmente fazia referência ao cuidado dedicado ao campo ou ao gado, no século XVI foi incorporada pelos povos europeus, em seu sentido figurado, como processo de desenvolvimento humano, “a cultura de uma

faculdade”, ou seja, a cultura das artes ou das letras (CUCHE, 1999, p. 19). Progressivamente, o termo se libertou desses complementos e passou a designar “formação”, a “educação do espírito” (CUCHE, 1999, p. 20).

No século XVIII, o sentido de “formação” ou “ação de instruir” se alterou para “estado cultivado pela instrução” (CUCHE, 1999, p. 20) e foi assimilado pelos iluministas. Assim, de acordo com Cucho (1999), o termo passou a significar a soma dos saberes acumulados pela humanidade, associado às ideias de progresso, evolução, educação e razão, aproximando-o do sentido da palavra *civilização* como oposição à barbárie, à selvageria, principalmente na Inglaterra e na França, nações que já haviam alcançado a unificação política e por isso despontavam à frente de outras sociedades ainda fragmentadas. Segundo Eagleton (2005, p. 19), isso significou a vinculação a costumes e à moral, isto é, ser civilizado indicava “não cuspir no tapete assim como não decapitar seus prisioneiros de guerra”.

Ingleses e franceses vislumbravam suas nações como importantes para o progresso do Ocidente e da humanidade nas esferas política, religiosa, econômica e social, pois entendiam que suas realizações levavam à evolução que afastava o homem da ignorância e da irracionalidade (CUCHE, 1999). Nessa perspectiva, a civilidade sugeria que uma sociedade era superior a outras mais antigas e a contemporâneas “mais primitivas” (ELIAS, 1994, p. 23).

Por outro lado, para os alemães, civilização e cultura tomaram rumos opostos durante todo o século XIX, período em que perdurou o conflito entre dois estratos sociais: os burgueses da *Intelligentsia* (*Kultur*) e os aristocratas da corte (*Zivilisation*)¹².

As atividades ligadas à *Kultur* foram desenvolvidas principalmente pela elite intelectual da classe média, denominada *Intelligentsia* burguesa alemã. Do ponto de vista de Elias (1994), *Kultur* aludia a fatos intelectuais, artísticos e religiosos, focando no campo da Arte e da Academia, além de distanciar-se dos fatos políticos, econômicos e sociais. Cucho (1999) afirma que a *Intelligentsia* considerava que o povo simples e a corte alemã não eram capazes de desenvolver e disseminar a *Kultur*, por isso se declarava a única apta para a tarefa.

A corte aristocrática alemã, por outro lado, buscou ligar-se à ideia de *Zivilisation* (Civilização), que se referia a formas de conduta e comportamento que uma pessoa

¹² Elias (1994) aponta que a diferença entre *Intelligentsia* e classe cortesã ainda é mais antiga que a cristalizada na oposição dos dois conceitos, podendo ser observada já no século XVIII no *Zedler Universal Lexicon*, a mais importante enciclopédia alemã daquele período.

deveria ter para ser polida e refinada, ou seja, à maneira de desenvolver sua qualidade social (ELIAS 1994). Foi duramente criticada pela *Intelligentsia* por sua preocupação em “imitar as maneiras ‘civilizadas’ da corte francesa” (CUCHE, 1999, p. 25), o que implicava inclusive o uso da língua francesa em detrimento da alemã, considerada língua da classe baixa e média (ELIAS, 1994).

Nesse sentido, ocorria a exclusão das classes inferiores pela aristocracia cortesã, semelhante à do exemplo da Figura 2:

Figura 2 - Hagar, o horrível¹³

Na tira cômica da Figura 2, observamos que o personagem Hagar demonstra que a classificação dos povos como navegantes e não navegantes é unilateral, isto é, prevalece o ponto de vista de um dos lados, visto que o outro grupo simplesmente é entendido como não pertencente ao conjunto de navegantes, visão que privilegia a exclusão e a exaltação de uma parcela da população em detrimento de outra. Enquanto na tira o distanciamento ocorre pelo fato de ser ou não navegante, no caso alemão, dava-se pelos valores de nobreza entendidos como superiores e que aos homens eram outorgados desde o nascimento.

A aristocracia cortesã impedia todos aqueles que não faziam parte da nobreza de ter acesso ao ambiente da corte, o que dificultava a ascensão social dos nascidos na classe média. Poucos provenientes desse estrato, mesmo distinguindo-se pelo talento e inteligência, puderam participar da vida cortesã-aristocrática, dentre os quais Elias (1994) destaca Goethe (1749-1832). A exclusão da *Intelligentsia* da vida cortesã

¹³ Disponível em: <<http://img.historiadigital.org/2009/07/Hagar-Navegantes.jpg>>. Acesso em: 10 set. 2016.

culminou, segundo Cuche (1999), em um sentimento de inferioridade, o que fez com que esse grupo de intelectuais buscasse a sua legitimidade social por meio da cultura.

A *Intelligentsia* impulsionou um grande movimento literário que passou a exercer influência como porta-voz da consciência nacional alemã¹⁴ (CUCHE, 1999). Por meio da literatura, os jovens da classe média contrapunham seus sonhos e pensamentos aos ideais cortesãos. Cuche (1999) afirma que a crescente intervenção da burguesia provocou na nação alemã, ao longo do século XIX, o alastramento do sentimento de inferioridade, não mais pela exclusão social, mas pela desigualdade em relação ao poder de Estado unificado que detinham Inglaterra e França, em contraposição à nação germânica enfraquecida pelas divisões políticas e fragmentada em múltiplos principados. Desse sentimento, emergiu no povo alemão a necessidade de “afirmar sua existência glorificando sua cultura” e, nesse contexto, a cultura surgiu como “um conjunto de conquistas artísticas, intelectuais e morais” (CUCHE, 1999, p. 27-28) referentes ao patrimônio de uma nação, que definia sua unidade.

Dessa relação conturbada entre cultura e civilização, no século XIX, despontou o que Thompson (1995, p. 170) denominou concepção *clássica* de cultura que se caracterizou como “o processo de desenvolvimento e enobrecimento das faculdades humanas, um processo facilitado pela assimilação de trabalhos acadêmicos e artísticos e ligado ao caráter progressista da era moderna”. O autor afirma, ademais, que, apesar de constituir-se de forma limitada, esse conceito, cujos aspectos estão ligados à Arte e à Academia e à ideia de progresso do Iluminismo, ainda está presente nos dias de hoje¹⁵.

Cuche (1999) aponta que a cultura na concepção francesa tinha caráter de universalidade, um sentido coletivo, já que a França se tornou modelo de civilização a ser seguido. Ainda do ponto de vista do mesmo autor, a *Kultur* tinha um caráter mais particularista, o que pode ser observado nos trabalhos de Herder (1744-1803). Cuche (1999) acrescenta que o filósofo optou por falar em culturas, chamando a atenção

¹⁴ Esse movimento não teve força para alavancar uma ação política concreta, na opinião de Elias (1994), desfavorecida pela estrutura social absolutista dividida em pequenos estados na qual se encontrava a Alemanha. A extrema distância entre a nobreza cortesã e a classe média dificultou ainda mais a unificação da Alemanha.

¹⁵ Evidenciamos isso em investigações como a de Salomão (2012, p. 170), citada anteriormente, na qual a pesquisadora observou que uma das professoras participantes da pesquisa construiu uma “visão estereotipada e glamourizada dos espanhóis”, com base em “suas experiências de vida, como viagens, influência de estereótipos colocados pela mídia, os quais reforçam ideias colonialistas e eurocêntricas”, o que reforça a ideia errônea de que uma nação é melhor culturalmente que a outra.

para particularidades de cada grupo, nação ou período, perspectiva que influenciou os trabalhos etnográficos.

1.1.2 Concepções antropológicas

A partir do final do século XIX surge a disciplina Antropologia e com ela um novo direcionamento dos estudos sobre cultura, desarticulando o conceito de conotações etnocêntricas. Conforme Cuche (1999, p. 33), “a adoção de procedimentos mais positivos nas análises sobre o homem e a sociedade” levaram ao desenvolvimento de disciplinas como a Sociologia e a Etnologia. Esta última buscou responder às questões sobre a “especificidade humana na diversidade dos povos” (CUCHE, 1999, p. 33), por meio de descrição etnográfica realizada com base na comparação entre as culturas. O centro da análise não estava mais ligado ao enobrecimento da mente e do espírito, mas ao entendimento de costumes, práticas e crenças de outras sociedades, além da europeia (THOMPSON, 1995).

De acordo com Cuche (1999), os etnógrafos trilharam dois caminhos. No primeiro, cujo expoente foi Edward Burnett Tylor (1832-1917), privilegiaram a unidade em detrimento da diversidade, isto é, centraram seus estudos no passado, pois buscavam a cultura original da humanidade, ainda existente em povos considerados mais primitivos. Dessa forma, julgavam que todas as sociedades teriam evoluído da selvageria à civilidade, conceito que, do ponto de vista de Thompson (1995), deu nova roupagem à ideia de progresso da concepção *clássica*. No segundo caminho, os etnógrafos se afastaram da busca por “leis gerais da evolução das culturas” (CUCHE, 1999, p. 42) e privilegiaram a diversidade, visto que no estudo dos povos respeitavam-se suas singularidades.

Cuche (1999) ressalta que os fundadores da etnologia analisaram a cultura de modo descritivo e não prescritivo. Posteriormente, Geertz (1973/2008¹⁶) se baseou no estudo etnográfico para desenvolver uma concepção de cultura que enfatizou o caráter simbólico, perspectiva que abordamos mais adiante.

¹⁶ Datas referentes, respectivamente, à primeira publicação e à edição por nós consultada.

1.1.2.1 Concepção *descritiva*

De acordo com Cuche (1999) se, por um lado, franceses e alemães do século XVIII buscaram uma concepção de cultura de caráter normativo, por outro, os fundadores da etnologia do século XIX ofereceram uma concepção de cunho descritivo, pois não lhes interessava dizer como deveria ser a cultura, e, sim, como ela era. Por isso, em sua observação das sociedades não europeias, esses últimos pretendiam uma descrição etnográfica.

Conforme Thompson (1995), entre os estudiosos da época, Edward Burnett Tylor se destacou, visto que foi o primeiro a desenvolver uma definição etnológica de cultura, ainda associada à ideia de civilização, entendida como o conjunto de conhecimento, costumes, artes etc. adquiridos pelo homem em meio social. Os estudos desse conceito alcançaram caráter científico e se voltaram para “a análise, classificação e comparação dos elementos constitutivos das diferentes culturas” (THOMPSON, 1995, p. 172). O mesmo autor ainda afirma que tal ponto de vista vai ao encontro da atmosfera intelectual do fim do século XIX, invadida pelas ciências positivas e pelo impacto das ideias de Darwin.

O caráter progressista da concepção *clássica* se mascarou na ideia científica do evolucionismo e, por isso, na opinião de Cuche (1999), Tylor se concentrou em um estudo da cultura visando a reconstrução do desenvolvimento das espécies humanas, ao reorganizar os passos que levaram o homem da selvageria à vida civilizada. Cuche (1999) ainda acrescenta que Tylor considerava que a palavra *civilização* não se aplicava às sociedades “mais primitivas” porque elas eram pouco desenvolvidas quanto às realizações materiais. Para Tylor (1876-1878¹⁷ apud CUCHE, 1999), essas sociedades ainda mantinham resquícios de uma cultura original da humanidade, cujas características todas as sociedades civilizadas tiveram e das quais evoluíram. Assim, segundo Thompson (1995, p. 172), Tylor se preocupou com a “sobrevivência na cultura”, isto é, com os resquícios de formas culturais de sociedades ancestrais mais primitivas e bárbaras presentes nas contemporâneas. Tylor (1876-1878, apud CUCHE, 1999) constatou a presença de costumes ancestrais em sociedades do

¹⁷ TYLOR, E. B. **La civilization primitive**. Paris: Reinwald, 1876-1878.

México e com bases nesses dados dedicou-se a reconstruir o que considerou um conjunto cultural original dos povos daquela região.

Outro antropólogo importante foi Franz Boas (1858-1942) que se destacou nos estudos etnográficos por suas contribuições na análise das culturas “primitivas”, pois despontou como pioneiro na realização de pesquisas de campo (CUCHE, 1999). Com o intuito de estudar os inuítes da região de Baffin (norte do Canadá), Boas observou que a sua organização social era condicionada pela cultura e não por seu ambiente físico. Também investigou outros povos como os Kwakiutl, os Chinook e os Tsimshian.

Na opinião de Cuche (1999), a origem judaica e o contexto de opressão nazista fizeram com que Boas sofresse com o racismo e, por isso, o antropólogo se voltou ao conceito de raça a fim de refutar as afirmações da época. Sobre a questão racial, Boas (2010¹⁸) afirmou ser prejudicial a tendência à generalização de um dado grupo de acordo com os traços físicos, como por exemplo o italiano do sul descrito como baixo, moreno e de olhos escuros ou o escandinavo, cuja imagem sempre se caracterizou por um homem alto, loiro e de olhos azuis. Com isso, o antropólogo fez a seguinte ressalva:

estamos aptos a construir tipos ideais locais baseados em nossa experiência cotidiana, abstraídos a partir de uma combinação de formas mais frequentemente vistas numa dada localidade, e nos esquecemos de que há inúmeros indivíduos para os quais essa descrição não é verdadeira (BOAS, 2010, p. 68).

Desse modo, o antropólogo considerou imprudente determinar o local de nascimento de uma pessoa apenas por suas características corporais. Além disso, Boas (2010) colocou em pauta a falta de sentido da associação entre os traços físicos e os mentais, isto é, refutou a ideia de que o intelecto teria relação com o aspecto físico (o traço determinante para a noção de raça). Segundo o autor, a mistura racial desempenhou papel importante na história das populações modernas, pois todo grupo racial é composto por várias linhagens familiares de distintas formas corporais em decorrência das migrações que ocorrem desde tempos antigos, mas que não obstruíram o desenvolvimento da humanidade.

¹⁸ A edição por nós consultada contém ensaios publicados originalmente em BOAS, F. Race and Progress (1931). In: _____. **Race, language and culture**. New York: Macmillan Publishers, 1940. p. 03-17.

De seus estudos, Boas (2010) concluiu que a diferença fundamental entre os grupos humanos era de ordem cultural e não racial e, por isso, analisou as culturas de uma perspectiva díspar da noção evolucionista de Tylor (CUCHE, 1999). Por conseguinte, lançou críticas à compreensão de cultura baseada no evolucionismo ao afirmar que não era possível descobrir leis universais de funcionamento das sociedades, nem desenvolver leis gerais da evolução das culturas.

Do ponto de vista de Cuche (1999), Boas não adotou uma visão comparativista, uma vez que considerava a singularidade de cada comunidade. Por isso, optou por um estudo sob um ângulo relativista (que gerou a ideia de relativismo cultural), no qual desenvolveu um exame metódico do sistema cultural de outras sociedades, rejeitando a postura etnocêntrica. Ainda conforme Cuche (1999), Boas entendia que um costume particular somente poderia ser explicado considerando-se o seu contexto cultural e não em comparação às características de outras sociedades.

Cuche (1999) também aponta que o antropólogo deixou como herança o estudo da dimensão histórica dos FC. Seus sucessores tomaram para si e refinaram dos etnólogos alemães do início do século XIX a noção de “área cultural” (grande convergência de traços semelhantes em um dado espaço) e de “traço cultural” (o menor componente de uma cultura). Na opinião das herdeiras de Boas, no centro da área cultural de um determinado grupo social se encontravam os elementos fundamentais de sua cultura e na periferia se situavam os elementos, ou traços culturais, limítrofes que se entrecruzavam com traços de áreas vizinhas (CUCHE, 1999). Tal perspectiva buscou a compreensão de como ocorria a difusão dessas características entre culturas próximas. Além disso, de acordo com Cuche (1999), com as investigações sobre os fenômenos de contato cultural, Boas (2010) e suas discípulas (BENEDICT, 1972; MEAD, 1979) abriram caminho para futuras pesquisas acerca de aculturação e de trocas culturais.

Outro antropólogo importante foi Bronislaw Malinowski (1884-1942) que, segundo Cuche (1999), rejeitou o estudo da cultura por meio de volta às raízes, como o fez Tylor, e adotou uma visão sincrônica em seu trabalho, a qual considerava mais objetiva e de caráter mais científico. Conforme o mesmo autor, Malinowski afirmou que cada cultura formava um sistema abrangendo elementos interdependentes entre si, de modo que cada objeto, ideia ou crença exercia função vital na totalidade da cultura, não podendo ser estudados isoladamente.

O antropólogo desenvolveu uma teoria científica ao apresentar uma proposta funcionalista, em que “os fenômenos culturais pudessem ser analisados em termos de satisfação das necessidades humanas” (THOMPSON, 1995, p. 173). Cuche (1999) ressalta que Malinowski entendia a cultura como a resposta funcional para atender as necessidades fundamentais da existência do homem, tais como alimentar-se, proteger-se, reproduzir-se. As instituições objetivavam designar soluções coletivas às necessidades individuais e, dessa forma, eram o centro do estudo antropológico, pois sem elas os traços culturais não tinham significado (CUCHE, 1999).

Na opinião de Cuche (1999), Malinowski errou ao distanciar-se da reflexão sobre a cultura e voltar-se ao estudo das necessidades da natureza humana as quais tentou determinar, o que se mostrou pouco convincente. Apesar das críticas, o mesmo autor afirma que Malinowski foi importante, na medida em que chamou a atenção para o fato de que uma cultura somente poderia ser realmente definida pela “observação participante”, ou seja, o pesquisador deveria interpretar a mentalidade da população estudada, ao aprender sua língua vernácula e examinar até mesmo os mais banais fatos de sua vida cotidiana.

Mesmo suas teorias sendo divergentes quanto aos pressupostos, Tylor, Boas e Malinowski compartilharam uma concepção de cultura à qual Thompson (1995) denominou *descritiva* e que se caracterizou como “o conjunto de crenças, costumes, ideias e valores, bem como os artefatos, objetos e instrumentos materiais, que são adquiridos pelos indivíduos enquanto membros de um grupo ou sociedade” (THOMPSON, 1995, p. 173). Podemos tomar como exemplo a Figura 3 para ilustrar esse conceito:

Figura 3 - Primeira página da história *Halloween na roça* de Chico Bento¹⁹

Na Figura 3, observamos que Zeca, o primo de Chico Bento – personagens criados pelo cartunista Maurício de Sousa – propõe a brincadeira com o tema do *halloween*, destacando alguns elementos característicos dessa festa, no caso citado, os tipos de doces. A ideia de Zeca é reproduzir exatamente como essa comemoração é realizada em território norte-americano, conforme constatamos no exemplo a seguir:

¹⁹

Disponível em: <http://4.bp.blogspot.com/-DUXIcQnOxo0/UJHBm8J7ACI/AAAAAAAAACK0/_3kG6Ag5YkU/s1600/halloween+na+ro%C3%A7a+chico+bento2.jpg>. Acesso em: 10 set. 2016.

Figura 4 - Quarta página da história *Halloween na roça de Chico Bento*²⁰

Para realizar a brincadeira, Zeca sugere que o primo e os amigos usem roupas de personagens clássicos do terror que, nesse caso, estão distantes da realidade de Chico Bento, já que ele conhece somente o lobisomem²¹. O primo expressa uma visão de cultura *descritiva*, uma vez que ele entende o *halloween* como uma festa tipicamente norte-americana e que deve conservar certos elementos como os tipos de doces pedidos e as roupas de personagens icônicos. Ele se desanima pela

²⁰ Disponível em: <https://scontent.fcgh8-1.fna.fbcdn.net/v/t1.0-9/418561_464466803572945_1747357772_n.jpg?oh=9707dbdecfcc82ae44276837662ca706&oe=583B8DE7>. Acesso em: 10 set. 2016.

²¹ No Brasil, essa figura faz parte do folclore nacional e sua história possui várias versões pelo país.

interferência de Chico (perceptível pela expressão facial de Zeca nos dois últimos quadrinhos), pois este quer inserir personagens da “assombração brasileira” o que, na visão de Zeca, talvez descaracterizaria a brincadeira.

A concepção *descritiva*, portanto, desenvolveu-se com base na etnografia. Os estudos de Tylor, Boas, Malinowski entre outros foram importantes para a pesquisa dos povos não europeus, evidenciando discussões acerca das diferenças raciais e culturais, do etnocentrismo e do relativismo cultural. Entretanto, do ponto de vista de Thompson (1995), tal conceito encontrou impedimentos não com relação à ideia de cultura em si, mas quanto aos seus pressupostos, fazendo com que os antropólogos posteriores apresentassem novas formas de análise, como a que apresentamos a seguir.

1.1.2.2 Concepção *simbólica*

O caráter simbólico da vida humana, na opinião de Thompson (1995, p. 174), vem sendo o centro de constante reflexão entre “filósofos interessados” e “usuários envolvidos no desenvolvimento das ciências sociais e humanas”. Para o autor, o uso de símbolos representa um traço distintivo do ser humano frente aos demais seres vivos, pois por meio deles o homem produz e recebe expressões linguísticas e também concede sentido a construções não linguísticas (ações, obras de arte ou objetos materiais).

Na Antropologia, nos anos 1940, Leslie Alvin White (1900-1975) expressou sua preocupação com a simbolização que considerava a habilidade mental da qual dependiam os FC, divididos em três sistemas: tecnológico, sociológico e ideológico (THOMPSON, 1995). Conforme aponta Thompson (1995), dessa maneira, o antropólogo se distanciou da concepção de cultura e se voltou para um marco evolucionista enfatizando o papel da tecnologia.

Apesar do trabalho de White guiar os estudos para o caráter simbólico da vida humana, Thompson (1995, p. 175) afirma que são outros antropólogos os que desenvolveram a concepção de maneira “mais efetiva e plausível”, entre os quais o autor destaca o trabalho de Clifford Geertz (1926-2006), cuja proposta interpretativa,

na opinião do próprio antropólogo, era uma ciência à procura de significados e não uma ciência experimental em busca de leis (GEERTZ, 2008).

Geertz, em seu livro *A interpretação das culturas* (1973), defendeu um estudo que entende a cultura como um contexto dentro do qual podem ser descritos de forma inteligível os entrelaçados de signos interpretáveis, ou seja, os símbolos. Para conseguir acessar o mundo conceitual em que vivem os sujeitos estudados, de modo que seja possível “conversar com eles”, o intérprete da cultura deve dar sentido a expressões e ações, especificando os significados que elas têm para os atores que as praticam (GEERTZ, 2008, p.17).

Segundo Thompson (1995), o trabalho de Geertz parte da pesquisa etnográfica, na medida em que esta consistia em uma atividade interpretativa na qual o etnógrafo (intérprete) objetivava compreender o que era dito no discurso social, isto é, o seu conteúdo significativo, e fixar esse dito em um texto escrito. O autor ainda acrescenta que os escritos etnográficos eram “interpretações de interpretações, abordagens de segunda ordem, por assim dizer, sobre um mundo que é já constantemente descrito e interpretado pelos indivíduos que compõem esse mundo” (THOMPSON, 1995, p. 175-176).

Com base nos estudos geertzianos, Thompson (1995, p.176) caracteriza a concepção *simbólica* de cultura como

o padrão de significados incorporados nas formas simbólicas, que inclui ações, manifestações verbais e objetos significativos de vários tipos, em virtude dos quais os indivíduos comunicam-se entre si e partilham suas experiências, concepções e crenças.

A análise de cultura de Geertz chamou a atenção de Thompson por voltar-se para o estudo do significado e do simbolismo e por destacar a centralidade da interpretação como procedimento metodológico. Thompson (1995, p. 177), no entanto, apontou três críticas que compreendeu como “fraquezas e dificuldades” do trabalho geertziano.

A primeira se refere à definição de cultura. Geertz (2008, p.66), em um momento, a definiu como “padrão de significados transmitido historicamente, incorporado em símbolos” e, em outra passagem, “como um conjunto de mecanismos de controle — planos, receitas, regras, instruções (que os engenheiros de computação chamam ‘programas’) — para governar o comportamento” (GEERTZ, 2008, p.32). Na

opinião de Thompson (1995), essa última pode afastar a atenção aos padrões de significado e fazer com que haja uma preocupação acerca de relações de poder e desigualdades e tendências sociais por se tratar de regulamento de comportamento.

A segunda está relacionada com o conceito de *texto*. Para Thompson (1995), a relação entre o texto etnográfico e o assunto contido nele poderia ser mais complexa do que os preceitos metodológicos sugeridos por Geertz. Na opinião do mesmo autor, Geertz revelou dificuldades tanto para justificar como os textos etnográficos fixavam o dito no discurso social dos sujeitos analisados quanto para explicar a analogia com a montagem de textos que utilizou para explicar cultura.

O terceiro ponto consiste na falta de atenção aos problemas referentes aos conflitos sociais e ao poder²², que são inerentes aos FC. Thompson (1995, p. 180) aponta que as ações e manifestações do homem são “produzidas ou realizadas em circunstâncias sócio-históricas particulares, por indivíduos específicos providos de certos recursos e possuidores de diferentes graus de poder e autoridade” e são recebidas e interpretadas por outros situados em um contexto particular e que também utilizam determinados meios para compreender o sentido dos FC. Apesar disso, do ponto de vista do autor, Geertz não deu atenção suficiente aos problemas de conflito social e de poder, enfatizando o significado e não o poder ou os significados divergentes e conflitantes dos FC.

Thompson (1995, p. 181) se baseia na concepção *simbólica* de Geertz (2008), buscando evitar as dificuldades e limitações dos estudos antropológico para conceber uma “abordagem alternativa” que chamou de concepção *estrutural*.

1.1.3 A Concepção *estrutural* de Thompson

Depois de traçar um caminho que percorre desde o que nomeou concepção *clássica* até as visões antropológicas de cultura, Thompson (1995) propôs uma versão alternativa. Com base na análise interpretativa de Geertz (2008), o autor objetivou preencher as lacunas no trabalho do antropólogo, chamando a atenção para os FC

²² Geertz (2008) faz uso da palavra *poder* no sentido de *poder de causa*, isto é, a cultura como motivo de determinado acontecimento, que pode provocar algum efeito sobre um processo social particular (THOMPSON, 1995).

que define como formas simbólicas, isto é, “ações, objetos e expressões significativas de vários tipos”, produzidos, transmitidos e recebidos por meio de processos sócio-históricos específicos e inseridos em contextos socialmente estruturados; são “rotineiramente transmitidos e interpretados pelos atores no curso de suas vidas diárias” (THOMPSON, 1995, p. 181), que expressam as características significativas da vida social.

Thompson (1995) pretende afastar a sua concepção do estruturalismo comumente associado a pensadores como Lévi-Strauss (2014) o qual, influenciado pela Fonologia Estrutural, desenvolveu a análise antropológica estrutural centrada no estudo das relações sociais, que, segundo ele, são “a matéria-prima empregada para a construção de modelos que tornam manifesta a própria estrutura social” (LÉVI-STRAUSS, 2014, p. 400). Thompson (1995, p. 197-198) evidencia que a estrutura social é composta por “assimetrias e diferenças relativamente estáveis”, revelando que ela é constituída em instituições sociais nas quais são produzidas, transmitidas e recebidas as formas simbólicas mais complexas (como discursos ou programas de televisão), e em campos de interação, que abrangem tanto as posições dentro de um espaço social ocupadas por indivíduos particulares (análise sincrônica) quanto a trajetória que eles percorrem no curso de suas vidas (análise diacrônica), diferente do antropólogo belga, que prioriza a perspectiva sincrônica para sistematizar os modelos das relações sociais.

As formas simbólicas apresentam cinco características, descritas conforme seus aspectos intencionais, convencionais, estruturais, referenciais e contextuais. Os quatro primeiros se relacionam com termos como *significado*, *sentido* e *significação*. O último envolve as características socialmente estruturadas das formas simbólicas que, na opinião de Thompson (1995), em geral, são negligenciadas nas discussões sobre significado e interpretação, mas são essenciais à análise da cultura. Em sua discussão, o autor afirma não pretender fazer distinção entre linguístico e não linguístico e, por isso, trata as formas simbólicas tanto como ações, gestos e rituais quanto como manifestações verbais, textos, programas de televisão e obras de arte.

Começamos por considerar o aspecto intencional. Thompson (1995) aponta que quando um sujeito produz, constrói e emprega as formas simbólicas, tem como objetivo exteriorizar a outro(s) uma mensagem e demonstra dessa maneira suas intenções. O autor ainda destaca o fato de que a interpretação do significado não está condicionada somente à intenção que, em alguns casos, pode ser obscura, confusa,

incoerente ou inacessível. Além disso, também é possível que a intenção do sujeito-produtor seja divergente da interpretação do(s) outro(s), evidenciando que aquilo que uma pessoa diz, nem sempre condiz com o que ela pretende exteriorizar. O significado das formas simbólicas, do ponto de vista de Thompson (1995), depende de (e é determinado por) uma variedade de fatores, ou seja, está subordinado à consideração dos distintos aspectos das formas simbólicas.

O aspecto convencional, de acordo com Thompson (1995), se associa a um conjunto de regras, convenções ou códigos que regem a produção, construção, emprego e interpretação das formas simbólicas, ao implicar normas que podem incluir regras de gramática, convenções de estilo e expressão, códigos ligados a contextos específicos ou convenções que organizam a interação dos indivíduos (ex: convenções do cortejo amoroso). O autor aponta que nem sempre é possível estabelecer explicitamente tais regras, códigos ou convenções, porque alguns deles fazem parte do conhecimento tácito, ou seja, envolvem aquilo que o indivíduo adquiriu ao longo da vida e que se manifesta de forma espontânea, intuitiva e experimental e, portanto, configura-se em uma experiência individual e difícil de ser transmitida a outro de maneira clara²³. Entretanto, conforme o sociólogo, mesmo que esse tipo de conhecimento não esteja explícito, pode ser compartilhado por indivíduos pela experiência em meio social.

Para Thompson (1995), da mesma forma que há a possibilidade da intenção do sujeito-produtor e da interpretação do(s) outro(s) sofrerem divergência, as regras de codificação (envolvidas na produção, construção e emprego das formas simbólicas) e decodificação (relacionadas à interpretação delas) também podem ser discrepantes. Assim, o autor ressalta que

[...] uma ação pode ser interpretada como um ato de resistência ou uma ameaça para a ordem social, como um sinal de exaustão ou um sintoma de doença mental, mesmo que essa ação não tenha sido codificada de acordo com qualquer regra ou convenção particular (THOMPSON, 1995, p. 187).

Com relação ao aspecto estrutural, de acordo com o sociólogo, as formas simbólicas se compõem de elementos que se inter-relacionam em uma estrutura articulada e a organização desses elementos e a relação entre eles é regida por um

²³ Sobre o conhecimento tácito consultar POLANYI, M. **The Tacit Dimension**. London: Routledge and Kegan Paul, 1966.

sistema simbólico²⁴ (ou como Thompson denomina, sistema corporificado em uma forma simbólica) que se configura como um modelo, conforme a análise de Lévi-Strauss (2014), um conjunto geral de elementos existentes independentemente de formas simbólicas particulares, mas que se concretizam nelas.

Segundo Thompson (1995, p. 189), a análise de estrutura, isto é, dos traços estruturais, se restringe a interpretar os elementos em casos concretos de expressão (manifestações verbais, expressões ou textos), o que a torna limitada, pois as “formas simbólicas não são apenas concatenações de elementos e suas inter-relações”, mas são também “representações de algo, apresentam ou representam alguma coisa”, o que implica valorizar o aspecto referencial. Esse tipo de análise, ao focar os traços estruturais e os elementos sistêmicos, também negligencia o contexto sócio-histórico.

Quanto ao aspecto referencial, Thompson (1995) afirma que as formas simbólicas são construções que representam, referem-se e dizem algo sobre alguma coisa, ou seja, podem substituir ou representar um objeto, indivíduo ou situação. O autor utiliza como exemplo a charge²⁵, que satiriza acontecimentos da atualidade e cujo entendimento implica o conhecimento da referência na qual se baseia. Dessa maneira, selecionamos um exemplo de 2011 com esse gênero do chargista brasileiro Angeli.

²⁴ Thompson (1995, p. 188) destacou que o sistema simbólico também foi de interesse de outros estudiosos, como o linguista Ferdinand de Saussure, que “buscou isolar a linguagem como um sistema simbólico, como um ‘sistema de signos’ de forma a estudar seus elementos básicos e seus princípios de funcionamento”.

²⁵ O aprofundamento da definição desse gênero encontra-se no Capítulo dois.

Figura 5 - E Deus criou o dinheiro²⁶

A charge (Figura 5) faz referência à obra de Michelangelo pintada no século XVII, *A criação de Adão* (Figura 6). Dessa forma, a representação adquire uma especificidade referencial.

Figura 6 - A criação de Adão, de Michelangelo²⁷

A singularidade referencial é concernente a uma imagem ou expressão particular que, em uma dada ocasião de uso, se refere a objeto(s), indivíduo(s) ou situação(ões) específico(s). Thompson (1995, p. 190) o demonstra com o exemplo dos pronomes *eu* e *você*, denominados pelo autor como “termos referenciais

²⁶ Disponível em: <http://n.i.uol.com.br/humor/1101_f_010.jpg>. Acesso em: 20 set. 2016.

²⁷ Disponível em: <https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/7/73/God2-Sistine_Chapel.png>. Acesso em: 10 ago. 2015.

livremente flutuantes”, pois remetem a indivíduos específicos que os pronunciam em contextos particulares.

Quanto ao aspecto contextual, Thompson (1995, p. 192) destaca em todo seu trabalho que no estudo sobre a cultura é importante considerar os processos e contextos sócio-históricos específicos dentro e por meio dos quais as formas simbólicas são produzidas, transmitidas e recebidas. Em contextos particulares como, por exemplo, numa interação entre duas pessoas, uma frase simples dita por um dos interlocutores carrega traços das relações características desse contexto, tais como “sotaque, entonação, modo de expressar-se, escolha das palavras, estilo de expressão etc.” (THOMPSON, 1995, p. 192) e que são importantes na interpretação do significado.

O autor ainda destaca que, em situações como uma interação face a face, por exemplo, o contexto é o mesmo para os interlocutores, porém, há circunstâncias em que o contexto de produção pode ser distante espacial e/ou temporalmente do contexto de recepção, como na transmissão de um programa de televisão ou de um conteúdo (vídeo, texto, foto) da internet.

Além disso, do ponto de vista de Thompson (1995), o modo como uma forma simbólica é interpretada pode depender tanto das capacidades utilizadas pelos indivíduos que as recebem como também das que estão dotados aqueles que as produzem. As formas simbólicas também sofrem com constantes processos nos quais são objeto de valorização, avaliação e conflito, isto é, passam por fases em que são constantemente avaliadas e lhes são atribuídos valores e, por isso, podem ser aclamadas ou contestadas pelos indivíduos que as produzem ou recebem.

1.2 A CULTURA NO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

No item precedente, guiados pela trajetória organizada por Thompson (1995), percorremos as distintas concepções de cultura as quais, neste tópico, são relacionadas ao ensino e aprendizagem de LE. Primeiramente, esclarecemos o que entendemos por *abordagem* e *método*, para, em seguida, traçar um caminho pelas principais materializações desses conceitos, com o objetivo de relacioná-las com as definições estabelecidas por Thompson (1995). Em seguida, tratamos dos conteúdos

culturais, segundo os apontamentos de Guillén Díaz (2008), com o intuito de evidenciar como esses são abordados nos documentos oficiais brasileiros e qual o conceito de cultura subjacente.

1.2.1 Abordagem e método: definição de conceitos

Almeida Filho (2001, p.19) define *abordagem* como um “conjunto de conceitos nucleares sobre aspectos cruciais do aprender e ensinar uma nova língua”, os quais para Anthony (1963/2011²⁸) se referem à natureza da língua e do ensino e aprendizagem de línguas. De acordo com Richards e Rodgers (1999, p.17) são três os possíveis pontos de vista quanto à natureza da língua:

- *estrutural*: “língua como um sistema de elementos estruturalmente relacionados para a codificação de sentido²⁹”, cujo domínio representa o objetivo da aprendizagem;
- *funcional*: “a língua é veículo para a expressão do significado funcional³⁰”, enfatizando-se a dimensão semântica e comunicativa. O conteúdo de ensino é organizado em categorias de significado e função em lugar de elementos da estrutura e gramática;
- *interacional*: “veículo para a realização de relações interpessoais e para a realização de transações sociais entre os indivíduos³¹”.

Outros pressupostos que se correlacionam com essas visões de língua são as teorias de aprendizagem, as quais, ainda na opinião de Richards e Rodgers (1999, p.17), respondem a duas questões: “quais são os processos psicolinguísticos e cognitivos envolvidos na aprendizagem de línguas? E quais são as condições que

²⁸ Datas referentes, respectivamente, à primeira publicação e à edição por nós consultada.

²⁹ No original: “*language is a system of structurally related elements for the coding of meaning*”.

³⁰ No original: “*language is a vehicle for the expression of functional meaning*”.

³¹ No original: “*a vehicle for the realization of interpersonal relations and for the performance of social transactions between individuals*”.

precisam ser satisfeitas para que esses processos de aprendizagem sejam ativados?”³².

Um exemplo é a teoria de aquisição de Krashen (1977), a qual distingue *aquisição* e *aprendizagem*. Conforme o estudioso, a primeira se refere às habilidades linguísticas que se internalizam por um processo subconsciente em uma situação de comunicação natural. A segunda é um processo consciente em uma circunstância de aprendizagem formal que implica correção de erros e explicação de regras. O monitor seria o “repositório de conhecimento gramatical consciente sobre uma língua que é aprendida mediante instrução formal e que é chamado na revisão de enunciados produzidos por meio do sistema adquirido³³” (RICHARDS; RODGERS, 1999, p. 18).

A *abordagem*, portanto, envolve as teorias subjacentes aos métodos e a esses não se restringe, pois, segundo Almeida Filho (2001; 2002), é uma filosofia de trabalho que engloba mais três dimensões da realidade concreta do ensino: a do planejamento, a dos materiais (escolha e produção) e a do controle do processo mediante avaliações. Por sua vez o *método*, do ponto de vista do autor, representa uma fórmula estável da ação pedagógica, “uma realidade processual ou materialidade vivida de fundamental importância para a construção dos processos inter-relacionados de ensinar e aprender uma (nova) língua” (ALMEIDA FILHO, 2002, p. 70).

Anthony (2011) propõe uma tríade, cuja hierarquia se configura com a *abordagem* no topo, a qual é mais abrangente e abstrata, abarcando os pressupostos que oferecem suporte para o(s) *método(s)*, de caráter procedimental, compreendendo os materiais linguísticos, procedimentos e maneira por meio dos quais se podem aplicar os princípios da *abordagem*. Por fim, o autor define a *técnica* como o que “acontece na sala de aula”, ou seja, “um truque específico, um estratagema ou um artifício utilizado para se atingir um objetivo imediato” (ANTHONY, 2011, n. p.). O modelo do autor possui, dessa forma, três níveis de organização de acordo com o esquema a seguir:

³² No original: “What are the psycholinguistic and cognitive processes involved in language learning? What are the conditions that need to be met in order for these learning processes to be activated?”

³³ No original: “repository of conscious grammatical knowledge about a language that is learned through formal instruction and that is called upon in the editing of utterances produced through the acquired system”.

Figura 7 - Esquema dos três níveis de organização de Anthony
Fonte: Vilaça (2008, p. 76)

Por outro lado, Richards e Rodgers (1999) dão maior importância ao *método*, invertendo a proposta de Anthony (2011). Assim, os autores posicionam o *método* acima da *abordagem* e nele incluem também o *desenho* (que envolve conhecer os objetivos do método, como o conteúdo é selecionado e organizado, quais os tipos de atividades e tarefas utilizadas e os papéis desempenhados por alunos, professores e materiais) e os *procedimentos* (que englobam as técnicas, as práticas e os comportamentos que organizam a aula de LE), conforme ilustrado na Figura 8. De acordo com Almeida Filho (2011), na proposta dos linguistas o *método* orienta as ações concretas, porém tal perspectiva não prevaleceu no meio acadêmico-científico, sendo superada pela tríade de Anthony (2011).

Figura 8 - Esquema do Método de Richards e Rodgers
Fonte: Vilaça (2008, p. 78)

Concluimos este subitem destacando que no presente trabalho, adotamos a proposta de Anthony (2011) e, portanto, entendemos que *abordagem* é o conjunto de conceitos subjacentes ao *método*, que se configura como a realidade material, os

procedimentos para a aplicação da primeira. A delimitação dessas concepções é importante para compreender os princípios norteadores e as ações que conduzem o ensino e aprendizagem de LE nas distintas épocas. Nos itens seguintes, portanto, situamos esses termos em algumas de suas materializações, a fim de destacar o conceito de cultura subjacente.

1.2.2 Abordagem estrutural

Segundo Viana (2003), há duas grandes abordagens que norteiam o ensino de línguas: a *estrutural*³⁴ e a *comunicativa*. De acordo com o mesmo autor, a *abordagem estrutural* compreende a língua como um sistema de regras, cujos objetivos são voltados à memorização de vocabulário e domínio de princípios gramaticais, característica observável em alguns dos métodos baseados nela: o método gramática e tradução, o método direto e o método audiolingual, sobre os quais tratamos a seguir.

1.2.2.1 Método gramática e tradução

O método gramática e tradução se ocupava do ensino das línguas clássicas, latim e grego, e foi incorporado ao ensino de línguas estrangeiras modernas entre 1840 e 1940. Na opinião de Sánchez Pérez (2008), pretendia-se que o aluno fosse capaz de ler e traduzir textos literários, considerados como modelo de língua. As aulas eram ministradas na língua materna dos estudantes e o objetivo consistia na tradução de textos e fragmentos de textos de autores consagrados, bem como na memorização de regras da língua escrita. A assimilação de vocabulário se baseava em listas de palavras apresentadas nos materiais didáticos, de acordo com Paiva (2005), em duas

³⁴ Cabe aqui distinguir o caráter estrutural dessa abordagem e o da concepção de Thompson (1995). A primeira compreende a língua como um sistema de regras que se forma de acordo com estruturas gramaticais e o objetivo do ensino de línguas é dominá-las, conhecendo os elementos que a compõem como verbos, pronomes, adjetivos e a sua organização. Na segunda, o termo *estrutural* não é de cunho normativo, não implica o estudo de regras ou normas, e sim se refere à estrutura social, onde se desenvolvem os campos de interação e as intuições sociais, em que as formas simbólicas são produzidas, transmitidas e recebidas e com as quais estabelecem relação de dependência quanto ao sentido e valor.

colunas: uma em LE e outra com a respectiva tradução. A autora aponta também que nesses materiais havia explicações gramaticais e atividades de tradução e versão compostos por frases que se relacionavam com o tópico da lição. O primeiro livro produzido no Brasil voltado para o ensino e aprendizagem de E/LE foi a *Grammatica da lingua espanhola para uso dos brasileiros*, de Antenor de Veras Nascentes, publicada em 1920 e escrita toda em português seguindo o método gramática e tradução (GUIMARÃES, 2013).

Conforme esclarece Sánchez Pérez (2008), o ensino por esse método era restrito e, por isso, voltado apenas a grupos selecionados que tinham interesse em valores intelectuais. A cultura nessa perspectiva liga-se à concepção *clássica*, pois, segundo indica Galisson (1993), tornou-se sinônimo de literatura e de belas-artes como a pintura, a música, a escultura etc.

1.2.2.2 Método direto

Sánchez Pérez (2008) afirma que no método direto, surgido no início do século XX, priorizava-se a expressão oral e, assim, a língua era considerada um instrumento para a comunicação. Segundo o mesmo autor, a sistematização das regras gramaticais ocorria de modo indutivo, por meio do contato com diálogos situacionais cotidianos e frases consideradas úteis na comunicação. Não era permitido empregar a língua materna dos alunos, pois a aprendizagem deveria ocorrer mediante uso exclusivo da LE. Portanto, não se consentia a tradução e a explicação de vocabulário era realizada com o apoio em gestos e gravuras (SÁNCHEZ PÉREZ, 2008). Conforme Paiva (2004), nos manuais, o léxico era apresentado pela associação direta entre as imagens dos objetos e as palavras, que eram contextualizadas em frases e não mais por meio de listas como no método gramática e tradução. Em 1944, Julio do Amaral publicou *Lecciones de Español: para el estudio de la lengua española en los cursos clásico y científico*, escrito em espanhol e fundamentado no método direto (GUIMARÃES, 2013).

Do ponto de vista de Oliveira, A. (2007), a exposição da cultura meta se fundamentava na forma de história dos povos e estudo da geografia dos países falantes da língua-alvo e pelas informações incluídas nos diálogos que tinham a

intenção de refletir o cotidiano, evidenciando a aproximação à concepção *descritiva*, pois se restringia à ideia de costumes, modo de vida.

1.2.2.3 Método audiolingual

O método audiolingual, de acordo com Leffa (1988), surgiu da necessidade de falantes fluentes em um curto espaço de tempo para atuar no exército americano, em plena Segunda Guerra Mundial. Posteriormente, o método foi incorporado e adaptado por universidades e outras instituições escolares e perdurou, com grande ênfase, até o início da década de 1970 (LEFFA, 1988). Conforme Sánchez Pérez (2008, p. 679), nesse método, a língua é considerada como sendo um “conjunto de estruturas hierarquicamente organizadas”³⁵, dividida nos níveis fonológico, morfológico e sintático, sendo o nível semântico o menos relevante.

O ensino da LE prioriza a oralidade em detrimento da leitura e escrita e consiste em processo mecânico de estímulo e resposta, baseado na teoria behaviorista de Skinner (1904-1990). A repetição contínua e insistente pauta tanto a prática oral, com memorização mecânica de frases de diálogos artificiais, quanto a assimilação das regras gramaticais de forma indutiva (SÁNCHEZ PÉREZ, 2008). Há uma grande preocupação em evitar erros, assim, as respostas corretas são reforçadas pelo professor enquanto os erros são corrigidos imediatamente.

Paiva (2004, 2005) afirma que os manuais didáticos que seguem esse método apresentam muitos exemplos artificiais de recombinação de frases pela troca de vocábulo ou sintagma, em que o nível de dificuldade é progressivo e as estruturas são repetidas diversas vezes até que o aluno as automatize.

No período em que o método audiolingual viveu seu apogeu, Robert Lado (1915-1995) manifestou interesse pelo ensino de cultura, publicando em 1957 a obra *Introdução à Linguística Aplicada*, na qual tratou de demonstrar que a comparação entre as línguas e culturas materna e estrangeira era a forma mais eficiente para a aprendizagem da LE. Lado (1957/1971³⁶) entendia a cultura como os costumes de um povo, um sistema estruturado de comportamento padronizado, o qual o linguista listou

³⁵ No original: “conjunto de estructuras jerárquicamente organizadas”.

³⁶ Datas referentes, respectivamente, à primeira publicação e à edição por nós consultada.

em sua análise com o objetivo de conhecer as diferenças em relação a comportamentos de falantes e de aprendizes da LE, a fim de cultivar hábitos de tolerância e evitar mal-entendidos.

Apesar da importância que Lado outorgou ao conceito de cultura, este ainda foi estudado pelo autor de forma dissociada do ensino de língua, o que se evidenciou na estrutura de seu livro que, de seis capítulos, reservou apenas o último para a comparação das culturas, apartado da análise dos aspectos linguísticos.

Observa-se, assim, que tanto no método direto quanto no audiolingual a ênfase na exposição a situações cotidianas como tentativa de demonstrar comportamentos e modo de vida do estrangeiro evidenciou a concepção *descritiva* de cultura.

Apresentadas as devidas considerações sobre a abordagem estrutural, a seguir discorreremos sobre os estudos preliminares do conceito de competência, para, em seguida, introduzir noções relativas à abordagem comunicativa.

1.2.3 Abordagem comunicativa

No subitem precedente elencamos alguns dos mais conhecidos métodos de ensino e aprendizagem de LE baseados na abordagem estrutural com a finalidade de evidenciar a concepção de cultura inerente. Neste, objetivamos chegar às raízes do conceito de *competência* que se consolida posteriormente na abordagem comunicativa, na qual se enfatiza a importância do contexto no ato comunicativo.

Nos estudos que ampliaram a competência comunicativa em suas diversas dimensões, observamos que o olhar para os fatores contextuais que influenciam na comunicação possibilitou maior atenção aos aspectos sociais e culturais no ensino e aprendizagem de LE.

1.2.3.1 As contribuições de Chomsky e o conceito de competência

Para iniciar a nossa investigação acerca da abordagem comunicativa, partimos dos postulados de Noam Chomsky que, ao desenvolver estudos acerca da aquisição

da linguagem, lançou críticas à teoria behaviorista de Skinner principalmente em seu trabalho *A Review of B. F. Skinner's Verbal Behavior* (1959), pois entendia que a aquisição da língua(gem) não ocorria por repetição em resposta a estímulos externos, o que também incidiu em críticas – por parte de especialistas em ensino de idiomas – ao método audiolingual, visto que este tem como base o behaviorismo.

Chomsky (1975, p. 20) compreendia a língua(gem) como “um conjunto (finito ou infinito) de seqüências (ou frases), cada uma delas finita em comprimento, e construídas por concatenação sobre um conjunto finito de elementos (o vocabulário ou alfabeto)”. Assim,

todas as línguas naturais, quer na sua forma oral quer escrita são línguas neste sentido, uma vez que cada língua natural possui um número finito de fonemas (ou de letras no seu alfabeto) e que cada frase pode representar-se como uma seqüência finita desses fonemas (ou letras), embora o número de frases seja infinito (CHOMSKY, 1980, p. 15).

Chomsky considerava que todo falante já nasce com uma capacidade inata para aquisição da língua, a qual chamou de dispositivo de aquisição da linguagem (DAL), que se caracteriza como mental e abstrato e possibilita gerar qualquer frase em um idioma natural por meio da conexão de sons e significados. O linguista entendia que uma criança não aprende pela repetição, isto é, somente pela observação e reprodução da fala dos adultos, visto que consegue produzir frases que nunca ouviu antes (KAUFMAN, 1996, p. 58), e sim em razão do DAL, que é regido por “princípios lingüísticos geneticamente determinados, específicos à espécie humana e uniformes através da espécie” (GROLLA, 2006, p. 26) os quais compõem a chamada *Gramática Universal*.

De acordo com Oliveira, L. (2007, p. 63), Chomsky desenvolveu uma teoria

segundo a qual o ser humano nasce dotado de uma faculdade biológica da linguagem. Através dos dados provenientes do meio ambiente lingüístico onde cresce, a criança desenvolve essa faculdade e se torna competente em termos lingüísticos independentemente de mecanismos behavioristas. Essa seria a única explicação plausível para a criatividade lingüística das crianças.

Dessa forma, do ponto de vista de Chomsky (1980, p. 15), o linguista deve se dedicar ao estudo das estruturas das sequências gramaticais, ou seja, necessita

identificar a gramaticalidade das frases. Para isso, Chomsky (1980) realiza a análise de construção gramatical aproximando-a da aquisição da língua(gem) da criança, isto é, quando um linguista procura formular regras linguísticas deve seguir os princípios, condições e procedimentos que a criança utiliza para construir a representação mental da língua (OTELLO, 2004, p. 10). Portanto, conforme Chomsky (1975, p. 84), “a teoria linguística é mentalista, na medida em que tem como objectivo descobrir uma realidade mental subjacente ao comportamento efectivo”.

Para desenvolver o seu estudo, o linguista estabeleceu uma dicotomia entre *competência* e *desempenho*. O primeiro conceito se refere ao “conhecimento que o falante-ouvinte possui da sua língua” e o segundo é pertinente ao “uso efectivo da língua em situações concretas” (CHOMSKY, 1975, p. 84). O pesquisador estudou o sistema subjacente de regras da *Gramática Universal* (relacionado à *competência*), com base em uma situação hipotética de “um falante-ouvinte ideal, situado numa comunidade linguística completamente homogênea, que conhece a sua língua perfeitamente” (CHOMSKY, 1975, p. 83). Além disso, para compreender o funcionamento desse sistema, o pesquisador buscou desconsiderar as “condições gramaticalmente irrelevantes tais como limitações de memória, distrações, desvios de atenção e de interesse, e erros (casuais ou característicos)” que ocorrem em situações reais de comunicação, deixando em segundo plano o conceito de *desempenho* (CHOMSKY, 1975, p. 83).

Os trabalhos de Chomsky foram essenciais para estudiosos posteriores que expandiram o conceito de *competência*, como foi o caso de Hymes (1972), que impulsionou as teorias em torno da importância do contexto sociocultural no ato comunicativo.

1.2.3.2 O conceito de competência e as (sub)competências

Em meados dos anos 1960, o linguista estadunidense Dell Hymes (1927-2009) julgou a noção de competência linguística de Chomsky incompleta, pois, segundo aquele pesquisador, os enunciados não deveriam adequar-se somente a regras gramaticais, mas também ser apropriados aos contextos em que eram utilizados.

A teoria do *desempenho* de Chomsky, na opinião de Hymes (1972), poderia abarcar um conteúdo sociocultural específico, já que se pretendia uma aproximação da língua na prática. Entretanto, “quando comparada com uma teoria do uso da linguagem, vemos que está relacionada essencialmente com subprodutos psicológicos da análise gramatical e não com a interação social³⁷” (HYMES, 1972, p. 271), porque as preocupações quanto ao *desempenho* não se voltam para o domínio dos padrões culturais ou a ação social, mas se restringem a questões como, por exemplo, quais orações, considerando as gramaticais, têm “maior probabilidade de serem produzidas, compreendidas com mais facilidade, menos inapropriadas e em certo sentido mais naturais³⁸” (HYMES, 1972, p. 280). Ele afirmou ainda que enquanto o conceito de *desempenho* fosse considerado uma espécie de categoria residual da *competência*, não passaria de uma manifestação imperfeita dela.

Ao apontar as críticas à teoria chomskyana, Hymes (1972) desenvolveu um conceito de *competência* mais abrangente, capaz de abarcar tanto o conhecimento subjacente geral como a habilidade que o falante possui para usar a língua, destacando o significado referencial e social da linguagem. Para tanto, ele propôs o que denominou etnografia da fala, referente ao “sistema de elementos e normas que compõem a estrutura de fala ou de comunicação em um grupo e que são a base para o significado social de qualquer enunciado³⁹” (CANALE; SWAIN, 1980, p. 16).

O linguista afirmou, ainda, que a gramática é uma parte importante da competência comunicativa, porém a teoria linguística não deve restringir-se a ela. Dessa maneira, podemos pensar no exemplo oferecido por Widdowson (1991, p. 18-19) em que o autor faz o contraste entre forma (gramatical) e uso (comunicativo):

Professor: O que está na mesa?
 Alunos: Há um livro na mesa.
 Professor: O que está no chão?
 Alunos: Há uma bolsa no chão.
 Professor: Onde está a bolsa?
 Alunos: A bolsa está no chão.
 Professor: Onde está o livro?
 Alunos: O livro está na mesa.

³⁷ No original: “while equated with the theory of language use, it is essentially concerned with psychological by-products of the analysis of grammar, not, say, with the social interaction”.

³⁸ No original: “most likely to be produced, easily understood, less clumsy, in some more sense natural”

³⁹ No original: “system of factors and rules that make up the structure of speaking or communication in a group and that are the basis for the social meaning of any utterance”.

As frases do exemplo demonstram a forma adequada da estrutura da língua, ou seja, estão de acordo com regras gramaticais, porém que acarretam “o uso inadequado da língua” (WIDDOWSON, 1991, p. 18). Isso significa que é pouco provável que uma “interação” com perguntas e respostas desse tipo aconteça em uma situação de comunicação real. Conforme Widdowson (1991), um aluno poderia fazer perguntas iguais a essas, mas somente nos casos em que realmente não soubesse onde se encontravam os objetos a que se referiu.

Segundo o mesmo autor, ademais, a forma

é um aspecto do desempenho, aquele que torna evidente até que ponto o usuário demonstra seu conhecimento de regras lingüísticas. O uso é outro aspecto do desempenho: aquele que torna evidente até que ponto o usuário demonstra capacidade de uso do seu conhecimento de regras lingüísticas para a comunicação eficaz (WIDDOWSON, 1991, p. 16-17).

Portanto, mesmo que um enunciado seja gramaticalmente correto, se a probabilidade de uso em uma situação real for nula ou seu uso for dispensável, tal enunciado está em desacordo com a teoria de adequação da fala descrita por Hymes (1972), a qual foi estudada na teoria linguística (integrada à teoria de comunicação e cultura) e está relacionada a quatro questões essenciais tanto para a língua quanto para outras formas de comunicação: se e em que grau uma estrutura

- (1) é formalmente (gramaticalmente) possível;
- (2) é viável considerando os modos de implementação disponíveis (memória e percepção do falante);
- (3) é pertinente de acordo com o contexto (registro formal/informal, normas de uso, participantes) e
- (4) é de fato realizada e o que envolve a sua realização (HYMES, 1972, p. 281).

Essas perguntas não devem ser consideradas independentes entre si, mas entrelaçadas. Assim sendo, uma determinada estrutura pode ser gramaticalmente possível (1) e viável (2); porém, se for inapropriada para determinado contexto (3), pode nunca ser pronunciada por um falante (4).

Ainda de acordo com Hymes (1972, p. 279), as crianças em fase de aquisição da língua baseadas em

uma experiência finita de atos de fala e a sua interdependência com as especificidades socioculturais, desenvolvem uma teoria geral de adequação da fala em suas comunidades, a qual empregam, assim como outras formas de conhecimento cultural tácito (competência), na condução e interpretação da vida social⁴⁰.

Dessa forma, o linguista se dedicou à descrição da competência sociocultural que, segundo Canale e Swain (1980), se constitui como a base dos julgamentos em relação à adequação de um determinado enunciado em um contexto social particular.

Hymes (1972, p. 277) apontou para a necessidade de considerar a heterogeneidade das comunidades linguísticas e afirmou que a habilidade linguística varia conforme as culturas e depende, em parte, de fatores sociais, ou seja, a noção de *competência* inclui “habilidades e critérios relativos a, e interdependentes de, fatores socioculturais⁴¹”.

O conceito de competência hymesiano e a ideia da língua como instrumento com fins comunicativos, na opinião de Melero Abadía (2008, p. 692), foram as bases das novas formas de ver o ensino e aprendizagem de LE. Na década de 1970 começou a desenvolver-se a abordagem comunicativa que concebe a língua como ferramenta de comunicação a qual permite ao falante utilizá-la seguindo conhecimentos tanto das convenções linguísticas quanto das comunicativas (MIQUEL LÓPEZ, 2008, p. 513) em que se encontram os princípios socioculturais e contextuais que permitem o uso da língua. Esse movimento, de acordo com Almeida Filho (2002), foi impulsionado pelos trabalhos do linguista Wilkins (1976), que sistematizou as funções comunicativas, e de Widdowson (1978/1991⁴²), que estabeleceu as bases teóricas. Leffa (1988) ainda destaca a contribuição de Van Ek (1976), que, assim como Wilkins (1976), se debruçou na classificação sistemática das noções e funções⁴³.

Richards (2006) afirma que o ensino e aprendizagem comunicativo de LE é mais significativo e oferece melhores oportunidades do que uma abordagem baseada

⁴⁰ No original: “a finite experience of speech acts and their interdependence with sociocultural features, they develop a general theory of the speaking appropriate in their community, which they employ, like other forms of tacit cultural knowledge (competence) in conducting and interpreting social life”.

⁴¹ No original: “abilities and judgements relative to, and interdependent with, sociocultural features”.

⁴² Datas referentes, respectivamente, à primeira publicação e à edição por nós consultada.

⁴³ Leffa (1988) aponta que Wilkins (1976) dividiu as noções em categorias semântico-gramaticais e de funções comunicativas e Van Ek (1976) classificou as funções da língua em seis categorias: expressão e descoberta das informações factuais, intelectuais, atitudes emocionais, atitudes morais, suasão, socialização.

na gramática. Na opinião do mesmo autor, a metodologia comunicativa se resumia aos seguintes princípios:

- Fazer da comunicação real o enfoque do aprendizado de línguas.
- Oferecer oportunidades aos alunos para experimentarem e colocarem à prova o que aprenderam.
- Ser tolerante quanto aos erros dos alunos por serem uma indicação de que o aluno está construindo o alicerce de sua competência comunicativa.
- Oferecer oportunidades para os alunos desenvolverem tanto a precisão quanto a fluência.
- Interligar as diferentes habilidades como, por exemplo, falar, ler e ouvir, pois normalmente ocorrem juntas no mundo real.
- Deixar os alunos aprenderem as regras gramaticais por meio do processo de indução ou de descoberta (RICHARDS, 2006, p. 22).

Esses princípios fazem parte da fase que Richards (2006) denominou *Ensino Comunicativo de Línguas Clássico*, que compreende o período entre os anos 1970 e 1990. Por desenvolver-se em uma época de transição, tal método aparenta ainda conter resquícios do audiolingual, na medida em que a escrita não figura entre as habilidades elencadas, o que pode levar à ideia equivocada de que ela não ocorre no mundo real, aproximando o conceito de comunicação à situação de interação em que predomina a oralidade. Posteriormente, estudos, como os realizados por Widdowson (1991), provaram a importância das quatro habilidades (produção e compreensão oral e escrita) para o ensino e aprendizagem comunicativo de línguas que já se encontrava mais distanciado da artificialidade do método anterior.

A ênfase na atenção às situações reais de comunicação para o ensino e aprendizagem de LE fez com que fossem introduzidos com maior frequência em sala de aula materiais não produzidos para fins educativos tais como revistas, jornais, programas de televisão, músicas etc., os quais, ao mesmo tempo em que provocaram, do ponto de vista de Paiva (2005), a descentralização do LD, foram aos poucos sendo incorporados nesse manual.

Cenoz Iragui (2008, p. 451) afirma que a competência comunicativa

não é somente uma extensão da competência linguística à qual se acrescentam as regras relacionadas com o uso, não se trata unicamente de uma inclusão quantitativa, é também e sobretudo, uma ampliação qualitativa. O conceito de competência linguística se refere ao conhecimento de determinadas regras enquanto a competência

comunicativa inclui, além disso, a habilidade ou destreza para utilizar esse conhecimento⁴⁴.

Assim, para estimular o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno na LE é importante saber os objetivos que ele deve alcançar, ou seja, compreender “os aspectos específicos que um estudante de línguas deve conhecer⁴⁵” (CENOZ IRAGUI, 2008, p. 452). Para tanto, segundo o mesmo autor, é necessário definir as distintas dimensões dessa competência, que estão divididas em (sub)competências, organizadas em modelos de competência comunicativa sobre os quais discorreremos a seguir. Como forma de distinguir a competência comunicativa das categorias subordinadas a ela, incluímos o prefixo *sub* entre parênteses, pois entendemos que, apesar de receberem a mesma denominação, elas se configuram como componentes da competência comunicativa. Elencamos os principais modelos com a finalidade de analisar a *(sub)competência sociolinguística* (e, posteriormente, *sociocultural*) e os conteúdos agregados a ela, para que ao final possamos identificar o conceito de cultura subjacente na abordagem comunicativa.

1.2.3.2.1 Modelos de competência comunicativa

O primeiro modelo de competência foi desenvolvido por Canale e Swain (1980). Os autores entendiam que a comunicação tinha como base a interação interpessoal em um contexto discursivo e sociocultural e envolvia imprevisibilidade e criatividade, implicando um modelo de competência comunicativa integrado por três componentes.

⁴⁴ No original: “no es solamente una extensión de la competencia lingüística a la que se le han añadido las reglas relacionadas con el uso, no se trata únicamente de una adición cuantitativa, es también y sobre todo, una ampliación cualitativa. El concepto de competencia lingüística se refiere al conocimiento de determinadas reglas mientras que la competencia comunicativa incluye además la habilidad o la destreza para utilizar ese conocimiento”.

⁴⁵ No original: “los aspectos específicos que un estudiante de lenguas debe conocer”.

Figura 9 - Modelo de competência comunicativa de Canale e Swain
Fonte: Cenoz Iragui (2008, p. 453, tradução nossa)

Nesse modelo, de acordo com Cenoz Iragui (2008, p. 453), a *(sub)competência gramatical* abarca os elementos lexicais, regras de morfologia, sintaxe, semântica no nível gramatical da oração e fonologia e está centrada nos conhecimentos e habilidades necessários “para compreender e expressar com precisão o significado literal dos enunciados⁴⁶”.

A *(sub)competência sociolinguística* se relaciona a regras de uso da língua e do discurso que permitem a interpretação de enunciados em seu significado social, isto é, a determinação de condições que regulam os enunciados apropriados a situações particulares, registro, variedade dialetal e referência cultural (CENOZ IRAGUI, 2008).

Por sua vez, a *(sub)competência estratégica* se refere à ativação de estratégias de comunicação que podem ser requeridas no uso de elementos verbais ou não verbais em situações de dificuldade na comunicação (CANALE; SWAIN, 1980, p. 30). Cenoz Iragui (2008, p. 453) aponta que essas estratégias são utilizadas para enfrentar, durante o ato comunicativo, as limitações que surgem devido, por exemplo, à falta de conhecimento linguístico.

Três anos depois do primeiro modelo, Canale (1983) revisou-o e modificou-o, distinguindo a *(sub)competência sociolinguística* da *discursiva*. Esta última se refere a normas do discurso que abrangem a coesão (ligação entre as formas gramaticais) e a coerência (combinação adequada das funções comunicativas) de grupos de enunciados e servem para formar um texto falado ou escrito unificado.

Cenoz Iragui (2008) afirma que o modelo de Canale e Swain (1980) e a sua posterior revisão contribuíram significativamente para o desenvolvimento de outros

⁴⁶ No original: “para comprender y expresar con exactitud el significado literal de los enunciados”.

modelos como o de Bachman (1990), que fundamentou os seus estudos voltados para a avaliação dos aprendizes em testes de LE. A autora dividiu a competência em *organizativa* e *pragmática*, às quais estão subordinadas mais quatro, conforme observamos na Figura 10:

Figura 10 - Modelo de competência de Bachman
Fonte: Cenoz Iragui (2008, p. 453, tradução nossa)

Quanto à *(sub)competência organizativa*, Bachman (1990) afirma que “abrange aquelas habilidades relacionadas com o controle da estrutura formal da língua para produzir ou reconhecer frases gramaticalmente corretas, compreendendo o seu conteúdo proposicional e ordenando-as tendo em vista a formação do texto⁴⁷”. Divide-se em *gramatical*, similar à *(sub)competência* homônima de Canale e Swain (1980), e *textual*. Esta última, segundo Cenoz Iragui (2008, p. 455), aproxima-se da *(sub)competência discursiva* de Canale (1983), no entanto, apresenta-se nos trabalhos de Bachman (1990) de maneira mais elaborada, pois abarca também a organização retórica, que remete à estrutura conceitual geral do texto e ao efeito que provoca no usuário da língua.

A *(sub)competência pragmática* corresponde às “relações entre os signos e referentes e também às relações entre usuários da língua e contexto de

⁴⁷ No original: “comprises those abilities involved in controlling the formal structure of language for producing or recognizing grammatically correct sentences, comprehending their propositional content and ordering them from the text”.

comunicação⁴⁸ (CENOZ IRAGUI, 2008, p. 456), dividindo-se em *(sub)competência ilocutiva* e *sociolinguística*. Conforme o mesmo autor, a primeira requer a análise das condições pragmáticas que determinam a pertinência de um enunciado e a segunda é similar à homônima de Canale e Swain (1980).

Bachman e Palmer (1996) atualizaram o modelo, como observamos na Figura 11:

Figura 11 - Áreas do conhecimento linguístico de Bachman e Palmer

Fonte: Bachman e Palmer (1996, p. 68, tradução nossa)

Os autores, nesse novo modelo, passaram a chamar a *competência na língua* de *conhecimento linguístico*⁴⁹, alterando as denominações de *competências* para *conhecimentos*. Eles também ampliaram a *competência ilocutiva* para o *conhecimento funcional* que, segundo Cenoz Iragui (2008, p. 456), “se refere às relações entre os enunciados e as intenções comunicativas dos falantes⁵⁰”. Ainda de acordo com este mesmo autor, o modelo de Bachman (1990) e sua versão atualizada objetivaram a distinção entre o conhecimento e habilidade do uso da língua e o modelo de 1996 é considerado uma valorosa contribuição para a área de avaliação.

Baseados em Canale e Swain (1980), Celce-Murcia, Dörnyei e Thurrell apresentaram uma proposta em 1995, como ilustrado na Figura 12 a seguir:

⁴⁸ No original: “*relaciones entre signos y referentes y también a las relaciones entre usuarios de la lengua y contexto de comunicación*”. Essas relações mencionadas fazem parte do domínio dos estudos da pragmática (VAN DIJK, 1977).

⁴⁹ Alguns pesquisadores como Venturi (2008) traduziram a competência comunicativa de Bachman (1990) como *habilidade da linguagem*.

⁵⁰ No original: “*se refiere a las relaciones entre los enunciados y las intenciones comunicativas de los hablantes*”.

Figura 12 - Modelo de competência de Celce-Murcia, Dörnyei e Thurrell
Fonte: Celce-Murcia, Dörnyei e Thurrell (1995, p.10, tradução nossa)

Nessa proposta, de acordo com Cenoz Iragui (2008, p. 457), a *(sub)competência discursiva* “se refere à seleção, sequenciação e organização de palavras, estruturas, frases e enunciados para obter um texto oral ou escrito unificado⁵¹” e se constitui por “dêixis, coesão, coerência, estrutura genética e estrutura conversacional inerente à alternância de turnos⁵²”. Na Figura 12, ela se encontra no círculo interior, pois é a *(sub)competência central*, ligada às demais “de forma interacional e dinâmica” (SALOMÃO, 2012, p. 86), conforme podemos observar pela direção das flechas.

Do ponto de vista de Cenoz Iragui (2008), a *(sub)competência linguística* nesse modelo corresponde à *gramatical* de Canale e Swain (1980), com apenas o acréscimo do aspecto lexical e fonológico ao conceito.

No caso da *(sub)competência acional (pragmática ou ilocutiva)*, almeja-se “transmitir e compreender a intenção comunicativa, ou seja, combinar a intenção acional com a forma linguística com base no conhecimento de um inventário de

⁵¹ No original: “se refiere a la selección, secuenciación y organización de palabras, estructuras, frases y enunciados para obtener un texto oral o escrito unificado”.

⁵² No original: “cohesión, dêixis, coherencia, estructura genérica y estructura conversacional inherente a la alternancia de turnos”.

esquemas verbais que carregam força ilocucionária (atos de fala e conjuntos de ato de fala)⁵³ (CELCE-MURCIA; DÖRNYEI; THURRELL, 1995, p. 17). Segundo Cenoz Iragui (2008), também inclui o conhecimento de funções e atos de fala, aproximando-se do conceito de *(sub)competência ilocutiva* de Bachman (1990).

Por sua vez, a *(sub)competência estratégica* relaciona-se ao conhecimento das estratégias de comunicação e à forma como são utilizadas. Para tanto, Celce-Murcia, Dörnyei e Thurrell (1995, p.26) apontam três perspectivas distintas:

- 1) *Perspectiva psicolinguística*, em que as estratégias de comunicação são utilizadas para superar problemas no planejamento ou execução para se alcançar um objetivo comunicativo. Os autores exemplificaram com a estratégia utilizada para compensar quando se desconhece um item de vocabulário.
- 2) *Perspectiva interacional*, na qual as estratégias se referem a pedidos de ajuda entre outros comportamentos cooperativos para a resolução de problemas por meio de “negociação de significados e mecanismos de reparação⁵⁴” (CELCE-MURCIA; DÖRNYEI; THURRELL, 1995, p. 26)
- 3) *Perspectiva de continuidade / manutenção da comunicação*, em que as estratégias são “meios para manter o canal de comunicação aberto diante de uma dificuldade de comunicação e ganhar tempo para pensar e executar planos de fala (alternativos)⁵⁵” (CELCE-MURCIA; DÖRNYEI; THURRELL, 1995, p. 26).

De acordo com Cenoz Iragui (2008, p. 457), a *(sub)competência sociocultural* é concernente “ao conhecimento que o falante possui para expressar mensagens de forma apropriada no contexto sociocultural da comunicação⁵⁶” e se aproxima do conceito de *(sub)competência sociolinguística* de Canale e Swain (1980), no entanto, com uma descrição dos componentes mais completa. Celce-Murcia, Dörnyei e

⁵³ No original: “conveying and understanding communicative intent, that is, matching actional intent with linguistic form based on the knowledge of an inventory of verbal schemata that carry illocutionary force (speech acts and speech act sets)”.

⁵⁴ No original: “negotiation of meaning and repair mechanisms”.

⁵⁵ No original: “means of keeping the communication channel open in the face of communication difficulties, and playing for time to think and to make (alternative) speech plans”.

⁵⁶ No original: “al conocimiento que tiene el hablante para expresar mensajes de forma apropiada en el contexto sociocultural de la comunicación”.

Thurrell (1995) classificaram as diversas variáveis socioculturais conforme observamos no Quadro 1, em que apresentam uma lista com os componentes da *(sub)competência sociocultural*.

Fatores do contexto social	<ul style="list-style-type: none"> - Variáveis dos participantes: idade, sexo, cargo e <i>status</i>, distância social, as relações (poder e afetivo). - Variáveis situacionais: tempo, lugar, situação social.
Fatores de adequação estilística	<ul style="list-style-type: none"> - Convenções e estratégias de polidez. - Variação estilística: graus de formalidade e registros de campos específicos.
Fatores culturais	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecimento de base sociocultural da comunidade da língua-alvo: condições de vida (modo de vida, padrões de vida); estrutura social e institucional; convenções e rituais sociais; valores, crenças e normas principais; tópicos de tabu; contexto histórico; aspectos culturais, incluindo a literatura e as artes. - A consciência da maioria das diferenças dialetais ou regionais. - consciência intercultural: diferenças; semelhanças; estratégias para a comunicação entre culturas.
Fatores comunicativos não verbais	<ul style="list-style-type: none"> - Fatores cinésicos (linguagem corporal): comportamentos controladores de discurso (sinais de tomada de turnos não verbais); comportamentos de estabelecimento de canal de comunicação; marcadores afetivos (expressões faciais), gestos, contato visual. - Fatores proxêmicos (uso do espaço). - Fatores táteis (toque). - Fatores paralinguísticos: sons acústicos, ruídos não vocais. - Silêncio.

Quadro 1 – Componentes sugeridos de *(sub)competência sociocultural* do modelo de Celce-Murcia, Dörnyei e Thurrell

Fonte: Celce-Murcia, Dörnyei e Thurrell (1995, p. 24, tradução nossa)

Celce-Murcia (2007) propôs uma revisão do modelo de 1995 e expandiu as subcategorias dentro de cada *(sub)competência*. A *(sub)competência acional* foi substituída pela *formulaica* e pela *interacional*, conforme observamos na Figura 13:

Figura 13 - Modelo de competência de Celce-Murcia

Fonte: Celce-Murcia (2007, p. 45, tradução nossa)

A *formulaica* refere-se a “blocos de língua fixos e pré-fabricados amplamente usados em interações cotidianas” (SALOMÃO, 2012, p. 89), enquanto a *interacional* envolve a consciência dos interlocutores de seu posicionamento e engajamento na interação que estabelecem.

Entre as variáveis socioculturais, Celce-Murcia (2007) destacou os fatores do contexto social, de adequação estilística e culturais que podem ser adquiridos pelo conhecimento da vida e tradições, assim como pela história e pela literatura, por meio de observação, principalmente no convívio com falantes da língua-alvo.

1.2.3.3 A cultura na abordagem comunicativa

A abordagem comunicativa objetivou desviar-se de uma perspectiva centrada somente no conhecimento linguístico e voltou sua atenção também ao contexto sociocultural e ao desenvolvimento da competência comunicativa. No âmbito do ensino e aprendizagem de LE, a competência comunicativa foi detalhada em suas (sub)competências, as quais definiram os aspectos específicos que devem ser de

conhecimento do aprendiz (CENOZ IRAGUI, 2008) e entre as quais destacamos a *(sub)competência sociolinguística/sociocultural*, da qual partimos para encontrar a definição de cultura no âmbito dessa abordagem.

Como observamos previamente, a *(sub)competência sociolinguística/sociocultural* é regida por regras que determinam as condições de adequação de um enunciado de acordo com o significado e a forma, atribuindo um sentido distinto conforme a situação em que se encontram os interlocutores (na escolha entre registro formal ou informal, por exemplo). Com isso, podemos traçar um paralelo com a concepção *simbólica* de cultura, que se constituiu por padrões de significados atribuídos a ações, manifestações verbais e objetos de vários tipos (os componentes relacionados no Quadro 1). Nesse sentido, a cultura é ainda entendida como norma a ser seguida e à qual o aprendiz deve adaptar-se para garantir a efetiva comunicação.

1.2.4 Interculturalidade no ensino de língua estrangeira: a competência e abordagem intercultural

Além das *(sub)competências* abordadas anteriormente, consideramos importante discorrer acerca da *interculturalidade* por duas razões. A primeira, por se tratar de um tema que vem recebendo grande atenção visto que, de acordo com Fleuri (2003), desde a inclusão da temática *pluralidade cultural* nos *Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação de temas transversais* (BRASIL, 1997), o reconhecimento da multiculturalidade e a perspectiva intercultural se tornaram muito relevantes. A segunda porque, por este trabalho analisar o aspecto cultural no ensino e aprendizagem de LE, não poderia deixar de tratar acerca dessa forma de vislumbrar a relação entre culturas. Conforme Fleuri (2002, p. 407), a perspectiva intercultural da educação

reconhece o caráter multidimensional e complexo da interação entre sujeitos de identidades culturais diferentes e busca desenvolver concepções e estratégias educativas que favoreçam o enfrentamento dos conflitos, na direção da superação das estruturas sócio-culturais geradoras de discriminação, de exclusão ou de sujeição entre grupos sociais.

Esse conceito, que rejeita a exclusão pela diferença, aplicado ao ensino de línguas se expressou principalmente por meio do conceito de competência intercultural. Enquanto a *(sub)competência sociolinguística/sociocultural* se constituía como padrões ou regras do meio social da língua meta que o aluno deveria conhecer como parte da sua competência comunicativa, a *intercultural* chama a atenção para a relação entre a cultura alheia e a do aluno, com a busca do entendimento da diferença e abrandamento dos conflitos.

Byram, Gribkova e Starkey (2002) apontam que, em uma conversa entre um falante que usa a sua língua materna e um estrangeiro, a consciência de que pelo menos um está falando uma LE pode influenciar o que eles dizem e como dizem. Visões estereotipadas sobre língua e cultura fizeram com que, durante muito tempo, nesse encontro dos falantes de línguas distintas, um deles observasse o outro como o porta-voz ou representante do seu país. De acordo com os autores, esse ponto de vista revelou um foco claro na identidade nacional, o que teve como consequência a ideia de que aprender uma LE era tornar-se uma pessoa de outro país, imitando o falante nativo.

Os mesmos pesquisadores ainda afirmam que a dimensão intercultural no ensino e aprendizagem de LE, contrapondo-se a essa visão, tem como objetivo preparar os alunos para desempenhar o papel de falantes ou mediadores interculturais, capazes de se relacionar com as múltiplas e complexas identidades e, ao mesmo tempo, de se afastar de estereótipos criados por uma visão limitada de língua e cultura estrangeiras. Assim, a “comunicação intercultural é a comunicação fundamentada no respeito pelos indivíduos e na igualdade dos direitos humanos como a base democrática para a interação social⁵⁷” (BYRAM; GRIBKOVA; STARKEY, 2002, p. 9).

Assim sendo, o professor continua estimulando o aluno a desenvolver a *(sub)competência linguística* para a comunicação, porém o discente também se aprimora na competência intercultural, isto é, na “habilidade de garantir o entendimento compartilhado por pessoas com diferentes identidades sociais e a sua habilidade de interagir com os falantes como seres humanos complexos com múltiplas

⁵⁷ No original: “Intercultural communication is communication on the basis of respect for individuals and equality of human rights as the democratic basis for social interaction”.

identidades e suas próprias individualidades⁵⁸” (BYRAM; GRIBKOVA; STARKEY, 2002, p. 10). Portanto, ainda conforme esses autores, a competência intercultural aprofunda o saber e a compreensão do ponto de vista das outras pessoas, pois envolve habilidades, valores e atitudes que são essenciais para o entendimento das relações humanas entre culturas distintas. O fundamental não é um conhecimento de conteúdos fechados, visto que as sociedades estão em constantes mudanças, o que torna impossível prever todas as possibilidades em uma interação intercultural. Assim, Byram, Gribkova e Starkey (2002, p. 12) afirmam que no ensino e aprendizagem de LE sob esse prisma é essencial o desenvolvimento tanto em professores quanto em alunos de:

- 1) atitude intercultural, ou seja, “curiosidade, abertura, disposição para suspender as descrenças sobre outras culturas e crenças sobre si mesmo⁵⁹”;
- 2) conhecimento acerca dos grupos sociais, seus produtos e práticas: “a tarefa do professor é desenvolver atitudes e habilidades assim como o conhecimento, e os professores obtêm informação sobre os outros países junto com seus aprendizes; eles não precisam ser a única ou principal fonte de informação⁶⁰”;
- 3) habilidade de interpretar e relacionar eventos ou documentos da outra cultura com a própria;
- 4) habilidade de adquirir o conhecimento da cultura alheia e conseguir lidar com este e com as atitudes em meio às restrições da comunicação e interação em tempo real;
- 5) habilidade de avaliar de maneira crítica perspectivas, produtos e práticas da cultura alheia e da própria.

Dessa maneira, substitui-se a ideia de falante nativo como norma e surge o conceito de falante intercultural, que é consciente da própria identidade e cultura bem

⁵⁸ No original: “*their ability to ensure a shared understanding by people of different social identities, and their ability to interact with people as complex human beings with multiple identities and their own individuality*”.

⁵⁹ No original: “*curiosity and openness, readiness to suspend disbelief about other cultures and belief about one’s own*”.

⁶⁰ No original: “*The teacher’s task is to develop attitudes and skills as much as knowledge, and teachers can acquire information about other countries together with their learners; they do not need to be the sole or major source of information*”.

como da sua relação com a do outro; que identifica conflitos nas relações culturais e ameniza eficazmente os mal-entendidos, com tolerância, sensibilidade e respeito (CORTÉS, 2006).

Santos (2004) vai além dos conceitos de competência e falante e propõe uma Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN), na qual a língua é entendida como cultura, isto é, para a pesquisadora a língua é um instrumento social da comunicação e é mais do que parte da cultura, é a própria cultura. Desse ponto de vista, o ensino da LE estimula o “diálogo de culturas” em que se desenvolve a intersubjetividade pelo compartilhamento de experiências pela ação do professor e dos alunos que se tornam agentes de interculturalidade e “promovem o diálogo entre culturas através da interação e a produção conjunta de conhecimentos” (SANTOS, 2004, p. 166). Além disso, a avaliação é “crítica, processual e retroativa”, ou seja, enfatiza “o desenvolvimento do processo de aprendizagem e não o seu fim, assim como se preocupa com a qualidade do que foi aprendido e não com a quantidade” (SANTOS, 2004, p. 167). Segundo a mesma autora, os materiais didáticos são vistos como fonte e não como única referência e a sua produção e seleção deve objetivar “conteúdos autênticos, culturalmente significativos, centrados nos interesses e necessidades dos aprendizes” (SANTOS, 2004, p. 165).

Assim, o ensino da perspectiva intercultural não visa à mera transmissão de informações culturais estanques com as quais o aprendiz consegue comunicar-se na LE, e, sim, fomenta a integração, o respeito à diversidade e a superação de visões preconceituosas, estereotipadas e etnocêntricas (WALESKO, 2006). Nesse sentido, a concepção de cultura se aproxima do conceito *estrutural* de Thompson (1995), visto que não entende os FC como padrões de significados, mas considera o seu significado no contexto socialmente estruturado em que esses fenômenos são produzidos, transmitidos e recebidos e os quais sofrem constantes processos de valorização, avaliação e conflito.

1.2.5. Os conteúdos culturais nos documentos oficiais brasileiros

Guillén Díaz (2008, p. 838) afirma ser necessário “contemplar como parte da língua sua dimensão social e cultural, mas não como algo justaposto, e, sim,

complementar na comunicação, por ser um fator essencial de aproximação à realidade da língua que se aprende⁶¹”. Dessa forma, propomos, neste subitem, verificar quais são as concepções subjacentes aos conteúdos culturais (GUILLÉN DÍAZ, 2008) no âmbito do ensino e aprendizagem de LE e, ao final, destacar como estes são abordados nos documentos oficiais brasileiros, a saber, os *Parâmetros Curriculares Nacionais do terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental* – PCN-EF – (BRASIL, 1998a), os *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias* – PCN-EM – (BRASIL, 2000), *PCN+ ensino médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais* – PCN+ – (BRASIL, 2002) e as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias* – Ocem – (BRASIL, 2006), bem como a versão preliminar da *Base Nacional Comum Curricular*⁶² – BNCC – (BRASIL, 2016).

Conforme Guillén Díaz (2008, p. 840), tais conteúdos se apresentam nos materiais de ensino relacionados às expressões *civilização*, *cultura* e aspectos socioculturais. O sentido do termo *civilização* é o mesmo relacionado à ideia de progresso da concepção *clássica* thompsoniana e “se subordina à tradição intelectual por meio das belas-artes, da literatura e considera conteúdos culturais aqueles que poderíamos inserir em um polo estético e ético⁶³”, voltando-se para o nacional e o regional, evocando “uma alma coletiva, um caráter nacional e inclusive particularismos que foram convertidos em estereótipos, os quais, afinal, são apenas visões redutoras da realidade⁶⁴”, como por exemplo, usar um touro para representar a Espanha (GUILLÉN DÍAZ, 2008, p. 840-841). Encontramos esses particularismos em LD que reservam uma seção de cada unidade para a cultura, na qual são mostrados pontos turísticos ou as comidas típicas de alguns países.

Em outro sentido, Guillén Díaz (2008, p. 841) afirma que os conteúdos culturais correspondem a “uma estrutura orgânica que compreende a linguagem, as artes, as letras, as ciências, os costumes, os rituais, as festas, etc.”⁶⁵. De acordo com a mesma

⁶¹ No original: “Contemplar como parte de la lengua su dimensión social e cultural, pero no como algo yuxtapuesto, sino complementario en la comunicación, al ser un factor esencial de aproximación a la realidad de la lengua que se aprende”.

⁶² A versão por nós consultada é a segunda e foi divulgada em maio de 2016. A versão final está prevista para o primeiro semestre de 2017.

⁶³ No original: “se subordina a la tradición intelectual a través de las bellas artes, la literatura y lleva a considerar como contenidos culturales aquellos que podríamos insertar en un polo estético y ético”.

⁶⁴ No original: “un alma colectiva, un genio nacional e incluso particularismos que han sido convertidos en estereotipos, los cuales, a fin de cuentas, no son más que visiones reductoras de la realidad”.

⁶⁵ No original: “una estructura orgánica que comprende el lenguaje, las artes, las letras, las ciencias, las costumbres, los ritos, fiestas, etc.”.

autora, englobam tanto a cultura culta (institucional, literária e artística) como a popular (situada no âmbito do comportamento, da vida cotidiana) e outorgam significado ao plano do não observável (nível de representação presente nas atitudes e relações) e do observável (os objetos que geram comportamentos expressos pelo verbal e não verbal) (GUILLÉN DÍAZ, 2008, p. 842). Portanto, tais conteúdos se relacionam à concepção *simbólica*, visto que evidenciam a expressão dos significados das distintas formas por meio das quais o homem se comunica e compartilha experiências, concepções e crenças (THOMPSON, 1995).

Entretanto, Guillén Díaz (2008, p. 849) afirma que a mera exposição de uma quantidade de ações, práticas, tradições e crenças de uma determinada comunidade linguística não levará o aluno a se comportar como um nativo (nem esse é o propósito do ensino e aprendizagem de LE), reproduzindo os seus comportamentos. Isso quer dizer que o aluno não deve “camaleonizar-se” e sim que ele tem o direito de adquirir o máximo de informação de forma consciente e de poder escolher em quais momentos vai transgredir ou respeitar os elementos da cultura meta que se façam presentes no ato comunicativo (MIQUEL; SANZ, 1992). Do ponto de vista de Guillén Díaz (2008, p. 849), o “importante não será quantos conteúdos culturais são proporcionados aos alunos na aula de espanhol como segunda língua ou língua estrangeira, mas sim a forma como eles os acessam, como os adquirem e como podem aplicá-los⁶⁶”.

A seguir, evidenciamos os conteúdos culturais atrelados a princípios, conforme observamos nos documentos oficiais brasileiros, especificamente naqueles pontos em que são fornecidas informações, reflexões e comentários voltados para o ensino e aprendizagem de LE. Com isso, objetivamos verificar de que maneira os conteúdos culturais estão presentes nesses documentos e qual concepção subjaz a eles.

Os PCN-EF (BRASIL, 1998a) não abordam os conteúdos seguindo uma lista de componentes necessários para o desenvolvimento de competências e sim se baseiam na ideia de que a língua em sua função comunicativa implica os conhecimentos *sistêmico* (organização linguística), *de mundo* (pré-conhecimento) e *da organização textual* (capacidade de organizar a informação na interação), além da

⁶⁶ No original: “Lo importante no será cuántos contenidos culturales se proporcionan a los alumnos en el aula de Español como L2/LE, sino la forma en cómo éstos acceden a ellos, cómo los adquieren y cómo pueden aplicarlos”.

capacidade de empregá-los na “construção social dos significados na compreensão e produção escrita e oral”⁶⁷ (BRASIL, 1998a, p. 71).

Segundo o documento, os conteúdos partem do conhecimento prévio do aluno ⁶⁸ para que ele possa participar da construção social do significado, desenvolvendo uma consciência crítica, também conhecer outras culturas, hábitos e costumes e, aos poucos, aproximar-se “das realidades dos países em que a língua estrangeira que está sendo aprendida é usada ou de outras questões mais distantes de seu mundo” (BRASIL, 1998a, p. 73).

Os PCN-EM (BRASIL, 2000), em seu capítulo *Conhecimentos de língua estrangeira moderna*, também não especificam conteúdos a serem desenvolvidos, mas, diferente do documento dos anos finais do ensino fundamental, estão pautados em competências e habilidades, das quais destacamos aquelas relacionadas com a competência sociolinguística:

- Conhecer e usar as línguas estrangeiras modernas como instrumento de acesso a informações a outras culturas e grupos sociais.
- Compreender de que forma determinada expressão pode ser interpretada em razão de aspectos sociais e/ou culturais.
- Analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando textos/contextos mediante a natureza, função, organização, estrutura, de acordo com as condições de produção/recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e propagação de ideias e escolhas, tecnologias disponíveis).
- Saber distinguir as variantes lingüísticas.
- Compreender em que medida os enunciados refletem a forma de ser, pensar, agir e sentir de quem os produz (BRASIL, 2000, p. 32).

No documento ainda se afirma a necessidade de se pensar o ensino e aprendizagem de LE segundo competências abrangentes e não estáticas, pois a língua é “veículo de comunicação de um povo por excelência e é através de sua forma

⁶⁷ Como esse documento visa direcionar os estudos da LE para a habilidade leitora, tem como base os estudos de Kleiman (1999) acerca da atividade de leitura. A ideia da construção social do significado se fundamenta em Vygotsky (2001), para quem o conhecimento é construído social, histórica e culturalmente por meio da interação.

⁶⁸ A ênfase no conhecimento prévio se baseia nos estudos de Leffa (1996) acerca da teoria dos esquemas. De acordo com o autor, “para compreender o mundo o indivíduo precisa ter dentro de si uma representação do mundo” e a aprendizagem não é simplesmente a aquisição de um novo conhecimento, visto que este não é apenas agregado aos conhecimentos já existentes, ou seja, o conhecimento antigo interage com o meio e “evolui para o conhecimento novo” (LEFFA, 1996, p. 25-26). Esses estudos se aproximam da teoria de aprendizagem significativa, cujo principal expoente é Ausubel, “na medida em que enfatiza a importância da relação entre o material a ser aprendido e a estrutura cognitiva do indivíduo” (LEFFA, 1996, p. 28).

de expressar-se que esse povo transmite sua cultura, suas tradições, seus conhecimentos” (BRASIL, 2000, p. 30).

Quanto ao contato com outras culturas o documento aponta que

ao conhecer outra(s) cultura(s), outra(s) forma(s) de encarar a realidade, os alunos passam a refletir, também, muito mais sobre a sua própria cultura e ampliam a sua capacidade de analisar o seu entorno social com maior profundidade, tendo melhores condições de estabelecer vínculos, semelhanças e contrastes entre a sua forma de ser, agir, pensar e sentir e a de outros povos, enriquecendo a sua formação (BRASIL, 2000, p. 30).

Nos PCN+ (BRASIL, 2002, p. 100), a língua é entendida como um bem cultural e a ênfase está na importância de se abordar “aspectos que envolvem a influência de uma cultura sobre a outra”. Em todo o documento há o destaque para o entendimento de outras culturas, porém, isso parece estar restrito, conforme os exemplos oferecidos, à compreensão das variações linguísticas (gírias, dialetos, empréstimos). Ainda de acordo com os PCN+ (2002, p. 103), “apropriar-se do conhecimento por meio do aprendizado das línguas estrangeiras modernas permite que o aluno faça uma análise mais acurada do seu contexto social, ao compará-lo com outras culturas e visões de mundo”.

As Ocem (BRASIL, 2006) são as primeiras a dedicar um capítulo exclusivamente para a língua espanhola. Assim como os PCN (BRASIL, 1998a; 2000), o documento “não oferece listagem fechada de conteúdos ou temas a serem desenvolvidos de maneira uniforme”, pois “entende as peculiaridades de cada situação de ensino” (BRASIL, 2006, p. 145). Por isso, sugerem-se temas para discussões que fomentem o principal objetivo da língua estrangeira na educação básica que é a formação cidadã do indivíduo. Os conteúdos culturais partem então dos temas que geram reflexões políticas, econômicas, educacionais, sociais, sobre esportes, lazer, informação, língua e linguagens.

Passados 18 anos da publicação dos PCN-EF (BRASIL, 1998a; 1998b) e em cumprimento ao prescrito na Constituição (BRASIL, 1988) para o ensino fundamental e ampliado para o ensino médio pelo Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), em 2017 está prevista a apresentação da versão final da BNCC (BRASIL, 2016, p. 24), um documento de referência que objetiva “orientar os sistemas na elaboração de suas propostas curriculares”, fundamentado no direito à aprendizagem e ao

desenvolvimento visando melhoria na qualidade da Educação Básica e a construção de um Sistema Nacional de Educação. Para o desenvolvimento desse trabalho, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) conta com a colaboração de diversos atores. Em primeiro lugar, formou-se um Comitê de Assessores e Especialistas (composto por professores universitários das diversas áreas de conhecimento, docentes da Educação Básica e técnicos das secretarias de educação), que desenvolveu o texto-base disponibilizado em página da *web*⁶⁹ para tornar pública a proposta, com a finalidade de acolher contribuições de todo território nacional, as quais foram recebidas mediante cadastramento de três categorias de participantes: indivíduos (estudantes e professores da Educação Básica ou Ensino Superior; pai ou responsável por estudante da Educação Básica; ou outros), organizações (sociedades científicas, associações e demais organizações interessadas) e redes (escolas, redes de ensino).

Portanto, a BNCC (BRASIL, 2016) é um documento que surge para unificar o currículo nacional de maneira democrática, na medida em que possibilita a intervenção de diferentes indivíduos e instituições envolvidos na educação brasileira. Quanto à LE, o documento preliminar ressalta que

ao promover o encontro com a diversidade linguística e cultural, o componente Língua Estrangeira Moderna cria oportunidades para que os/as estudantes conheçam, desnaturalizem e compreendam suas próprias culturas e se tornem cidadãos flexíveis e abertos a visões de mundo diversas, apropriando-se, assim, de um repertório importante para agirem como mediadores interculturais, buscando a construção do diálogo e compreensão e resolução de conflitos da vida cotidiana (BRASIL, 2016, p. 121).

Além disso, o ensino e aprendizagem devem propiciar, entre muitas outras oportunidades a de “compreender e valorizar o plurilinguismo, a diversidade sociocultural e a variação linguística” (BRASIL, 2016, p. 130).

Um diferencial em relação aos referenciais anteriores, de acordo com o próprio documento, é a organização dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento segundo práticas sociais e de interação que pautam a escolha dos gêneros discursivos a serem utilizados. São elas: práticas da vida cotidiana, artístico-literárias, político-cidadãs, investigativas, mediadas pelas tecnologias digitais e do mundo do

⁶⁹ Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>. Acesso em: 02 nov. 2016.

trabalho. Tais práticas vão direcionar os temas nos quais os aspectos culturais serão abordados.

Verificamos assim, nos fragmentos dos documentos analisados neste subitem, a valorização do ensino comunicativo, pois a língua é considerada em sua função comunicativa (BRASIL, 1998a) e há uma “preocupação de preparar o aluno para a comunicação em Língua Estrangeira em contextos significativos” (BRASIL, 2006, p.121). Os conteúdos não são elencados em listas fechadas e o aspecto cultural se expressa ou por meio de temas sugeridos ou mediante as competências e habilidades esperadas dos alunos.

A despeito de afirmar pautar-se na *interculturalidade*, os documentos apontam para uma postura pouco crítica, como podemos verificar nos PCN-EF (BRASIL, 1998a, p. 37, grifos nossos) em que se promove “a **aceitação** das diferenças nas maneiras de expressão e de comportamento”, nos PCN-EM (BRASIL, 2000, p. 14-15, grifos nossos), nos quais se deve “**respeitar** e **preservar** as manifestações da linguagem, utilizadas por diferentes grupos sociais, em suas esferas de socialização” e nas Ocm (BRASIL, 2006, p. 148, grifos nossos) em que se afirma que é imprescindível “ter consciência, **entender** e **aceitar** esses novos valores e crenças presentes em diferentes grupos sociais”. Em alguns casos, a mera aceitação das manifestações de linguagem ou expressões de crenças e valores pode implicar em também aceitar formas de ofensa a determinado grupo social, por exemplo, o que não condiz com a perspectiva intercultural, visto que o ensino de línguas sob esse ponto de vista promove “uma posição que reconhece o respeito pela dignidade humana e a igualdade dos direitos humanos como base democrática para a interação social⁷⁰” (BYRAM; GRIBKOVA; STARKEY, 2002, p. 13).

Assim, apesar de não haver uma tentativa de prescrição de conteúdos culturais como regras e convenções usadas por falantes da LE, a cultura nos documentos oficiais analisados ainda prevalece sob um ponto de vista estanque, isto é, como conteúdo que deve ser de conhecimento do aluno e compreendido por ele, sem uma visão crítica mais aprofundada. À vista disso, a noção de cultura reflete a *simbólica*, pois, mesmo sem se estabelecer uma lista de conteúdos, ainda está pautada na ideia de padrões de significados dos FC, sem a intervenção por meio da reflexão crítica do

⁷⁰ No original: “a position which acknowledges respect for human dignity and equality of human rights as the democratic basis for social interaction”.

aprendiz, isto é, um ponto de vista que desconsidera as constantes mudanças de valor e conflitos que envolvem os FC.

Por outro lado, a BNCC (BRASIL, 2016) sugere uma proposta intercultural em que se coloca o aluno como agente ao evidenciar o ensino e aprendizagem que fomenta a formação de mediadores culturais, os quais, além de refletir sobre o próprio contexto sociocultural, também buscam “a construção do diálogo e compreensão e resolução de conflitos da vida cotidiana” (BRASIL, 2016, p. 121). Nesse sentido, conforme apontamos anteriormente, por seguir a perspectiva intercultural, aproxima-se da concepção *estrutural* proposta por Thompson (1995).

1.3. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Neste Capítulo, reunimos as principais concepções de cultura, bem como a proposta conceitual de Thompson (1995), como recordamos a seguir.

A concepção *clássica* se relacionou com a palavra *civilização* de duas formas: para ingleses e franceses eram termos equivalentes e ser civilizado era sinônimo de progresso, reflexo da unificação política que despontava as duas nações à frente de outras; para alemães, as palavras *civilização* e *cultura* (*Kultur*) representaram a oposição entre duas classes sociais: a corte, que se considerava civilizada por imitar os costumes franceses (inclusive utilizando sua língua), e a *Intelligentsia*, burguesia intelectual excluída da corte e que buscou cultivar os valores artísticos. A concepção *descritiva* baseou-se na pesquisa etnográfica de sociedades indígenas com o objetivo de detalhar costumes e tradições desses povos. A concepção *simbólica*, que teve como principal expoente o antropólogo Geertz (2008), objetivou evidenciar o padrão de significado das distintas ações, manifestações verbais e objetos por meio dos quais os indivíduos expressam crenças e formas de pensar. Finalmente, a concepção *estrutural* de Thompson (1995) parte dos estudos de Geertz (2008), porém considerando o contexto e os processos sócio-históricos específicos. Compreendemos que o conceito formulado pelo sociólogo é o mais condizente com este trabalho, visto que não se pauta em uma visão restrita de cultura, ou seja, tem como base o estudo analítico e crítico dos FC, que podem convergir ou divergir

dependendo do país, comunidade e/ou grupos sociais. Essas diferenças e semelhanças podem fomentar discussões frutíferas acerca da cultura em aulas de LE.

Posteriormente, trilhamos o caminho que nos conduziu pelas principais abordagens e métodos de ensino e aprendizagem de LE para estabelecer relações com nosso primeiro percurso, pautado nos postulados de Thompson (1995). Com isso observamos como se estabeleceu a relação entre língua e cultura e que, como constatamos, mostrou-se dissociada na maioria das vezes. A seguir, resumimos no Quadro 2 as principais abordagens e métodos, bem como a concepção de cultura subjacente a cada um deles.

Abordagem	Método	Concepção de Cultura
Abordagem Estrutural	Método Gramática e Tradução	Concepção <i>clássica</i>
	Método Direto	Concepção <i>descritiva</i>
	Método Audiolingual	Concepção <i>descritiva</i>
Abordagem Comunicativa		Concepção <i>simbólica</i>

Quadro 2 – Síntese da concepção de cultura (THOMPSON, 1995) no ensino e aprendizagem de LE

Fonte: elaborado pela pesquisadora

A *interculturalidade* em alguns estudos está vinculada ao ensino comunicativo seja como parte da abordagem, como a ACIN sugerida por Santos (2004), seja como uma (sub)competência da *competência comunicativa* (BYRAM, GRIBKOVA, STARKEY, 2002). Consideramos que tender para uma dessas visões seria imprudente, em razão das diversas formas como a *interculturalidade* vem sendo abordada no ensino e aprendizagem de LE, pois os diversos estudos acerca desse tema são complexos e não há consenso acerca de suas dimensões e limites. Dessa forma, optamos por considerá-la como uma perspectiva ou ponto de vista, uma vez que estamos de acordo com Walesko (2006, p. 33) ao afirmar que “a prática de reflexão intercultural pode ser desenvolvida em qualquer metodologia de ensino de línguas, não somente no ensino comunicativo, visto que é possível se promoverem reflexões culturais a partir de qualquer prática pedagógica de ensino”.

Por fim, verificamos como são abordados e enfocados os conteúdos culturais nos documentos brasileiros voltados para a LE, a saber, PCN-EF (BRASIL, 1998a), PCN-EM (BRASIL, 2000), PCN+ (BRASIL, 2002) e Ocem (BRASIL, 2006). Neles se

objetiva, de maneira geral, o estímulo a uma visão intercultural do ensino e aprendizagem de LE, já que se fomenta o olhar por parte do aluno sobre a própria cultura pelo contato com a língua e cultura estrangeiras. No entanto, a concepção de cultura defendida é a *simbólica*, pois está fundamentada em padrões de significados que expressam crenças, valores e concepções, sem que se aprofunde na reflexão crítica, diferente do que se verifica no texto preliminar da BNCC (BRASIL, 2016), mais próximo do conceito *estrutural* de Thompson (1995).

Finalizamos este Capítulo voltando aos quatro questionamentos feitos no início de nossos estudos, a saber: quais os pressupostos que definem nossa concepção de cultura? Ela está restrita a determinados grupos sociais? Quais os parâmetros (se há) para definir o nível cultural dos indivíduos? Há diferenças entre as culturas de modo a hierarquizá-las?

Consideramos que todos eles surgem devido a situações provocadas por um conceito de cultura etnocêntrico, excludente e que privilegia somente algumas formas artísticas e/ou grupos sociais, isto é, se aproxima da concepção *clássica*, a qual, conforme sinalizado previamente por Thompson (1995), ainda se mantém presente nos dias de hoje. Em razão disso, esperamos que, por meio deste estudo, professores, autores de materiais didáticos e alunos, além de outros atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem de LE, possam refletir e debater com seus pares com criticidade acerca do assunto.

Assim, concluímos nossos estudos preliminares acerca do conceito de *cultura* pautados em Thompson (1995), com base nos quais discutimos como os diferentes significados desse termo incidem no ensino e aprendizagem de LE por meio das principais abordagens e métodos. No Capítulo dois nos aprofundamos em estudos que tratam da terminologia que se relaciona com o nosso objeto de estudo, a tira cômica, a fim de esclarecer equívocos que podem prejudicar a leitura desse e de outros gêneros a ele relacionados. O aporte teórico desenvolvido nos dois primeiros Capítulos serve de fundamentação para as análises a que nos propusemos mais adiante.

2 AS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS: DELIMITAÇÃO DE DEFINIÇÕES

No Capítulo precedente, delimitamos o conceito de cultura no qual embasamos nossa pesquisa e também tratamos de evidenciar como essa concepção se fez presente nas distintas abordagens e métodos que nortearam e norteiam o ensino e aprendizagem de LE. Em seguida, foram abordados os conteúdos culturais, por nós destacados nos documentos oficiais brasileiros para o ensino fundamental – PCN-EF (BRASIL, 1998a) – e ensino médio – PCN-EM (BRASIL, 2000), PCN+ (BRASIL, 2002) e as Ocem (BRASIL, 2006) –, além da BNCC (BRASIL, 2016), nos quais observamos o conceito de cultura subjacente.

Neste, objetivamos esclarecer a terminologia relacionada com o nosso objeto de estudo. Primeiro, com base em Bakhtin (2003) e Fiorin (2006), nos centramos na definição de *gênero* a fim de esclarecermos o seu sentido e abrangência, visto que, muitas vezes, é utilizado de forma equivocada. Em seguida, voltamos nossa atenção ao termo *hipergênero*, fundamentado em Maingueneau (2010, 2015), com o intuito de ressaltar a diferença entre HQ e os diversos gêneros por ela abarcados, cuja relação se estabelece pelos elementos sobre os quais tratamos posteriormente e que compõem o que conhecemos por linguagem dos quadrinhos. Assim, ao especificar os significados que mais nos interessam neste estudo, objetivamos minimizar as confusões geradas pelos usos indevidos e contribuir para que sejam aplicados de forma adequada nos materiais didáticos e nas aulas de LE.

⁷¹ Disponível em: <<http://bellville-sensible.blogspot.com.br/2010/07/colgo-las-botas.html#>>. Acesso em: 03 nov. 2016.

2.1 GÊNERO E HIPERGÊNERO

Conforme Fiorin (2006, p. 60),

depois que os Parâmetros Curriculares Nacionais estabeleceram que o ensino de Português fosse feito com base nos gêneros, apareceram muitos livros didáticos que vêem o gênero como um conjunto de propriedades formais a que o texto deve obedecer.

Dessa forma, gerou-se o entendimento de que esse documento era um parâmetro a ser seguido. Segundo o mesmo autor, essa concepção já era conhecida na Grécia antiga e utilizada para classificar o conjunto de textos com características comuns, como um agrupamento de formas fixas, imutáveis. Apesar de a noção difundida pelos documentos estar baseada na teoria de Bakhtin (2003), foi se distorcendo já que muitos entendiam os PCN como registro regulador, sem considerar o seu caráter orientador e, por isso, seguiam a definição grega. Dessa forma, julgamos importante esclarecer o significado do termo *gênero* não só pela relação que ele mantém com os PCN⁷², mas também porque o associamos ao nosso objeto de estudo, a tira cômica.

De acordo com Bakhtin (2003, p. 262, grifos do autor) “cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*”. Para o autor, o enunciado é a real unidade da comunicação discursiva, ou seja, é por meio dela que o discurso se concretiza, constituindo um evento único e irrepetível, pois, ainda que um mesmo enunciado seja proferido novamente, ele estará inserido em outra situação e/ou momento histórico, recebendo sentido distinto. Assim, é necessário pontuar que o termo “relativamente” demonstra que Bakhtin (2003) considerava a historicidade dos gêneros, a sua mudança, o que evidencia que esse conceito não carrega um caráter normativo como se tem observado na sua utilização em contexto educacional.

Fiorin (2006, p. 61) aponta que os indivíduos se comunicam por meio dos gêneros em uma determinada esfera de atividade, estabelecendo uma “interconexão

⁷² No Capítulo três, discutimos de maneira mais aprofundada como é tratado o termo *gênero* nesses documentos e em outros referentes à educação básica.

da linguagem com a vida social”. Do ponto de vista do autor, os gêneros são novas formas de ver a realidade, o que implica o aparecimento constante dos mais atuais e a alteração dos já existentes.

Ainda segundo Fiorin (2006, p.61), Bakhtin não considera o produto e sim o processo de produção, por isso seu estudo parte do “vínculo intrínseco existente entre a utilização da linguagem e as atividades humanas”. Da perspectiva de Bakhtin (2003, p. 262), “o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos)” que refletem, de acordo com o campo de atividades humanas, determinadas condições e finalidades por seu conteúdo temático, estilo de linguagem e construção composicional.

O conteúdo temático, de acordo com Fiorin (2006, p. 62), não se refere ao assunto específico de um texto e, sim, a um “domínio de sentido de que se ocupa o gênero”, o que o autor exemplifica com as cartas de amor, cujo conteúdo temático é concernente às relações amorosas, porém pode se constituir de assunto específico, como o rompimento por traição. Na opinião do mesmo autor, a construção composicional corresponde ao modo de organização do texto, à forma como ele é estruturado. O estilo de linguagem tem relação com a seleção dos recursos gramaticais, lexicais e fraseológicos “em função da imagem do interlocutor e de como se presume sua compreensão responsiva ativa do enunciado” (FIORIN, 2006, p. 62).

Em seus estudos acerca do conceito de gênero discursivo, Maingueneau (2010, 2015) tomou uma direção um pouco distinta da seguida pelo autor russo. Grillo e Veloso (2007) apontam que os estudos bakhtinianos e os do analista do discurso apresentam teorias as quais, em certos aspectos, ora se aproximam ora se distanciam. Uma das distinções acerca do *gênero* se refere ao *outro* que, conforme as mesmas autoras,

o Círculo [de Bakhtin] o identifica como elemento capaz de orientar a formulação do discurso do EU no enunciado concreto, enquanto Maingueneau focaliza esse interlocutor em consonância com a legitimação de seu discurso dentro da cena enunciativa que pressupõe lugares, momentos e atores legítimos (ou não) (GRILLO; VELOSO, 2007, p. 247).

Nos estudos bakhtinianos, o *outro* orienta o discurso, é o “elemento-chave” da constituição dos gêneros, enquanto que, para Maingueneau, “a categoria do gênero do discurso seria definida por critérios situacionais” (GRILLO; VELOSO, 2007, p. 240).

Para o pesquisador francês, não somente o papel e a relação entre interlocutor e enunciador são essenciais, mas também a sua inserção em uma cena de enunciação.

Assim, Maingueneau (2010, p. 130) afirma que os gêneros do discurso são considerados “dispositivos de comunicação sócio-historicamente condicionados, em constante mudança” e que não é simples categorizar os gêneros, porque são “atividades verbais heterogêneas” (MAINGUENEAU, 2015, p. 109), ou seja, modificam-se frequentemente conforme as condições sociais e históricas.

Em um nível mais imediato, Maingueneau (2015) classifica os gêneros em três grandes tipos:

- 1) *autorais*: é uma categoria atribuída pelo próprio autor, cujos gêneros são distinguidos por uma etiqueta (por exemplo, o ensaio, a dissertação) e por isso “impõe-se um quadro de atividade discursiva, indica-se ao destinatário como se pretende que o texto seja interpretado” (MAINGUENEAU, 2015, p. 109)
- 2) *rotineiros*: podem ser a entrevista radiofônica, o debate televisionado, a consulta médica. Diferente dos *autorais*, a questão principal não é o conhecimento da fonte, quem os produziu. As normas que os regem “não resultam de uma decisão individual, mas da estabilização de restrições sociais e psicológicas de diversos tipos, ligadas a uma atividade verbal que se exerce em um tipo de situação determinada” (MAINGUENEAU, 2015, p. 110)
- 3) *conversas*: têm caráter imediato (no tempo e no espaço), familiar (não formal), gratuito e não acabado (não precisam ter uma finalidade específica, senão a própria conversa), igualitário (mesmo que não tenham o mesmo estatuto, os interlocutores, em geral, dispõem do mesmo conjunto de direitos e deveres).

Essas categorias também podem ser classificadas em: 1) *regime instituído*, que “atribui papéis no interior de dispositivos restritivos” (MAINGUENEAU, 2015, p. 113), isto é, dele fazem parte os *autorais* e *rotineiros* que são relativamente mais fáceis de serem nomeados como, por exemplo, o *talk-show*, o manifesto, a confissão; 2) *regime conversacional*, em que “as identidades e as situações são fluidas e instáveis” (MAINGUENEAU, 2015, p. 113) e se incluem as *conversas*. Ademais,

enquanto o regime conversacional é acessível a todos os locutores, que, de alguma forma, estão nele imersos desde o seu nascimento, o acesso aos gêneros instituídos é muito desigualmente distribuído: cada indivíduo, conforme sua profissão e o capital cultural ou social de que dispõe, domina ou não tais e tais gêneros (MAINGUENEAU, 2015, p. 114).

Como apontamos anteriormente, a categorização dos gêneros da perspectiva do autor francês é pautada em critérios situacionais e, por isso, em seus estudos merece destaque a *cena de enunciação*. Maingueneau (2015) utiliza a palavra *cena*, pois compreende que esta pode referir-se tanto ao espaço, no qual ocorre o ato comunicativo, como ao processo, que envolve as sequências de ações verbais ou não verbais. A *cena de enunciação* se divide em três tipos.

A primeira delas, a *cena englobante*, seria o “tipo de discurso” ou um “recorte de um setor da atividade social caracterizável por uma rede de gêneros de discurso” (MAINGUENEAU, 2015, p. 118). Refere-se ao que Marcuschi (2003) denomina *domínio discursivo* e pode ser de cunho político, publicitário, religioso etc.

Em um sentido mais específico que a anterior está a segunda, a *cena genérica*, que, segundo Maingueneau (2015, p. 120), “funciona como normas que suscitam expectativas”, as quais podem estar relacionadas com:

- 1) *uma ou mais finalidades*: que auxiliam no desenvolvimento de estratégias na produção e interpretação dos enunciados;
- 2) *os papéis dos parceiros*: cada papel desempenhado pelos interlocutores acarreta direitos e deveres que podem estar associados a comportamentos e atitudes;
- 3) *um lugar apropriado para seu sucesso*: o gênero pode exigir que sua execução seja em um ambiente físico, como escola, tribunal, ou virtual, como a *web*;
- 4) *um modo de inscrição na temporalidade*: a periodicidade ou singularidade dos enunciados, duração ou continuidade;
- 5) *um suporte*: é o “modo de existência material” (MAINGUENEAU, 2015, p. 122) do gênero e podem ser as ondas do rádio ou um livro em papel;
- 6) *uma composição*: a construção do gênero só pode ser dominada, conhecendo-se as suas partes e o seu modo de encadeamento;

- 7) *um uso específico de recursos linguísticos*: “cada gênero de discurso, impõe, tacitamente ou não, restrições na matéria”, isto é, gêneros como os administrativos excluem o “nível da língua familiar” pois exigem outro repertório linguístico (MAINGUENEAU, 2015, p. 122).

Entretanto, somente “as normas constitutivas da cena genérica” (MAINGUENEAU, 2015, p. 122) não são suficientes para evidenciar a singularidade de um texto, o que pode ser observado no âmbito da terceira cena, a *cenografia*. Conforme o autor,

a noção de cenografia se apoia na ideia de que o enunciador, por meio da enunciação, organiza a situação a partir da qual pretende enunciar. Todo discurso, por seu próprio desenvolvimento, pretende, de fato, suscitar a adesão dos destinatários instaurando a cenografia que o legitima (MAINGUENEAU, 2015, p. 123).

Maingueneau (2015, p. 123, grifo do autor) oferece como exemplo o romance que “pode ser enunciado por meio de uma *cenografia* do diário íntimo, do relato de viagem, de uma conversa ao pé do fogo, de uma correspondência amorosa”. Portanto, segundo Ramos (2014a, p. 34), a cenografia seria a “maneira como é transmitido o quadro cênico (cena englobante + cena genérica)”.

A etiqueta que um autor utiliza para categorizar o gênero discursivo do qual se utiliza caracteriza “apenas parte da realidade comunicativa do texto que a cena genérica e a cena englobante impõem” (MAINGUENEAU, 2015, p. 128). Portanto,

embora etiquetas como “newsmagazine” e “jornal televisivo” sintetizem o conjunto dos parâmetros característicos de determinado gênero de discurso e as circunstâncias do ato de comunicação que ele efetua, o termo “confissão” empregado por Rousseau (*Les Réveries du prometteur solitaire*) não permite determinar de qual tipo de discurso o texto resulta, por qual canal ele passa, qual é o seu modo de produção e de consumo, sua organização textual etc. (MAINGUENEAU, 2015, p. 128).

Dessa forma, evidencia-se a complexidade quanto à categorização do conceito *gênero discursivo*, visto que ao concebê-la como “dispositivo de comunicação sócio-historicamente condicionado” (MAINGUENEAU, 2010, p. 130), o autor destaca que etiquetas como a *carta* ou o *relatório*, frequentemente considerados gêneros, “parecem de fato independentes de um momento ou de um lugar preciso e recobrem

práticas heterogêneas” (MAINGUENEAU, 2015, p. 129), portanto, reúnem traços que se mantêm e não sofrem restrições sócio-históricas. Os diálogos, por exemplo, “se apresentam como uma alternância de turnos de fala entre pelo menos dois interlocutores” (MAINGUENEAU, 2015, p. 129), porém, ao longo do tempo e conforme o local, manifestam outras características que fazem com que desponham formas diversas de gêneros. Dessa maneira, o *diálogo*, bem como a *carta* e o *relatório*, segundo Maingueneau (2010, 2015), recebem uma classificação que abrange determinada quantidade de textos acima dos gêneros e são denominados *hipergêneros*. Na opinião do mesmo autor,

alguns hipergêneros, como o diálogo, o jornal ou a carta são, antes de tudo, modos de apresentação formal, de organização dos enunciados: eles restringem frouxamente a enunciação. Outros, como o relatório ou a entrevista, são mais restritivos: um relatório de polícia e um relatório de um especialista apresentam algumas semelhanças enunciativas (MAINGUENEAU, 2015, p. 130).

Assim, compreendemos que a noção de gênero não está ligada a normas para o estabelecimento de formas fixas de textos e sim que a finalidade, o estilo e o conteúdo temático do enunciado se vinculam à atividade humana, bem como ao contexto sócio-histórico no qual esse enunciado é produzido e veiculado. Além disso, determinadas etiquetas com as quais se classificam certos gêneros podem apresentar características que se mantêm ao longo do tempo e/ou independem do local de produção como ocorre com o *diálogo* e a *carta*, os quais, devido a essas condições, podem ser considerados em uma categoria acima do gênero, o *hipergênero*. Em posse desses conceitos, Ramos (2007) o relaciona com as HQ e demais gêneros a elas ligados, conforme discutiremos no item seguinte.

2.2 HISTÓRIAS EM QUADRINHOS: GÊNERO OU HIPERGÊNERO?

Do ponto de vista de Ramos (2007), há uma grande divergência no que tange à categorização de HQ no mesmo patamar de tiras e também referente à definição de textos com as mesmas características classificados indistintamente como charge, cartum ou tira.

Sobre a primeira questão, Ramos (2014a, p. 29) aponta que é comum ocorrer uma “acepção mesclada e um tanto acrítica” nas menções de HQ e tira e, em geral, também ser seguida por “uma vaguidão de explicações”. O autor cita o exemplo do *Dicionário de gêneros textuais*, no qual essas terminologias são posicionadas ambas como gênero, porém a segunda também é entendida como segmento da primeira. Quanto à segunda questão, Ramos (2007, 2011) aponta exemplos em avaliação de vestibulares. Em uma mesma prova, o autor observou a presença de textos quadrinísticos com características semelhantes, e que, no entanto, foram classificados com distintas denominações. Do ponto de vista de Ramos (2011, p. 84), essa “apropriação indiscriminada e sem critérios no uso dos termos [...] pode criar expectativas diferentes de leitura e acarretar confusões no processo de compreensão textual”.

Portanto, consideramos fundamental delimitar a definição de HQ e de alguns dos gêneros que com ela estabelecem relação. Conforme apontamos no subitem anterior, o *hipergênero* “não é um gênero de discurso, mas uma formatação com restrições fracas que pode recobrir gêneros muito diferentes” (MAINGUENEAU, 2015, p. 130). Assim, ele reúne características comum a diversos gêneros (como no exemplo do *diálogo*, cujo traço fundamental é a alternância de turnos entre pelo menos dois interlocutores) e, por isso, não sofre restrições sócio-históricas, ou seja, são aspectos que não se alteram ao longo do tempo ou de acordo com o lugar de produção. Por outro lado, os gêneros como “dispositivos de comunicação sócio-historicamente condicionados” (MAINGUENEAU, 2010, p. 130), desenvolvem traços singulares de acordo com critérios situacionais e que os diferenciam entre si. Dessa forma, segundo Ramos (2007, 2011, 2014a), a HQ é categorizada como *hipergênero*, visto que é considerada um grande rótulo que abarca distintos gêneros autônomos que têm em comum a linguagem dos quadrinhos, cujas características são:

- uso de uma linguagem própria, com recursos como balões, legendas, onomatopeias e outros;
- tendência de presença da sequência textual narrativa, que tem na sucessão de acontecimentos e nos diálogos dois de seus elementos constituintes;
- uso de personagens fixos ou não, ficcionais ou não;
- a narrativa pode ocorrer em um ou mais quadrinhos e varia conforme o formato do gênero, padronizado pela indústria cultural;
- em muitos casos, o rótulo utilizado, o formato e o veículo de publicação constituem elementos que acrescentam informações ao leitor, de modo a orientar a percepção do gênero em questão;

- tendência de uso de imagens desenhadas, embora ocorram casos de utilização de fotografias para compor a história (RAMOS, 2014a, p. 37-38).

Reunidos os principais aspectos que associam distintos gêneros, a seguir discriminamos alguns deles com o propósito de diferenciar aqueles que se aproximam e provocam equívocos em relação ao nosso objeto de estudo, a tira cômica.

2.2.1 Alguns gêneros: o cartum, a charge e os quadrinhos

Após conceituar a HQ como hipergênero ao qual estão vinculados distintos gêneros autônomos, nosso estudo se propõe a definir alguns destes últimos com o objetivo de diferenciar aqueles que tendem a serem aproximados e em alguns casos confundidos com a tira cômica.

A *charge*, segundo Ramos (2011, p, 90), é um “texto humorístico que faz uma leitura crítica e bem-humorada do noticiário jornalístico” e que comumente se compõe de uma única cena narrativa na qual pode ser retratado um sujeito real recriado como personagem fictício por meio de uma caricatura. Do ponto de vista de Silveira (2003), na charge há o predomínio do tipo textual argumentativo, na medida em que os autores desse gênero fazem críticas a pessoas ou fatos em situações específicas. Conforme Ramos (2007), o tema humorístico contido nele estabelece uma relação de intertextualidade (em geral, com as notícias do jornal em que é veiculado) exigindo, dessa maneira, que o leitor recupere a informação para construir o sentido⁷³.

⁷³ Essa intertextualidade se refere ao aspecto referencial dos FC, visto que, como no exemplo dado no Capítulo um (Figura 5), para a construção do sentido, era necessário o resgate de uma informação externa à charge.

Figura 14 - Roupas sujas se lava... na TV!⁷⁴

A Figura 14 revela a discussão política no Brasil por meio dos debates televisionados, os quais deveriam servir como oportunidade para os candidatos discorrerem sobre as propostas e, com base nelas, os eleitores pudessem optar pelo candidato mais adequado, porém que se configuraram em uma *lavagem de roupa suja* (representada pelas máquinas de lavar no lugar dos púlpitos), ou seja, demonstrou-se uma situação em que os presidentiáveis estavam mais preocupados em lançar acusações aos seus adversários do que em expor seus objetivos caso fossem eleitos. Esse é um problema recorrente em todos os anos eleitorais, no entanto, a charge remete especificamente ao ano de 2010, em que os presidentiáveis de maior destaque eram José Serra, Dilma Rousseff e Marina Silva (da esquerda para a direita). Apesar do candidato Plínio de Arruda Sampaio⁷⁵ também ter participado dos debates, o centro das atenções foram os três candidatos retratados e que, juntos, somaram no primeiro turno daquele ano 98,85% dos votos⁷⁶.

⁷⁴ Disponível em: <<http://www.humordaterra.com/wp-content/uploads/2010/08/debate.jpg>>. Acesso em: 30 out. 2015.

⁷⁵ Além deles, havia mais cinco candidatos concorrendo à presidência, no entanto, eles não puderam participar, pois seus partidos não possuíam a representatividade mínima exigida na Câmara dos Deputados.

⁷⁶ Dados da eleição presidencial de 2010 no Brasil disponíveis em: <<http://placar.eleicoes.uol.com.br/2010/1turno/>>. Acesso em: 03 nov. 2016.

De acordo com Ramos (2007, 2011), o *cartum* também é de cunho cômico, contudo, não trata de uma personalidade real, mas de um personagem comum que se encontra em uma situação cotidiana. Esse gênero não faz referência a notícias recentes e o sujeito-produtor faz críticas a costumes, comportamentos e valores (RAMOS, 2007), como exemplificamos na Figura 15.

Figura 15 – Eso no es todo⁷⁷

No *cartum* – do quadrinista Quino – o homem ao centro está tranquilamente tomando o café cercado por pessoas em situações diversas, cada uma delas concentrada em seus próprios problemas. Mesmo que o ambiente seja uma cafeteria, os personagens não estão se alimentando e sim, preocupados com o trabalho ou com qualquer outra atividade como assistir aos esportes ou ouvir música, circunstâncias cotidianas em muitas grandes cidades.

⁷⁷ Disponível em: <<http://k41.kn3.net/F5B103342.jpg>>. Acesso em: 30 out. 2015.

Além desses gêneros aproximados à tira cômica pelo conteúdo humorístico e pelo formato em narrativa curta, há outros que também se utilizam da linguagem dos quadrinhos e que, de acordo com Ramos (2011, p. 90), são conhecidos como *quadrinhos* e se referem a narrativas maiores

que um quadro ou uma tira, que tendem a usar o formato mínimo de uma página e costumam ser identificados pelo tema abordado – faroeste, super-heróis, infantis, humor, mistério, terror, aventura, romance, fotonovela, detetive, ficção científica, guerra, biografia, autobiografia, erótico, adaptações literárias, mangá (nome dos quadrinhos japoneses, que possui gêneros próprios), jornalismo em quadrinhos, entre outras possíveis ocorrências.

Esclarecidas as definições de alguns dos gêneros que se utilizam dos elementos verbais e visuais para compor narrativas sequenciais, no próximo subitem nos centramos na definição de tira cômica.

2.2.2 O gênero tira cômica e suas diferentes denominações

Ramos (2007) aponta que há uma percepção polissêmica do termo *tira*, visto que existem distintas formas de referir-se a esse gênero: *tira humorística*, *tira diária*, *tira de quadrinhos*, *tira em quadrinhos*, *tira de jornal*, *tirinhas* etc. Essa diversidade, segundo o mesmo autor, ocorre em torno de três eixos: a linguagem utilizada (quadrinho), o local de publicação (jornal) e a temática abordada (de humor ou cômico). Não utilizamos o complemento *em* ou *de quadrinhos* por já estar associado ao hipergênero, e nem *de jornal*, já que não são veiculados somente nesse suporte, mas também em páginas da *web*, como as redes sociais ou *blogs*. Além disso, apesar do teor humorístico nem sempre estar presente nas tiras de maneira geral, optamos por empregar, neste trabalho, a designação *tira cômica*, visto que há predomínio desse caráter no gênero nos LD selecionados.

A palavra *tira* se refere ao formato que se consolidou devido a interesses comerciais, uma vez que, na opinião de Ramos (2010), a forma fixa⁷⁸ facilitou aos

⁷⁸ Ramos (2009a) aponta que no Brasil esse formato varia conforme o jornal: na *Folha de S. Paulo*, as dimensões são 15 cm por 4 cm, no *Estado de S. Paulo*, são 14 cm por 4 cm e no *O Globo*, do Rio de Janeiro, são 12 cm por 3,5 cm.

autores a venda de suas produções para diversos jornais, principal meio de divulgação desse gênero no início do século XX. Assim, a padronização do tamanho auxiliava na configuração das páginas do jornal que poderiam ser previamente diagramadas, podendo a tira ser encaixada em um espaço pré-estabelecido, o que agilizava a “dinâmica do fechamento diário das edições” (RAMOS, 2009a, p.4). De acordo com Ramos (2007, p. 251), o estabelecimento do formato horizontal, curto e fixo das tiras “cria padrões reconhecíveis para os leitores e determina a estrutura da narrativa dos gêneros”, o que as consolidou e as tornou conhecidas em vários países. Eisner (2005, p. 18) ressalta que

leitores e espectadores identificam o conteúdo com sua embalagem. Os leitores de quadrinhos esperam que os quadrinhos cheguem até eles em embalagens familiares. Uma história contada num formato não-convencional pode ser percebida de maneira diferente. O formato tem uma influência importante na narrativa gráfica.

Entre os gêneros ligados ao formato tira, segundo Ramos (2014a), encontramos, além da *tira cômica*, as *tiras seriadas*, as *tiras cômicas seriadas* e as *tiras livres*. Para delimitar melhor nosso objeto de estudo discorreremos a seguir acerca de cada uma delas.

As *tiras cômicas*, de acordo com o mesmo autor, são as mais recorrentes tanto em jornais impressos como em mídias virtuais. Analisando as condições sociocomunicativas nas quais esse gênero é constituído, lido e veiculado, Ramos (2014a, p. 40-41) elencou as seguintes características:

- tendem a apresentar formato fixo, de uma coluna;
- a tendência é que o formato seja horizontal, de um (mais comum) ou dois andares; em revistas em quadrinhos, pode aparecer também na vertical⁷⁹; nas mídias virtuais, há casos de alargamento no tamanho;
- a tendência é de uso de poucos quadrinhos, dada a limitação do formato (o que constitui narrativas mais curtas);
- a tendência é de imagens desenhadas; há registro de casos que utilizam fotografias, mas são raros;
- em jornais, é comum aparecer na parte de cima da tira o título e o nome do autor; em coletâneas feitas em livros, essas informações são suprimidas das tiras porque aparecem em geral na capa da obra ou nos títulos das páginas virtuais;
- os personagens podem ser fixos ou não;
- há predomínio da sequência narrativa, com uso de diálogos;

⁷⁹ De acordo com Ramos (2014a), isso ocorre, por exemplo, na página final das edições da *Turma da Mônica*, de Maurício de Souza.

- o assunto abordado é humorístico;
- há tendência de criar um desfecho inesperado, como se fosse uma piada;
- a narrativa pode continuar a temática em outra tira.

Conforme observamos anteriormente, o formato é um dos traços que auxilia o leitor na identificação do gênero. Contudo, apesar de ainda se manter padronizado nas publicações em jornais (VERGUEIRO, 2007), Ramos (2014, p. 99) constatou uma mudança devido à alteração do “molde físico de veiculação”, o que gerou “no Brasil diferentes casos de fuga da estabilidade”. Não somente em nosso país, mas também em outros esse fenômeno ocorre, principalmente pela divulgação das tiras em meio eletrônico, visto que não há mais a necessidade de padronização para adequar-se a um formato específico como ocorre nos jornais impressos. Segundo o mesmo autor, o quadrinista mantém o rótulo para o gênero que escreve o que também é aceito pelo leitor e “constrói-se, assim, uma relação interacional, mediada por um texto que, para os dois extremos do processo comunicacional, é visto como tira” (RAMOS, 2014, p. 100).

Um exemplo dessa mudança no formato é o do *blog Dosis Diarias*, de Alberto Montt. O quadrinista mantém o mesmo padrão para todas as suas HQ, que podem ser cartuns ou tiras cômicas. Esses dois gêneros podem se entrelaçar em alguns casos, o que configura um complicador para a sua classificação, como podemos verificar no exemplo da Figura 16, pois dependendo de quais características forem levadas em consideração ou quais delas são mais ou menos valorizadas, será considerado cartum ou tira.

Figura 16 - Dosis diarias⁸⁰

A Figura 16, apesar de seu formato retangular (proporcional ao tamanho de duas tiras juntas, porém na vertical), pode ser caracterizada como tira cômica por apresentar personagens fixos, Laura e o dinossauro – de Alberto Montt –, e pelo final inesperado de cunho humorístico (marcado pela fala do dinossauro que quebra a expectativa da brincadeira da menina). Destacamos também que as tiras cômicas

⁸⁰ Disponível em: <<http://3.bp.blogspot.com/-fXQojKgNUNw/VfC4ACLWNMI/AAAAAAAAAJkQ/sEFbX1-6DMc/s400/Laura%2By%2BDino%2B049.jpg>>. Acesso em: 30 out. 2015.

desses personagens podem apresentar-se divididas em até quatro quadrinhos, sempre na vertical.

Quanto ao caráter cômico, Innocente (2005), ao analisar uma relação de tiras cômicas com base em Possenti (1998), elencou os recursos linguísticos e gráficos que contribuem para a ocorrência do humor: ambiguidade, inferência, conhecimento prévio, fonética, variação linguística e recursos gráficos. Caso algum desses elementos não seja compartilhado com o leitor, a tira cômica pode não provocar o riso porque, como afirma Possenti (2013), o discurso humorístico apela a uma memória ou saber de dados que remetem a outros textos ou contextos, dos quais podem fazer parte os FC. O desconhecimento deles pode não resultar no riso, o que não implica que o humor seja cultural, ou seja, a cultura não pode ser vista como uma característica definidora do texto humorístico. O que ocorre é que, quando no texto falta a memória e exigem-se explicações, perde-se o efeito humorístico.

As *tiras seriadas*, de acordo com Ramos (2014a), são marcadas por umas histórias contadas em partes, que funcionam como capítulos, assim como ocorre nas novelas. A vinheta final serve de gancho ou momento de tensão para a continuação na tira seguinte (VERGUEIRO, 2007, p. 45). Como a ação pautava a narrativa, independente do tema, eram conhecidas como *tiras de aventura* (RAMOS, 2014a), conforme exemplificamos na Figura 17:

Figura 17 - Agente Secreto X-9⁸¹

Ramos (2014a) aponta que há um gênero híbrido dos dois anteriores: as *tiras cômicas seriadas*, que apresentam o desfecho inesperado e podem continuar o tema em outra tira, as quais podem formar pequenas histórias independentes e que fazem parte de uma narrativa maior. Um exemplo disso são algumas das tiras de Mafalda (como podemos observar nas duas tiras da Figura 18), cuja sequencialidade só pode

⁸¹ Disponível em: <<http://quadro-a-quadro.blog.br/wp-content/uploads/2011/02/Agente-secreto-X-9-1.jpg>>. Acesso em: 30 out. 2016.

ser observada quando organizada em livros ou se, na época em que foram publicadas, o leitor comprasse diariamente os jornais impressos.

Figura 18 - Mafalda 1
Fonte: Quino (1972, p. 14)

Do ponto de vista de Ramos (2014a, p. 53), em meados dos anos 2000, Laerte foi a quadrinista brasileira que deu os primeiros passos para se instaurar a instabilidade na tira cômica até aquele momento bastante estável, tendência seguida por nomes como Angeli, Marcelo Campos entre outros. As produções desses autores evidenciaram um afastamento do aspecto cômico e dos personagens e situações fixos e a consolidação de temáticas mais introspectivas que culminaram no que Ramos (2014a) classificou como *tiras livres*, as quais se caracterizaram pela experimentação, gráfica e temática. Apesar disso, esse gênero tanto pode manter o formato da tira cômica como pode constituir-se em formatos equivalentes ao dobro da forma tradicional.

Figura 19 - Tira livre de Laerte⁸²

A Figura 19 é um dos exemplos oferecidos por Ramos (2010) para explicitar essa fase de experimentação que culminou nas tiras livres as quais, conforme o mesmo autor, “são produções que parecem já terem encontrado estabilidade em seus enunciados”, visto que, mesmo marcadas por irregularidade temática e gráfica, seus elementos já podem ser identificados por outros quadrinistas, “o que só reforça a premissa de que se trate de um gênero próprio e autônomo” (RAMOS, 2014a, p. 69).

2.2.3 Histórias em quadrinhos: a linguagem autônoma

Até o momento, esclarecemos neste Capítulo a terminologia que se relaciona com o nosso objeto de estudo, a tira cômica, uma vez que alguns pesquisadores entendem que entre os gêneros discursivos se encontra a HQ (COSTA, 2009; GAZETTA; SOBRINHO, 2009), enquanto outros os relacionam às tiras (BARRETO, 2008; CATTO, 2012). Como apontamos anteriormente, para evitar equívocos conceituais, pautamo-nos em Ramos (2007) que afirma que a HQ é entendida como um rótulo denominado *hipergênero* que abarca outros gêneros com os quais se interliga pela coincidência de três características fundamentais: estão compostos pela linguagem dos quadrinhos por meio de textos verbo-visuais, são predominantemente narrativos e apresentam formato próprio composto por um ou mais quadrinhos.

Neste item centramo-nos nos elementos que compõem as HQ, as quais, apesar de estabelecerem fronteiras com o cinema, a fotografia, a pintura etc. (SILVEIRA, 2003), constituem-se por uma linguagem autônoma. Segundo Eisner (1989, p. 8),

⁸² Disponível em: <<http://blogdosquadrinhos.blog.uol.com.br/images/aumlaerte.gif>>. Acesso em: 18 out. 2016.

em sua forma mais simples, os quadrinhos empregam uma série de imagens repetitivas e símbolos reconhecíveis. Quando usados vezes e vezes para expressar idéias similares, tornam-se uma linguagem – uma forma literária, se quiserem. E é essa aplicação disciplinada que cria a “gramática” da Arte Sequencial.

O que Eisner (1989) chama de *gramática* se relaciona aos diversos recursos característicos das HQ, que Ramos (2007) evidencia como parte da linguagem dos quadrinhos e acerca dos quais tratamos a seguir. Para tanto, seguimos os postulados desse pesquisador na medida em que ele opta por classificar tais componentes não simplesmente pelos aspectos verbais e visuais, mas por vinculá-lo ao modo como são representados os elementos narrativos. Com isso, objetivamos conhecê-los, pois estes são importantes para a análise que apresentamos nos Capítulos seguintes.

2.2.3.1 Quadrinhos ou vinhetas

Os quadrinhos ou vinhetas são segmentos sequenciados que encapsulam os eventos (EISNER, 1989, p. 38) e que compõem a cena narrativa (RAMOS, 2007). O quadrinho, portanto, contém um fragmento de uma ação que, comparado com outro, faz com que a sua leitura ofereça o movimento da história. Porém, o sujeito-produtor da HQ não evidencia todos os instantes da narrativa e, em alguns casos, faz uso do recurso da sarjeta, considerada por McCloud (1995) o limbo entre as vinhetas em que figurariam momentos da história suprimidos, os quais cabe ao leitor reconstruir. Conforme o mesmo autor, é “no limbo da sarjeta que a imaginação humana capta duas imagens distintas e as transforma em uma única ideia” (MCCLOUD, 1995, p. 66). Isso fica evidente no exemplo oferecido pelo autor na Figura 20, em que há duas imagens, sendo que a primeira mostra um personagem atacando o outro e a segunda um plano externo em que apenas aparece um grito, ou seja, são quadrinhos que, aparentemente, não têm conexão, porém nos quais se estabelece a sequência narrativa pela imaginação do leitor por meio da reconstrução da cena oculta no espaço da sarjeta e que, mais adiante, evidencia que houve um final trágico com a provável morte de um dos personagens.

Figura 20 - Exemplo de sarjeta
Fonte: McCloud (1995, p. 66)

Eisner (1989, p. 59) afirma que é possível que o formato e tratamento dos quadrinhos lidem com a emoção do leitor, “criando um envolvimento emocional na narrativa”. O autor acrescenta que

quando os autores mostram emoções fortes e complexas – quando suas posturas e gestos são sutis e cruciais para a narração da história – os requadros [ou quadrinhos] devem ser empregados com muito cuidado, devendo-se levar em conta o efeito que exercem sobre o que contém (EISNER, 1989, p. 63).

Segundo Silveira (2003, p. 89), “a mudança de tempo ou deslocamento cronológico muitas vezes é marcado por meio do traçado do quadro, por exemplo, o traçado sinuoso ou ondulado é o indicador mais comum do passado, além de representar um pensamento ou sonho”. Explanamos isso na Figura 21, em que o personagem Mingau – de Maurício de Souza – está contando a sua história, o que fica evidente pelo formato da última vinheta.

Figura 21 - Mingau⁸³

Vergueiro (2007a) postula que dentro de um mesmo quadrinho podem ser expressos vários momentos por meio dos quais se entende a ação, diferenciando-se da fotografia que capta apenas um instante. Assim, evidenciamos na Figura 22 os quadrinhos que são menores do que o usual para que se possa mostrar mais momentos da narrativa.

Figura 22 - Macanudo⁸⁴

Vergueiro (2007a, p. 39) afirma que o formato do quadrinho também vai depender do objetivo para a ação que o sujeito-produtor deseja. Uma cena de ação, conforme o autor, é expressa de maneira mais clara por vinhetas retangulares ou

⁸³ Disponível em: <[http://1.bp.blogspot.com/-I0jKwYIIW_A/Uw6jvmUMrdI/AAAAAAACHQ/u6FLDcHZQZA/s1600/_Magali_1+\(3\).jpg](http://1.bp.blogspot.com/-I0jKwYIIW_A/Uw6jvmUMrdI/AAAAAAACHQ/u6FLDcHZQZA/s1600/_Magali_1+(3).jpg)>. Acesso em: 29 out. 2016.

⁸⁴ Disponível em: <<http://www.porliniers.com/imagenes/tiras/showimagelang/968/large/1>>. Acesso em: 20 out. 2015.

em outros momentos, os quadrinhos, por necessidade narrativa, podem aparecer interrelacionados, com uma mesma ação sendo contada de forma a virtualmente transpassar os quadrinhos (como a trajetória de uma flecha ou de uma bala, um corpo que se movimenta após um soco etc.).

No exemplo da Figura 23, verificamos uma cena de briga, bem explorada pela vinheta retangular a qual oferece maior amplitude e dinâmica à cena e também às mãos da personagem Lady Letal que, pela intensidade da briga, ultrapassam até os próprios limites do quadrinho.

Figura 23 - Guerra Civil
Fonte: Millar et al. (2008, p. 6)

Conforme McCloud (1995, p. 67), os quadrinhos das HQ “fragmentam o tempo e o espaço, oferecendo um ritmo recortado de movimentos dissociados” e é devido à

conclusão (processo mental em que o leitor observa as partes e percebe o todo) que é possível “conectar esses momentos e concluir mentalmente uma realidade contínua e unificada”.

2.2.3.2 Os personagens

Os personagens, segundo Ramos (2007), são a bússola da trama, pois é com base neles que o leitor se orienta sobre os rumos da história, estando atento à sua expressividade e movimentos, como exemplificamos na Figura 24:

Figura 24 - Gaturro 1⁸⁵

Ramos (2007) destaca que um ponto relevante é que o tipo de história influencia o modelo expressivo dos personagens, pois as cômicas, por exemplo, tendem a ter figuras mais caricatas enquanto as de aventura são mais propensas ao realismo. Outra forma de caracterizá-los, na opinião de Vergueiro (2007a, p. 53), são

⁸⁵ Disponível em:

<http://letsticenglish.wikispaces.com/file/view/gaturro_brutish_4.jpg/34133091/gaturro_brutish_4.jpg>. Acesso em: 10 out 2015.

as expressões faciais que “seguem um código universalmente aceito para evidenciar cada estado de ânimo”.

Do ponto de vista de Cagnin (2014), o rosto é a parte mais significativa do ser humano e, por meio dele, é possível expressar-se gestualmente. Nos quadrinhos não é diferente, pois “as expressões faciais definem o caráter, o tipo de personagens e também exteriorizam, no transcorrer da narração, os sentimentos e emoções momentâneas” (CAGNIN, 2014, p. 116).

Além das expressões faciais, há também as corporais que são essenciais, visto que “a imagem, ainda que imóvel, deve retratar os movimentos da ação, especialmente quando caricatos nas infinitas variantes, e realçar a função narrativa da imagem” (CAGNIN, 2014, p. 126). Na Figura 25, Eisner (1989, p. 101) evidencia os “indicadores externos de sensações internas” dos personagens, isto é, gestos e movimentos que demonstram estados de ânimo.

Figura 25 - Microdicionário de gestos
Fonte: Eisner (1989, p. 101)

Além disso, Eisner (2005, p. 20-21) afirma que

a arte dos quadrinhos lida com reproduções facilmente reconhecíveis da conduta humana. Seus desenhos são o reflexo no espelho, e dependem de experiências armazenadas na memória do leitor para que ele consiga visualizar ou processar rapidamente uma idéia. Isso torna necessária a simplificação de imagens transformando-as em símbolos que se repetem.

Dessa forma, de acordo com o mesmo autor, as HQ se utilizam de certas características físicas comumente aceitas e associadas a uma ocupação para aproximar determinado conceito ao leitor, ou seja, os estereótipos. Assim, o cientista, por exemplo, tem características físicas de Einstein e o psiquiatra pode parecer-se

com Freud. Entretanto, em muitos casos, esse tipo de imagem pode reproduzir preconceitos dominantes na sociedade como algumas representações que se costumavam fazer do negro.

2.2.3.3 O tempo

O tempo pode ser sentido pela quantidade de quadrinhos (utilizam-se mais vinhetas para mostrar mais detalhes da ação) ou pela posição dos personagens que pode mudar a cada momento da narrativa (conforme já observamos na Figura 22) e também pelo movimento dos personagens, indicado pelas linhas cinéticas (Figura 26). Em alguns casos a passagem temporal pode ocorrer em uma única vinheta, como demonstra Ramos (2009) ao analisar o cartum da Figura 27.

Figura 26 - Mafalda 2
Fonte: Quino (1972, p. 17)

Figura 27 – Gente en su sitio
Fonte: Quino (1986, p. 56)

Neste último exemplo, Ramos (2009) aponta que a sequência de acontecimentos nos é oferecida pelas marcas na parede que evidenciam o árduo intento de matar uma aranha.

Ademais, na opinião de Silveira (2003, p. 88),

palavras, espaço e movimento estão intimamente ligados para criar a noção, ou melhor, a ilusão de tempo nos textos quadrinísticos. O desenrolar das falas (som) das personagens introduzem o tempo, assim como as figuras e os intervalos entre elas (sarjetas) criam a ilusão da existência de um espaço organizado por esse mesmo tempo.

Eisner (1989, p. 26) ressalta que “a disposição dos balões que cercam a fala – a sua posição em relação um ao outro, ou em relação à ação, ou a sua posição em relação ao emissor – contribui para a medição do tempo”. Assim, as falas expressas nos balões também representam a passagem temporal, pois cada turno dos personagens ocorre em um determinado espaço de tempo.

2.2.3.4 O espaço

Quanto ao espaço, pode ser representado por uma (ou mais de uma) imagem de paisagem ou pelo espaço sideral (RAMOS, 2007, p. 201) e é possível observar diferentes planos e ângulos (VERGUEIRO, 2007; CAGNIN, 2014), utilizando-se um recurso parecido com o *zoom* da fotografia, em que são percebidos (VERGUEIRO, 2007):

- *plano geral ou panorâmico*: abrange todo o cenário, mostrando a localização geográfica onde se passa a ação (Figura 28)
- *total ou de conjunto*: permite visualizar alguns personagens de corpo inteiro, sem detalhes quanto ao espaço à sua volta (Figura 29)
- *o americano*: pessoas retratadas até a altura do joelho, plano que, segundo Vergueiro (2007), é baseado na forma como se observam os interlocutores de uma conversa (Figura 30)
- *plano médio ou aproximado*: representa os homens da cintura para cima e é empregada em diálogos para evidenciar a percepção das expressões faciais (Figura 31)
- *primeiro plano*: enquadramento à altura dos ombros das pessoas retratadas (Figura 32)
- *plano de detalhe ou pormenor (close-up)*⁸⁶: limita a visão a um objeto ou parte do corpo da figura humana e, em alguns casos, de acordo com Cagnin (2014, p. 106), “permite entrar em contato com a personagem pelo seu aspecto mais atraente ou repulsivo” (Figura 33)
- *plano em perspectiva*⁸⁷: uma mistura de diferentes planos, dos mais próximos aos mais distantes (Figura 34).

⁸⁶ Vergueiro (2007) e Cagnin (2014), em geral, utilizam as mesmas denominações, porém, esse item é classificado por Cagnin (2014, p. 106) como “plano em grande detalhe ou pormenor”. Como o uso do adjetivo “grande” para *detalhe* ou *pormenor* pode causar estranhamento, optamos pela terminologia de Vergueiro (2007). Ramos (2007, p. 203) afirma que também pode ser chamado de “primeiríssimo plano”.

⁸⁷ Esse plano é citado somente por Cagnin (2014, p. 109).

Figura 28 - Blacksad 1

Fonte: Díaz Canales e Guarnido (2006a, p. 36)

Figura 30 - Blacksad 3

Fonte: Díaz Canales e Guarnido (2006a, p. 17)

Figura 29 - Blacksad 2

Fonte: Díaz Canales e Guarnido (2006a, p. 41)

Figura 31 - Blacksad 4

Fonte: Díaz Canales e Guarnido (2006a, p. 17)

Figura 32 - Blacksad 5

Fonte: Díaz Canales e Guarnido (2006, p. 20)

Figura 33 - Blacksad 6

Fonte: Díaz Canales e Guarnido (2006a, p. 20)

Figura 34 - Blacksad 7

Fonte: Díaz Canales e Guarnido (2006a, p. 10)

- ângulo de *visão médio* (VERGUEIRO, 2007): a cena é observada como se a situação se passasse à altura dos olhos do leitor
- ângulo de *visão superior* (VERGUEIRO, 2007) ou *plano plongé* (CAGNIN, 2014): ponto de vista de cima para baixo que serve para “numa visão geográfica, conhecer e localizar os pontos de espaço mostrados na cena desenhada, como também, às vezes, para mostrar as personagens apequenadas pela superioridade ou domínio da que as observa do alto” (CAGNIN, 2014, p. 110)
- ângulo de *visão inferior* (VERGUEIRO, 2007) ou *plano contre-plogé* (CAGNIN, 2014, p. 110): “uma personagem ou objeto é focalizado de baixo para cima, para mostrar, como acontece frequentemente nos filmes, a grandiosidade dos arranha-céus, ou conotar o medo das personagens diante do poderio ou força da figura observada”.

Figura 35 - Exemplos de perspectiva de personagens
Fonte: Eisner (1989, p. 90)

Na Figura 35, Eisner (1989) evidencia os últimos dois tipos de ângulo mostrando a cena vista pelo leitor de baixo, oferecendo a sensação de inferioridade diante da personagem e a vista de cima, que indica o distanciamento, o pouco envolvimento.

2.2.3.5 A cor

De acordo com Ramos (2007, p. 209), a cor “é um elemento que compõe a linguagem dos quadrinhos, mesmo nas histórias em preto-e-branco”. Ela também tem representatividade, pois carrega valor simbólico, como as roupas dos super-heróis ou de personagens icônicos, ou mesmo como forma de segregação, conforme observamos na Figura 36. Além disso, segundo Cagnin (2014, p. 106), nos “contos de terror, o medo é reforçado pelas cenas escuras; nos românticos, por cores suaves, flores e campos bucólicos”.

Figura 36 - Blacksad 8
Fonte: Díaz Canales e Guarnido (2006a, p. 11)

2.2.3.6 O texto narrativo e a representação da oralidade

O texto narrativo se apresenta de três formas: nas legendas, nos balões e nas onomatopeias. Conforme Eguti (2001, p. 86), as legendas ocorrem com menor frequência do que os balões e servem para narrar “os acontecimentos de forma impessoal”, isto é, “trata-se de uma narração feita por um elemento externo à ação”.

Ainda segundo a mesma pesquisadora, representam “pequenos trechos do discurso narrativo” localizado normalmente no lado superior esquerdo, onde se inicia a leitura, porém podem ser alocados na parte inferior, de acordo com critérios estéticos ou de preferência do sujeito-produtor. Em geral, a narração expressa na legenda é realizada por um narrador onisciente, entretanto, há casos em que um dos personagens faz uso dessa função como no exemplo da Figura 37, em que o detetive Ed Mort – de Luís Fernando Veríssimo – conta um acontecimento do próprio passado por meio desse recurso.

Figura 37 - Ed Mort⁸⁸

Destacamos também que, na segunda vinheta, a narrativa aparece obstruída pela imagem da mulher a qual, devido à sua beleza exuberante, perturba até as memórias do narrador-personagem, o que ressalta a expressão das emoções por meio da intersecção verbal e não verbal.

Além da voz que se faz presente nas legendas, ressaltando o caráter narrativo do arranjo da HQ, as falas dos personagens que se intercalam em turnos evidenciam o tipo de organização conversacional-dialogal (SILVEIRA, 2003). Eguti (2001, p. 14) aponta que nesse hipergênero

procura-se reproduzir uma situação real em que os falantes dialogam face a face, expressando-se por palavras, gestos, expressões faciais diversas. Os diálogos não são só meras representações de frases, mas são eles que conduzem a narrativa que se faz através de palavras escritas em balões (discurso direto), ou por meios visuais (desenhos), que procuram reproduzir as condições gerais do contexto enunciativo.

⁸⁸ Disponível em: <<http://files.grupoplccj.webnode.com.br/200000020-73bd274b76/figura5.jpg>>. Acesso em: 30 out. 2016.

Ainda na opinião da autora, para simular a realidade o sujeito-produtor da HQ busca realçar o aspecto coloquial da fala, ao evidenciar trocas de turnos conversacionais com frequentes pausas, hesitações, interrupções ou sobreposições de falas, assim como outros fenômenos. Além disso, no hipergênero, do ponto de vista de Eguti (2001), há a presença de certas características, as quais Urbano (1999, p. 87) aponta como marcas da oralidade:

- *Marcadores linguísticos*: os verbais lexicalizados (*sabe?*, *eu acho que*), os não lexicalizados (*ahn*, *ahn*, *eh eh*) e os prosódicos (pausa, entonação, alongamento, mudança de ritmo e altura)
- *Marcadores não linguísticos ou paralinguísticos*: o olhar, o riso, os gestos etc.

Outros traços são os modismos linguísticos compostos por clichês, bordões, gírias, palavrões ou palavras de baixo calão, típicos da “linguagem do homem comum, do povo” (EGUTI, 2001, p. 53) na comunicação em seu cotidiano.

Os balões são elementos importantes nas HQ, pois neles “são escritas as palavras proferidas pelas diversas personagens” (EGUTI, 2001, p. 77) bem como os seus pensamentos e é neles que o texto se articula com a imagem. Na opinião de Eisner (1989, p. 26), “uma exigência fundamental é que sejam lidos numa seqüência determinada para que se saiba quem fala primeiro” e, por isso “os balões são lidos segundo as mesmas convenções do texto (isto é, da esquerda para a direita e de cima para baixo nos países ocidentais) e em relação à posição do emissor”. De acordo com Cagnin (2014, p. 145), isso “se traduz na indicação do tempo narrativo (as falas da esquerda e do alto são anteriores às outras)”. Os balões apresentam-se normalmente, segundo Eguti (2001), em formato semicircular, desenhados em linha contínua e são ligados ao personagem que profere a fala por meio do apêndice. Cada tipo de balão pode representar uma emoção ou mesmo o silêncio, conforme elencamos a seguir (EGUTI, 2001; CAGNIN, 2014):

- *Balão-fala*: é o mais comum, tem contornos definidos e indica que as palavras são pronunciadas em tom de voz normal. Exemplificamos o balão-fala na Figura 38, na qual também notamos a pausa representada pelas reticências, típica da língua falada (EGUTI, 2001).

Figura 38 - ¡Eh, tío! 1⁸⁹

- *Balão-pensamento*: apresenta contorno de forma irregular, ondulada e quebrada ou pequenos arcos ligados e o apêndice é representado por bolinhas que saem da cabeça da personagem (EGUTI, 2001), como evidenciamos na Figura 39.

Figura 39 - Mafalda 3
Fonte: Quino (1972b, p. 8)

Segundo Cagnin (2014, p. 141), enquanto o discurso do *balão-fala* é expresso em voz alta diante de um ou mais interlocutores, o *balão-pensamento* é “uma informação exclusiva do leitor” e representa a “intromissão do narrador onisciente (personagem fictício da história) que sabe o que pensa a personagem, que lê até o pensamento delas”. O discurso representado por esse recurso é o monólogo, o qual

⁸⁹ Disponível em: <<http://ehtio.es/content/comic/20151106-p93.jpg>>. Acesso em: 30 out 2015.

é diferente do solilóquio em que o personagem se expressa em voz alta, porém sem um ouvinte, assim como ilustramos na Figura 40:

Figura 40 - Mafalda 4
Fonte: Quino (1972, p. 52)

- *Balão-sonho*: graficamente igual ao balão-pensamento, com a diferença que o personagem está dormindo como na Figura 41.

Figura 41 - Mafalda 5
Fonte: Quino (1972c, p. 11)

- *Balão-cochicho*: possui linhas de contornos pontilhados. É usado para indicar voz baixa, para que terceiros não possam ouvir (EGUTI, 2001), conforme ilustramos com a Figura 42:

Figura 42 - Tina e Pipa⁹⁰

- *Balão-berro*: forma arcos voltados para fora como se fosse uma explosão. É usado para emitir gritos e berros, como elucidamos na Figura 43. A voz alterada também pode ser indicada pelo contorno mais grosso da letra.

Figura 43 - Mafalda 6
Fonte: Quino (1972a, p. 13)

- *Balão-Trêmulo*: tem linhas tortuosas, indicando o medo que se sente ou que se quer transmitir, como na Figura 44:

⁹⁰ Disponível em: <<http://bibliotecadameianoite.files.wordpress.com/2013/01/monica04.jpg>>. Acesso em: 1 nov. 2015.

Figura 44 - Turma da Mônica⁹¹

- *Balão faísca elétrica* (EGUTI, 2001) ou *balão-de-linhas-quebradas* (CAGNIN, 2014): apresenta-se por linhas trêmulas e indica sons emitidos por aparelhos como telefones ou rádio.

Figura 45 - Mafalda 7
Fonte: Quino (1972c, p. 57)

- *Balão-glacial*: indica desprezo por alguém, pois representa o gelo derretendo, ou choro, como no caso da Figura 46.

Figura 46 - Mafalda 8
Fonte: Quino (1972b, p. 102)

⁹¹ Disponível em: <<http://bibliotecadameianoite.files.wordpress.com/2013/01/monica07.jpg>>. Acesso em: 1 nov. 2015.

- *Balão zero*: quando não se utiliza balão, “o texto fica desguarnecido em um canto qualquer do quadrinho, e o apêndice torna-se apenas um traço que liga a fala à personagem” (CAGNIN, 2014, p. 144), como ilustramos na Figura 47:

Figura 47 - Caballo negro⁹²

- *Balão de apêndice cortado*: o personagem não está no quadrinho e por isso o apêndice está direcionado para fora.

Figura 48 - Vaya Juventud⁹³

⁹² Disponível em: <<http://caballonegro.mx/wp-content/uploads/2016/09/cnstrip744.jpg>>. Acesso em: 07 nov. 2016.

⁹³ Disponível em: <<http://www.vayajuventud.es/wp-content/uploads/014-1024x309.png>>. Acesso em: 07 nov. 2016.

- *Balões Especiais*: apresentam-se em formatos variados, de acordo com Eguti (2001), como forma de brincadeira do autor. Na Figura 49, o personagem está apaixonado e sua emoção se expressa pelos corações e pelo balão que também tem esse formato.

Figura 49 - Mafalda 9
Fonte: Quino (1972b, p. 101)

- *Balões-duplos e balões intercalados*: os primeiros “pertencendo a uma só personagem, são ligados por um ‘estreito’ e informam que a fala foi dividida por um breve silêncio, em duas partes” (CAGNIN, 2014, p. 144). Os segundos indicam que pode haver intercalação entre as falas dos personagens. Na Figura 50, observamos um exemplo de cada um dos dois tipos.

Figura 50 - ¡Eh, tío! 2⁹⁴

⁹⁴ Disponível em: <<http://ehtio.es/content/comic/20161003-lunest.jpg>>. Acesso em: 30 out. 2016.

Além dessas funções que o balão desempenha, há algumas variações que indicam a representação da oralidade como a fala simultânea de vários personagens expressa por um *balão uníssono* (Figura 51). Há também a interrupção de vozes “motivada por um assalto ao turno do falante, ou seja, o ouvinte se precipita e interrompe a pessoa que fala, cortando seu assunto ou palavra” (EGUTI, 2001, p. 27). Exemplo disso é a Figura 52, em que um balão se sobrepõe ao outro.

Figura 51 - Mafalda 10
Fonte: Quino (1972b, p. 63)

Figura 52 - Mafalda 11
Fonte: Quino (1972c, p. 15)

Com relação ao conteúdo dos balões, encontramos também os chamados *balões-mudos*, os quais não são compostos de fala e contêm apenas uma letra, um ponto de exclamação ou interrogação, figuras ou símbolos. Esses sinais

são índices do estado emocional da personagem. O significado expresso pode ser um qualquer na imensa gama de sensações e sentimentos da alma humana. O contexto da história é que indicará com segurança qual deles se acha atualizado e expresso no momento (CAGNIN, 2014, p. 150).

Na Figura 53, o “z” representa o “arfar de um sono pesado ou um ronco” (CAGNIN, 2014, p. 150).

Figura 53 - Zé Carioca dormindo⁹⁵

A forma de escrita do texto contido nos balões também tem representação significativa. As letras trêmulas indicam medo e as onduladas, um grito propagado a uma distância relativa. Segundo Cagnin (2014, p. 151), há casos em que os textos dos balões são escritos como os “ideogramas chineses, os ornatos arabescos, os caracteres gregos, os hieróglifos egípcios ou até a escrita cuneiforme” que, mesmo não sendo traduzidos para essas línguas, ao imitarem a aparência desses alfabetos, oferecem maior autenticidade, como se o personagem estivesse falando em outro idioma ou como se isso evidenciasse que ele é um estrangeiro, conforme observamos na Figura 54:

Figura 54 - Exemplo de texto que representa fala de estrangeiro
Fonte: Cagnin (2014, p. 152)

Há também o emprego nos balões de sinais indecifráveis como espirais, desenhos, traços e rabiscos, que podem ser vistos como metáforas visuais e

⁹⁵ Disponível em: <http://2.bp.blogspot.com/-kXghW5XNWa4/UDQuvX7tGkI/AAAAAAAAAKhw/47Nxj1-kvtU/s1600/Z%C3%A9Carioca_6.jpg>. Acesso em: 30 out. 2016.

representam a autocensura do sujeito-produtor, para evitar o uso de palavrões (CAGNIN, 2014, p. 152), como observamos na Figura 55:

Figura 55 - Lá em São Paulo...⁹⁶

As onomatopeias também são elementos verbais que junto aos balões tornam a HQ singular. Do ponto de vista de Eguti (2011, p. 39) são “a reprodução ou imitação de ruídos por um grupo de sons de linguagem”. Ainda conforme a mesma autora, são tão expressivos que se tornam visuais, porque, por exemplo, “ao pronunciarmos *Trim! Trim!*, não só ouvimos o som da campainha do telefone, mas, imediatamente, em nossa imaginação, visualizamos um aparelho telefônico” (EGUTI, 2001, p. 37).

Conforme Martins (2008, p. 71) podem ser divididas nos seguintes níveis:

⁹⁶ Disponível em: <<http://i41.tinypic.com/2z8am4g.jpg>>. Acesso em: 30 out. 2016.

- Os sons imitativos que “o homem produz de forma acidental, com caráter momentâneo e individual; e que constituem uma mensagem intencional do som natural. Podem voltar a repetir-se em situações semelhantes e então valer como sinal (natural e intencional)”. Na Figura 56, o personagem Cascão corre de um enxame de abelhas cujo som é reproduzido graficamente por *Bzzzzzz*.

Figura 56 - Cascão corre de abelhas⁹⁷

- *Onomatopeias propriamente ditas*: são objetos sonoros frequentemente constituídos por uma combinação de sons que correspondem aos fonemas da língua da comunidade linguística que os produz. *Zap, pimba, dlim-dlão, tlim-tlim, tic-tac* etc. já são “apresentações simbólicas e convencionadas, mais ou menos integradas no sistema fônico de uma determinada língua” (MARTINS, 2008, p. 72).

⁹⁷

Disponível em: < <https://encrypted-tbn0.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcSsHqpCg4Wj1uO6UjSFRJGG35OmLlxakaLKxsOdi1Gv2mNQw2Cv>>. Acesso em: 31 out. 2016.

Figura 57 - Mortadelo y Filemón⁹⁸

Essas duas formas de onomatopeias, na opinião de Martins (2008, p. 72),

não constituem verdadeiras palavras, não estando integradas no sistema léxico-gramatical da língua; são sinais inanalísáveis significativamente, quase totalmente destituídos de valor denotativo próprio; representam globalmente uma situação e não desempenham função na frase, equivalente cada uma delas a toda uma frase, como as interjeições.

Há casos em que as onomatopeias passam a desempenhar papel sintático na frase e também recebem uma categoria gramatical e comumente tornam-se um substantivo ou um verbo, como por exemplo, *pio*, *uivo*, *estalo*, *ribombo*, *zumbir*, *tilintar*, visto que “tais palavras estão ligadas ao seu significado em razão de convenções e, independentemente de seu valor conotativo, exercem função representativa”. (MARTINS, 2008, p. 73). Na Figura 58, observamos o verbo *maullar* (miar) que consta no *Diccionario de la lengua española* da Real Academia Española⁹⁹:

⁹⁸ Disponível em: <http://2.bp.blogspot.com/-Ssv1lwq_jHg/TYsmsuNm4HI/AAAAAAAAdkA/J3NSB_I7qZo/s1600/Gag10.jpg>. Acesso em: 01 nov. 2015.

⁹⁹ Disponível em: <<http://dle.rae.es/?id=OeBPCgo>>. Acesso em: 03 nov. 2016.

2.3 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Neste Capítulo abordamos as terminologias que envolvem o nosso objeto de estudo. Primeiramente, delimitamos o conceito de gêneros discursivos, com o intuito de evitar os equívocos que têm surgido em contexto educacional, principalmente pela ênfase nos estudos deles nos PCN. Além disso, diferenciamos o *gênero* do *hipergênero*, este último entendido como uma “formação com restrições fracas que podem recobrir gêneros muito diferentes” (MAINGUENEAU, 2015, p. 130), conceito que relacionamos com as HQ já que, segundo Ramos (2007), ela abarca distintos gêneros que têm em comum os elementos da linguagem dos quadrinhos. Em seguida, distinguimos a tira cômica de outros gêneros que também têm o humor como elemento constituinte, como o cartum e a charge, bem como as demais formas de tiras como a *seriada*, a *cômica seriada* e a *tira livre*. Por último, enfocamos alguns dos elementos que fazem parte da linguagem dos quadrinhos composta pela intersecção entre o verbal e o visual e que compõem a construção do sentido.

Assim, objetivamos com este estudo esclarecer eventuais confusões que já haviam sido apontadas por Ramos (2007, 2011, 2014a) quanto às denominações atribuídas ao universo dos quadrinhos, a fim de que os pesquisadores possam conhecer melhor os elementos que compõem as HQ e que delas possam tirar proveito para suas investigações e seu exercício docente. Feitas as devidas considerações acerca desse hipergênero partimos, no Capítulo três, para a sua análise no contexto educacional, discutindo a visão que dele se tinha desde as primeiras produções no Brasil, até fazer-se presente no espaço de sala de aula com o aprofundamento nos LD, materiais em que figuram as tiras cômicas e sobre os quais realizamos um levantamento que possibilitou compreender o lugar desse gênero no contexto escolar, em especial nos manuais de E/LE. Realizamos também análises de exemplos de nosso objeto de estudo sob o ponto de vista da pedagogia dos multiletramentos para embasar as reflexões e discussões que apresentamos no Capítulo quatro acerca da inclusão de HQ e atividades relacionadas a elas nos LD.

3 AS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS NO CONTEXTO EDUCACIONAL

Ruas (2016¹⁰¹)

Nos Capítulos precedentes expusemos distintos pontos de vista sobre dois termos centrais em nossa investigação, *cultura* e *tira cômica*, com a finalidade de desvelar o enfoque destinado a cada um deles ao longo desta dissertação. No primeiro Capítulo voltamos nossa atenção às principais posturas conceituais acerca do vocábulo *cultura*, organizadas de acordo com a ótica de Thompson (1995), dentre as quais adotamos a *estrutural*, formulada pelo sociólogo. Por conseguinte, constatamos como essas concepções se inserem no ensino e aprendizagem de LE ao relacioná-las com os mais relevantes métodos e abordagens. No segundo Capítulo delimitamos definições de expressões associadas às HQ, objetivando elucidar eventuais equívocos decorrentes principalmente da sua categorização como gênero, além da compreensão das diversas formas sob as quais se apresentam, como o cartum, a charge ou a tira cômica.

Esclarecida a perspectiva de cultura e de HQ adotadas nesta pesquisa, discorreremos, neste Capítulo, acerca do LD, no qual podem estar inseridas atividades

¹⁰¹ Disponível em: <https://scontent.fplu1-1.fna.fbcdn.net/v/t1.0-9/14657365_1471092899574583_8191596178306971444_n.png?oh=7f1efa8343e580319adc7188fb0d9979&oe=58C4A6D3>. Acesso em: 08 nov. 2016.

com tiras cômicas. Antes, no entanto, com o intuito de elucidar o percurso explorado por esse hipergênero desde a sua rejeição até a inclusão nos materiais didáticos, iniciamos esta discussão desde um ponto de vista mais amplo, esboçando uma breve trajetória histórica das HQ no cenário educacional para, em seguida, averiguar a sua recorrência nos documentos oficiais brasileiros. Na sequência, restringimos nosso olhar para o LD, refletindo sobre seu papel em sala de aula, para que possamos estudá-lo com maior atenção, explanando a definição que nos serve de guia. Analisamos também alguns LD de E/LE com objetivo de verificar qual era a incidência do hipergênero nesses manuais no início dos anos 2000, período que precedeu o PNLD de LE. Finalmente, associamos a leitura das HQ em ambiente escolar com os multiletramentos, pois entendemos que o ensino que se vale de tal perspectiva é enriquecedor para a formação crítica do alunado.

3.1 A ESCOLA DOS QUADRINHOS: DA REJEIÇÃO À OFICIALIZAÇÃO NO AMBIENTE ESCOLAR

Neste item traçamos um percurso que conduz as HQ desde as primeiras relações estabelecidas direta ou indiretamente com o ensino regular até encontrar espaço relevante nos documentos oficiais que o norteiam. Entretanto, nosso propósito não é descrever o panorama de toda a história das HQ no Brasil e, sim, especificar os principais acontecimentos que envolveram profissionais da educação e incidiram no ensino básico.

As HQ trilharam um caminho repleto de percalços até conseguir alcançar espaço no ambiente escolar brasileiro. Já nos anos 1930, esse hipergênero sofreu inúmeras críticas, principalmente vindas de Arlindo Vieira, padre de grande influência na época e para quem, conforme Silva Junior (2004, p. 89), as “historietas” (como eram chamadas as HQ nesse período) privilegiavam temas estrangeiros, deteriorando o sentimento nacionalista e a formação dos jovens leitores. Contudo, foi nos anos 1940 que as opiniões do religioso tomaram proporções maiores, chamando a atenção pública por meio do Encontro da Pastoral Coletiva do Episcopado Paulista, realizado no interior de São Paulo. De acordo com Silva Junior (2004, p. 99), os bispos

participantes apontaram as HQ como prejudiciais à formação intelectual das crianças por não incorporar conteúdos que envolvessem “valores morais e cristãos” e, em consequência do evento, foi aprovado o manifesto *Defesa da criança*, documento em que os eclesiásticos procuraram engajar as famílias paulistas em um grande movimento contra as produções vistas como “má literatura”, isto é, as publicações cujo conteúdo era formado por HQ, entre as quais figuravam as revistas *O Tico-Tico*, *O Mirim* e *Gibi*, além do famoso *Suplemento Juvenil*¹⁰². Este último, veiculado no jornal *Nação*, fez tanto sucesso na época que, na opinião de Moya (1996), se tornou a única justificativa para a compra do periódico e, por causa disso, seus leitores descartavam todos os demais encartes. Essa situação aumentou ainda mais a preocupação em torno da leitura do hipergênero.

Em 1944, o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep)¹⁰³, do Ministério da Educação e Saúde¹⁰⁴, publicou um “minucioso estudo sobre o conteúdo das revistas em quadrinhos, elaborado por uma conceituada comissão de professores e orientadores educacionais” (SILVA JUNIOR, 2004, p. 114). Esse trabalho reuniu 96 publicações, selecionadas pela indicação em seus títulos e subtítulos de que eram destinadas a crianças e adolescentes. Sobre os personagens, a investigação do Inep ressalva que

figuras de má catadura, ou de aspecto repelente, eram, assim, freqüentemente representados, em cenas de crueldade ou na perpetração de crimes. Muitas vezes, personagens femininas apareciam também representadas de modo inconveniente em publicações destinadas a crianças e jovens (INEP, 1944, p. 413).

O documento destaca uma grande incidência de inadequações da linguagem como o excesso de estrangeirismos, “plebeísmos grosseiros” e o que se considerava o uso inapropriado de gírias. Divulgado na *Revista Brasileira de Estudos*

¹⁰² A revista *O Tico-Tico*, lançada em 1905, era um “espaço misto” que “suscitava práticas de leitura diversas” e reunia, além de HQ, contos, poemas, textos dramáticos etc. (MENNA, 2012) e as revistas exclusivamente de HQ só viriam a surgir com *O Mirim* e *Gibi*, em 1939 (CARVALHO, 2006) e, posteriormente, com a *Gibi Mensal*, cujas histórias eram completas como nos *comic books* (MOYA, 1996). No entanto, nos anos 1930 e 1940, o formato mais comum de publicação de HQ eram os suplementos dos jornais, que, conforme Feijó (1997), consistiam em cadernos especiais que funcionavam como uma grande revista em quadrinhos. Além do *Suplemento Juvenil*, foram lançados *A Gazeta Infantil* (conhecida como *Gazetinha*) e *Globo Juvenil*.

¹⁰³ Atualmente denominado Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

¹⁰⁴ Em 1937, o então Ministério da Educação e Saúde Pública passou a denominar-se Ministério da Educação e Saúde até a autonomia dada à área de Saúde, em 1953, que fez com que essa instância tivesse o nome alterado para Ministério da Educação e Cultura (MEC).

*Pedagógicos*¹⁰⁵, do ponto de vista de Silva Junior (2004), o artigo foi uma espécie de guia de orientação educacional que, além de defender a tese segundo a qual as HQ incitavam a dominação cultural estrangeira (em detrimento da nacional) e promoviam a violência, também declarou que seus leitores sofriam de “preguiça mental” e se tornavam avessos aos livros. Apesar do envolvimento de especialistas conceituados da época na investigação do Inep, evidenciou-se nela certo subjetivismo, pois mesmo pretendendo demonstrar um caráter científico com o levantamento de dados sobre as publicações, suas conclusões estavam pautadas em termos pouco precisos como “bom gosto” ou “conselhos úteis”. Silva Junior (2004) ainda afirma que, como consequência, esse hipergênero se transformou em alvo principal da atenção de educadores em todo o país, incidindo rigorosa cautela com relação tanto ao consumo quanto à produção de alguns títulos, fazendo com que, conforme Carvalho (2006, p. 32), frases como “quem lê histórias em quadrinhos fica com o cérebro do tamanho de um quadrinho” fossem repetidas de forma constante na mídia.

Silva Junior (2004) acrescenta que a Associação Brasileira de Educadores (ABE), por compor-se majoritariamente de conservadores, desde 1928 já demonstrava seu repúdio pelas HQ, o que se acentuou com a divulgação do artigo do Inep. Por conseguinte, para hostilizá-las, a ABE atuou no Ministério da Educação e Saúde, estimulando a criação de premiações para os melhores livros e revistas reservados a crianças e adolescentes, bem como a redução de preços e distribuição gratuita dessas publicações a bibliotecas de todo o país. Em 1948 essa entidade divulgou um parecer sobre os conteúdos das HQ que deveriam servir como um código de ética no qual constavam os temas censuráveis (histórias com conteúdos considerados imorais, impatrióticos ou que supostamente estimulassem a devassidão, o crime e o preconceito de raças) e pontos aconselháveis (em especial, os conteúdos de cunho nacionalista e pautados em valores morais de base cristã) para serem aplicados nas revistas em quadrinhos¹⁰⁶ (SILVA JUNIOR, 2004, p.145). Essa ação da ABE, contraditoriamente, não tinha relação com a ética e sim com o controle (sobretudo ideológico) ao propor e impor que a linguagem das HQ não pudesse conter supostos erros ou vícios que fossem de encontro ao que era preconizado pela escola, quanto à clareza, à correção e ao sentimento estético.

¹⁰⁵ O documento foi publicado nos números 5 e 6 da Revista (INEP, 1944, 1944a).

¹⁰⁶ Tanto o documento do Inep quanto o da ABE podem ser consultados na íntegra em Silva Junior (2004, p. 395-406).

Além disso, como ressalta Carvalho (2006, p. 31), pessoas influentes na mídia, por meio de discursos e campanhas, disseminavam opiniões negativas, gerando insegurança em pais e professores e a proibição das HQ para as crianças. Entre essas personalidades estava o deputado Pedro Vergara, que “defendia uma ação policial radical para coibir os editores do que chamou de ‘subliteratura infantil’, referindo-se às revistas em quadrinhos” (SILVA JUNIOR, 2004, p. 143). Na opinião de Ventorini (2009, p. 46), essas pessoas estavam empenhadas em

propor formas de controle do acesso a determinados impressos considerados prejudiciais à infância e à juventude. Supunham que tais objetos tinham força suficiente para abalar, ou mesmo fazer sucumbir, os princípios morais católicos que defendiam. Ainda, acreditavam que tais publicações tinham força de sugestão capaz de levar os leitores “mirins” à imitação de comportamentos, gestos e ações indesejáveis ou desautorizadas.

Em 1949 foi instituída a Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados para apurar as denúncias do Inep feitas cinco anos antes. Gilberto Freyre, escritor e sociólogo, foi o relator da Comissão e, segundo Carvalho (2006, p. 34), se mostrou complacente com as HQ ao concluir que elas poderiam ser ou não prejudiciais, dependendo do uso que se fazia delas, visto que a sua leitura poderia favorecer a alfabetização e, ao mesmo tempo, configurar-se como forma de entretenimento por preencher a necessidade de aventuras da mente dos jovens. Freyre também enfatizou a importância do papel dos pais ao selecionar para seus filhos as leituras das HQ consoante a faixa etária (CARVALHO, 2006, p. 34). Contudo, tal ação não foi suficiente para apaziguar os ânimos contra o hipergênero que sofreu com as ações vindas do exterior, principalmente dos Estados Unidos, onde, a partir dos anos 1950, Frederic Wertham, psiquiatra alemão radicado nesse país, encontrou ambiente propício para difundir suas ideias sobre os pretensos malefícios provocados pelas HQ nos adolescentes, o que repercutiu em território estadunidense e em muitos outros, como França, Itália, Alemanha e, inclusive, em terras brasileiras. Conforme Vergueiro (2007a), o livro *Seduction of the innocent*, de 1954, reuniu estudos tendenciosos nos quais foram analisados adolescentes que apresentavam anomalias, justificáveis para Wertham, pela exposição às HQ, cujos “excessos” se caracterizavam por “uso de linguagem obscena nos textos, desenhos de apelo erótico, violência

exagerada e textos que explicavam como os crimes eram praticados¹⁰⁷” (SILVA JUNIOR, 2004, p. 125). Essa investigação foi o estopim para a instituição de um código de ética nos Estados Unidos, o qual restringia e controlava a publicação de HQ¹⁰⁸.

Para aplacar a perseguição sofrida e amenizar os danos em consequência da repressão norte-americana, a Editora Brasil-América Limitada (Ebal), referência na publicação das HQ da época no Brasil, elaborou uma autocensura que funcionou como “os mandamentos das histórias em quadrinhos”, ao moderar as cenas de nudez e desenvolver uma classificação de acordo com a faixa etária entre outras medidas (SILVA JUNIOR, 2004, p. 257). A Ebal também divulgou HQ educativas e religiosas, com o propósito de demonstrar o que julgava ser maior seriedade em seu trabalho, além de publicar diversas adaptações para HQ de livros de autores como José Lins do Rego, Jorge Amado e Menotti del Picchia, numa tentativa de aquietar as críticas que ainda continuavam intensas no país.

Em São Paulo começou a circular um abaixo-assinado de educadores, padres e donas de casa que seria encaminhado ao presidente Café Filho¹⁰⁹, com a solicitação de que fossem tomadas medidas eficazes para não permitir que continuassem sendo editadas publicações “danosas à formação do caráter da juventude” (SILVA JUNIOR, 2004, p. 268).

A preocupação com a formação educacional de crianças e adolescentes se acentuou com a intensa circulação e popularidade das HQ para esse público-leitor, pois

liam em todos os lugares e horários: durante o almoço, antes de dormir, na sala de aula, na hora de fazer o dever de casa. [...] Nas escolas, durante o recreio, pequenos colecionadores entusiasmados com a descoberta das incríveis aventuras abriam suas pastas para trocar

¹⁰⁷ Além dessas críticas, Wertham afirmava que personagens como Batman e Robin mantinham relação homossexual (a julgar por vestimentas e comportamentos) e considerava o Superman um estrangeiro que inspirava os nazistas. Essas eram apenas algumas das afirmações infundadas e preconceituosas que, conforme Feijó (1997), careciam de conhecimento sobre a trajetória dos personagens.

¹⁰⁸ Para Chinen (2013), os estudos de Wertham (1954) não provocaram a rejeição às HQ nos EUA, já que desde os anos 1940 a desaprovação desse hipergênero já era sentido pelos editores e autores. Entretanto, o psiquiatra se tornou tão influente por suas declarações que o senado americano promoveu audiências para debater a violência das HQ.

¹⁰⁹ João Augusto Fernandes Campos Café Filho (1899-1970) foi vice-presidente de Getúlio Vargas e governou o país de 24 de agosto de 1954 a 8 de novembro de 1955, quando foi deposto.

com os colegas. A situação, definitivamente, fugiu ao controle dos pais e professores. (SILVA JUNIOR, 2004, p. 295).

Em consonância com os estudos de Wertham em território norte-americano, Antônio D'Ávila lançou no Brasil, em 1957, o livro *Literatura infanto-juvenil* no qual dedicou pelo menos quatro capítulos para as HQ¹¹⁰. Segundo Silva Junior (2004, p. 308), esse professor destacou os malefícios do hipergênero na educação de crianças, despertando o interesse de professores, e chamou a atenção para o discurso de autoridades públicas contrárias às suas publicações.

A pressão para a aprovação de projeto de lei federal que empreendia a censura das HQ tramitava já desde 1944 e provocou, em 1961, a definição de um código de ética formulado pelos próprios editores “para evitar interferências externas nos seus negócios” e demonstrar à sociedade o seu senso de responsabilidade ao aplicar com rigor as “regras morais” (SILVA JUNIOR, 2004, p. 345). Entretanto, instaurada a ditadura em 1964, o controle do código passou para o poder público, concedendo-lhe arbítrio para “apreender as revistas que considerasse perniciosas às crianças, fechar bancas de jornais e intervir nas editoras” (SILVA JUNIOR, 2004, p. 378). Em 1966 foi promulgada a Lei das Publicações Perniciosas aos Jovens¹¹¹ que proibiu a impressão e circulação de revistas com temática envolvendo crimes, violência e terror destinadas a adolescentes.

Durante os anos de ditadura, em consequência dos inúmeros ataques de entidades e pessoas influentes no país contra as HQ, elas continuaram sendo vistas como “responsáveis por todos os males do mundo, inimigas do ensino e do aprendizado, corruptoras das inocentes mentes de seus indefesos leitores”, o que provocou a formação de uma “barreira pedagógica contra as histórias em quadrinhos” (VERGUEIRO, 2007a, p. 16).

Na contramão desses entraves às HQ, nomes como Álvaro de Moya, Moacyr Cirne e Antonio Luiz Cagnin, entre outros, possibilitaram mudanças nesse panorama

¹¹⁰ Apesar da repercussão no Brasil, o livro do psiquiatra alemão nunca foi publicado em português. Porém, de acordo com Silva Junior (2004), além do livro de D'Ávila, as revistas *Seleções* (em 1957) e *Mundo Melhor* (entre 1958 e 1959) lançaram respectivamente uma versão condensada e sínteses de alguns capítulos do livro de Wertham. Sérgio Muniz de Souza também se apropriou das ideias de Wertham para justificar a criminalidade em seu livro *Delinquência Juvenil*, de 1959.

¹¹¹ A Lei 5.089, de 31 de agosto de 1966, teve seu projeto encabeçado pelo deputado Eurico de Oliveira. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/l5089.htm>. Acesso em 28 abr. 2016.

com a abertura para a pesquisa sobre HQ no país¹¹² (SOUZA, 2015) desde a década de 1970, período em que esse hipergênero também começou a ser incluído nos LD, porém de forma restrita, para sintetizar o conteúdo tratado em um tópico ou capítulo e, assim, “suavizar a diagramação e complementar de forma mais leve o livro” (SANTOS; VERGUEIRO, 2012, p. 83). No Brasil, tais inserções foram estimuladas pelo aprimoramento das técnicas de fotocomposição entre as décadas de 1960 e 1970 o que, conforme Bueno (2011), possibilitou melhoria na qualidade da impressão das páginas dos LD que poderiam ser coloridas e com custo reduzido. Na opinião da mesma autora, foi um período de grande efervescência de ilustrações, as quais passaram a ter maior destaque nos LD, impulsionando o estabelecimento de uma relação mais estreita entre imagens e texto. Quanto a essa inclusão, Vergueiro (2007a, p. 20) ressalta que

ainda que nem sempre essa apropriação da linguagem [dos quadrinhos] tenha ocorrido da maneira mais adequada – na verdade, houve erros e exageros inevitáveis devido à inexperiência na utilização dela em ambiente didático – a proliferação de iniciativas certamente contribuiu para refinar o processo, resultando, muitas vezes, em produtos bem satisfatórios.

Além disso, os avanços nas ciências da comunicação e nos estudos culturais impulsionaram uma mudança de paradigma, principalmente no final do século XX, com pesquisas que contribuíram para o melhor entendimento dos meios de comunicação, que não eram mais vistos como prejudiciais e passaram a ser estudados em suas especificidades, compreendendo-se melhor o seu impacto na sociedade (VERGUEIRO, 2007a). Raymond Williams (1958, 1981), entre outros pesquisadores, foi importante para a análise de questões políticas, econômicas e culturais relacionadas aos meios de comunicação, sendo que as reflexões presentes em seus estudos estendidas às HQ possibilitaram “um pouco mais de atenção das elites intelectuais passando a ser aceitas como um elemento de destaque do sistema global de comunicação e como forma de manifestação artística com características próprias” (VERGUEIRO, 2007a, p. 17). Segundo Vergueiro e Ramos (2009, p. 9), a

¹¹² Em 1951, Álvaro de Moya e diversos outros pesquisadores organizaram a 1ª Exposição Internacional de Histórias em Quadrinhos, em São Paulo. Do ponto de vista de Souza (2015), entre os anos 1960 e 1970 foram publicados diversos artigos em jornais e revistas para promover debates para rebater as críticas contra as HQ. Além dos livros sobre o tema desenvolvidos pelos brasileiros (CIRNE, 1970; MOYA 1977; CAGNIN, 1975), chegaram ao país trabalhos estrangeiros (COUPERIE et al., 1970; ECO, 1974).

última virada de século marcou o “coroamento de uma nova fase para as histórias em quadrinhos no Brasil”, pois houve um princípio de desvinculação das visões pejorativas e preconceituosas também na área da educação e esse hipergênero passou a receber a atenção de pesquisadores e professores interessados em fazer uso de suas potencialidades.

Ao considerar o posicionamento de Eisner (1989, p. 122) que classifica a HQ como arte sequencial, cuja criação se equipara a “urdir um tecido”, na qual se amalgamam as linguagens verbal e visual para a construção do sentido, estamos de acordo com Vergueiro e Ramos (2009), ao afirmarem que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN – (BRASIL, 1996) representou importante avanço para as HQ, pois sublinha a necessidade de introduzir “formas contemporâneas de linguagem” e a liberdade de ensinar, aprender, pesquisar e divulgar a arte como base para a educação (BRASIL, 1996). Em complementação e continuidade à LDBEN (BRASIL, 1996), os documentos oficiais referentes ao ensino fundamental (BRASIL, 1998a, 1998b) e ao ensino médio (BRASIL, 2000, 2002, 2006), e atualmente a BNCC (BRASIL, 2016), que está na iminência de ser aprovada, são igualmente importantes, pois são os responsáveis por oficializar as HQ, na medida em que valorizam a sua leitura como “prática a ser incluída na realidade de sala de aula” (VERGUEIRO; RAMOS, 2009, p. 10) conforme discorreremos no item a seguir.

3.2 GÊNERO E HISTÓRIAS EM QUADRINHOS NOS DOCUMENTOS OFICIAIS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

No segundo Capítulo nos aprofundamos no conceito de gênero (BAKHTIN, 2003; MAINGUENEAU, 2010, 2015) e sua relação com as HQ, com o propósito de esclarecer eventuais equívocos, já apontados por outros estudos (RAMOS, 2007, 2011, 2014a). Neste item, analisamos as passagens que abordam o ensino de línguas (materna e estrangeira) nos documentos oficiais da educação brasileira: PCN-EF (BRASIL, 1998a, 1998b), PCN-EM (BRASIL, 2000) e PCN+ (BRASIL, 2002), além das Ocem (BRASIL, 2006). Este estudo se orienta por dois aspectos: por um lado, procura constatar se a concepção de *gênero* está presente e de que maneira está

estabelecida; por outro, pretende verificar como são mencionadas as HQ (tiras cômicas, charges e/ou cartuns) e a quais objetivos elas estão vinculadas. Ademais, analisamos a BNCC (BRASIL, 2016), com o intuito de constatar os rumos da educação no país e de que forma as HQ se inserem nesse novo referencial.

A LDBEN (BRASIL, 1996) em seu inciso I do artigo 35 aponta que uma das finalidades do ensino médio é a “consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos”. Assim, como essas duas fases da educação básica (ensino fundamental e médio) estabelecem relação de continuidade, pressupõe-se que devam estar imbricadas quanto aos objetivos e às propostas de trabalho, bem como ao enfoque e método de ensino. Por esse motivo, apesar de nosso foco de estudo corresponder ao material didático do ensino médio, julgamos importante considerar os documentos referentes ao ensino fundamental, a fim de averiguar se há essa articulação explicitada no texto legal.

Os PCN do ensino fundamental e médio (BRASIL, 1998a, 1998b, 2000, 2002), bem como as Ocm (BRASIL, 2006), pretendem estabelecer caminhos para a educação básica no Brasil. Para alcançar esse propósito se apropriam de conhecimentos produzidos em meio acadêmico, conforme ressalta Silva (2003, p. 92):

entendemos [os PCN] como um texto híbrido que ora se aproxima do gênero de divulgação acadêmica, ora dele se afasta pois é instituído por uma instância oficial que faz instaurar uma situação comunicativa particularmente marcada pelas relações de poder envolvidas. O hibridismo dos PCN ainda comporta uma 'nuanço' do discurso didático, uma vez que se pretende um texto para atualização profissional.

A autora analisa os PCN-EF (1998b), porém compreendemos que sua teoria vale também para os demais referenciais oficiais da educação. Assim, na opinião da pesquisadora, há uma retextualização¹¹³ de textos da esfera acadêmica para o texto oficial escolar, ou seja, ao ocorrer a modificação de algum elemento ligado ao texto, este se transforma em outro. Nesse caso, alteraram-se os interlocutores, o objetivo e o público-alvo, isto é, mudou a situação sociocomunicativa. À vista disso, “os conceitos elaborados e discutidos na academia, nos PCN passam a ter finalidade de

¹¹³ Silva (2003) explana sobre a concepção com base em Travaglia (1993) e Marcuschi (2001).

redefinir ou parametrizar os conteúdos a serem trabalhados no ensino fundamental [e também no médio], em âmbito nacional” (SILVA, 2003, p. 94).

Neste item, portanto, objetivamos examinar a retextualização do conceito de *gênero* do meio acadêmico para o âmbito da política educacional, materializada nos documentos citados, quais sejam, os PCN-EF (BRASIL, 1998a, 1998b), PCN-EM (BRASIL, 2000), PCN+ (BRASIL, 2002) e nas Ocem (BRASIL, 2006), além de observar a recorrência das sugestões de inclusão das HQ entre as propostas.

Ao analisar os PCN-EF de língua portuguesa (BRASIL, 1998b) com base nos estudos de Rodrigues (2003) e Silva (2003) verificamos problemas referentes à interpretação, pois neles, para Rodrigues (2003), concepções centrais como *gênero*, *texto*, *língua*, *discurso* e, principalmente, *letramento* são discutidos de maneira superficial. Silva (2003) afirma que essa falta de aprofundamento provoca entraves na compreensão devido à complexidade do processo de retextualização desses termos, cuja coerência requer o estabelecimento de intertextualidade com os textos dos quais foram extraídos. Assim, de acordo com a mesma autora, o *gênero do discurso* do texto-fonte de Bakhtin (1979/2003¹¹⁴) é retextualizado nos PCN-EF (BRASIL, 1998b) de maneira fragmentada, uma vez que há significativas eliminações de itens informacionais como, por exemplo, a relação do enunciado em cada esfera de atividade humana. De maneira geral, Silva (2004, p.111) aponta que, nesse documento

as retextualizações revelam alterações qualitativas substanciais no nível semântico do texto original. Imbricado no processo de transformação na superfície textual, acontece uma ressignificação que resulta das alterações lingüísticas de superfície, da seleção dos recortes retextualizados e da aglutinação de noções (nem sempre compatíveis).

A incompatibilidade de noções é destacada por Rodrigues (2003), cujos estudos indicam uma “justaposição acrítica”, pois encontramos divergências na definição de *enunciado*, que ora se liga ao conceito de *gênero do discurso* da teoria enunciativo-discursiva bakhtiniana ora se origina na concepção de *texto* da Linguística Textual, com base em Fávero e Koch (1988) e Koch e Travaglia (1989). Se por um lado, na concepção bakhtiniana, o *texto* pode ter relativa equivalência com o

¹¹⁴ Datas referentes respectivamente à primeira publicação da obra e à edição consultada.

enunciado, por outro, na Linguística Textual, este último forma um conjunto que faz parte do discurso manifestado por meio do texto, ou seja, o enunciado é um componente da materialização do discurso, o texto. Nesse sentido, não julgamos que a utilização de diferentes fontes teóricas possa prejudicar o entendimento, porém compreendemos que se deve ter atenção à articulação desses conhecimentos para evitar equívocos conceituais.

Ademais, na opinião de Rodrigues (2003, p. 1266), expressões como *gêneros textuais*, *gêneros de textos* e *tipos de textos* aparentemente são empregadas como sinônimos, o que, no entanto, pode causar conflitos terminológicos, como no caso da última, que nos estudos linguísticos designa a tipologização das sequências textuais.

Em meio à forma questionável como é tratado o termo *gênero* no documento, encontramos as HQ, em uma singela menção que as relaciona aos “gêneros privilegiados para a prática de escuta e leitura de textos” (BRASIL, 1998b, p. 34), agrupados considerando a circulação social e entre os quais são sugeridas a charge e a tira (BRASIL, 1998b, p.54).

Nos PCN-EF para LE (BRASIL, 1998a, p. 15), apesar de a proposta do ensino “centrar-se no engajamento discursivo do aprendiz”, pressupondo-se, portanto, a manifestação desse discurso tanto na oralidade quanto em textos escritos, os PCN-EF focam principalmente a leitura e justificam tal posicionamento pelo distanciamento da habilidade oral do contexto social imediato do aluno, restrito a realidades de regiões fronteiriças. Nesse sentido, Celani, em entrevista a Almeida (2009, n. p.), justifica a escolha do foco:

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Língua Estrangeira, lançados em 1998, do qual sou coautora, recomendamos a ênfase em leitura e escrita, considerando as situações do contexto brasileiro. Fomos massacrados. Diziam que a proposta era elitista, pois excluía a possibilidade de acesso do estudante ao desenvolvimento das quatro habilidades - ler, falar, escrever e compreender. Mas como, sem preparo, o professor pode desenvolver a habilidade de fala com 50 crianças por classe em duas horas semanais? Agora, justamente as práticas de leitura e escrita aparecem como uma necessidade social.

Entretanto, Dourado (2008, p.124) ressalva que esse argumento não se aplica mais devido

à franca expansão do mercado brasileiro, à necessidade crescente por profissionais falantes fluentes, sobretudo da língua inglesa, e à instalação de empresas multinacionais no Brasil; ademais, os interesses dos próprios jovens brasileiros em videogames, filmes, bandas, e em conhecer e até se relacionarem com pessoas do exterior via internet ou engajando-se em programas como Jovem Embaixador etc.

Outro ponto que chama a atenção no documento é a questão dos conteúdos, organizados em conhecimento de mundo, conhecimento (de organização) textual, conhecimento sistêmico, tipos de texto e atitudes. Os conhecimentos de mundo, textual e sistêmico têm como base o trabalho de Kleiman (1999) que considera que a construção de sentido ocorre pela interação desses níveis de conhecimento, os quais pautam a seleção do *tipo de texto* a ser utilizado. Este último, nos estudos linguísticos, se aproxima ao conceito de tipo textual (ou sequência textual), o qual, segundo Marcuschi (2002, p. 21), é utilizado

para designar uma espécie de construção teórica definida pela natureza lingüística de sua composição {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas}. Em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção.

Contudo, na visão exposta pelos PCN-EF de LE (BRASIL, 1998a), a noção de tipologia de texto se confunde com a definição de *gênero*, pois as sugestões de *tipos de texto* oferecidas pelo documento se referem a *gêneros*, como podemos observar a seguir:

A determinação dos conteúdos referentes a tipos de texto (orais e escritos) se pauta por tipos com os quais os alunos nessa faixa etária estão mais familiarizados como usuários de sua língua materna:

- pequenas histórias, quadrinhas, **histórias em quadrinhos**, instruções de jogos, anedotas, trava-línguas, anúncios, pequenos diálogos, rótulos de embalagens, cartazes, canções, pequenas notícias;
- entrevistas, programação de TV, textos publicitários, cartas, reportagens, classificados, poemas, editoriais de jornal, artigos jornalísticos, textos de enciclopédias, verbetes de dicionários, receitas, estatutos, declarações de direitos (BRASIL, 1998a, p. 74, grifo nosso).

Assim como nos PCN-EF de língua portuguesa (BRASIL, 1998b), as HQ aparecem nos PCN-EF de LE (BRASIL, 1998a) em forma de sugestão, porém essa menção ocorre em meio ao emprego de terminologia que pode provocar equívocos

devido à substituição lexical (MARCUSCHI, 2001) com vistas aos novos interlocutores. Nossa hipótese é a de que mudanças como essa constituíram uma tentativa de aproximar o tema aos professores menos familiarizados com o termo *gênero*, no entanto, mais uma vez se comprometeu a assimilação dos conceitos pelo professor-leitor, conforme as constatações da pesquisas de Silva (2003).

No âmbito do Ensino Médio, os PCN-EM (BRASIL, 2000) têm como referencial teórico, assim como os PCN-EF (BRASIL, 1998a, 1998b), os estudos Bakhtin (2003), na medida em que sustentam que a língua portuguesa almeja “o papel de viabilizar a compreensão e o encontro dos discursos utilizados em diferentes esferas da vida social” (BRASIL, 2000, p. 64). Contudo, do mesmo modo que no documento do ensino fundamental, na proposta para o ensino médio não são aprofundados termos ou expressões centrais como *discurso*, *enunciado* e *gênero discursivo*. Sobre este último, os PCN-EM (BRASIL, 2000, p. 8) ressaltam que seu estudo “e dos modos como se articulam proporciona uma visão ampla das possibilidades de usos da linguagem”, que viabiliza conhecer o caráter intertextual e intratextual do objeto de análise, o texto. Por conseguinte, os propósitos da construção de um gênero são materializados no texto. Ademais, de acordo com o documento, o gênero, cuja escolha depende do uso que se faz da língua, deve adequar-se à situação comunicativa, isto é, representa um dos fatores que determinam as formas de dizer/escrever. Dessa maneira,

os gêneros discursivos cada vez mais flexíveis no mundo moderno nos dizem sobre a natureza social da língua. Por exemplo, o texto literário se desdobra em inúmeras formas; o texto jornalístico e a propaganda manifestam variedades, inclusive visuais; os textos orais coloquiais e formais se aproximam da escrita; as variantes linguísticas são marcadas pelo gênero, profissão, camada social, idade, região (BRASIL, 2000, p. 21).

No fragmento citado, verificamos que o *gênero discursivo* está relacionado com o conceito de *texto* de distintas maneiras. Os textos de cunho jornalístico englobam gêneros como a *reportagem*, a *crônica*, a *entrevista*, o *artigo*, o *editorial* (BAHIA, 1990), portanto, não se referem propriamente aos gêneros discursivos ou a uma categoria acima desses, como parece expressar o trecho, mas a um aspecto dos gêneros, nesse caso, aquele referente ao domínio discursivo jornalístico, ou seja, à esfera da atividade humana (MARCUSCHI, 2003). O mesmo pode ser dito de *texto literário*, no qual figuram o *poema*, o *conto*, o *romance* entre outros, que fazem parte do domínio

discursivo literário. De outro modo, os *textos orais coloquiais e formais*, também mencionados no excerto, são concernentes à modalidade da língua (oral ou escrita) e ao estilo (coloquial/informal ou polido/formal). Ou seja, o termo *texto* nos PCN-EM (BRASIL, 2000) versa acerca de distintos aspectos do gênero, porém sem que seja explicitada uma distinção entre eles.

Além disso, na opinião de Rojo e Moita Lopes (2004, p. 26), o documento do ensino médio se apresenta “numa linguagem bastante teórica e hermética e operacionaliza pouco a realização, no plano escolar, de um currículo situado, flexível e interdisciplinar” preconizado nas *Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio* – DCNEM (BRASIL, 1998). Isso porque as competências básicas nelas explanadas são retomadas nos PCN-EM (BRASIL, 2000), porém, conforme os mesmos autores, ao invés de instrumentalizá-las em habilidades, conhecimentos, atitudes e valores para serem desenvolvidos no ensino médio, algumas dessas competências são transcritas de forma literal com tão somente pequenos acréscimos, o que torna os PCN-EM (BRASIL, 2000) pouco funcionais para servir de referência ao plano ou projeto pedagógico das escolas.

Segundo esses pesquisadores, a falta de operacionalização dos PCN-EM (BRASIL, 2000) levou à elaboração dos PCN+ (BRASIL, 2002, p. 07), que pretendiam facilitar a organização do trabalho e objetivavam explicitar

a articulação das competências gerais que se deseja promover com os conhecimentos disciplinares e seus conceitos estruturantes e apresenta, ainda, um conjunto de sugestões de práticas educativas e de organização dos currículos, coerentes com essa articulação.

Apesar das intenções desse documento, Rojo e Moita Lopes (2004, p. 32) afirmam que a visão de linguagem e língua dos PCN+ (BRASIL, 2002) não condiz com a dos PCN-EM (BRASIL, 2000), na medida em que evidenciam a manutenção do currículo consolidado, cuja abordagem é enciclopédica e “pouco significativa do trato da(s) linguagem(ns)”. Ademais, em lugar de desenvolver um trabalho que considere o gênero discursivo como conceito estruturante da área, os PCN+

oscilam entre uma visão discursiva mal elaborada e mal embasada e uma visão estrutural e gramatical de língua, muito presente hoje no currículo consolidado. Quando aborda os gêneros, o faz a partir de diferentes teorias e, inclusive, cometendo equívocos conceituais (ROJO; MOITA LOPES, 2004, p.33).

Nos PCN+, a noção de *gênero* é associada a outras denominações que envolvem características variadas, porém sem a distinção clara entre elas, fazendo com que o leitor possa inferir que são englobadas nas mesmas categorias. São citados: gêneros narrativos e descritivos (referentes à tipologia textual), gênero oral e escrito (concernente a modalidades da língua), gênero dramático, gêneros literários (âmbito do domínio discursivo), gêneros ficcionais e não ficcionais. Além disso, a perspectiva enunciativa da língua(gem) é abordada de acordo com conceitos da Teoria da Comunicação e da Teoria Textual, em lugar dos pressupostos bakhtinianos, cujo ponto de vista, sendo seguido, levaria ao estabelecimento de continuidade aos PCN-EF (BRASIL, 1998a, 1998b) e também aos PCN-EM (BRASIL, 2000). Nesse sentido, devemos ressaltar que esses referenciais oficiais foram elaborados por equipes diferentes, em épocas distintas e sem qualquer proposta direcionadora explícita do MEC quanto à fundamentação teórica ou à vinculação entre tais documentos.

Com relação à LE, os PCN-EM (BRASIL, 2000) consideram que a aprendizagem “qualifica a compreensão das possibilidades de visão de mundo e de diferentes culturas, além de permitir o acesso à informação e à comunicação internacional, necessárias para o desenvolvimento pleno do aluno na sociedade atual” (BRASIL, 2000, p.11). À vista disso, o objetivo dessa disciplina é que

além de capacitar o aluno a compreender e a produzir enunciados corretos no novo idioma, propicie ao aprendiz a possibilidade de atingir um nível de competência lingüística capaz de permitir-lhe acesso a informações de vários tipos, ao mesmo tempo em que contribua para sua formação geral enquanto cidadão (BRASIL, 2000, p. 26).

Apesar das preocupações que implicam o estabelecimento de um texto norteador desses princípios, na opinião de Rojo e Moita Lopes (2004), o capítulo específico da LE expõe a falta de articulação entre pressupostos teóricos e práticos, problema que persiste nos PCN+, nos quais a organização dos subitens (*Linguagem verbal, não-verbal e digital, Signo e símbolo, Denotação e conotação, Gramática, Texto, Interlocução e Protagonismo*, por exemplo) oferece conceitos desarticulados entre si e cuja compreensão se torna difícil, conforme exemplificam os estudiosos que questionam as diferenças entre *língua* e *linguagem*: “não está clara a razão da linguagem ser um ‘conceito amplo’ e língua ‘mais específico’, como também não é

possível ver a relevância de tal afirmação na teorização subjacente ao documento e nem sua utilidade na proposta pedagógica” (ROJO; MOITA LOPES, 2004, p. 43).

Em continuidade às discussões acerca do ensino médio foram desenvolvidas as Ocem (BRASIL, 2006), que em seu volume *Linguagem, códigos e suas tecnologias* assinalam a necessidade de demanda

pela retomada da discussão dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, não só no sentido de aprofundar a compreensão sobre pontos que mereciam esclarecimentos, como também, de apontar e desenvolver indicativos que pudessem oferecer alternativas didático-pedagógicas para a organização do trabalho pedagógico, a fim de atender às necessidades e às expectativas das escolas e dos professores na estruturação do currículo para o ensino médio (BRASIL, 2006, p. 8).

No ensino médio, de acordo com as Ocem (BRASIL, 2006, p. 21), deve haver uma ampliação do desenvolvimento dos estudos dos gêneros discursivos, pois se entende que a construção do sentido não está dada somente pelos recursos linguísticos, mas também pelo conjunto de conhecimentos tanto relativos à própria língua quanto os relacionados a outros sistemas semióticos envolvidos no texto (BRASIL, 2006, p. 25). Por isso, o processo de ensino e aprendizagem de línguas deve possibilitar letramentos múltiplos, o que “pressupõe conceber a leitura e a escrita como ferramentas de empoderamento e inclusão social”, visto que “as práticas de linguagem a serem tomadas no espaço da escola não se restringem à palavra escrita nem se filiam apenas aos padrões socioculturais hegemônicos” (BRASIL, 2006, p. 28).

Dessa maneira, esse documento tem como base a ideia de que a escola deve proporcionar aos estudantes, segundo a perspectiva dos letramentos múltiplos, um ensino e aprendizagem na área de Linguagens, códigos e suas tecnologias que possibilite atuar em meio à sociedade multissemiótica de maneira crítica, exercendo a cidadania e o respeito à diversidade em todos os aspectos. Assim, enfatiza-se a inclusão dos gêneros discursivos em meio aos conteúdos:

Dessa forma, o que se propõe é que, na delimitação dos conteúdos, as escolas procurem organizar suas práticas de ensino por meio de agrupamentos de textos, segundo recortes variados, em razão das demandas locais, fundamentando-se no princípio de que o objeto de ensino privilegiado são os processos de produção de sentido para os textos, como materialidade de gêneros discursivos, à luz das diferentes dimensões pelas quais eles se constituem.

Para ilustrar, pode-se pensar na proposição de seqüências didáticas que envolvam agrupamentos de textos, baseados em recortes relativos a: temas neles abordados; mídias e suportes em que circulam; domínios ou esferas de atividades de que emergem; seu espaço e/ou tempo de produção; tipos ou seqüências textuais que os configuram; gêneros discursivos que neles se encontram em jogo e funções sociocomunicativas desses gêneros; práticas de linguagem em que se encontram e comunidades que os produzem (BRASIL, 2006, p. 36).

No fragmento anterior, observamos a relação entre *gênero* e *texto* em que este é a materialização daquele. Notamos também que as Ocem (BRASIL, 2006), diferente dos referenciais anteriores, não centram a atenção na tentativa de definir os *gêneros discursivos*, e sim evidenciam os diversos aspectos concernentes ao *gênero* de maneira mais clara e direta, evitando equívocos causados pela amálgama de bases conceituais distintas de forma acrítica (RODRIGUES, 2003), seguindo a perspectiva bakhtiniana de discurso e, conseqüentemente, estabelecendo articulação com os PCN-EF (BRASIL, 1998a, 1998b).

Quanto às HQ no ensino médio, ao observar os PCN-EM (BRASIL, 2000) não encontramos menção ou sugestão do uso desse hipergênero. Já nos PCN+ (BRASIL, 2002), na parte específica de língua estrangeira, entre as estratégias de ação, as HQ (ou quadrinhos como é citado no documento) têm seu estudo fomentado por figurarem entre os “materiais” de estímulo à leitura, à produção escrita e de incentivo à pesquisa. Nas Ocem, no capítulo dedicado ao ensino de literatura, o estudo com as HQ está relacionado com os textos literários na medida em que se encontram entre as “modalidades com as quais [os alunos] estão familiarizados” (BRASIL, 2006, p. 63). Vale destacar que encontramos nesses exemplos uma falta de precisão terminológica, pois, como discutimos no Capítulo dois, a HQ é um hipergênero e, portanto, não se pode denominá-la “material” ou “modalidade”¹¹⁵.

Neste item corroboramos que as noções de *gênero* e outros termos correlacionados (*texto*, *tipo de texto*, *enunciado*, *discurso*) se compõem nos documentos oficiais da educação brasileira com pouco ou nenhum aprofundamento

¹¹⁵ É importante salientar que, em ambiente escolar, é possível utilizar as HQ como parte dos materiais didáticos, os quais definimos, de acordo com Vilaça (2011, p. 1020-1021), como “qualquer material que seja usado para fins didáticos” e que podem ser impressos (LD, gramáticas, dicionários), de áudio (CDs, arquivos mp3), visuais (pôsteres, quadros, *slides*) ou multimídias (DVD, CD-ROM). Além disso, também é incorreta a utilização do vocábulo “modalidade”, já que este pode referir-se, por exemplo, à escrita e à oralidade.

conceitual e/ou em meio a uma intrincada teia de pontos de vista teóricos distintos devido à retextualização de concepções, provocada pela fusão de pesquisas referentes a linhas teóricas variadas, entre as quais não se estabeleceu uma articulação clara que possibilitasse detectar, com facilidade, a existência de coerência da perspectiva conceitual defendida nesses referenciais, prejudicando a sua interpretação pelos professores. Por esse ângulo, Paiva (2003, p. 64) ressalta que “o MEC, ao encomendar os textos dos PCN para profissionais com crenças e filiações ideológicas diferentes, acaba por oferecer à comunidade uma política de ensino de LE contraditória”.

Quanto às HQ, são mencionadas nos documentos referentes ao ensino fundamental como sugestão, relacionadas ao termo *gênero* (BRASIL, 1998b) e classificadas como *tipo de texto* (BRASIL, 1998a), evidenciando o emprego de terminologia divergente, o que, como dissemos, gera ambiguidades e dúvidas entre os docentes, principalmente se pensarmos que muitos deles exercem a docência nas duas disciplinas (língua materna e LE). Com relação ao ensino médio, há menção das HQ nos PCN+ (BRASIL, 2002), nos quais são consideradas um “material” que estimula a leitura, a produção escrita e a pesquisa, e nas Ocem (BRASIL, 2006) figuram entre as “modalidades” com que o aluno está familiarizado e que podem ser trabalhadas em conjunto com textos literários. Destacamos este último documento, pois nele se enfatiza a necessidade do conhecimento de múltiplas linguagens (acarretando o ensino da perspectiva dos multiletramentos, aspecto tratado no subitem 3.3.3), que exige o estudo de gêneros envolvendo a diversidade de linguagens, suportes e culturas, entre os quais as HQ oferecem grande potencialidade.

3.2.1. A Base Nacional Comum Curricular e os novos paradigmas

No subitem anterior, observamos como o conceito de *gênero* é retextualizado nos PCN tanto do terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – PCN-EF (BRASIL, 1998a, 1998b) – como nos de ensino médio – PCN-EM e PCN+ (BRASIL, 2000; 2002) e Ocem (BRASIL, 2006) –, a fim de verificar qual(is) o(s) conceito(s) seguido(s) e de que maneira o emprego do termo se reflete na menção, sugestão ou omissão das HQ nesses documentos.

O presente subitem tem como apoio a segunda versão preliminar da BNCC (BRASIL, 2016) divulgada em maio de 2016¹¹⁶ e objetiva verificar como é conceituado o termo *gênero* e se há menção às HQ, tendo em vista as mudanças no panorama atual de ensino. A BNCC (BRASIL, 2016, p. 46-47) que, diferente dos documentos oficiais anteriores, abrange todas as etapas da Educação Básica (educação infantil, ensino fundamental – anos iniciais e anos finais –, ensino médio e educação de jovens e adultos) tem seus objetivos pautados por eixos de formação que articulam o currículo, a saber:

- no ensino fundamental: letramentos e capacidade de aprender; leitura do mundo natural e social; ética e pensamento crítico; solidariedade e sociabilidade
- no ensino médio: letramentos e capacidade de aprender; solidariedade e sociabilidade; pensamento crítico e projeto de vida; intervenção no mundo natural e social

Com relação à língua portuguesa, enfatiza-se a importância do entendimento dos usos do idioma materno em situações de leitura, escrita e oralidade, atrelados aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento concernentes ao conhecimento de normas linguísticas. Além disso, objetiva-se o desenvolvimento dos letramentos, porém não se considera somente a expressão por meio da escrita e, sim, a multimodalidade de linguagens (o verbal, o visual, o gestual, o sonoro, o tátil). Por isso, destaca-se a centralidade no estudo do *texto* (equivalente a *enunciado*):

Conceitos como discurso e gêneros textuais/discursivos, por exemplo, que fundamentam a organização deste documento, vêm sendo discutidos e aprofundados, pelos estudos linguísticos e também pela apropriação desses estudos no campo educacional, ao longo das últimas décadas. Em continuidade ao que foi proposto pelos PCNs, o texto ganha centralidade na organização dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento do componente Língua Portuguesa (BRASIL, 2016, p. 89).

Nesse fragmento, observamos o reconhecimento da apropriação dos conceitos da esfera acadêmica pela retextualização (SILVA, 2003), o que já ocorria nos PCN

¹¹⁶ Conforme apontamos anteriormente, a versão final está prevista para o primeiro semestre de 2017.

(BRASIL, 1998a, 1998b, 2000, 2002) e nas Ocem (BRASIL, 2006). Os conceitos de *gênero textual* ou *discursivo*, assim como *discurso*, “vêm sendo discutidos e aprofundados” (BRASIL, 2016, p. 89) no âmbito educacional, por isso, fundamentam a organização do documento (mesmo sendo, conforme apontamos, de maneira superficial e/ou equivocada). A escolha dos gêneros textual/discursivo no documento ocorre de acordo com o campo de atuação social ao qual se vincula e que pode ser do *cotidiano*, *literário*, *político-cidadão* ou *investigativo*. Dessa forma, o documento visa a contextualizar o conhecimento escolar, ligando-o a situações da vida social com vistas a uma formação “para a atuação em atividades do dia-a-dia, no espaço familiar, escolar, cultural”, para a produção do conhecimento por meio da pesquisa e para o “exercício da cidadania” (BRASIL, 2016, p. 90). Cada campo de atuação engloba textos de diferentes esferas de atividade como, por exemplo, o campo político-cidadão que abrange “textos das esferas jornalística, publicitária, política, jurídica e reivindicatória, contemplando temas que impactam a cidadania e o exercício de direitos” (BRASIL, 2016, p. 91).

Quanto ao ensino de LE, a BNCC (BRASIL, 2016, p. 120) afirma retomar e atualizar as propostas dos documentos oficiais anteriores, “em uma perspectiva de educação linguística, interculturalidade, letramentos e práticas sociais”, o que implica não somente

compreender um conjunto apenas de conceitos teóricos e categorias linguísticas, para aplicação posterior, mas, sim, de aprender, no uso e para o uso, práticas linguístico-discursivas e culturais que se adicionem a outras que o/a estudante já possua em seu repertório, em língua portuguesa, línguas indígenas, línguas de herança, línguas de sinais e outras.

Para tanto, em conformidade ao tratamento dado à língua materna, o ensino de LE se pauta em textos, entendidos como manifestações culturais e

unidades complexas, plurissemióticas, não se restringindo, portanto, exclusivamente à modalidade escrita ou oral. Ao interagirem por meio de textos, em linguagens variadas, os sujeitos, ao mesmo tempo em que constroem sentidos, significam a si próprios e ao mundo que os rodeia, construindo subjetividades e relações com o outro (BRASIL, 2016, p. 120).

Em consonância à perspectiva bakhtiniana, que considera o uso da língua e a interação entre os sujeitos, a LE se organiza no documento partindo de práticas sociais (da vida cotidiana, artístico-literárias, político-cidadãs, investigativas, mediadas pelas tecnologias digitais, do mundo do trabalho) que norteiam o uso da linguagem mediante os gêneros do discurso¹¹⁷, entendidos como

formas cultural e historicamente construídas, relativamente estáveis e reconhecidas pelos participantes como meios pelos quais podem (inter)agir em determinadas esferas da atividade humana. A perspectiva é a da produção (e não somente do produto), segundo a qual o discurso só se concretiza na interação, levando-se em conta as condições socioculturais dos participantes e seus propósitos na situação de comunicação (BRASIL, 2016, p. 125).

Contudo, é importante salientar que Bakhtin (2003, p. 280) afirma que “a utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana”, portanto, os gêneros do discurso não são somente “formas” e sim, (formas ou tipos de) enunciados, o que evidencia problemas na retextualização, como apontado por Silva (2003) e discutido no subitem anterior.

Para atuar nas diversas práticas sociais em LE e desenvolver atitudes interculturais na interação, o aluno, de acordo com o documento, deve reunir conhecimentos de mundo (acerca de fenômenos, seres, objetos, acontecimentos etc.), das condições de produção (relativas aos participantes da atividade comunicativa e seus objetivos e ao contexto sociocultural e histórico), de organização e construção do discurso e conhecimentos dos sistemas linguísticos utilizados (recursos fonológicos, morfológicos, sintáticos, lexicais e seus efeitos de sentido que também são culturais).

Nessa última versão preliminar, já não são mais sugeridas as HQ¹¹⁸, dada a simplificação do texto que a nosso ver pretende ser mais objetivo e amplo, visto que

¹¹⁷ Nota-se que apesar do documento demonstrar uma preocupação com o emparelhamento do ensino das línguas materna e estrangeira, há distintas nomenclaturas para o termo *gênero*, que em alguns momentos aparece como “textual/discursivo” (BRASIL, 2016, p.89), em outros como “do discurso” (BRASIL, 2016, p.125).

¹¹⁸ Na versão de setembro de 2015, as HQ eram sugeridas (tirinhas ou quadrinhos) como gêneros a serem utilizados para alcançar determinados objetivos nos anos iniciais e finais do ensino fundamental pautados em distintas práticas sociais. Nos objetivos do ensino médio não havia tais propostas, o que nos faz supor que ainda prevalece a ideia de que HQ são voltadas para crianças, visão que precisa ser superada.

a proposta abarca o ensino fundamental e o médio conjuntamente e não mais como na primeira versão em que os objetivos eram divididos por etapa de ensino e ano¹¹⁹.

Mesmo sendo ainda um documento em fase de desenvolvimento, a BNCC (BRASIL, 2016) se mostra importante, primeiro, por sua construção, que conta com a intervenção de diversos atores sobre os quais as consequências do documento vão incidir; segundo, por constituir-se em torno das práticas sociais e o fomento ao estudo dos gêneros discursivos, que oportunizam um ensino e aprendizagem estimulante para os sujeitos envolvidos (professores e alunos), apesar de ainda incorrer em problemas de retextualização de alguns termos; e, em terceiro lugar, pelo incentivo ao ensino intercultural que instiga a reflexão crítica, o respeito e a derrubada de estereótipos e preconceitos quanto à(s) cultura(s) alheias.

3.3 LIVROS DIDÁTICOS DE ESPANHOL, QUADRINHOS E MULTILETRAMENTOS

No início deste Capítulo traçamos uma sucinta trajetória das HQ e sua relação com a educação brasileira, desde as primeiras restrições, fomentadas por religiosos e educadores, até a sua consolidação por meio dos documentos oficiais – PCN (BRASIL, 1998, 1998a, 2000, 2002), Ocem (BRASIL, 2006) e, em breve, BNCC (BRASIL, 2016) –, nos quais observamos a definição de *gênero* e a incidência das HQ. Em continuidade à nossa discussão, partimos da visão macro do processo de ensino e aprendizagem de LE para, neste item, fazermos um pequeno recorte do contexto específico do professor ao analisar o LD, ponderando o seu papel no ambiente escolar e considerando sua definição sob duas perspectivas: como gênero do discurso (BUNZEN JÚNIOR, 2005) e como suporte (MARCUSCHI, 2003). Com isso, buscamos esclarecer a concepção que seguiremos para, então, no quarto Capítulo, culminar na análise dos LD selecionados.

¹¹⁹ Apesar disso, entendemos que essa forma de organização a que se propõe o documento pode provocar generalizações e falta de aprofundamento com relação às especificidades do ensino fundamental e médio.

3.3.1 Por que é importante falar sobre o livro didático?

Todos nós, tanto ao ocupar a posição de alunos quanto a de professores, já manuseamos uma considerável variedade de LD que, ao serem lembrados, muitas vezes remetem à infância, aos primeiros passos em direção ao conhecimento sobre o mundo. Geografia, História, Ciências, Língua Portuguesa, seja de qual disciplina for, construímos um imaginário em torno do LD, que carregamos ao longo de nossa vida e carreira, tornando-o, assim, um material familiar (CHOPPIN, 2001) sobre o qual podemos emitir juízos de valor ou declarar algo acerca dele, seja um elogio ou uma crítica, por exemplo. Essa relação estabelecida entre o sujeito e o manual se vincula à sua função, pois dependendo dos propósitos com que é utilizado, a experiência escolar pode ser positiva ou negativa. Quando empregado com a finalidade de ser a única fonte de saber, incide em uma visão limitada de professores e de alunos sobre o alcance e importância desse recurso.

Choppin (2004) aponta quatro funções essenciais do LD, as quais podem estabelecer-se em conjunto ou separadamente. Segundo o autor, a função *referencial*, também chamada de *curricular* ou *programática*, se refere à fidelidade com que se transpõem os conteúdos escolares do currículo para o LD, constituindo-o como suporte ou depositário dos conhecimentos, o que em casos extremos pode levar a que se torne o objeto central do ensino, conforme indicamos anteriormente.

Do ponto de vista do LD com função *instrumental*, as atividades propostas “visam a facilitar a memorização dos conhecimentos, favorecer a aquisição de competências disciplinares ou transversais, a apropriação de habilidades, de métodos de análise ou de resolução de problemas, etc.” (CHOPPIN, 2004, p. 553).

Com relação à função *documental*, o LD possibilita o desenvolvimento do espírito crítico do aluno por meio da disposição de um conjunto de documentos, textuais ou imagéticos, que motiva a autonomia e também, segundo Choppin (2004), pressupõe um elevado nível de formação dos professores para utilizá-lo, pois requer do docente um olhar analítico-crítico acerca do material para fomentar a autonomia do estudante. As atividades com tiras cômicas desde o prisma dos multiletramentos a que nos propomos nesta dissertação servem a esse objetivo.

E por fim, no que concerne à função *ideológica* e *cultural*, alude-se a um caráter aculturador ou até mesmo doutrinador que o LD pode exercer sobre os estudantes,

configurando-se como instrumento de construção da identidade e de influência política. Em outro artigo Choppin (2008, p.13) ressalta que sob custódia do poder político e em seu proveito, os LD podem constituir-se como “poderosas ferramentas de unificação – até de uniformização – nacional, lingüística, cultural e ideológica”. Outrossim, podemos pensar que por esse material ser construído seguindo uma linha teórico-metodológica determinada, o professor, ao adotá-lo, se afilia, direta ou indiretamente, a essa mesma corrente conceitual (ABDALLA, 2013, p. 210), bem como aos pressupostos seguidos pelo autor, o que pode influenciar sua prática em sala de aula, seus objetivos e resultados.

Para Choppin (2004), essas funções podem variar consoante o ambiente sociocultural, a época, as disciplinas, os níveis de ensino, os métodos e as formas de utilização. Estas últimas, por sua vez, dependem da postura do professor em relação ao material e podem ser de duas maneiras, de acordo com Coracini (1999). Na primeira, o professor se vale do uso constante e inquestionável do LD, no qual acredita constarem as informações mais relevantes e corretas e cuja organização obedece a uma sequência (em sua opinião) adequada, perspectiva que reconhece de forma extrema a função referencial e o caráter doutrinador da função ideológica e cultural desse material, cujo conteúdo é entendido como verdade formalizada a ser transmitida e compartilhada pela legitimação dada pelo professor.

A segunda está pautada em não utilizar nenhum LD específico, ponto de vista justificado por uma suposta falta de qualidade desse manual que tem como consequência duas formas de desenvolvimento das atividades em sala de aula: ou o professor seleciona textos em diferentes manuais na proporção de seus interesses e, assim, cria uma “colcha de retalhos” (CORACINI, 1999, p. 24), ou busca maior variedade deles em jornais e revistas. Essa atitude, conforme a mesma autora, teria sua origem na reação das críticas à centralidade desse material advindas da abordagem comunicativa, que faz com que os professores evitem adotar apenas um. Dessa maneira, esse profissional supõe que esteja realizando uma ação inovadora, mas, na verdade, expõe a “internalização” do LD, ou seja, o docente extrai textos de diferentes fontes e desenvolve perguntas de interpretação as quais, ao final, são as mesmas que figuram nos livros criticados por ele (CORACINI, 1999, p. 24).

A consolidação dessas posturas dos professores ocorre por distintas razões que podem ter origem nos conhecimentos teórico-metodológicos de sua formação (inicial e continuada) de que se valem de forma crítica ou não; em sua relação com a

instituição de ensino (que em alguns casos impõe a utilização de determinado LD); no contexto da comunidade escolar, que pode dificultar o acesso a outros materiais; nas condições da sala de aula (número de alunos, espaço e equipamentos disponíveis); nas políticas públicas, ou na ausência delas; nas próprias crenças e representações construídas ao longo da carreira docente e pela sua experiência pessoal como aluno.

Em síntese, para entender o papel dos manuais em sala de aula é necessário ponderar sobre esses diversos fatores mencionados, os quais demonstram a complexidade edificada ao seu redor, o que exige uma reflexão crítica que leve em consideração tais condições. Na opinião de Díaz (2011, p. 618), o professor que assume esse posicionamento crítico é um agente ativo nos processos de mediação e transformação entre as propostas do LD e os estudantes, que sabe utilizar esse material intercalando momentos de maior flexibilidade ou dependência, consoante à situação, manipulando-o de maneira mais transigente.

Haja vista todos esses apontamentos, pretendemos estimular o olhar crítico que se aprofunda no LD para melhor entendê-lo e utilizá-lo em sala de aula respeitando as suas potencialidades e limitações, reflexão esta que tem início na discussão acerca do conceito desse manual que, dada a sua complexidade e os propósitos deste estudo, reduzimos, aqui, às noções de *gênero do discurso* e *suporte*, conforme observamos a seguir.

3.3.1.1 O livro didático como suporte

Delimitar a concepção de LD tem sido um grande desafio para os pesquisadores, pois, de acordo com Choppin (2004), na maioria das línguas os termos usados para defini-lo são inúmeros¹²⁰, o que implica características específicas que nem sempre estão relacionadas a cada uma dessas definições. Sendo assim, restringimos nosso estudo a dois conceitos: LD como *gênero do discurso* e como *suporte*. Para abordar este último, defendido por Marcuschi (2003), é necessário

¹²⁰ Em espanhol, por exemplo, encontramos expressões que se relacionam e em alguns casos se confundem como *manual escolar*, *libro escolar*, *libro de texto*. Ossenbach (2010) aponta que entre essas denominações e suas definições ainda há certa ambiguidade, apesar do relativo consenso entre os pesquisadores sobre o que se entende por cada termo.

primeiramente, contrapô-lo à concepção de *gêneros textuais*, que são entendidos pelo autor como

os textos que encontramos em nossa vida diária com padrões sócio-comunicativos característicos definidos por sua composição, objetivos enunciativos e estilo concretamente realizados por forças históricas, sociais, institucionais e tecnológicas (MARCUSCHI, 2003, p. 16-17).

Assim, são formas escritas e orais relativamente estáveis (BAKHTIN, 2003) e compõem uma listagem aberta de “entidades empíricas em situações comunicativas” (MARCUSCHI, 2003, p.17). Do ponto de vista de Marcuschi (2003, p. 11), o suporte se refere a “um *locus* físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto”. Importa, dessa maneira, compreendê-lo como superfície física na qual estão fixados os gêneros, cuja “materialidade é incontornável e não pode ser prescindida” (MARCUSCHI, 2003, p. 12). O mesmo autor ainda pondera que em alguns casos é difícil a distinção entre o *gênero* e o *suporte* pela falta de limites naturais e ele nos oferece como exemplos os dicionários e as enciclopédias, os quais reconhece como *gênero*, e o *outdoor*, que julga ser um *suporte*¹²¹ no qual podem apresentar-se, por exemplo, o anúncio publicitário, o convite ou as declarações (MARCUSCHI, 2003, p. 13).

Outro ponto importante abordado por Marcuschi (2003) é o que ele denomina reversibilidade de funções, decorrente, por exemplo, da inclusão de um anúncio publicitário ou uma carta pessoal no LD. Neste caso, eles já não servem mais aos propósitos originais quanto à sua circulação, pois passam a ter uma função didática, ou seja, esses gêneros podem servir tanto como modelo para que o aluno possa desenvolver textos com os mesmos objetivos de sua produção como para qualquer outro tipo de atividade que com eles se possa propor no processo de ensino e aprendizagem (ampliação de vocabulário, exploração de algum tema específico, discussão sobre formas de tratamento etc.) Portanto, na opinião do autor, quando fixado em suportes distintos o mesmo gênero desempenha finalidades dissemelhantes, o que, segundo Maingueneau¹²² (2011), pode provocar no gênero

¹²¹ Dada a estreita relação que pode ocorrer entre *gênero* e *suporte*, Marcuschi (2003) admite já haver identificado em outros trabalhos o *outdoor* como *gênero*.

¹²² Maingueneau (2011) vai além e enfatiza a importância do *midium*, o conjunto do circuito que organiza a fala, o qual abarca o *suporte* e cujas mudanças condicionam a constituição do texto. Isso

uma transformação radical. Tal alteração de *locus*, como aponta Possenti¹²³ (2002, p. 63), “passa longe da decifração de um texto”, isto é, não quer dizer que a leitura em cada um deles proporcione novos significados e sim que acarreta uma leitura de outro modo, na qual o leitor estabelece uma relação diferente com o texto. Esse vínculo se expressa, entre outras formas, pelas anotações que o leitor faz do texto, que em um livro podem ser escritas à margem e em um arquivo em formato eletrônico podem ser digitadas em forma de comentários ou notas de rodapé.

Isto posto, para Marcuschi (2003, p. 24), o LD

é um suporte que contém muitos gêneros, que mesmo depois de reunidos no livro continuam com suas especificidades, pois a incorporação dos gêneros textuais pelo LD não muda esses gêneros em suas identidades, embora lhes dê outra funcionalidade [...].

Nesse sentido, o pesquisador defende que a incorporação de cartas, poemas e anúncios em um *romance* é diferente da sua inclusão em um LD, já que os *gêneros* neste *suporte* não sofrem interferência em suas identidades e, por conseguinte, não ocorre a transmutação do gênero (BAKHTIN, 2003), ou seja, não se atinge a sua estrutura, mas a “sua funcionalidade imediata no que tange ao interesse e não à função” (MARCUSCHI, 2003, p.14).

Concordamos com Marcuschi (2003) quanto à ideia do suporte como *locus* físico ou virtual no qual se materializa um gênero do discurso ou um conjunto deles, que, ao ser deslocado para outro suporte, pode ter sua funcionalidade alterada. Entretanto, ressaltamos que tal ponto de vista é limitado, pois não se deve considerar o LD apenas como espaço em que está alocado um conjunto de gêneros e nem se esquecer da articulação estabelecida entre os textos introduzidos no LD, provenientes de distintas esferas de atividade, e os didáticos, produzidos pelo próprio autor. Dessa maneira, estamos de acordo com Bunzen Júnior (2005, p. 35) quando afirma que

a noção de **suporte** não nos pareceu a mais adequada, pois a ênfase, a nosso ver, é muito mais no objeto portador de texto e não na construção da rede intertextual, no dialogismo, nos alinhamentos que vão compor de forma múltipla esse gênero do discurso (grifo do autor).

porque se refere ao modo de transporte e da recepção do enunciado que, para ele, modela o gênero do discurso.

¹²³ Possenti desenvolve essas considerações da leitura com base em Chartier (1994, 1997).

Assim, Bunzen Júnior (2005) vai além da questão da materialidade do LD e se aprofunda em uma análise que pretende afirmá-lo como gênero discursivo. A nosso ver, o conceito de Marcuschi (2003) restringe as formas de análise que tencionamos neste trabalho e, por isso, nossa opinião coincide com a de Bunzen Júnior (2005), cuja proposta abordamos a seguir.

3.3.1.2 O livro didático como gênero do discurso

Nossa discussão acerca da concepção do LD, iniciada pelo argumento de Marcuschi (2003), segue investigando a perspectiva que o compreende como gênero discursivo e tem como base os estudos de Bunzen Júnior (2005, 2008) e de Souza e Viana (2011, 2012, 2013), cujas pesquisas se apoiam em Bakhtin (2003) e estão focadas no LD de português, mas que valem também para os materiais didáticos de LE.

Para compor sua tese, Bunzen Júnior (2005) se apropria da relação entre os *gêneros primários* e *secundários*. Segundo Bakhtin (2003, p.282), os *primários* ou *simples* são constituídos em “circunstância de uma comunicação verbal espontânea” e os *secundários* ou *complexos* provêm de “circunstâncias de uma comunicação cultural, mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente escrita”. Estes últimos, ao se formarem, absorvem e transmutam os primeiros, que “perdem sua relação imediata com a realidade existente e com a realidade dos enunciados alheios” (BAKHTIN, 2003, p. 282), passando a denominar-se gêneros intercalados.

Com base nessas distinções, Bunzen Júnior (2005) estabelece que o LD é um gênero secundário constituído por primários, elaborados pelo discurso de outrem (tiras, propagandas, cartas, cartazes etc.) e do autor do LD (textos didáticos) e organizados de maneira intercalada, formando uma estrutura composicional “multimodal / imbricada / múltipla” (BUNZEN JÚNIOR, 2005, p. 44).

Souza e Viana (2011, p. 4) compartilham dessa perspectiva do pesquisador, uma vez que reconhecem o LD como um objeto cultural e dotado de

relativa estabilidade discursiva que o coloca em uma posição espaço-discursiva de incompletude semântica e completude sónica, passível

de incorporar (e acolher) distintos gêneros discursivos para a sua constituição de especificidade como um gênero.

Quando os gêneros fazem parte da organização do LD, este lhes dá o tom específico, pois em sua recontextualização passam a “integrar a realidade concreta” do LD (BUNZEN JÚNIOR, 2005, p.45-46), perdendo “sua relação imediata com a realidade existente” (BAKHTIN, 2003, p. 282). Entendemos aqui o termo *imediata* como *direta*, implicando que esses enunciados não se distanciam totalmente da realidade na qual foram elaborados e sim, de acordo com Bakhtin (2003, p. 124), “conservam habitualmente a sua elasticidade estrutural, a sua autonomia e a sua originalidade lingüística e estilística”. Assim, Bueno (2002, p. 150) aponta que os gêneros, os quais a autora denomina *sociais*, perdem

no LD a sua forma, mantendo apenas o tema, ou parte deste, mas mesmo este tema pode sofrer alterações conforme o interesse do autor do LD. Dessa forma, ao contrário do que poderíamos imaginar, não é o LD que serve de suporte para o estudo de um gênero social, mas o gênero social, transformado em escolar, que serve como um dos meios de o LD mostrar o conteúdo sacralizado como relevante.

Para construir a unidade enunciativo-discursiva, oferecendo ao LD o caráter discursivo típico desse tipo de material, é necessária a ação de diversos agentes (autores, editores, revisores etc.) que se inter-relacionam socialmente e trabalham juntos na produção e seleção de enunciados concretos (BUNZEN JÚNIOR, 2005) para alcançar os objetivos educativos embasados em suas escolhas teórico-metodológicas. Podemos observar isso na pesquisa de Souza e Viana (2011, p. 04), na qual as pesquisadoras afirmam que a organização didática do LD é direcionada para atender a determinadas teorias de ensino e aprendizagem de língua:

Deparamos com edições de um mesmo livro que, a fim de atender orientações de uma corrente pedagógica, inclui o ensino de vocabulário por meio de listas, em glossário e, por outro lado, em edição mais recente, expõe-se o ensino do vocabulário por meio de extração do texto ou outros mecanismos de apresentação, como os boxes, quadros sinóticos, ou hiperlinks.

Assim, o LD, como um produto sócio-histórico e cultural, tem como função social “re(a)presentar para cada geração de professores e estudantes o que é oficialmente reconhecido, autorizado como forma de conhecimento sobre a

língua(gem) e sobre as formas de ensino-aprendizagem” (BUNZEN JÚNIOR, 2005, p. 27-28).

Nossa discussão averiguou a definição de LD sob duas perspectivas quase antagônicas: *suporte* e *gênero discursivo*. A primeira é defendida por Marcuschi (2003) e faz referência ao *locus* físico ou virtual onde se dá a materialização de uma diversidade de textos. Ao considerar o LD desse prisma, os textos por ele abarcados sofrem apenas uma reversibilidade de função, porém ainda mantêm suas identidades, suas especificidades (uma carta pessoal continua conservando suas características mesmo no interior do LD). Estamos de acordo com o autor ao pensar que boa parte dos gêneros se fixa em suportes e a alteração destes acarreta uma mudança na funcionalidade dos textos os quais, no caso do LD, passam a exercer uma função didática. Contudo, essa definição limita o LD a um simples “objeto portador de texto” (BUNZEN JÚNIOR, 2005, p. 35) e, por isso, concordamos com Souza e Viana (2011, p. 8) quando ressaltam a necessidade de um “deslocamento epistemológico, no sentido de desvencilhar-se de uma noção já bem estabelecida e respaldada por alguns autores em entendê-lo como um suporte”. Desse modo, nosso ponto de vista corresponde ao de Bunzen Júnior (2005), pois julgamos que a intercalação decorrente da mescla entre os distintos textos (didáticos e de outrem) no LD constrói uma rede intertextual, por meio da qual circula o discurso escolar veiculado pela ação conjunta de atores que trabalham na produção e seleção de enunciados concretos com base em concepções teórico-metodológicas auxiliares aos estudos de língua e no ensino e aprendizagem, organizando a unidade enunciativo-discursiva, que possibilita compreender o LD como *gênero do discurso*¹²⁴.

¹²⁴ Estamos cientes da polêmica nas discussões de se classificar o LD como gênero e não como hipergênero e das consequências que qualquer escolha possa ter. Contudo, em função do exposto optamos por não nos aprofundarmos nessa discussão e adotar o conceito do LD como gênero do discurso.

3.3.2 As histórias em quadrinhos em livros didáticos de espanhol

Conforme destacamos no início deste Capítulo, as HQ começam de forma tímida a ser introduzidas nos LD nos anos 1970; entretanto, nesse período ainda era escassa a quantidade de recursos para o ensino de E/LE que, em sua maioria, tinha origem no exterior. O grande *boom* do espanhol (ERES FERNÁNDEZ, 2001) teve início na década de 1990, manifestado pela intensa expansão de centros de ensino que ofereciam essa língua, em consequência do aumento de interesses políticos, econômicos e culturais. Por conseguinte, houve um aumento na produção de materiais desenvolvidos no Brasil para essa finalidade de ensino como LD, dicionários, cadernos de atividades, livros de atividades lúdicas etc. Nesse momento, de acordo com Eres Fernández (2001), vários manuais¹²⁵ foram elaborados e publicados no Brasil, porém as HQ eram raramente exploradas, pois, como apontamos anteriormente, seus conteúdos eram pautados em escolhas teórico-metodológicas que muitas vezes recaíam em métodos de abordagem estrutural.

Com o aprofundamento nos estudos comunicativos que, entre outros aspectos, valorizam a língua em uso, as HQ começam a figurar nos LD, em alguns casos com a justificativa de contextualizar os itens gramaticais, conforme evidenciamos mais adiante. Dessa maneira, foi a partir dos anos 2000 que esse hipergênero começou a ganhar visibilidade, época em que ainda há uma oscilação em relação a usá-lo ou não, o que pode ser comprovado em obras como *Mucho: español para brasileños* (ALVES; MELLO, 2000); *Español Expansión* (ROMANOS; CARVALHO, 2004); *Espanhol para o ensino médio* (PALACIOS; CATINO, 2004); *Encuentros: espanhol para o ensino médio* (MARTINS; PACHECO, 2006); *Español esencial* (BAPTISTA; 2009/2011¹²⁶) e *Gramática de espanhol* (MILANI, 1999/2011¹²⁷).

¹²⁵ Eres Fernández (2001) cita *Español sin fronteras*, de Josephine Sánchez Hernández e María de los Ángeles J. García; *Curso Dinámico de Español*, coleção em três volumes de María Eulalia Alzuela de Bartaburu; *¡Vale! Español para Brasileños*, de Adda-Nari M. Alves e Angélica Mello Alves; entre muitos outros disponíveis.

¹²⁶ Datas referentes, respectivamente, à primeira publicação e à edição consultada.

¹²⁷ Datas referentes, respectivamente, à primeira publicação e à edição consultada.

Em *Mucho* (ALVES; MELLO, 2000), por exemplo, não há a presença de HQ¹²⁸ mesmo em seções de leitura livre, isto é, sem atividades direcionadas, como *Humor*, na qual são encontradas piadas:

Figura 59 - Seção *Humor* do livro didático *Mucho: español para brasileños*
Fonte: Alves e Mello (2000, p.23)

Da mesma forma, *Español Expansión* (ROMANOS; CARVALHO, 2004), *Encuentros: espanhol para o ensino médio* (MARTINS; PACHECO, 2006) e *Español Expansión* (ROMANOS; CARVALHO, 2004) também não se utilizam das HQ e nem oferecem seções para leitura livre. Já em *Espanhol para o ensino médio* (PALACIOS; CATINO, 2004), a seção *Entretenimiento* está repleta de HQ, entre tiras cômicas e cartuns, inclusive uma HQ brasileira, do cartunista Caulos¹²⁹. Embora em menor número, outras Seções também incluem esse hipergênero que se vale de produções de autores variados. O gráfico a seguir ilustra essas afirmações:

¹²⁸ Em *Mucho* (ALVES; MELLO, 2000, p.181), na seção *Ventanita* consta uma referência às HQ com uma breve história sobre Richard F. Outcault, autor de *Yellow Kid*, uma adaptação do texto *La historia de la historieta* da revista *Clarín*, de 28 de outubro de 1998.

¹²⁹ Esse cartunista manteve espaço diário no *Jornal do Brasil* durante a década de 1970, período em que também publicou a coletânea de trabalhos gráficos *Só dói quando eu respiro*, da qual foi extraído o cartum usado no LD.

Gráfico 1 – Dados do livro didático *Espanhol para o ensino médio*
Fonte: elaborado pela pesquisadora

Enquanto em *Mucho: español para brasileños* (ALVES; MELLO, 2000) a seção voltada para o entretenimento era ocupada por piadas, em *Espanhol para o ensino médio* (PALACIOS; CATINO, 2004) observamos que a maioria das 16 HQ preenchem esse espaço no LD, que “se caracteriza por utilizar como caminho de aprendizagem atividades lúdicas ou semelhantes¹³⁰” (PALACIOS; CATINO, 2004, p. 8, Assessoria Pedagógica). Nessa subdivisão, portanto, além de estímulo a jogos como, por exemplo, palavras-cruzadas, se instiga a “leitura desinteressada” (GERALDI, 1984, p. 96) e próxima, como já apontaram Poletto-Lugli e Nascimento (2006), da leitura fruição do texto a qual, segundo Geraldi (1984, p.96), consiste no “ler por ler, gratuitamente” pela indicação do colega, pela curiosidade, pela capa, pelo prazer de ler, de estar informado (mas não de forma obrigatória por necessidades impostas pela profissão ou escola). Contudo, para que o aluno realize as leituras sugeridas na seção *Entretenimiento* de maneira autônoma, aproveitando-se do potencial do hipergênero, é essencial que ele aprenda previamente a utilizar uma série de estratégias que devem compor sua “bagagem” (SOLÉ, 1992, p. 103), com a qual vai interpretar o significado do texto, não como uma cópia exata do que tencionou exprimir o autor e sim, uma construção conforme seus conhecimentos e experiências prévias e os objetivos da leitura (SOLÉ, 1992, p.18).

¹³⁰ No original: “se caracteriza por utilizar como camino de aprendizaje actividades lúdicas o semejantes”.

Nas seções *Mira el vocabulario* e *Entrando en el tema* dessa mesma obra, as HQ se relacionam com textos escritos. Na primeira, elas estabelecem o vínculo do texto com a temática da unidade e, na segunda, expõem um problema acerca do assunto dos textos principais. Nos dois casos, as HQ desempenham papel secundário, acessório, podendo ou não ser utilizadas nas discussões sobre o assunto abordado em determinada unidade.

Observamos também que há recorrência de tiras cômicas e cartuns, estes últimos de Quino, cuja escolha inferimos estar relacionada à maior familiaridade das autoras do LD, já que o cartunista produziu algumas das poucas publicações de HQ hispanófonas traduzidas e propagadas por editoras nacionais¹³¹. Ademais quanto à seleção das HQ devemos considerar não somente a opção pessoal de autores de LD, mas também questões que envolvem os direitos autorais¹³², o que pode ser um entrave para a maior variedade de gêneros discursivos incluídos nos manuais.

Ademais, também figuram no LD tiras cômicas sem autor definido, que consistem em quadrinizações de piadas, como exemplificado a seguir:

¹³¹ Ramos (2010a) aponta que a obra de Quino tem grande aceitação no meio educativo e por isso figurou no ano de 2006 no *Programa Nacional Biblioteca da Escola* (PNBE) com o livro *Toda Mafalda*. Além de *Mafalda* entre outras HQ do mesmo autor, de acordo com o pesquisador, *Mulheres Alteradas*, de Maitena, e *Macanudo*, de Liniers são outros exemplos pontuais de produções argentinas divulgadas em nosso país, assim como as versões brasileiras de revistas como *Hora Cero* e *Skorpio* entre outras HQ divulgadas em menor escala.

¹³² Os direitos autorais são garantidos pela Lei 9.610, de 19 de fevereiro de 1998, alterada pela Lei 12.853, de 14 de agosto de 2013. Em 2003, o Projeto de Lei nº 1.888 propunha a mudança do artigo 46 da lei de 1998 ao permitir a concessão de reprodução de parcial ou integral de obras (neste caso os gêneros discursivos) desde que para fins educativos, mais especificamente em LD.

Figura 60 - Quadrinização de piada no livro didático *Espanhol para o ensino médio*
Fonte: Palacios e Catino (2004, p. 337)

Piadas e tiras cômicas são gêneros próximos e por isso têm características comuns; porém estas últimas, “por terem signos visuais entre seus elementos constituintes recuperam parte da expressividade percebida e usada na piada oral: recursos icônicos, plásticos, prosódicos, cinéticos e proxêmicos” (RAMOS, 2007, p. 392). Dessa maneira, consideramos que a linguagem dos quadrinhos no exemplo anterior enriquece a piada, visto que, por não contar com a expressividade da linguagem oral que auxilia no efeito cômico (gestos, imitação, expressões faciais do sujeito que a conta) oferece recursos como os balões que exprimem os diálogos, além das expressões faciais e gestos dos personagens.

Outro manual que faz uso da linguagem dos quadrinhos é o *Español esencial* (BAPTISTA, 2011), o qual se apropria das características das HQ para contextualizar os conteúdos por meio de diálogos:

Ejercicio

Completa las frases conjugando los verbos indicados entre paréntesis.

- a) Todos los días Manolo _____ [acostarse] temprano porque al día siguiente _____ [levantarse] a las seis y va al *gym*. Hace los ejercicios de musculación, luego _____ [ducharse] y _____ [vestirse] para ir al trabajo. Cree que así tiene más disposición para enfrentar el día a día.

Figura 61 - Linguagem de quadrinhos como exemplo de diálogo

Fonte: Baptista (2011, p.51)

Nessa atividade, a linguagem dos quadrinhos serve para explorar um diálogo no qual é necessário completar lacunas com o verbo devidamente conjugado. Inferimos que a autora buscou a contextualização pela tira para tornar a conversa menos artificial, simulando uma comunicação real, o que, no entanto, parece somente restringir os elementos das HQ à aplicação da gramática, assunto que retomamos em nossa análise no Capítulo quatro. Entretanto, as tiras cômicas nesse LD não são utilizadas somente com propósitos gramaticais: elas também são encontradas em propostas de pré-aquecimento para a leitura ou compreensão e interpretação de determinado texto. Destacamos ainda a quantidade considerável de HQ, 15 no total, das quais nove são tiras cômicas, de autores diversos, e cinco foram formuladas exclusivamente para o manual:

Gráfico 2 – Dados das tiras no livro didático *Español Esencial*
Fonte: elaborado pela pesquisadora

Assim como em *Espanhol para o ensino médio* (PALACIOS; CATINO, 2004), em *Español esencial* (BAPTISTA, 2011), há uma grande recorrência das HQ de Quino; entretanto, enquanto no primeiro há somente cartuns, no segundo, prevalecem as tiras cômicas de *Mafalda*. Conforme apontamos anteriormente, compreendemos que o fato de ser uma produção bastante conhecida e divulgada no Brasil e por sua grande aceitação na esfera educacional (RAMOS, 2010a) essa personagem encontra espaço relevante em muitos manuais como *Español esencial* (BAPTISTA, 2011) e *Gramática de espanhol* (MILANI, 2011), que analisamos mais adiante. Em outra atividade, Baptista (2011) recorre às tiras de *Mafalda* para mostrar o contexto de criação da personagem:

Mafalda es una niña muy inteligente de una típica familia de clase media de Buenos Aires, cuyas historias transcurren entre mediados de los años sesenta y comienzo de los setenta, época en que Argentina vive alternativamente entre la democracia y los golpes de Estado; ninguno de los presidentes electos por el pueblo consiguió terminar su mandato: fueron todos derrocados por golpes militares.

www.wikipedia.org

Lee las siguientes tiras cómicas de Mafalda, creadas por Quino.

Tira cómica n.º 1

www.folete.es/.../2007/05/mafalda_elecciones.jpg

Tira cómica n.º 2

http://www.historieteca.com.ar/mafalda/mafalda.htm

Tira cómica n.º 3

Na figura 62, após a inserção das HQ, inclui-se uma definição de tira cômica que, num primeiro momento, se considera equivalente a *historieta* (HQ em espanhol) e, a seguir, como gênero de opinião, de temática contemporânea e com finalidade de crítica, características mais próximas da charge. Na mesma unidade didática, na seção *Ampliación del vocabulario*, também estão relacionados e descritos alguns elementos narrativos das HQ, como a vinheta, a onomatopeia, além dos balões de vários tipos que representam a oralidade. Entendemos que se procura, com a atividade e o vocabulário descrito, estimular o estudo desse gênero, revelando suas características, ainda que de maneira desacertada.

Outro ponto importante da atividade é a atenção ao contexto de produção das tiras cômicas, imerso na ditadura argentina, em meio à qual Mafalda expressa o seu senso crítico com respeito à sociedade de consumo, à televisão, às guerras, à política, à história e ao mundo pequeno-burguês, discurso que nos atinge como “uma avalanche” (MOYA, 1986, p. 210). Dessa maneira, estamos de acordo com Cavalcante (2011, p. 78), que aponta a necessidade do LD fornecer informações prévias sobre o enredo e as personagens, o que muitas vezes é essencial para que o leitor “possa resgatar integralmente o sentido”.

Por último, observamos o livro *Gramática de espanhol* (MILANI, 2011). Apesar de se pautar em conteúdos gramaticais, o que não é o foco de nosso estudo, consideramos significativo ressaltar que, em sua edição mais recente, além das atualizações gramaticais e ortográficas, foram incluídas “tiras cômicas que contextualizam os temas abordados e mostram o uso dos conceitos gramaticais na língua viva” (MILANI, 2011, p. 3). Dessa maneira, ao longo do livro é inserido esse gênero, conforme exemplo a seguir:

O artigo neutro **lo** é específico da língua espanhola, não havendo, portanto, correspondente em português. Mais adiante, estudaremos detalhadamente quando empregá-lo.

Figura 63 - Exemplo do livro didático *Gramática de español*
Fonte: Milani (2011, p. 30)

Julgamos relevante citar tal obra, a despeito do tratamento dado às tiras – apenas como exemplo de contextualização de item gramatical (o que limita as potencialidades de trabalho com esse gênero) – pela grande quantidade de HQ que ela inclui, o que em livros do mesmo período não acontecia. As 48 tiras cômicas inseridas na *Gramática de español* (MILANI, 2011) são provenientes de diferentes países e também apresentam personagens variados, como ilustrado a seguir:

Gráfico 3 – Dados do livro didático *Gramática de español*
Fonte: elaborado pela pesquisadora

Enquanto em *Español Esencial* (BAPTISTA, 2011) há somente uma pequena parcela de HQ anglófonas, já que grande parte é argentina, em *Gramática de español* (MILANI, 2011) as produções estadunidenses constituem o dobro das argentinas, com

personagens já consagrados e conhecidos do público, como *Calvin e Haroldo*¹³³ e *Garfield*¹³⁴. Com isso, inferimos que, devido à visibilidade desses personagens, é possível que haja maior acesso à sua produção e, conseqüentemente, mais facilidade para incluí-los nos LD. Não obstante, é necessário frisar dois aspectos já apontados, que se relacionam à escolha pessoal do autor do manual e à obtenção de autorizações de uso das HQ, fatores que podem auxiliar ou não a sua inclusão.

Neste subitem evidenciamos o aumento na recorrência de HQ nos LD de espanhol, principalmente a partir dos anos 2000. Concluímos que nos materiais analisados há variedade nos usos e em alguns registra-se uma tentativa de abordar o hipergênero e suas características, apesar de ocorrer de forma equivocada. Desvelamos manuais que o apresentam na seção *Entretenimiento* (PALACIOS, CATINO, 2004), a qual merece atenção já que se subentende ser necessária certa autonomia do aluno na leitura dessa proposta como fruição de texto (GERALDI, 1984). Em outros, as tiras cômicas têm função de ilustração de textos escritos (PALACIOS, CATINO, 2004), mas também podem ser utilizadas com o propósito de contextualizar itens gramaticais (BAPTISTA, 2011; MILANI, 2011). Entretanto, encontramos, ainda, as tiras cômicas em atividades de compreensão e interpretação ou como forma de pré-aquecimento para leitura de textos escritos (BAPTISTA, 2011).

Quanto aos autores de HQ, há uma grande variedade, com considerável quantidade de tiras cômicas de países anglófonos e também da Argentina, como Quino e seus cartuns e as tiras de Mafalda. A pouca variedade do hipergênero proveniente de nações hispanofalantes¹³⁵ realça três aspectos: 1) os autores dos LD conhecem poucas variedades de HQ e/ou optam pelos mais renomados; 2) há dificuldade para publicar gêneros de hispanófonos devido aos trâmites e custos para obter as permissões relativas aos direitos autorais e aos entraves que podem causar; e 3) personagens como Calvin e Haroldo ou Garfield, por já serem consagrados pelo

¹³³ A tira de *Calvin e Haroldo* (*Calvin y Hobbes*, em espanhol, e *Calvin and Hobbes* no original) é publicada no Brasil desde 1986 no jornal *O Estado de S. Paulo* (LEITE, 2015). Devemos acrescentar que, ainda que os estudantes não tenham contato com jornais impressos (ou mesmo as suas versões virtuais), a larga divulgação por meio de páginas de redes sociais e *blogs* auxiliam na propagação desse gênero que circula diariamente, tornando os personagens conhecidos.

¹³⁴ As tiras cômicas de *Garfield* foram publicadas no Brasil em livros compilados desde os anos 1970 e atualmente figuram no jornal *Folha de São Paulo*. Do mesmo modo que *Calvin e Haroldo*, *Garfield* também é veiculado na internet, além de outras produções como filmes e séries de animação e *live-action*.

¹³⁵ Como indicado anteriormente a maior parte é originária de Argentina e alguns poucos do Chile.

grande público, têm seus direitos mais facilmente concedidos e chamam mais a atenção dos estudantes.

3.3.3 As tiras cômicas sob o prisma dos multiletramentos

Ao longo deste Capítulo discutimos a inserção das HQ no contexto educacional, evidenciando as barreiras provocadas por visões pejorativas e preconceituosas, que limitaram as potencialidades de trabalho com esse hipergênero em ambiente escolar, e a sua posterior ascensão, quando encontrou espaço significativo revelado nos documentos oficiais e na sua inclusão em LD. Neste item, objetivamos realçar a importância das HQ para o desenvolvimento da reflexão crítica dos alunos segundo estudos que se pautam nos multiletramentos.

O conceito de multiletramentos tem origem em um colóquio realizado por uma equipe conhecida como Grupo de Nova Londres, composto por especialistas de distintos países¹³⁶ e vinculados a diferentes áreas de conhecimento, cujo propósito foi discutir a pedagogia do letramento. Nesse encontro foi cunhado o termo *multiletramentos*, pautado em duas importantes questões provenientes da emergente ordem cultural, institucional e global (KALANTZIS; COPE, 2008).

A primeira se refere, de acordo com Kalantzis e Cope (2008, p. 197), à crescente importância da diversidade linguística e cultural, intensificada pela migração, multiculturalismo e integração econômica global. Os mesmos autores exemplificam esse fenômeno com a língua inglesa:

ao mesmo tempo em que vem transformando-se em uma *mundi língua*, uma língua mundial, e uma língua franca, uma linguagem comum do comércio global, mídia e política, o inglês também foi irrompido por múltiplas e cada vez mais diferenciadas "línguas inglesas", marcadas por sotaque, nacionalidade, estilo subcultural e as comunidades profissionais ou técnicas¹³⁷ (KALANTZIS; COPE, 2008, p. 196).

¹³⁶ Allan Luke, Carmen Luke, Martin Nakata, Bill Cope e Mary Kalantzis da Austrália, Norman Fairclough e Gunther Kress, da Grã Bretanha, James Gee e Sara Michaels dos Estados Unidos.

¹³⁷ No original: "At the same time as it was becoming a *lingua mundi*, a world language, and a *lingua franca*, a common language of global commerce, media and politics, English was also breaking into multiple and increasingly differentiated 'Englishes', marked by accent, national origin, subcultural style and professional or technical communities".

A segunda, conforme os mesmos pesquisadores, é concernente às novas tecnologias da comunicação (atualmente denominadas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação – TDIC – por abarcar também as mídias digitais e a *web 2.0*), que motivam a construção de significados tendo em vista não somente o texto escrito, mas também os aspectos visual e sonoro e a relação entre eles, o que torna necessário, portanto, um novo letramento multimodal.

Haja vista esses argumentos, Kalantzis e Cope (2008, p.200) apontam que se formou um contexto renovado, a “nova economia”, no qual a diversidade em suas numerosas dimensões impõe que se busque cada vez mais entender a individualidade e seus interesses específicos. Dessa forma, há mudança nas relações laborais em que

as equipes trabalham com altos níveis de contato interpessoal, e funcionam melhor, não quando os membros são obrigados a compartilhar os mesmos valores, mas quando as diferenças - de interesse, associação, rede, conhecimento, experiência, estilo de vida e línguas faladas - são respeitadas e utilizadas como uma fonte de criatividade, ou como um link para a miríade de nichos no mundo em que a organização tem de operar. Esse mundo de diversidade existe tanto em âmbito local das sociedades cada vez mais multiculturais, como na esfera mundial, onde os mercados, produtos e organizações distantes e diferentes se tornam, em um sentido prático, cada vez mais próximos¹³⁸.

A pedagogia dos multiletramentos, segundo os mesmos autores, surge contrapondo-se ao ensino tradicional voltado para a aprendizagem, baseado em assimilação de informações consideradas úteis para o mercado de trabalho, porém que se configuram como conhecimento insuficiente para enfrentar as constantes mudanças e a diversidade encontradas na sociedade.

Mais abrangente que o conceito de letramentos múltiplos que, na opinião de Rojo (2012, p. 13), apenas aponta para a variedade de práticas letradas, os multiletramentos ressaltam dois importantes aspectos sociais: a “multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos”. O

¹³⁸ No original: “Teams work with high levels of interpersonal contact, and work best, not when the members are forced to share the same values, but when differences — of interest, association, network, knowledge, experience, lifestyle and languages spoken — are respected and used as a source of creativity, or as a link into the myriad of niches in the world in which the organization has to operate. This world of diversity exists both at the local level of increasingly multicultural societies, and at the global level where distant and different markets, products and organizations become, in a practical sense, closer and closer”.

interesse na diversidade cultural se efetiva pela consciência do hibridismo presente, por exemplo, nos textos que apresentam “diferentes letramentos (vernaculares e dominantes), de diferentes campos (ditos ‘popular/de massa/erudito’)”¹³⁹ (ROJO, 2012, p. 13) contrapondo-se, assim, ao ideário de cultura na concepção *clássica* como sinônimo de *civilização*. Além do aspecto social, essa variedade também ocorre pelo regional e/ou nacional, sobre o qual tomamos como exemplo uma cidade como São Paulo, que reúne uma infinidade de pessoas de diferentes localidades do país e de fora dele, cujo encontro evidencia a pluralidade cultural, social e também linguística.

Ademais, conforme apontam Dionísio e Vasconcelos (2013, p. 19), a sociedade atual se constitui como um “grande mosaico multissemiótico”, construído pelo agrupamento de palavras, imagens, sons, cores, movimentos variados etc., o que implica a produção de textos multimodais, desenvolvidos pela combinação de recursos semióticos, isto é, as ações, materiais ou artefatos para propósitos comunicativos (VAN LEEUWN, 2005) os quais, segundo as mesmas pesquisadoras, podem ser de diversas modalidades, como a escrita, a sonora (palavras faladas, músicas), as imagens (desenhos, fotos), os gestos, os movimentos, as expressões faciais etc.

Esse contexto da nova economia (KALANTZIS; COPE, 2008) composto por inúmeras linguagens exige “capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas [...] para fazer significar” (ROJO, 2012, p. 19), ou seja, é necessário o desenvolvimento de práticas multiletradas, cuja pedagogia, de acordo com o Grupo de Nova Londres, fomenta o saber analítico-crítico do aluno, capacitando-o a transformar os discursos e significações, tanto na recepção quanto na produção (ROJO, 2012, p. 29). Para isso, o Grupo propõe um projeto pedagógico que compreenda os seguintes pontos: *prática situada*, *instrução aberta*, *enquadramento crítico* e *prática transformada*.

Nesse caso específico, *prática situada* tem um significado particular bem específico, que remete a um projeto didático de imersão em práticas que fazem parte das culturas do alunado e nos gêneros e *designs* disponíveis para essas práticas, relacionando-as com outras, de outros espaços culturais (públicos, de trabalho, de outras esferas e contextos). Sobre essas se exerceria então uma *instrução aberta*, ou

¹³⁹ Em outro trabalho, Rojo (2013) chama a atenção para o fato do Grupo de Nova Londres mencionar a tríade formada pela cultura erudita (em que se encontra a escolar), popular e de massa, porém sem deter atenção no hibridismo cultural, conceito de que a autora faz uso com base em García Canclini (2008).

seja, uma análise sistemática e consciente dessas práticas vivenciadas e desses gêneros e *designs* familiares ao alunado e de seus processos de produção e de recepção. Nesse momento é que se dá a introdução do que chamamos *critérios de análise crítica*, ou seja, de uma *metalinguagem* e dos conceitos requeridos pela tarefa analítica e crítica dos diferentes modos de significação e das diferentes “coleções culturais” e seus valores (ROJO, 2012, p. 30, grifos da autora).

Essa proposta didática visa a uma *prática transformadora* na medida em que busca interpretar, por meio do enquadramento dos letramentos críticos, os contextos socioculturais nos quais circulam esses gêneros e *designs* (os produtos culturais locais e globais, isto é, os recursos disponíveis para a produção do significado), respeitando os princípios de pluralidade cultural e diversidade de linguagens (ROJO, 2012, p. 30).

Conforme apontamos na Introdução, Teixeira e Moura (2012, p. 56) afirmam que a construção da significação na leitura de textos envolve a “pluralidade e diversidade cultural trazida pelos autores/leitores”. Isso quer dizer que cada um deles agrega ao processo de produção e interpretação questões concernentes aos contextos socioculturais dos quais fazem parte. Para exemplificar, analisamos uma tira do cartunista Liniers:

Figura 64 - Macanudo 2¹⁴⁰

Na tira, a personagem Enriqueta, que frequentemente faz questionamentos existenciais (SARMIENTO, 2013), demonstra um desprendimento em relação à sua nacionalidade, visto que considera a sua nação “*el planeta entero*”, não importando

onde esteja, contanto que nesse lugar “*pasen cosas lindas*”, sentimento que se volta às coisas simples da vida e que não valoriza as riquezas materiais. Em uma entrevista a Cué e Rebossio (2015) para a versão eletrônica do jornal *El país*, Liniers expressa seu ponto de vista acerca dos argentinos, que se aproxima da opinião da personagem:

Qualquer tipo de nacionalismo se torna muito tolo quando você viaja bastante. Há pessoas incríveis e interessantes em todos os lugares. Aqui [na Argentina] dizem que nós inventamos a impressão digital, a Bic, o ônibus e o doce de leite... Mas se alguém se considera uma pessoa a mais no planeta pode ficar orgulhoso também por termos chegado à lua, por termos curado a poliomielite. Pensemos de forma mais ampla, global¹⁴¹.

Esse trecho da entrevista evidencia o posicionamento do cartunista em relação ao pensamento restrito que situa a Argentina à frente de outros países, e contrapõe esse ponto de vista com a ideia de que todos fazem parte de uma nação muito mais abrangente, o planeta. Pela intertextualidade com a entrevista, portanto, verificamos o pensamento do autor expresso na fala de Enriqueta. Além disso, a leitura da tira pode provocar reflexões quanto à efemeridade dos bens de consumo e como isso interfere nas relações socioculturais, causando ainda mais distanciamento entre pessoas ou grupos sociais.

Em outra tira de Liniers, observamos a diferença de valores em povos linguística e socioculturalmente diferentes de nossa sociedade:

Figura 65 - Macanudo 3¹⁴²

¹⁴¹ No original: “Cualquier tipo de nacionalismo se vuelve muy bobo mientras más viajás. Hay gente increíble e interesante por todos lados. Acá te dicen que nosotros inventamos la huella digital, la Bic, el colectivo y el dulce de leche... Pero si uno se considera más una persona del planeta podés estar orgulloso también de que llegamos a la luna, de que curamos la poliomielitis. Pensemos más en grande, global”.

¹⁴² Disponível em: <<https://programaculturaviva.files.wordpress.com/2013/10/8.jpg>>. Acesso em: 18 maio 2016.

Na sociedade argentina, assim como em outras culturas, países ou comunidades, inclusive na brasileira, é costume utilizar os caracteres orientais (*kanji*) em tatuagens, geralmente com alguma simbologia (felicidade, paz, amor). O autor da tira cômica, portanto, propõe um repensar sobre a valorização dada a esses vocábulos e como se ajustariam se o caso fosse o contrário, isto é, se os orientais utilizassem o alfabeto romano para se tatuar. Identificamos, na tatuagem de um dos personagens, a palavra *salame*, propositalmente inserida pelo autor para surtir o efeito cômico, visto que é pouco provável que alguém estampe esse vocábulo no corpo, o que faz o leitor refletir acerca do conhecimento quanto ao verdadeiro significado desses símbolos orientais, os quais podem não corresponder ao propósito do sujeito tatuado. Além disso, na leitura desse gênero, somente o texto escrito não seria suficiente para provocar o humor já que é a representação dos chineses (identificados pelos característicos olhos puxados) com as marcas nos braços, o que proporciona a construção do sentido, pois é a imagem que exemplifica e corrobora a informação grafada.

Com relação ao aspecto linguístico, observamos na tira cômica a presença de um anglicismo cuja inserção no espanhol, segundo Fontanella de Weinberg (2000, p. 55), ocorre em consequência do processo de modernização e universalização do último século que provocou a intensa difusão do inglês, principalmente nas áreas de esportes, ciência e tecnologia, comércio, finanças, automobilismo, computação etc. Dessa maneira, termos em inglês são comuns nessas esferas, seja por falta de vocábulo equivalente em língua materna, seja pelo aspecto moderno que aparentam expressar¹⁴³. Assim, o verbete *cool* na tira cômica é utilizado para ter um sentido mais amplo que vocábulos próximos em língua espanhola como *genial* ou *muy bueno*, abrangendo conceitos como *actual*, *de moda*. Verificamos também o uso de *tatoos* em lugar de *tatuaje*, que, mesmo tendo sentido equivalente, provoca igualmente o efeito de maior atualidade.

Como último exemplo, destacamos uma figura icônica das HQ colombianas, o travesso Copetín, criado por Ernesto Franco em 1962, cuja inspiração provinha de um garoto de rua que entrou no restaurante do autor para pedir comida. Ortega Ricaurte (1972) constatou, em pesquisa realizada entre os anos 1960 e 1970 (período em que foram publicadas as tiras de Franco), que esses meninos, chamados em Bogotá de

¹⁴³ Nesse caso, consideramos a afirmação válida tanto para o português brasileiro quanto para o espanhol.

gamines, eram crianças que haviam sido abandonadas pelos pais e que viviam mendigando pelas ruas; eram semianalfabetos, isto é, tinham noções de leitura e escrita (conseguiam ler algumas informações em jornais, por exemplo), decorrentes de um curto período no qual frequentaram escolas ou institutos de assistência social, o que se reflete em sua maneira de falar, considerada grosseira por alguns (RICCI, 2000, p. 2) e retratada por Franco conforme observamos na seguinte tira cômica:

Figura 66 - Copetín¹⁴⁴

Quanto ao aspecto linguístico, destacamos características da linguagem coloquial típica dos *gamines* (ORTEGA RICAURTE, 1972) como, por exemplo, na fala do personagem Pesadilla, que utiliza o /s/ aspirado¹⁴⁵ em iniciais ou finais de sílaba, como *noj*¹⁴⁶ (*nos*) e *je* (*se*), em posição intervocálica, como *cuidadojo* (*cuidadoso*), *ejo* (*eso*), e nos dois casos, em *nojotroj* (*nosotros*). Esse fenômeno é conhecido por *jejeo* que, de acordo com Rodríguez Prieto (2008, p. 130), é

um traço linguístico que não usufrui de prestígio mesmo tendo ampla disseminação na América Hispânica, podendo também ser encontrado no sul da Espanha. É comum o emprego por falantes com pouco nível de instrução ou pertencentes a estratos socioeconômicos baixos, na fala informal ou descuidada. Não obstante, os falantes cultos também o utilizam na linguagem informal/familiar¹⁴⁷.

¹⁴⁴ Disponível em <<https://pbs.twimg.com/media/BXjj1srCYAAST8C.jpg>>. Acesso em: 18 maio 2016.

¹⁴⁵ É uma fricativa glotal surda representada por [h] no alfabeto fonético internacional.

¹⁴⁶ A representação do mencionado fonema [h] pela letra “j” ocorre devido ao fato de que, em espanhol, a pronúncia do “s” aspirado corresponde, aproximadamente, ao som [x] do alfabeto fonético internacional, e é grafado, em castelhano, com “j” ou “g”.

¹⁴⁷ No original: “un rasgo lingüístico que no goza de prestigio aunque tiene una distribución amplia en Hispanoamérica, además de encontrarse en el sur de España. Lo suelen emplear hablantes con poco nivel de instrucción o pertenecientes a estratos socioeconómicos bajos, en el habla informal o descuidada. No obstante, también lo utilizan los hablantes cultos en el lenguaje informal/familiar”

Além disso, o coloquialismo se expressa pela supressão de parte de palavras com uso ou não de apóstrofo, como ocorre em *pa* (*para*) e *l'agua* (*el agua*). Entretanto, não somente a linguagem demonstra a condição social dos personagens, mas também as roupas rasgadas e os pés descalços expõem a precariedade do contexto em que vivem.

O discurso de Pesadilla evidencia a falta de alimentos que nem sempre podem ser distribuídos igualmente entre os membros de famílias menos abastadas. No início da tira cômica é possível inferir que o pai misturava água e leite para que todos pudessem usufruir melhor do laticínio, mesmo diluído. No entanto, conforme é relatado pelo filho ao final, o patriarca consumia o pouco leite que se conseguia obter e aos filhos restava somente a água. Portanto, o mesmo motivo que provoca o efeito cômico, denuncia a pobreza que assola a cidade, em que os mais pobres têm pouco acesso a alimentos básicos. Nesse sentido, Franco remete ao riso assim como aquele proporcionado pelos comentários ácidos da personagem Mafalda de Quino.

Além das condições sociais retratadas, observamos a representação do caos de vozes e pessoas, comum nas cidades intensamente urbanizadas, nesse caso, Bogotá. Em meio a essas vozes é possível identificar as falas de Copetín e Pesadilla pelo tamanho da letra, maior que a dos outros balões (aspecto importante, pois no final eles estão em um enquadramento mais distante em que somente se podem ver sombras), além do *apêndice* que aponta para quem faz uso da palavra. A desordem das cidades grandes também é simbolizada por problemas como o suicídio (representado no último quadrinho por um homem caindo de um prédio ao fundo), ato que já havia chamado atenção de pesquisadores colombianos nos anos 1960 e 1970 (VÁSQUEZ; GÓMEZ, 1993). Em estudo mais recente, Osorio (2014, p. 162) identifica uma relação entre o suicídio de jovens e o assédio escolar (ou *bullying*) e questiona se este último seria a causa do primeiro ou se somente desencadearia uma situação pré-suicídio, o que pode gerar isenção do agressor e da instituição escolar. Esse tema é instigante em ambiente escolar para suscitar discussões a fim de despertar o senso crítico dos alunos acerca do problema.

Com essa última tira cômica observamos que grandes capitais como Bogotá, em meio à diversidade de vozes e pessoas, apresentam inúmeros problemas socioculturais, podendo ser relacionados com a contemporaneidade, pois ainda hoje essas adversidades ocorrem em consequência do crescimento desenfreado das grandes cidades. Franco, em entrevista a Ricci (2000, p. 1), afirma que se fosse

escrever novamente as histórias desse personagem o faria “um pouquinho diferente, por exemplo, a vestimenta seria outra, talvez colocasse nele *jeans* e tênis, bem velhos. Com respeito à sua personalidade, seria talvez um pouco menos menino de rua, mais do tipo que acredita ser de classe alta¹⁴⁸”. Ou seja, se fosse recriar Copetín na atualidade, este teria outras características físicas e psicológicas, visto que o personagem reunia traços de garotos dos anos 1960/1970.

As análises das tiras apresentadas anteriormente objetivaram chamar a atenção para o aspecto sociocultural desse gênero, tanto pela expressão do autor por meio dos personagens como pela exposição do contexto sociocultural de produção. Realçamos, dessa forma, a importância do ensino de línguas pautado nos multiletramentos, que desvela a multiplicidade cultural (não somente com respeito à relação entre as línguas – materna e estrangeira –, mas também quanto ao hibridismo cultural) e semiótica (verbal e visual das HQ). Além disso, a tira é um gênero que apresenta grande versatilidade, migrando em diferentes esferas de atividade humana, pois teve seu início nas páginas de jornais, tem presença gradativa em ambiente educativo e também no ambiente virtual.

Por mais de cem anos as tirinhas habitaram a imprensa e hoje a mídia digital está convergindo para um único suporte: o computador. A evolução da tirinha dependerá de sua capacidade de se adaptar a este novo ambiente, que inclui tanto as novas tecnologias como os desejos do público de consumi-la (NICOLAU, 2013, p. 57-58).

Seja em mídia impressa ou virtual, as tiras cômicas são marcadas por formatos variados e características como a agilidade e o imediatismo, os quais nos fazem “entender que elas são imprescindíveis para a construção do pensamento crítico, quando elas não se dobram à massificação e se permitem a liberdade inventiva” (NICOLAU, 2013, p. 57), o que revela sua potencialidade para as discussões com base nos multiletramentos que levam a uma formação crítica do aluno.

¹⁴⁸ No original: “Yo creo que un poquito distinto, por ejemplo, sería diferente la vestimenta, tal vez le pondría unos jeans y tenis, bien viejitos. Con respecto a su personalidad, sería tal vez un poco menos gamín, más bien como medio gomelo”.

3.4 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Iniciamos este Capítulo realizando um breve percurso histórico das HQ no contexto educacional, desde os primeiros entraves provocados por entidades religiosas e políticas que afirmavam ser esse hipergênero prejudicial ao desenvolvimento intelectual dos jovens até a sua menção nos documentos oficiais da educação básica brasileira e inserção nos materiais didáticos, em especial no LD, sobre o qual distinguimos dois conceitos que consideramos relevantes: o LD como suporte e como gênero discursivo, sendo este último, em nossa opinião, o mais adequado ao estudo a que nos propusemos. Em seguida, coletamos alguns dados que evidenciaram a incidência das HQ em LD de E/LE para averiguar quais eram os gêneros mais utilizados, a origem e títulos mais recorrentes, com o intuito de esboçar como se configurava esse hipergênero em alguns manuais que antecederam a implantação do PNLD de língua estrangeira para o ensino médio. Concluímos com essa breve análise que, nesses manuais, há pouca exploração dos aspectos culturais. Entretanto, encontramos um caso em que a autora do LD expõe o contexto de produção e as características da tira cômica, evidenciando uma tentativa de explorá-la como gênero. Por fim, analisamos três tiras cômicas sob o prisma dos multiletramentos, pois é segundo esse ponto de vista, defendido nesta dissertação, que o trabalho com tiras cômicas e outros gêneros das HQ deve ser utilizado em sala de aula. Tais estudos, portanto, são fundamentais para pautar a nossa proposta de averiguar no Capítulo quatro, como é (ou se é) abordado o aspecto cultural das tiras cômicas nos LD de E/LE selecionados.

4 TIRAS CÔMICAS EM LIVROS DIDÁTICOS DE ESPANHOL

Cedraz (2008, p. 20)

Nos Capítulos anteriores apresentamos os conceitos de *cultura*, *tira cômica* e *livro didático* com o intuito de revelar as concepções que nos servem de guia e elucidar eventuais equívocos quanto à definição e aos usos desse material. Por conseguinte, nossa reflexão parte para o estudo dos LD selecionados. Antes, no entanto, dedicamos nossa atenção à explanação da metodologia para esclarecer o caminho percorrido por nós para o desenvolvimento desta pesquisa. Posteriormente, centramos nos processos avaliativos de LD, em especial na implementação do PNLD, e expomos alguns dos princípios estabelecidos nos *Guias do Livro Didático* de 2012 (BRASIL, 2011) e 2015 (BRASIL, 2014) voltados para o ensino e aprendizagem de LE no ensino médio, a fim de compreender os critérios que levaram o MEC a selecionar, respectivamente, as coleções *Síntesis: curso de lengua española* e *Cercanía Joven*. Isto posto, descrevemos as características desses LD para, ao final, realizarmos as análises das tiras cômicas incluídas nesses manuais e termos condições, então, de corroborar ou refutar nossa hipótese.

4.1 TIRAS CÔMICAS, CULTURA E LIVROS DIDÁTICOS: O PERCURSO INVESTIGATIVO

Neste item explanamos a metodologia utilizada nesta investigação com o propósito de evidenciar os pontos mais relevantes que culminaram em nossas

escolhas, as quais visaram ao entendimento mais amplo do papel assumido pela tira cômica no LD, a fim de alcançar os objetivos detalhados na Introdução deste trabalho. Para tanto, inicialmente definimos a modalidade investigativa mais adequada aos nossos propósitos.

De acordo com Gerhardt e Silveira (2009), a pesquisa pode ser identificada segundo quatro aspectos classificados quanto à natureza, aos objetivos, aos procedimentos e à abordagem. Referente ao primeiro ponto elencado, podemos afirmar que nosso estudo tem caráter básico ou científico, isto é, gera conhecimentos sem uma finalidade imediata para a sociedade ou a indústria, porém eles podem ser utilizados na pesquisa aplicada, a qual concebe novas tecnologias para propósito contíguo (GERHARDT; SILVEIRA, 2009; PAIM, 2010). Dito de outro modo, compreendemos que esta investigação pode vir a contribuir para a reflexão acerca da escolha teórico-metodológica de autores e editores e a sua articulação com a seleção e sequência dos conteúdos e gêneros discursivos, em especial as HQ, incluídos nos materiais didáticos tanto impressos como em versões digitais, as quais podem servir de complemento e/ou ampliação dos estudos proporcionados pelo LD como gênero do discurso (BUNZEN JÚNIOR, 2005).

Com relação aos objetivos, nossa pesquisa é exploratória, uma vez que procura “proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses” (GIL, 2002, p. 41). Nesse sentido, a fim de evidenciar a importância dos aspectos culturais no processo de ensino e aprendizagem que se utiliza da tira cômica em LD, julgamos necessário elencar e classificar as propostas de dois manuais de E/LE que fazem uso desse gênero. Compreendemos que também é pertinente esclarecer quais são os FC presentes em nosso objeto de estudo para embasar ou refutar nossa hipótese de que, apesar de fomentar a discussão sobre a cultura da LE, as atividades presentes nesses materiais que os utilizam não consideram adequadamente as suas potencialidades.

Para tanto, optamos por um procedimento de cunho bibliográfico na medida em que, como afirma Gil (2002), remete a obras de divulgação, isto é, que objetivam o deleite de conhecimentos científicos e técnicos, na sua maioria artigos, cujo conteúdo abarca estudos da área de LE, além de investigações acerca dos multiletramentos, LD, cultura e HQ. Assim, a revisão da literatura específica tanto em relação ao ensino e aprendizagem de LE como referente às HQ, e também as discussões e reflexões explanadas nos Capítulos precedentes, foram fundamentais para o melhor

entendimento do nosso objeto de estudo, do material didático no qual se insere e dos temas e atividades relacionados à cultura que podem estimular a criticidade do aluno.

No que concerne à abordagem, esta é uma pesquisa quantitativa, na medida em que enfatiza a objetividade na coleta e análise de dados apresentados por meio de gráficos e discutidos com base em levantamentos de aspectos relevantes sobre nosso objeto de estudo. De outro modo, também se configura como qualitativa, visto que “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores, das atitudes” (MINAYO, 1993, p.21), ou seja, ela descreve aspectos da realidade que não podem ser quantificados ou que se encontram além da quantificação e quando o que se busca são explicações para determinado fenômeno. Isso posto, consideramos que, se por um lado, nossa pesquisa se constrói pela coleta de dados presentes nos manuais selecionados, por outro está centralizada na análise de aspectos subjetivos, como os valores e crenças que levaram os autores e editores às escolhas das tiras cômicas para desempenhar determinados papéis nos manuais, embasados em concepções teórico-metodológicas sobre ensino e aprendizagem de E/LE.

Considerados os pontos precedentes, esclarecemos que nossa pesquisa se centra no LD, em especial em duas coleções selecionadas pelo PNLD e divulgadas por meio de resenhas em dois *Guias do Livro Didático* referentes ao ensino médio (BRASIL, 2011, 2014), que apresentam os detalhes das obras, os critérios comuns e específicos norteadores da análise, bem como os resultados desse processo. Entendemos que o Programa é uma importante política pública que visa à distribuição de LD para estudantes da rede pública de ensino, o que oportuniza o acesso de muitos alunos a materiais didáticos, corroborado pela gratuidade e ampla disseminação desses manuais¹⁴⁹ que servem de apoio ao trabalho docente.

Com vistas, portanto, à consecução de nossos propósitos investigativos, analisamos as duas coleções já mencionadas aprovadas pelos PNLD de 2012 e 2015. A opção por examinar a obra *Síntesis* (MARTIN, 2011; 2011a; 2011b) se justifica por ela figurar entre as selecionadas e distribuídas pelo PNLD entre os anos de 2012 a 2014. Também foi o primeiro material que utilizamos no início de nossa carreira docente e com o qual lidamos por mais tempo. *Cercanía Joven* (COIMBRA, CHAVES,

¹⁴⁹ Segundo dados do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), o PNLD de 2015 distribuiu 4.657.333 LD de E/LE. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-dados-estatisticos>>. Acesso em: 28 jun. 2016.

BARCIA, 2013, 2013a, 2013b), por sua vez, além de estar presente no Programa vigente, serve-nos de parâmetro para comparar as mudanças dos critérios estabelecidos nos editais e divulgados nos dois *Guias*, já que essas coleções apresentam propostas de ensino bastante distintas, principalmente em relação ao lugar da gramática.

Acerca desses manuais, optamos por voltar nossa atenção para as atividades que envolvem tiras cômicas, visto que, conforme apontamos na Introdução, Mattar (2010) evidenciou que alunos do 7º ano do ensino fundamental apresentaram dificuldades na compreensão desse gênero, quando incluído em uma proposta de sequência didática, justificadas, segundo a pesquisadora, pela pouca familiaridade desses discentes com leituras críticas e pela grande exposição deles a atividades centrados na localização e reprodução de informações do texto. Isso demonstra que a simplicidade na compreensão desse gênero, indicada pela proximidade com a oralidade e pelo uso de imagens (que, como afirmamos na Introdução, facilitam a exposição, por exemplo, das paisagens, que não precisam ser descritas pelo autor nem imaginadas pelo leitor, como ocorre em textos escritos), se contrapõe com o trabalho – muitas vezes árduo – de interpretar ideologias, situações, contextos históricos, humor ou ironia por meio da intersecção do verbal e do visual. Assim exige-se um “saber-olhar” (SILVEIRA, 2003, p. 286) que se configura como uma capacidade de examinar de maneira crítica a HQ como uma sequência predominantemente narrativa e que também pode constituir-se pela sequência conversacional-dialogal ou pela argumentativa. Como essas dificuldades podem perdurar no ensino médio, se não receberem a devida atenção durante a etapa de ensino anterior (o que, a nosso ver, acontece com alguma frequência), justifica-se a problematização desse assunto, como explicitado neste trabalho.

Para realizar nossa análise, num primeiro momento nos centramos no caráter quantitativo de nossa investigação, elencamos as propostas com HQ por unidade didática ou capítulo, seção do LD, título do hipergênero, identificação do autor (juntamente com o seu país de origem e/ou onde foi publicado) e por gênero (descartando charges e cartuns para centrar nossa atenção apenas em nosso objeto de estudo). Em seguida, classificamos as diferentes atividades nas quais estão inseridas as tiras cômicas e constatamos que uma considerável parcela delas (35,8% em *Síntesis* e todas em *Cercanía*) está centrada na compreensão. Na opinião de Marcuschi (1996, p. 64), atividades com esse foco muitas vezes se restringem a

perguntas e respostas, que em raros casos exigem reflexão. O pesquisador aprofunda a discussão acerca do assunto em outro trabalho (MARCUSCHI, 2003a), no qual distingue a tipologia de perguntas de compreensão. Com base nesse estudo, categorizamos as propostas presentes nos livros que analisamos. O Quadro 3, a seguir, sintetiza a classificação defendida por Marcuschi.

Tipo de perguntas	Explicitação	Exemplos
1. A cor do cavalo branco de Napoleão	São perguntas não muito frequentes e de perspicácia mínima, autorrespondidas pela própria formulação. Assemelham-se às indagações do tipo: “Qual a cor do cavalo branco de Napoleão?”	- Ligue: Lilian - Não preciso falar sobre o que aconteceu. Mamãe - Mamãe, desculpe, eu menti pra você.
2. Cópias	São as perguntas que sugerem atividades mecânicas de transcrição de frases ou palavras. Verbos frequentes aqui são: copie, retire, aponte, indique, transcreva, complete, assinale, identifique etc.	- Copie a fala do trabalhador - Retire do texto a frase que... - Copie a frase corrigindo-a de acordo com o texto. - Transcreva o trecho que fala sobre... - Complete de acordo com o texto.
3. Objetivas	São as perguntas que indagam sobre conteúdos objetivamente inscritos no texto (o que, quem, quando, como, onde...) numa atividade de pura decodificação. A resposta acha-se centrada exclusivamente no texto.	- Quem comprou a meia azul? - O que ela faz todos os dias? - De que tipo de música Bruno mais gosta? - Assinale com um x a resposta certa.
4. Inferenciais	Estas perguntas são as mais complexas: exigem conhecimentos textuais e outros, sejam pessoais, contextuais, enciclopédicos, bem como regras inferenciais e análise crítica para busca de respostas.	- Há uma contradição quanto ao uso da carne de baleia no Japão. - Como isso aparece no texto?
5. Globais	São as perguntas que levam em conta o texto como um todo e aspectos extratextuais envolvendo processos inferenciais complexos.	- Qual a moral dessa história? - Que outro título você daria? - Levando-se em conta o sentido global do texto, pode-se concluir que...
6. Subjetivas	Estas perguntas em geral têm a ver com o texto de maneira apenas superficial, sendo que a resposta fica por conta do aluno e não há como testá-la em sua validade.	- Qual sua opinião sobre...? - O que você acha do...? - Do seu ponto de vista, a atitude do menino diante da velha senhora foi correta?

Quadro 3 – continua

conclusão – Quadro 3

Tipo de perguntas	Explicitação	Exemplos
7. Vale-tudo	São as perguntas que indagam sobre questões que admitem qualquer resposta, não havendo possibilidade de se equivocar. A ligação com o texto é apenas um pretexto sem base alguma para a resposta.	- De que passagem do texto você mais gostou? - Se você pudesse fazer uma cirurgia para modificar o funcionamento do seu corpo, que órgão você operaria? - Justifique sua resposta.
8. Impossíveis	Estas perguntas exigem conhecimentos externos ao texto e só podem ser respondidas com base em conhecimentos enciclopédicos. São questões antípodas às de cópia e às objetivas.	- Dê um exemplo de pleonasmão vicioso (não havia pleonasmão no texto e isso não fora explicado na lição) - Caxambú fica onde? (O texto não falava de Caxambú).
9. Metalinguísticas	São as perguntas que indagam sobre questões formais, geralmente da estrutura do texto ou do léxico, bem como de partes textuais.	- Quantos parágrafos tem o texto? - Qual o título do texto? - Quantos versos tem o poema? - Numere os parágrafos do texto.

Quadro 3 – Tipologia das perguntas de compreensão em livros didáticos de português**Fonte:** Marcuschi (2003a, p. 53)

Contra-pondo-se a sugestões de atividades que concebem a compreensão como mera decodificação, Marcuschi (1996, p. 78) propõe atividades pautadas em “uma discussão ou exploração do texto em partes para depois trabalhá-lo globalmente”. Com isso, toma-se como princípio que a compreensão de texto se conecta ao processo de produção, já que “quem compreende um texto sempre produz, mesmo que mentalmente, um outro texto paralelamente” (MARCUSCHI, 1996, p. 78).

A seguir, apresentamos a categorização de atividades sugerida por Marcuschi (1996) e que também é válida para nossa pesquisa:

- *identificação das proposições centrais do texto*: apontar ideias principais e inferir as possíveis intenções do autor;
- *perguntas e afirmações inferenciais*: questões que não se encontram diretamente inscritas no texto e estão pautadas em informações explícitas e implícitas;
- *tratamento a partir do título*: como “primeira entrada cognitiva” (MARCUSCHI, 1996, p. 79), o título possibilita diversas suposições iniciais, por meio das quais é possível formular hipóteses de acordo com as expectativas do leitor;

- *produção de resumos*: o resumo, segundo Marcuschi (1996), se refere ao recontar um texto lido, isto é, configura-se como a seleção de determinados elementos textuais consoante o interesse e que servirão para explicar acerca de um texto; é uma forma de reproduzir os pontos mais importantes do texto, a fim de que este seja conhecido por outra pessoa¹⁵⁰.
- *reprodução do conteúdo do texto num outro gênero textual*: transformar um gênero em outro “é uma técnica muito boa para tratar integradamente a produção e a compreensão de texto”¹⁵¹ (MARCUSCHI, 1996, p. 80);
- *reprodução do texto na forma de diagrama*: como o próprio título indica, refere-se ao uso de diagrama que, conforme o autor, é significativo, pois “permite estabelecer raciocínios e relações esquemáticas e formais muito importantes”¹⁵² (MARCUSCHI, 1996, p. 80);
- *reprodução do texto oralmente*: de acordo com Marcuschi (1996), contar algo oralmente é uma atividade cotidiana e que pode ser praticada sistematicamente em sala de aula;
- *trabalhos de revisão da compreensão*: trata-se de uma segunda ou terceira leitura em momento posterior, que estimula a reflexão para a mudança de visão e de compreensão de um determinado texto.

Nos LD de E/LE selecionados por nós, além dessas propostas associadas, no nosso caso, às HQ, também encontramos atividades de outra natureza, vinculadas a algum conteúdo gramatical, por exemplo, e que igualmente partiam de tiras cômicas.

¹⁵⁰ Do ponto de vista de Kanashiro (2012, p. 105) mesmo que o resumo se constitua por estratégias comuns à prática de leitura como a “capacidade de processar informações, selecioná-las e organizá-las”, ele não é suficiente para avaliar a compreensão leitora, visto que, além da necessidade de considerá-lo como atividade de produção escrita, é importante destacar que os critérios para avaliar a compreensão de um texto pelo seu resumo, tais como a descrição do argumento principal e dos secundários ou o estabelecimento do nível de detalhamento que deve ser apresentado, na maioria das vezes é subjetivo, dificultando o estabelecimento de parâmetros para a avaliação. Além disso, a pesquisadora aponta que essa problemática pode gerar também complexidade relacionada à correção linguística e à adequação do texto.

¹⁵¹ Nesse caso, encontramos obstáculos semelhantes aos relacionados à produção de resumos. Assim, deve-se considerar que podem surgir novos problemas caso o estudante não domine as características do novo gênero em questão, ou seja, o problema na execução da proposta pode estar relacionado não à compreensão do texto, e sim à produção textual do gênero gerado por esse tipo de atividade.

¹⁵² Os diagramas são representações gráficas que têm “a capacidade única de expressar ideias complexas de forma simples e uma beleza intelectual e artística que tem o poder de despertar a admiração e mudar nossas percepções” (A BELEZA..., 2010). Isto posto, dada a sua complexidade, se os mecanismos de produção dessas representações não forem bem apropriadas pelo aluno, em lugar de facilitar a compreensão do texto original, o uso de diagramas pode provocar problemas semelhantes àqueles relacionados à produção de resumos ou de outros gêneros, conforme apontamos anteriormente.

Nesses casos recorremos à explicação no *Manual do professor* para conhecer quais foram os objetivos para a seleção do gênero. Também encontramos nos materiais em análise HQ que constavam em provas de vestibular (quatro HQ em cada coleção), as quais optamos por descartar de nossa pesquisa por elas responderem a outras finalidades não relacionadas ao nosso objetivo de estudo.

Ademais, também classificamos os FC presentes no gênero analisado. Conforme explanamos na Introdução, os FC, segundo Thompson (1995, p. 181), são formas simbólicas, isto é, “ações, objetos e expressões significativas de vários tipos – em relação a contextos e processos historicamente específicos e socialmente estruturados dentro dos quais essas formas simbólicas são produzidas, transmitidas e recebidas”. Com base nessa definição, elaboramos uma tabela em que oferecemos exemplos que nos servem de guia para elencar as tiras cômicas de acordo com o FC nelas presente:

Fenômenos culturais	Alguns exemplos
Ações	<ul style="list-style-type: none"> - relações interpessoais: relações de poder ou de solidariedade entre indivíduos ou grupos de indivíduos (familiar ou social) e entre instituição e indivíduo (laboral ou social), considerando gênero, distinção entre gerações, classe social, regionalismo ou nacionalidade, preconceitos e exclusão (sexismo, homofobia, xenofobia etc.); - infância: jogos e brincadeiras; - atividade cotidiana: hábitos alimentares, ritmo de vida, horários de trabalho e de refeições, passatempo; - comportamento ritual: aniversários, casamento, cerimônias litúrgicas, espetáculos públicos e outras celebrações; - esportes: prática ou como espectador; - convenção social: pontualidade, polidez, tabus; - gestos: cumprimentos, expressão de humor.
Objetos	<ul style="list-style-type: none"> - objetos e monumentos históricos; - instituições: estatais, privadas, ONG etc.; - vestimentas: com relação ao gênero, religião, festividade; - comidas e bebidas típicas e/ou representativas.

Continua – Quadro 4

Conclusão – Quadro 4

Fenômenos culturais	Alguns exemplos
Expressões	<ul style="list-style-type: none"> - valores: econômicos (poder de compra e consumismo), da tradição (local, regional, nacional), da modernidade (relacionados com as TDIC), valor estético; - valor afetivo: coleções pessoais; - crenças: lendas, mitos, crenças populares; - formas de representação artística como artes plásticas, visuais, musicais (canções populares e tradicionais), artesanato, obras literárias, dança, teatro; - ideologia: política, religiosa; - história: memória individual e coletiva.

Quadro 4 – Exemplos de fenômenos culturais com base na definição de Thompson (1995)**Fonte:** elaborado pela pesquisadora

Com essa classificação das formas simbólicas não estamos afirmando que ações, expressões e objetos devem ser estudados separadamente e tampouco que um não incida sobre o outro. Essa categorização serve para elencar os FC mais destacados que encontramos nas tiras cômicas, porém não restringe o levantamento de outros que também se encontram no gênero analisado. O preconceito, por exemplo, está relacionado no Quadro 4 às relações interpessoais porque é nelas que se faz presente, uma vez que pode se manifestar por meio de ações como a indiferença, a exclusão, a violência ou o burlesco. Por outro lado, também está associado ao campo das expressões, na medida em que pode representar valores, tradições ou representações. Liga-se ademais aos objetos, visto que o preconceito pode ser disseminado por meio de instituições como empresas privadas, órgãos governamentais etc.

Por fim, categorizada a tipologia das atividades nas quais cada tira cômica está inserida, bem como os FC existentes nelas, elaboramos listas que sistematizam os dados coletados e posteriormente sintetizados em gráficos. Em posse desse inventário, partimos para a análise qualitativa por meio da qual discorreremos acerca do papel representado pela tira cômica nos LD de E/LE selecionados. Realizamos nossa investigação à luz dos princípios postulados pela Análise de Conteúdo, que tem como ponto de partida a mensagem “seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada” (FRANCO, 2012, p. 21), necessariamente relacionada às:

condições contextuais que envolvem a evolução histórica da humanidade, as situações econômicas e socioculturais nas quais os

emissores estão inseridos, o acesso aos códigos linguísticos, o grau de competência para saber decodificá-los, o que resulta em expressões verbais (ou mensagens) carregadas de componentes cognitivos, afetivos, valorativos e historicamente mutáveis. Sem contar com os componentes ideológicos impregnados nas mensagens socialmente construídas, via *objetivação* do discurso, mas com a possibilidade de serem ultrapassadas ou “desconstruídas”, mediante um processo trabalhoso (mas, não impossível) e dialético, tendo em vista a explicitação do processo de *ancoragem* e estabelecendo como meta final o desenvolvimento da consciência (FRANCO, 2012, p. 22, grifos da autora).

A Análise de Conteúdo se constrói por meio da inferência, ou seja, o analista infere de maneira lógica “conhecimentos que extrapolem o conteúdo manifesto nas mensagens e que podem estar associados a outros elementos (como o emissor, suas condições de produção, seu meio abrangente, etc.)” (FRANCO, 2012, p. 31). Portanto, a inferência, segundo Franco (2012, p. 32), é a passagem, explícita e controlada, da descrição (enumeração das características do texto) à interpretação (significação conferida a tais atributos).

Em vista disso, por meio da Análise de Conteúdo, realizamos esta etapa da pesquisa, num primeiro momento, examinando as propostas de atividades dos LD escolhidos relacionando a classificação de Marcuschi (2003) e o objetivo expresso pelo(s) autor(es) (seja no *Manual do professor*, seja nas notas complementares que acompanham as atividades e guiam o docente) para observar qual a relação que se estabelece entre língua e cultura, bem como a correspondência entre temática da unidade e/ou seção e assunto da tira cômica. Com isso, podemos inferir os motivos que levaram autores e editores dos manuais a optar por determinadas tiras cômicas¹⁵³ e verificar qual é o papel desse gênero nos LD analisados. Por conseguinte, selecionamos uma atividade de cada obra e, com base na pedagogia dos multiletramentos, evidenciamos os aspectos culturais nelas expressos, a fim de sugerir alternativas para contrapor às atividades que não fomentem a criticidade do aluno em relação a esses pontos.

¹⁵³ Evidentemente, a seleção pode ser pela temática, por escolha pessoal do autor ou suposta familiaridade do leitor e pela facilidade de autorização para inclusão do gênero nos manuais entre outras causas possíveis e também apontadas no Capítulo três.

4.2 OS PROCESSOS AVALIATIVOS DOS LIVROS DIDÁTICOS

Neste item, esboçamos um breve panorama acerca da avaliação dos LD no país que se consolidou com a implantação do PNLD. Nosso objetivo é esclarecer como surgiram esses processos, quais os critérios estabelecidos para a avaliação dos manuais, a que interesses esses critérios respondiam e quais os precedentes que culminaram no desenvolvimento do PNLD.

O processo que nos interessa apresentar teve início no ano de 1937, com a criação do Instituto Nacional do Livro¹⁵⁴ (INL) que, apesar de sua origem não estar correlacionada diretamente com o LD, representou papel importante em anos posteriores (DAHER, FREITAS; SANT'ANNA, 2013). No ano seguinte, o Decreto-lei nº 1006, estabeleceu as condições de produção, importação e utilização do livro didático. Entre as medidas estava a instituição da Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), à qual competia:

- a) examinar os livros didáticos que lhe forem apresentados, e proferir julgamento favorável ou contrário à autorização de seu uso;
- b) estimular a produção e orientar a importação de livros didáticos;
- c) indicar os livros didáticos estrangeiros de notável valor, que mereçam ser traduzidos e editados pelos poderes públicos, bem como sugerir-lhes a abertura de concurso para a produção de determinadas espécies de livros didáticos de sensível necessidade e ainda não existentes no país;
- d) promover, periodicamente, a organização de exposições nacionais dos livros didáticos cujo uso tenha sido autorizado na forma desta lei (BRASIL, 1938, Cap. II, Art. 10).

A CNLD, portanto, se constituiu como a primeira iniciativa com respeito à avaliação dos manuais, centralizando “na mão do estado o poder de legislação e controle de obras didáticas em todas as escolas nacionais” (DAHER, FREITAS; SANT'ANNA, 2013, p. 410). Segundo as mesmas pesquisadoras, tal iniciativa manifestou clara preocupação acerca do controle, impondo censura aos LD utilizados no âmbito nacional, visto que foi implementada no período do Estado Novo, momento em que se buscava a nacionalização por meio do autoritarismo. A escolha dos avaliadores atendia a preceitos subjetivos e favoráveis aos propósitos do governo da

¹⁵⁴ Instituído pelo Decreto-lei n. 93, de 21 de dezembro de 1937. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/De1093.htm>. Acesso em: 12 jun. 2016.

época, pois, além de possuir preparo pedagógico, esses profissionais deveriam, conforme o Decreto-lei, dispor de “reconhecido valor moral” (BRASIL, 1938, Cap. I, Art. 9). Os critérios de eliminação das obras eram concernentes à posição político-ideológica adotada no manual, evidenciando, de acordo com Filgueiras (2011), forte influência militar e católica, e se referiam a questões didáticas, metodológicas e conceituais, além de gráficas. Os professores e diretores de escola poderiam escolher entre os LD que constavam na relação de obras autorizadas pela CNLD.

Em 1959, a XXII Conferência Internacional de Instrução Pública, realizada em Genebra, expôs a importância de se discutir acerca da elaboração, escolha e utilização dos livros didáticos e técnicos. O evento, entre diversos pontos importantes com relação ao tema, considerou ser “capital, tanto do ponto de vista social quanto do ponto de vista pedagógico, que nenhum aluno seja privado da possibilidade de dispor dos manuais usados em cada uma das classes da escola primária¹⁵⁵” (BRASIL, 1965, p. 152). Enfatizou-se também a importância de que esses materiais correspondessem, quanto ao seu conteúdo, “às exigências da pedagogia moderna” (BRASIL, 1965, p. 152), isto é, deveriam “refletir o progresso realizado pelas ciências da educação, facilitar o emprego de métodos adaptados à psicologia da criança e corresponder ao uso que será feito pelos mestres e pelos alunos” (BRASIL, 1965, p. 156).

Para atender às demandas defendidas no evento, o MEC necessitava ampliar o mercado editorial brasileiro, o que ocorreu em razão do convênio com o Sindicato Nacional de Editores de Livros (Snel). Aliado a essa parceria, esse crescimento também foi possível em virtude do investimento financeiro proporcionado pelo acordo com a *United States Agency for International Development* (Usaid), que propôs assistência técnica¹⁵⁶ e cooperação financeira norte-americana ao sistema educativo brasileiro. Fortemente embasado na educação tecnicista, esse tratado realçou a ideia de “educação como pressuposto do desenvolvimento econômico” (MINTO, 2016, n. p.). Com esses acordos, o MEC instituiu a Comissão do Livro Técnico e Didático¹⁵⁷ (Colted), que administrava e direcionava os recursos destinados a programas e

¹⁵⁵ Conforme apontado mais adiante, o crescimento do ensino secundário (atual ensino médio) se dá posteriormente e por isso, nesse período, a ênfase ainda incidia na educação primária (atual ensino fundamental).

¹⁵⁶ Nessa época, os investimentos estadunidenses respondiam a interesses econômicos (com capital de empresas privadas) e não estavam voltados diretamente aos propósitos pedagógicos, o que contradiz as recomendações da Conferência de Genebra.

¹⁵⁷ Instituído pelo Decreto nº 58.653, de 16 de junho de 1966. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-58653-16-junho-1966-378849-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 20 jun. 2016.

projetos voltados aos livros escolares e livros técnicos, proporcionando a ampla distribuição desses manuais, além de promover, por meio de seu Plano Piloto, cursos de treinamento que ofereciam orientações aos professores quanto à seleção e utilização das obras.

De acordo com Filgueiras, (2011), a Colted enviou às Secretarias de Educação dos estados um guia que seria entregue aos docentes para que eles pudessem analisar os LD, no qual constavam perguntas concernentes à autenticidade (se o manual abordava informações ou fatos exatos e atualizados), à qualidade do material, às informações suplementares, à apresentação (se o conteúdo era exposto de maneira satisfatória, se o índice era conveniente) e à adequação (se era apropriado à série). Com base nos questionários respondidos por esses profissionais, o Grupo de Avaliação da Colted elaborou um relatório com as críticas individuais dos materiais, bem como um exame global que identificava os erros mais frequentes. Segundo Krafzik (2006), a Comissão apontou igualmente orientação aos autores e editores com sugestões de revisão e aprimoramento que poderiam ser incorporadas em suas obras. Além disso, ainda conforme a mesma autora, os colaboradores técnicos estrangeiros exerceram forte influência nesses exames, pois se buscava um padrão considerado elevado, apoiado em experiências aplicadas em escolas estadunidenses.

Extinta a Colted em 1970, o INL acumulou suas atribuições e realizou coedições com editoras privadas, isto é, o Estado fornecia o subsídio a essas empresas para a produção de livros e se encarregava de aprovar ou vetar as publicações (BUZINARO, 2008), condicionando, portanto, a avaliação desses manuais ao controle exercido pelo governo ditatorial¹⁵⁸.

Com o enfraquecimento do convênio MEC-Usaid, no início dos anos 1970, o sistema de coedições passou a ser financiado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), e possibilitou a criação do Programa do Livro Didático (Plid) que abrangia subprogramas referentes aos distintos níveis de ensino, entre os quais se destacou o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (Plidef) que, na opinião de Peres e Vahl (2014), recebeu maior investimento e editou o maior número de livros em comparação aos demais Programas como, por exemplo,

¹⁵⁸ O governo da ditadura controlava não somente ideologicamente, aprovando os LD condizentes com seus interesses, mas também pelos programas de assistência à população carente. Segundo Freitag, Motta e Costa (1987, p. 31) a política do LD desse período cada vez mais foi sendo associada a uma política assistencialista a crianças carentes, o que, para as pesquisadoras, representou o “desvirtuamento da concepção original da escola e do processo educativo”.

aquele voltado ao ensino médio, visto que a expansão quantitativa desse nível educacional ocorreu somente a partir dos anos 1960 (FILGUEIRAS, 2011). O trabalho do Plidef, segundo as mesmas autoras, consistia no encaminhamento de LD por parte das editoras para o INL, que os avaliava por intermédio de seu Departamento do Ensino Fundamental para definir se haveria subsídio para tais obras, e na distribuição tanto para escolas e bibliotecas conveniadas como para a comercialização nas livrarias. O Programa examinava os manuais quanto à produção gráfica, editorial, didática (objetivos de ensino, metodologia) e *Manual do professor* (sugestões de atividades, recursos auxiliares).

O Decreto nº 77.107¹⁵⁹, de 1976, outorgou as atribuições relativas à edição e distribuição dos LD para a Fundação Nacional do Material Escolar (Fename), o que levou “ao aumento da tiragem dos livros e à criação de um mercado seguro para as editoras, decorrente do interesse do governo federal em obter boa parte dessa tiragem para distribuí-la gratuitamente às escolas e às bibliotecas das unidades federadas” (HÖFLING, 2000, p. 163).

Em 1983, a Fename foi substituída pela Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), que assumiu o Plidef, extinto dois anos depois, cedendo espaço para o PNLD¹⁶⁰, o qual estabeleceu, em síntese, as seguintes mudanças: participação dos professores do ensino fundamental na indicação dos LD (garantida pelo controle no processo de decisão pela FAE, que extinguiu a cooperação financeira dos estados) e adoção de obras reutilizáveis.

No final dos anos 1980, a FAE divulgou um relatório em que discriminou os diversos encontros e debates promovidos em torno do tema da qualidade dos LD. De acordo com Filgueiras (2011), até o início dos anos 1990, o MEC exercia pouca influência quanto à qualidade dos manuais, pois lhe cabia apenas a compra daqueles avaliados pelos docentes. Em 1993, esse órgão divulgou o *Plano Decenal de Educação para Todos* (BRASIL, 1993) no qual se discutiram, entre outros assuntos, os problemas relativos aos LD adquiridos pelo governo federal. Conforme consta no documento,

¹⁵⁹

Disponível

em:

<https://www.fnede.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl_tipo=DEC&num_ato=00077107&seq_ato=000&vlr_ano=1976&sgl_orgao=NI>. Acesso em: 29 jun. 2016.

¹⁶⁰ Entra em vigor por meio do Decreto nº 91.542, de 19 de agosto de 1985. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91542-19-agosto-1985-441959-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 12 jun. 2016.

uma nova política do livro começa a ser formulada, a partir da definição de padrões básicos de aprendizagem que devem ser alcançados na educação fundamental. Além dos aspectos físicos do livro, passarão a ser asseguradas a qualidade do seu conteúdo (fundamentação psicopedagógica, atualidade da informação em face do avanço do conhecimento na área, adequação ao destinatário, elementos ideológicos implícitos e explícitos) e sua capacidade de ajustamento a diferentes estratégias de ensino adotadas pelos professores (BRASIL, 1993, p. 25).

O *Plano* chamou a atenção para distintos aspectos da educação e que precisavam ser revistos, tais como o currículo, a formação de professores, a heterogeneidade da oferta, além, é claro, do LD, que não deveria somente ser distribuído de forma mais ampla, alcançando os diferentes extremos do país, mas também prezar por uma avaliação que incidisse em materiais didáticos mais adequados à realidade do país e que auxiliassem na formação dos alunos.

Por meio da Portaria n. 1.130, formou-se um grupo de trabalho¹⁶¹ com o objetivo de analisar a qualidade dos conteúdos programáticos e dos aspectos pedagógicos e metodológicos dos LD adquiridos pelo MEC para as séries iniciais do ensino fundamental. O trabalho desses profissionais culminou em um relatório de cinco volumes que originou um documento do MEC com o apoio da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco¹⁶²) denominado *Definição de critérios para avaliação do livro didático* (BRASIL, 1994).

Apesar de abordar apenas temas acerca dos anos iniciais do ensino fundamental, esse documento, que abarcou as disciplinas Português, Matemática, Ciências e Estudos Sociais, foi importante por fornecer um quadro da primeira década da implantação do PNLD, período em que a seleção dos LD esteve a cargo da análise de professores desse nível de ensino ocorrendo, portanto, de maneira distinta à dos anos precedentes, nos quais, como apontamos anteriormente, esses processos eram pautados em interesses econômicos (de empresas estrangeiras e editoras privadas) e ideológicos (de controle do governo ditatorial). Com relação à disciplina Português, por exemplo, o documento aponta que os LD analisados subestimavam a capacidade intelectual do aluno, entendendo-o como indivíduo a ser moldado, visto que, entre outras coisas, utilizavam alguns textos ou fragmentos somente para fornecer

¹⁶¹ Esse grupo era composto por professores universitários, técnicos de Secretarias da Educação de alguns estados e professores de educação básica.

¹⁶² Sigla do nome internacional *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*.

exemplos de palavras com determinadas características linguísticas. Constatou-se também a ausência de estratégia de trabalho e se conclui, nesse texto oficial, que os LD descaracterizavam a função interlocutiva e social da linguagem (BRASIL, 1994, p. 53). Afirma-se no relatório que esses problemas ocorreram em função da orientação metodológica adotada pelos autores dos LD e pela busca das editoras por adequação ao mercado. As duras críticas do documento foram apoiadas pela imprensa que, segundo Munakata (1997, p. 63),

endossa sem reservas a opinião de certo tipo de “autoridade” – no caso a “comissão de 23 professores universitários de todo o país” – não levando em conta nem o teor das críticas nem tampouco a existência de outros tipos de autoridade envolvidos, por exemplo, o autor.

Nos anos posteriores, os processos avaliativos foram sendo aperfeiçoados. Em 1996, o MEC principiou a seleção dos manuais referentes aos anos iniciais do ensino fundamental inscritos no PNLD para divulgação no primeiro *Guia do Livro Didático* do ano de 1997. As obras que contivessem equívocos conceituais, indução a erros, informações desatualizadas, preconceito ou discriminação de qualquer tipo eram reprovadas e excluídas das listas de aquisições. Em seu parecer final o MEC divulgou os manuais aprovados e exemplificou com erros de alguns dos reprovados os motivos das exclusões, o que provocou atritos com autores e editores que se viram prejudicados com tal exposição. Por isso, nos anos posteriores o Ministério optou por somente divulgar os LD aprovados.

Em 1997, a FAE foi extinta e o PNLD colocado sob responsabilidade do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). O Programa, então, foi ampliado, abrangendo todos os anos do ensino fundamental e, em 2005, teve início a distribuição parcial dos LD para o ensino médio, que gradativamente foi aumentando até alcançar a distribuição integral.

Atualmente, a avaliação dos manuais ocorre por meio de diferentes etapas. Na primeira, os LD inscritos passam por uma triagem no Instituto de Pesquisas Tecnológicas do Estado de São Paulo (IPT) para a verificação das exigências técnicas e físicas. Posteriormente, os livros aprovados são encaminhados para a Secretaria de

Educação Básica (SEB) que, por meio de edital¹⁶³, escolhe uma Instituição Pública de Educação Superior (Ipes), a qual deve formar uma Equipe de Coordenação Pedagógica (composta por um Coordenador Pedagógico, um Coordenador Adjunto, um Assessor e um leitor crítico), uma Equipe Institucional (formada por um Coordenador Institucional, um revisor de linguagem e um técnico de apoio pedagógico-administrativo) e uma Equipe de Avaliadores (integrada por professores cadastrados no Banco de Avaliadores da SEB, selecionados por sorteio ou escolha da Ipes). Cada Ipes, representada por essas Equipes, se responsabiliza pelos relatórios e pareceres de um determinado componente curricular cujos LD aprovados são descritos nas resenhas dos manuais que compõem o *Guia do Livro Didático*, material no qual o professor se apoia para selecionar o LD mais apropriado a seu contexto de ensino.

O Programa é executado em ciclos trienais alternados, isto é, a cada ano são distribuídos LD para os alunos de determinada etapa de ensino, enquanto são repostos e complementados os livros de outros níveis. Assim, como ocorreu nos anos de 2012 e 2015, as próximas coleções de LE destinadas ao ensino médio irão compor o *Guia do Livro Didático* do ano de 2018. As obras distribuídas são reutilizáveis, isto é, o mesmo volume pode ser utilizado por três anos seguidos, com exceção dos materiais de Sociologia, Filosofia e Arte que não precisam ser devolvidos à escola.

A LE foi introduzida no Programa em 2011 com a avaliação de manuais dos anos finais do ensino fundamental. No ano de 2012 essa disciplina foi introduzida no *Guia* elaborado para o ensino médio e teve seguimento três anos depois, com uma nova avaliação. No item subsequente, tratamos acerca dos Programas de 2012 e 2015.

¹⁶³ O edital do PNLD de 2018, o mais recente, encontra-se disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=39531-chamada-publica-ies-pnld-2018-pdf&category_slug=maio-2016-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 10 jul. 2016.

4.3 O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO DE 2012 E DE 2015: OS CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DOS MANUAIS

No item anterior expusemos um breve panorama histórico dos processos de avaliação de manuais didáticos que ao longo dos anos estiveram vinculados a interesses econômicos, de editoras e empresas estrangeiras e do governo, em virtude do controle ideológico e de cunho nacionalista. Neste item, destacamos a extensão do Programa ao ensino de língua estrangeira a fim de evidenciar os processos avaliativos dos LD que culminaram na elaboração dos *Guias do Livro Didático* (BRASIL, 2011, 2014) referentes ao ensino médio. Antes, porém, tecemos algumas considerações sobre o Programa de 2011 que, mesmo sendo voltado para outro nível de ensino, deve ser considerado, pois foi o primeiro direcionado à avaliação das obras didáticas de LE.

O ano de 2011 foi importante para a LE na educação básica, que passou a integrar o PNLD para os anos finais do ensino fundamental. Dessa maneira, os professores receberam o *Guia* (BRASIL, 2010) e, com base nele, puderam analisar e escolher, entre os LD avaliados pelo MEC, qual seria adotado para os seus alunos, que o receberam gratuitamente. Foram onze as coleções de E/LE inscritas, sendo duas delas as aprovadas. Segundo consta no *Guia* (BRASIL, 2010, p. 12), os principais critérios eliminatórios específicos basearam-se em pesquisas nas áreas de educação e ensino e aprendizagem de LE, sendo que os LD deveriam apresentar “linguagem contextualizada e inserida em práticas discursivas variadas e autênticas”, isto é, um ensino de gramática e vocabulário integrado às quatro habilidades linguísticas, desde a perspectiva comunicativa. Além disso, as coleções deveriam fomentar a formação do discente autônomo e “reconhecer as marcas identitárias dos diversos alunos brasileiros, tais como gênero, raça e classe social” (BRASIL, 2010, p. 12).

Nesse primeiro processo de avaliação dos LD de LE, González (2010, p. 49) afirma que uma considerável parcela dos LD foi reprovada em virtude de erros graves, principalmente quanto à base teórico-metodológica, mesmo em se tratando de coleções já em circulação nas escolas. Por outro lado, os editores e autores de LD encontraram dificuldades pela falta de clareza e até mesmo pela ambiguidade de alguns dos critérios eliminatórios, conforme Sampaio e Carvalho (2012, p. 6) apontam:

“a ausência de critérios claros e bem definidos no Edital permite que, em uma mesma edição do PNLD, os avaliadores entrem em contradição entre si ou, o que é bem pior, formulem critérios próprios, extemporâneos para aprovar ou excluir uma obra”.

Apesar desse começo conturbado, González (2010, p. 49) afirma que o PNLD de 2011 foi importante pois significou

o início de um processo de transformação nas obras didáticas de língua estrangeira, visto que, até então, não havia clareza do que se esperava de obras de qualidade para o contexto da escola pública, o que foi, então, proposto como critérios de avaliação no Edital PNLD 2011.

Em continuidade à política de distribuição dos LD e em conformidade com a lei 11.161, conhecida como “lei do espanhol”, que em 2005 tornou obrigatória a oferta de E/LE no ensino médio, no ano seguinte, são divulgadas no *Guia* de 2012 (BRASIL, 2011) as resenhas dos manuais referentes a esse segmento escolar (de inglês e de espanhol). Para essa edição do Programa foram inscritas 12 coleções de E/LE e escolhidas, ao final, três, entre as quais está *Síntesis* (2011, 2011a, 2011b), uma das selecionadas para nossa análise neste trabalho. O referido Programa abrangeu os anos de 2012 a 2014, sendo substituído no ano de 2015 (cuja vigência perdura até 2017), quando o PNLD contou com a inscrição de 13 manuais, dos quais dois foram selecionados, entre eles, *Cercanía Joven* (COIMBRA; CHAVES; BARCIA, 2013, 2013a, 2013b), publicação que também integra nosso *corpus* de pesquisa.

Conforme apontamos no subitem anterior, a análise das coleções é realizada por diversas equipes coordenadas por uma lpes, as quais, tendo por base os parâmetros estabelecidos nos editais correspondentes a cada ano, elaboram as Fichas de Avaliação compostas por perguntas que servem de base para esses profissionais envolvidos realizarem as análises. Ao final, além de constar nos *Guias* as resenhas das aprovadas pelo Programa, figuram também as perguntas dessas Fichas que auxiliam os docentes da educação básica na seleção das obras a serem adotadas.

Nos *Guias* (BRASIL, 2011, 2014), as Fichas são divididas em duas partes. A primeira apresenta as perguntas comuns a todas as áreas (com respeito à legislação, diretrizes e normas oficiais de acordo com o nível de ensino e princípios éticos e democráticos) e a segunda, as específicas das LE, sendo esta organizada em blocos concernentes a distintos aspectos: projeto gráfico-editorial, seleção de textos,

compreensão leitora, produção escrita, oralidade (compreensão e expressão), elementos linguísticos, atividades, *Manual do professor*¹⁶⁴, coleção em seu conjunto.

Desses blocos destacamos os itens *Seleção de textos*, *Compreensão leitora* e *Atividades*, por incidirem diretamente na escolha ou não dos autores e editores pelas tiras cômicas e no tipo de proposta de trabalho com base na leitura desse gênero.

No bloco *Seleção dos textos*, notamos que enquanto no *Guia* de 2012 (BRASIL, 2011) a variedade de textos abarca a tipologia textual, gêneros e textos verbais e não verbais, no *Guia* de 2015 (BRASIL, 2014), incluem-se entre os gêneros os verbo-visuais, ou seja, na versão mais recente, evidencia-se ainda mais a importância não só de maior variedade de gêneros do texto escrito ou somente visuais, mas também do amálgama de visual e verbal. Além disso, no documento de 2015 figura um item em que se destaca a importância que os textos têm para contribuir à compreensão da diversidade (cultural, social, ética, etária e de gênero).

Com relação ao item *Compreensão leitora*, em ambos há preocupação em propor a pré-leitura e a pós-leitura, acompanhando a leitura (que deve estimular a reflexão crítica) de determinado texto.

No que se refere às *Atividades*, no *Guia* de 2012 (BRASIL, 2011) se estimula o desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas. Por outro lado, no documento posterior se destaca a relação do que o aluno aprende com o seu contexto social e cultural, fomentando a participação social do estudante e o trabalho intelectual vinculado às atividades práticas e experimentais. Além disso, promove-se a autoavaliação e a interdisciplinariedade, em especial com a língua materna.

Nos próximos itens, apresentamos os LD que analisamos, elencando as características estruturais, as orientações de apoio ao docente presentes ao longo do livro e no *Manual do professor*, bem como as resenhas constantes nos *Guias* de 2012 e 2015.

¹⁶⁴ No *Guia* de 2015 (BRASIL, 2014), esse grupo de questões norteadoras abrangeu o item “Questões teórico-metodológicas” que compunha um bloco independente no *Guia* de 2012 (BRASIL, 2011).

4.4 AS TIRAS CÔMICAS EM DOIS MANUAIS SELECIONADOS PELO PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO

Iniciamos este Capítulo esclarecendo o caminho percorrido por nós nesta pesquisa por meio do detalhamento da metodologia adotada. Em seguida, explanamos um breve histórico dos processos avaliativos dos LD com o intuito de observar como eles se desenvolveram ao longo dos anos até a implantação do PNLD, programa que possibilitou a inclusão das LE na avaliação dos manuais. Neste item, continuamos nosso estudo iniciado no Capítulo três, no qual nos valem de alguns exemplos de LD de E/LE para verificar como as HQ eram apresentadas no período que antecedeu o PNLD, evidenciando a quais propósitos serviam e, com isso, levantamos algumas hipóteses acerca das escolhas de autores dos LD quanto à seção na qual estavam inseridas, ao objetivo requerido, ao título, autor e gênero selecionados.

Seguimos, dessa forma, analisando duas coleções, porém de modo mais aprofundado, com o intuito de evidenciar qual o papel da tira cômica em dois LD de E/LE aprovados nos processos avaliativos do PNLD de 2012 e de 2015. Para tanto, descrevemos a estrutura dos volumes de cada coleção, especificando as seções e a função de cada uma delas. Em seguida, expomos um levantamento das HQ nelas inseridas por meio de gráficos ou listas que oferecem informações gerais como os autores, país de origem das tiras cômicas e as discriminando de outros gêneros como o cartum ou a charge. Por conseguinte, com base nos estudos de Marcuschi (1996, 2003a), categorizamos as atividades de compreensão de texto em que elas estão presentes e, para os demais casos, valemo-nos das informações oferecidas pelas orientações do(s) autor(es) do LD ao longo das páginas ou no *Manual do professor*. Ao final, classificamos o principal FC de cada tira cômica, de acordo com o Quadro 4 apresentado no capítulo anterior e que se baseou na definição formulada por Thompson (1995). Em posse desses dados, partimos para a análise que, fundamentada na Análise de Conteúdo (FRANCO, 2012), visa confirmar ou refutar nossa hipótese acerca do uso que se faz das tiras cômicas nos manuais selecionados.

4.4.1 Coleção *Síntesis: curso de lengua española*

A coleção *Síntesis: curso de lengua española*, composta de três volumes¹⁶⁵, foi uma das três aprovadas no PNLD e que figurou no *Guia do Livro Didático* de 2012 (BRASIL, 2011). De acordo com Martin (2011, p.3), autor do manual, seu objetivo é

servir de apoio a professores e alunos no estudo do idioma, sem se esquecer que conhecer outra língua é muito mais que aprender estruturas gramaticais e comunicativas: é dispor-se ao contato com culturas de outros povos, com outros modos de pensar, de viver e de expressar-se¹⁶⁶.

Ainda de acordo com o próprio autor, as propostas de atividades foram elaboradas considerando a proximidade linguística entre o português e o espanhol e a variedade de contextos socioculturais dos hispanofalantes, além de compor-se por um *corpus* diversificado de gêneros produzidos em distintos países para que o aluno tenha contato com as “manifestações discursivas originais em língua espanhola” de modo a evidenciar a “variedade linguística que caracteriza o idioma” (MARTIN, 2011, p. 3).

Cada um dos três volumes da coleção contém oito capítulos, que estão divididos nas seguintes seções:

- Página de abertura: uma imagem e um pequeno texto com o objetivo de introduzir o tema do capítulo
- Diálogos, depoimentos, entrevistas: textos que contêm as estruturas gramaticais e comunicativas que fazem parte do assunto proposto
- *Algo de vocabulario*: léxico selecionado conforme a temática do capítulo
- *Gramática básica*: sistematiza os conteúdos gramaticais
- *Para leer y reaccionar*: são apresentados textos de diferentes gêneros para desenvolver atividades de leitura e compreensão textual

¹⁶⁵ Conforme a exigência apresentada em edital, os LD aprovados pelo Programa devem compor-se de três volumes, porém, assim como *Cercanía Joven*, a obra *Síntesis* também tem uma versão organizada em volume único. Neste trabalho, pautamo-nos nas versões selecionadas pelo PNLD.

¹⁶⁶ No original “servir de apoyo a profesores y alumnos en el estudio del idioma, sin olvidar que conocer otra lengua es mucho más que aprender estructuras gramaticales y comunicativas: es disponerse al contacto con culturas de otros pueblos, con otros modos de pensar, de vivir y de expresarse”.

- *Aprende un poco más*: questões complementares ao conteúdo do capítulo, que podem abarcar HQ
- *Para charlar y escribir*: apresenta uma síntese das estruturas comunicativas da unidade, em forma de propostas de conversação e produção textual
- *Para leer y reflexionar*: textos de gêneros discursivos variados com vistas a ampliar o tema tratado
- *¡Evalúate!*: seleção de questões de vestibular e outras desenvolvidas para a coleção
- *Apartados*: são capítulos inseridos no meio e no final do LD, que têm o objetivo de propor atividades para que o aluno aplique os conhecimentos aprendidos no semestre (supondo que o conteúdo de cada volume abarque o período de um ano)
- *Glosario*: tradução de algumas palavras que se encontram nos volumes

A resenha constante no *Guia* de 2012 (BRASIL, 2011) destaca que a coleção inclui temas relevantes e que estimulam a reflexão crítica do aluno, além de diversidade de tipos e gêneros de textos, provenientes de variadas esferas de atividade humana. Ressalta-se também a “presença expressiva de textos e imagens representativos do mundo hispânico e brasileiro, nos quais sobressaem a linguagem estética e suas funções sociais” (BRASIL, 2011, p. 29). O Quadro 5 apresenta o desempenho de cada coleção aprovada pelo Programa em cada um dos critérios avaliativos:

		CRITÉRIOS ORGANIZADORES AVALIADOS									
LINGUAS ESTRANGEIRAS	CÓDIGOS DAS COLEÇÕES	PROJETO GRÁFICO - EDITORIAL	SELEÇÃO DE TEXTOS	COMPREENSÃO ESCRITA	PRODUÇÃO ESCRITA	COMPREENSÃO ORAL	PRODUÇÃO ORAL	ELEMENTOS LINGÜÍSTICOS	ATIVIDADES	QUESTÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS	MANUAL DO PROFESSOR
ESPAÑHOL	25044COL25										
	25057COL25										
	25175COL25										

Quadro 5 – Desempenho das coleções de E/LE nos critérios de avaliação do PNLD de 2012

Fonte: Brasil (2011, p. 11)

No Quadro 5, quanto mais escuros os tons mais adequadamente a coleção atendeu ao critério especificado. O último código (25175COL25) refere-se à coleção *Síntesis* (MARTIN, 2011, 2011a, 2011b) e, como se observa, foi a que melhor respondeu aos parâmetros avaliativos do Programa. Com relação à resenha do *Guia* (BRASIL, 2011), frisamos alguns dos pontos que consideramos importantes para a nossa análise, isto é, a gramática e a compreensão escrita, aos quais estão vinculadas boa parte das tiras cômicas.

A gramática é apresentada em cada unidade didática logo após um diálogo introdutório em forma de HQ, porém, estas últimas também estão presentes em outras seções ao longo dos volumes, escolha que é justificada pelo autor no *Manual do professor* como uma das estratégias para a apreensão de aprendizagens e habilidades: “utilizar histórias em quadrinhos e vinhetas para que o aluno observe que as limitações de comunicação podem ser minimizadas por imagens” (MARTIN, 2011, p. 2). Os propósitos do autor, portanto, são muito próximos aos que apontamos no Capítulo três em exemplos de LD como *Español Esencial* (BAPTISTA, 2011), no qual inferimos que a linguagem dos quadrinhos é utilizada para reduzir a artificialidade dos diálogos e aproximar o estudo de elementos linguísticos a situações reais de comunicação.

A compreensão escrita é desenvolvida na seção *Para leer y reaccionar* e a pré-leitura está vinculada à página de abertura. Apesar de sublinhar que não há atividade de pós-leitura, no *Guia* (BRASIL, 2011, p. 31) ressalta-se que a seção *Para leer y reflexionar*, localizada ao final de cada unidade didática, expõe textos complementares que possibilitam a ampliação das discussões do tema abordado. Ademais, no mesmo *Guia* (BRASIL, 2011, p.30) observa-se que “as atividades consistem em perguntas sobre o texto que são, na sua maioria, de localização de informações”, ou seja, a compreensão não é realmente explorada e a atividade se restringe à decodificação, bem como à indicação, pelo aluno, de dados pontuais. Observamos isso em uma considerável parcela das propostas de atividades que envolvem as tiras cômicas que, no entanto, não são exploradas na seção mencionada – na qual somente encontramos um exemplo de cartum – e sim, em atividades incluídas em seções como *¡Evalúate!* ou *Apartado*.

Dadas as considerações acerca da resenha incluída no *Guia* (BRASIL, 2011), iniciamos a exposição dos dados quantitativos da obra didática em questão. Num primeiro momento, elencamos todas as HQ e descartamos aquelas vinculadas a

provas de vestibular (duas tiras cômicas, um cartum e uma charge) para, então, categorizarmos os gêneros e, assim, nos centrarmos nas tiras cômicas, as quais representam 69% (56 tiras) das HQ presentes na coleção analisada. Os outros 31% consistem em cartuns e charges. Por conseguinte, evidenciamos alguns dos dados de nosso objeto de estudo, como a variedade de títulos e também o país de origem dos autores, apresentados no Gráfico 4 a seguir:

Gráfico 4 – Tiras cômicas por título e país de origem na coleção *Síntesis*
Fonte: elaborado pela pesquisadora

Como podemos observar no Gráfico 4, a maioria das tiras cômicas tem como origem a Argentina, destacando-se as obras *Mafalda*, *Macanudo* e *Gaturro*. Segundo Ramos (2010a), Quino e Liniers, autores das duas primeiras, figuram entre os poucos de seu país a publicar suas produções no Brasil. Além desses, as tiras de *Gaturro* são divulgadas em território nacional pela Editora Abril. Destacamos também as tiras de *Condorito*, personagem que, apesar de não ser conhecido no país, é icônico na sua nação de origem, o Chile, e por isso pode ser encontrado, assim como em *Síntesis* (MARTIN, 2011, 2011a, 2011b), em outros materiais de E/LE.

Constatamos a presença significativa de tiras cômicas estadunidenses, o que pode também ser verificado em *Gramática de espanhol* (MILANI, 2011) e em *Español*

esencial (BAPTISTA, 2011), manuais que analisamos no Capítulo três e que, de maneira semelhante, apresentam títulos como *Garfield*¹⁶⁷, *Baldo* e *El Poncho Café*.

Nesse sentido, inferimos que a escolha tanto das HQ de origem hispanofalante como anglófona pode estar relacionada com a visibilidade desses títulos, pois os alunos estão familiarizados com alguns deles, ou pela facilidade de obter autorização para uso dessas tiras, visto que uma grande parte delas é recorrente em variados manuais.

As tiras cômicas estão divididas em seis seções nos três volumes, conforme se observa no Gráfico 5 a seguir:

Gráfico 5 – Tiras cômicas por seção da coleção Síntesis
Fonte: elaborado pela pesquisadora

Ao observar o Gráfico 5, verificamos que a metade das tiras cômicas está vinculada à seção *Gramática Básica* que, segundo Martin (2011, p. 5), tem o objetivo de sistematizar os conteúdos gramaticais e, por isso, “para que o aluno possa refletir sobre tais conteúdos, a partir de uma situação discursiva concreta, eles aparecem contextualizados em quadrinhos que antecipam a descrição de cada um”. Entretanto, as tiras cômicas não recebem esse tratamento somente nessa seção, visto que em *Aprende un poco más* esse gênero também serve, na maioria das propostas, à finalidade de contextualizar ou um item gramatical ou o vocabulário associado à temática abordada na unidade didática. Por outro lado, conforme apontamos anteriormente, as tiras cômicas também são utilizadas em atividades de compreensão escrita. No Gráfico 6, discriminamos as formas de apresentação do gênero:

¹⁶⁷ Conforme explanado no Capítulo três, as tiras de *Garfield* são conhecidas por sua publicação no jornal *Folha de São Paulo*, pelas compilações em livros e pela veiculação por redes sociais e *blogs*.

Gráfico 6 – Tipos de propostas com tiras cômicas na coleção Síntesis
Fonte: elaborado pela pesquisadora

Como ressaltamos no Capítulo anterior, as HQ começaram a ser incluídas com maior frequência nos LD de E/LE a partir dos anos 2000, fenômeno que inferimos ter sido impulsionado pelo aprofundamento dos estudos comunicativos, com a maior valorização da língua em uso. Em consequência disso, observamos a busca por diálogos que refletissem uma situação real de comunicação, aspecto que compreendemos que foi considerado por muitos autores como o da referida obra, ser proporcionado pelo uso das HQ, em especial as tiras cômicas, por meio das quais se pretende contextualizar itens gramaticais ou vocabulário.

Em *¡Evalúate!* e nos *Apartados*, encontra-se presente a maioria das tiras cômicas inseridas em atividades de compreensão. Segundo consta no *Manual do professor* (MARTIN, 2011, p. 2), a primeira seção serve para que o aluno possa fazer uma autoavaliação dos conteúdos estudados. Nos *Apartados*, espera-se que o discente consiga refletir acerca da linguagem por meio da leitura dos textos selecionados, entre os quais destacamos as HQ. Depreendemos que o uso das tiras cômicas em questões de compreensão textual em *Síntesis* (MARTIN, 2011, 2011a, 2011b) pode estar relacionado à maior recorrência desse gênero no Enem¹⁶⁸, e em

¹⁶⁸ Até o momento da publicação de *Síntesis* (MARTIN, 2011, 2011a, 2011b), as tiras cômicas eram muito recorrentes no Enem, conforme apontamos na Introdução. Entretanto, a partir de 2014 a presença foi diminuindo, chegando a nem figurar na avaliação de 2016.

provas de vestibular, já que a seção *¡Evalúate!* abarca um número considerável de atividades retiradas das avaliações para ingresso na universidade. No caso dos *Apartados*, a escolha pelas HQ está justificada no *Manual do professor* pela busca por “textos de gêneros variados, produzidos em diversos contextos e veiculados em diferentes canais de comunicação” (MARTIN, 2011, p. 3).

Uma pequena parcela das tiras cômicas (três delas) se encontra na seção *¡Diviértete!*. O autor da coleção não explicita o propósito dessa seção, no entanto, entendemos que esse caso é semelhante ao do LD *Espanhol para o ensino médio* (PALACIOS; CATINO, 2004), analisado no Capítulo três, no qual as autoras justificam o uso de tiras cômicas, na seção *Entretenimiento*, como forma de aprendizagem por meio de atividades lúdicas. Com isso se pretende uma leitura fruição do texto (GERALDI, 1984, p. 96), a qual consiste em ler de forma não obrigatória, não imposta por necessidades da profissão ou da escola, mas motivada pela indicação de um amigo ou do professor, por interesse do próprio aluno por determinado tema ou autor, para conhecer a obra original de adaptações feitas para o cinema ou teatro, ou pela simples curiosidade.

Entretanto, diferentemente do LD de Palacios e Catino (2004), a coleção *Síntesis* (MARTIN, 2011, 2011a, 2011b) não restringe as tiras cômicas apenas a essa seção. De nosso ponto de vista, para que o aluno desenvolva certa autonomia na realização desse tipo de atividade – não somente prazerosa, mas que também pode ser proveitosa com vistas ao desenvolvimento de uma visão crítica – é necessária maior atenção em relação ao processo de leitura, o qual

deve garantir que o leitor compreende os diversos textos que se propõe a ler. É um processo interno, mas temos que ensiná-lo. Uma primeira condição para que se aprenda é que os alunos possam ver e entender como o professor procede para elaborar uma interpretação do texto: que expectativas ele tem, que perguntas formula, que dúvidas são levantadas, como chega à conclusão do que é fundamental para os objetivos que o guiam, do que se apropria do texto e o que deixa à margem, o que foi aprendido e o que ainda falta por aprender... em suma, que assista a um processo/modelo de leitura, que lhes permita ver as “estratégias em ação” em uma situação significativa e funcional.¹⁶⁹ (SOLÉ, 1992, p. 102).

¹⁶⁹ No original: “debe asegurar que el lector comprende los diversos textos que se propone leer. Es un proceso interno, pero lo tenemos que enseñar. Una primera condición para que se aprenda es que los alumnos puedan ver y entender cómo procede el maestro para elaborar una interpretación de texto: qué expectativas tiene, qué preguntas formula, qué dudas se le plantean, cómo llega a la conclusión de lo que es fundamental para los objetivos que le guían, qué toma y qué no toma del texto, qué es lo

Por isso, consideramos que, assim como a leitura fruição de poesias, contos ou outros gêneros discursivos, esse tipo de atividade com tiras cômicas é favorável ao alunado desde que o LD também apresente propostas que explorem as suas potencialidades sob a perspectiva dos multiletramentos, conforme exemplos oferecidos no Capítulo anterior, a fim de proporcionar ao aluno condições para que ele possa desenvolver a autonomia desejada tendo como parâmetros essas atividades para a prática da leitura como fruição.

Tratemos agora das sugestões de atividades voltadas à compreensão que, como podemos observar no Gráfico 7, estão divididas na coleção nas seguintes categorias propostas por Marcuschi (2003a):

Gráfico 7 – Atividades de compreensão da coleção *Síntesis*
Fonte: elaborado pela pesquisadora

Ao examinar o Gráfico 7, verificamos que 65% das 20 tiras cômicas inseridas em atividades de compreensão têm como propósito a cópia de elemento gramatical estudado na unidade didática, como exemplificado a seguir:

que ha aprendido y lo que le queda por aprender... en definitiva, que asista a un proceso/modelo de lectura, que les permita ver las 'estrategias en acción' en una situación significativa y funcional".

¿Te toca defender la naturaleza?

¡EVALÚATE!

Fecha: _____ de _____ de _____

1 Identifica en la tira el verbo que está conjugado en pretérito pluscuamperfecto de subjuntivo:

Hoest, Ágata 3, Bogotá, Editora Oveja Negra, 1987.

Figura 67 - Exemplo de atividade de cópia da coleção *Síntesis*
Fonte: Martin (2011b, p.54)

Verificamos que a atividade da Figura 67 requer apenas a busca pelo verbo no tempo estudado (*pretérito pluscuamperfecto de subjuntivo*¹⁷⁰) na unidade em que está alocado. Se consideramos as tiras cômicas que servem para contextualizar componentes gramaticais e também as atividades de cópia que exigem reprodução desses itens, confirmamos que 44 delas (78,5%) são utilizadas com o propósito de abordar elementos linguísticos.

Realizadas as devidas considerações a respeito de nosso objeto de estudo na coleção *Síntesis* (MARTIN, 2011, 2011a, 2011b), principiamos a análise acerca dos FC presentes nesse gênero. De acordo com a classificação por nós desenvolvida baseada na definição desse conceito por Thompson (1995), expomos, por meio do Gráfico 8, os principais FC encontrados e destacamos um, em especial, que se apresenta de forma recorrente:

¹⁷⁰ Esse tempo verbal é equivalente ao pretérito mais-que-perfeito do português.

Gráfico 8 – Principais fenômenos culturais gerais e específicos (ações) presentes em tiras cômicas da coleção *Síntesis*

Fonte: elaborado pela pesquisadora

Conforme observamos no Gráfico 8, os FC mais presentes são as ações, das quais 28 representam as relações interpessoais, sejam elas familiares, na sociedade, entre classes sociais ou gerações e concernentes às TDIC. Verificamos que, em alguns casos, a tira cômica está relacionada com a temática da unidade (ainda que a proximidade seja superficial), porém, em outras oportunidades, esse gênero se adequa à estrutura das unidades didáticas pela aproximação à gramática. Tomamos como exemplo uma atividade do volume um:

¿Cómo es tu familia?

- 7 Lee los carteles y di si es formal o informal el tratamiento utilizado en cada uno de ellos. En este momento es importante que los alumnos identifiquen las diferencias entre el discurso formal y el informal, entre el *tú* y el *usted*, aunque no han estudiado todavía el imperativo.

a.

Extraído de <www.cine365.com>. Acceso el 19 de marzo de 2010.

En este cartel se utiliza el tratamiento informal. El adjetivo posesivo *tu* es de segunda persona (*tú*).

b.

Extraído de <www.sigito.es>. Acceso el 11 de septiembre de 2008.

En este segundo se utiliza el tratamiento formal, ya que el posesivo utilizado, *sus*, es de tercera persona (*usted*).

- 8 Lee la viñeta y di qué otras cosas harían parte de los "opcionales". Respuesta personal.

Sendra, "Yo, Matías", Clarín, Buenos Aires, 7 de noviembre de 2001.

Figura 68 - Página do volume um da coleção *Síntesis*
Fonte: Martin (2011, p. 128¹⁷¹)

¹⁷¹Vale salientar que, de acordo com Moliner (2007), é preferível o uso da expressão *formar parte* em lugar de *hacer parte*, entretanto, essa última é uma locução tipicamente utilizada em algumas variedades de espanhol coloquial. Portanto, para a norma culta é o mais recomendado.

Como podemos verificar no canto superior da página reproduzida na Figura 68, o título da unidade é *¿Cómo es tu familia?*, ou seja, discorre acerca de assuntos relacionados à estrutura familiar. A tira cômica, portanto, está associada à temática da unidade, pois aborda o papel da mãe. Entretanto, encontramos dois problemas nessa proposta. Em primeiro lugar, não há uma continuidade da discussão da temática, posto que na atividade anterior à da tira cômica é solicitado ao aluno que diferencie o registro formal e o informal com base nos estudos dos pronomes possessivos, conteúdo gramatical dessa unidade. Logo em seguida, a sugestão com a tira cômica retoma a temática, porém pouco se aprofunda na problemática do papel da mãe e como ele é visto no cerne familiar.

O FC mais evidente na tira cômica é a ação ligada à relação interpessoal, na qual se desenvolvem os conflitos com respeito à posição ocupada pelos membros de uma família. Narvaz e Koller (2006, p. 52) apontam que há estereótipos acerca da divisão de tarefas dentro da família nuclear¹⁷², visto que “o papel da mãe ainda remete ao cuidado dos filhos, enquanto o papel do pai, além de prover o sustento, envolve questões de disciplina e de autoridade”. Conforme as mesmas autoras, apesar da função igualitária da mulher no sustento da casa na atualidade, ainda é relegada a ela, muitas vezes exclusivamente, a responsabilidade pelas tarefas domésticas e pelo cuidado dos filhos e a falha em alguma dessas funções implica a “culpabilização da mãe” (NARVAZ; KOLLER, 2006, p. 52).

De acordo com Marcús (2006), a noção de “boa mãe” está vinculada aos padrões da família ocidental, moderna e de classe média que se dedica aos filhos e de quem se espera agir com abnegação e sacrifício para poder desempenhar seu papel maternal. A mesma autora realizou pesquisa com jovens de baixa renda da província de Buenos Aires e constatou que para essas mulheres “o ser mãe outorga identidade como mulher, pois se sentem um indivíduo completo enquanto mães, já que seu filho é a sua alegria e a razão da sua vida¹⁷³” (MARCÚS, 2006, p. 106). Entretanto, a idealização da mãe não ocorre somente em grupos sociais menos favorecidos, pois “embora, em nossa cultura ocidental, a maternidade seja o principal organizador da vida da mulher, os princípios que cada sociedade transmite com

¹⁷² Segundo Fontana (2002, p.36), a família nuclear “é composta pelos parentes em primeiro grau (pais e filhos)”, porém a “unidade familiar tradicional pai, mãe e um a três filhos não é mais a norma universal”.

¹⁷³ No original: “el ser madre otorga identidad como mujer, pues se sienten un individuo completo en tanto madres, ya que su hijo es su alegría y su justificación.”

relação ao momento para ser mãe ou ao número de filhos variam de acordo com os diferentes estratos socioculturais¹⁷⁴ (MARCÚS, 2006, p. 106).

A tira cômica da Figura 68 evidencia essa expectativa imposta à mãe, que é comparada, subliminarmente, às várias opções oferecidas na compra de um carro novo. Isso porque na aquisição de um automóvel é possível escolher entre funções e acessórios ou itens opcionais (o que configura, a nosso ver, uma forma de preconceito, ao comparar a mulher-mãe a um carro) que mais agradem ao comprador, enquanto que ao ocupar a posição de mãe nem sempre a mulher consegue cumprir com o que se espera dela, o que pode provocar o sentimento de culpa e incompletude, devido à pressão que lhe é impelida. Além disso, o papel do pai sequer é mencionado, já que a ele só é designada a função de provisor da casa.

Esse é apenas um exemplo de algumas das tiras cômicas que estabelecem relativa proximidade com a temática geral da unidade em que estão inseridas, no entanto, carecem de continuidade em relação às atividades antecedentes e subsequentes, bem como tampouco se verifica o aprofundamento em questões que levem à reflexão crítica do alunado.

Em seguida, evidenciamos um exemplo de atividade em que a tira cômica é exposta como exemplo de elemento gramatical em contexto:

¹⁷⁴ No original: “*Si bien, en nuestra cultura occidental, la maternidad es el principal organizador de la vida de la mujer, las pautas que cada sociedad transmite en cuanto al momento para ser madre o al número de hijos varían de acuerdo con los diferentes estratos socioculturales*”.

USOS DE MUY Y MUCHO

Liniers, Macanudo 1, Buenos Aires, Ediciones de la Flor, 2007.

Se utiliza **mucho, mucha, muchos y muchas**:

- delante de sustantivos, para cuantificarlos:

No quiero **mucho** azúcar en mi café.

Tengo **muchos** libros.

¿Tenéis **mucho** hambre?

Hay **muchas** personas en paro.

Figura 69 - Atividade do volume dois da coleção *Síntesis*

Fonte: Martin (2011a, p. 96)

A Figura 69 evidencia uma tira cômica da seção *Aprende un poco más*, a qual apresenta esse gênero como exemplo de itens gramaticais assim como ocorre em *Gramática básica*.

O FC mais evidente nesse momento se refere às relações interpessoais amorosas, o que não estabelece articulação direta (pelo menos isso não é explicitado pelo autor do manual) com a temática da unidade didática na qual está inserida – *¿Qué hacías cuando eras niño?* – que aborda os contos infantis e as brincadeiras da infância. Assim, os usos dos advérbios *muy* e *mucho* se tornam a justificativa para a presença da tira cômica. Entretanto, observamos na tira que as relações entre casais podem se tornar tão complicada que eles conversam, porém, não se entendem, o que é indicado pelos textos da fala da mulher que aparecem de ponta-cabeça. Desse modo, é possível pensar que, apesar de empregarem o mesmo idioma, os dois não conseguem se compreender, como se a forma fosse diferente, como se a linguagem fosse outra. Tais problemas de comunicação podem ser gerados não somente nas relações amorosas, mas também no trabalho e na sociedade, originando consequências graves, o que pode provocar, em sala de aula, discussões frutíferas sobre as relações humanas e que ultrapassam os limites dos conceitos gramaticais.

Além disso, no *Manual do professor*, nas sugestões extras referentes a essa unidade didática, o autor propõe uma atividade para que o aluno transforme clássicos infantis em HQ. O objetivo é que o aluno recrie um conto infantil, atualizando-o com elementos de seu contexto. Contudo, para tanto, não são discutidas quais as características básicas desse hipergênero, evidenciando que se pressupõe que o aluno já conheça e domine as características da linguagem dos quadrinhos¹⁷⁵. As recomendações oferecidas se restringem a chamar a atenção, de maneira superficial, a elementos como o tipo de letra e de balão e as onomatopeias. Ao professor é solicitado que enfatize a “padronização” das HQ, limitando o número de quadrinhos, balões e o espaço dividido entre texto e desenhos, porém, em nenhum momento, as HQ são entendidas como gênero discursivo ou como hipergênero. Assim, compreendemos que podem surgir dificuldades na hipótese do aluno não dominar as características do gênero sugerido a ser desenvolvido, visto que, conforme apontamos anteriormente, esses empecilhos concernentes à execução da tarefa estão no âmbito da produção do texto.

A seguir, apresentamos outro exemplo de atividade que se articula com a unidade por meio do conteúdo gramatical:

¹⁷⁵ Constatamos que o hipergênero, cujo conhecimento é requerido na atividade, não foi abordado no volume um da coleção e nem no volume dois, até o momento, de forma que o aluno conheça as suas características e a sua estrutura. Como já afirmamos, as inclusões das HQ têm-se limitado a servir de pretexto para abordar aspectos linguísticos presentes nas unidades em que estão inseridas, sem que o hipergênero (ou qualquer de seus gêneros) tenha sido merecedor de destaque e atenção.

Figura 70 - Atividade do volume três da coleção *Síntesis*

Fonte: Martin (2011b, p. 150)

A Figura 70 está incluída na unidade *¿Se transformó en príncipe el sapo?*, que aborda as mudanças na vida do homem, tanto de estado de ânimo quanto ao longo da vida. Como o conteúdo gramatical abarca os usos dos *verbos de cambio*¹⁷⁶, na seção *¡Evalúate!* é requerido do aluno saber identificar esses elementos nas tiras cômicas reproduzidas. Não desconsideramos o conhecimento dos usos desses verbos, entretanto, compreendemos ser importante realçar os FC no gênero analisado e que são evidenciados pelas relações interpessoais entre as gerações (jovens e idosos), que podem estar pautadas em visões estereotipadas e preconceituosas, e entre humanos e animais de estimação, cuja proximidade pode estabelecer-se como um vínculo de pais e filhos.

¹⁷⁶ Os *verbos de cambio* são aqueles que indicam uma mudança "de estado com caráter permanente, accidental, passageiro ou mesmo para indicar seu resultado final" (ERES FERNÁNDEZ, 2005, p. 172). No original: (...) "de estado con carácter permanente, accidental, pasajero o bien para señalar su resultado final"

Na primeira tira cômica, a personagem Gracie é uma menina inteligente e perspicaz que procura estimular reflexões sobre distintos assuntos, como no exemplo da Figura 70 em que revela a pouca ou nula representatividade dos idosos na sociedade atual, cujo destaque na imprensa ocorre apenas devido à longevidade. Isso se contrapõe à visibilidade dos anciãos em dados numéricos, já que o crescimento dessa parcela da população exige repensar o seu papel na comunidade. Segundo Rodrigues e Soares (2006, p.8),

o ser velho representa um conjunto de atribuições e transformações negativas que estão ligadas ao conceito tradicional de velhice. No imaginário social o velho está diretamente associado à estagnação e perdas que levam à ruptura e ao isolamento; inflexibilidade decorrente de apego a valores ultrapassados e cristalizados que também levam ao isolamento social; imagem negativa do aposentado, significando um final de vida, falta de capacidade pessoal e a exclusão da rede produtiva; pessoa que necessita de cuidados, sem força, sem vontade, sem vida, doente, incapacitado e que por todos esses motivos fez opção pela passividade.

Com isso, revela-se a visão preconceituosa de que, passada a fase em que o cidadão é economicamente ativo, ele se torna incapacitado e é rejeitado, atingindo destaque apenas quando alcança maior longevidade, como no caso retratado na tira cômica. O discurso de Gracie evidencia que quanto mais se vive, menor é o valor de uma pessoa e, por isso, ela acredita que não vale a pena viver por tantos anos, como indicado na tira, em razão da falta de reconhecimento. Por outro lado, Moreira e Nogueira (2008) revelaram que a ideia de perda e deteriorização associada à velhice é fortemente influenciada por questões culturais. Segundo essas mesmas autoras, em algumas sociedades, principalmente as orientais, o envelhecimento é “compreendido mais em termos de aquisição e progresso, e os idosos são respeitados pelos conhecimentos que adquiriram ao longo da vida e pelos ensinamentos que podem dar aos mais jovens” (MOREIRA; NOGUEIRA, 2008, p. 62).

Além disso, ressaltamos que é importante que o autor do LD forneça “informações prévias sobre o enredo e as personagens [da tira] para que o leitor possa resgatar integralmente o sentido” (CAVALCANTE, 2011, p. 78). Justificamos tal necessidade porque a tira cômica de *Baldo* retrata o dia a dia de uma família de origem latino-americana residente nos Estados Unidos e que reflete as mesmas experiências vivenciadas pelos autores como descendentes de hispanofalantes vivendo em território estadunidense (CNN en..., 2009). Essa situação se torna relevante para as

discussões não somente com respeito à relação entre os familiares, mas também no que se refere à integração desses personagens no contexto norte-americano, com preconceitos e estereótipos, no que se refere aos hispanofalantes que vivem nesse país.

Na segunda tira, se pode refletir sobre a relação entre Poncho e Chazz, seu mestre, já que o cãozinho está sempre tentando impor sua vontade ao dono. Tal comportamento se explica porque desde que o seu mestre se casou, Poncho teve que viver com os gatos de Carmen, a esposa de Chazz, com quem Poncho está sempre brigando. Quanto à tira cômica, além da questão dos *verbos de cambio*, é possível aprofundar-se nas relações entre humanos e animais e em debates acerca de qual é a posição que os animais de estimação ocupam na estrutura familiar, quais os seus privilégios e se eles impõem seus desejos aos seus donos.

Conforme dados de 2013¹⁷⁷ do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), as famílias brasileiras possuem mais animais de estimação do que crianças, o que realça que, em muitos casos, os *pets* estão substituindo os filhos nas relações paternas, seja para pessoas solteiras as quais vivem sozinhas, seja para famílias com um filho (caso em que o cachorro, por exemplo, acaba sendo uma companhia para a criança) ou simplesmente pelo gosto da presença deles. Esses fatos revelam a maior importância dos animais de estimação como membros na estrutura familiar, gozando da mesma atenção que um ser humano e também com cuidados como atenção médica, roupas, brinquedos, ração, produtos e serviços especiais.

Esse tratamento que tende a considerar os *pets* quase humanos se torna evidente na tira cômica pelo fato de Poncho conseguir se comunicar com o seu dono verbalmente (diferente, por exemplo, do Garfield que se expressa pelo pensamento). Poncho tem um comportamento mais próximo de uma criança (pelas travessuras que faz em casa) do que de um cachorro ou do que se espera dele (tem dificuldades para latir, não sabe como fazer a segurança da casa). No entanto, como se observa pela proposta da atividade, nenhum desses aspectos é o foco, que se restringe à consolidação de um conteúdo gramatical específico.

¹⁷⁷ Disponível em: <http://brasil.elpais.com/brasil/2015/06/09/opinion/1433885904_043289.html>. Acesso em 30 jul. 2016.

Neste item, analisamos a coleção *Síntesis* (MARTIN, 2011, 2011a, 2011b) com o objetivo de verificar o papel desempenhado pela tira cômica na referida obra. Detectamos que 78,5% das propostas com esse gênero estão relacionadas a elementos linguísticos, sendo que 31 delas (55,3%) servem como exemplo para contextualizá-los e 13 (23,2%) têm como objetivo a cópia deles, evidenciando a predominância do uso desse gênero para ilustrar a aplicação dos itens linguísticos, fundamentada na ideia da língua em uso. Sendo assim, apesar de o autor afirmar que “conhecer outra língua é muito mais que aprender estruturas gramaticais e comunicativas” (MARTIN, 2011, p. 2), a coleção comprova o oposto nos fragmentos analisados.

Em consequência disso, os FC não são explorados, pois a centralidade dos usos das tiras cômicas está restrita à compreensão da gramática em contexto, o que é corroborado pelo autor do manual ao apontar que as HQ servem para que o aluno “observe que as limitações de comunicação podem ser minimizadas por imagens” (MARTIN, 2011, p. 2). Nesse sentido, como salientamos e defendemos nesta dissertação, a intersecção entre verbal e visual no hipergênero implica uma leitura pautada nos multiletramentos. Portanto, a imagem, no caso das tiras cômicas, não se restringe nem deve vincular-se exclusivamente a solucionar os problemas de comunicação e, por isso, não serve como mera ilustração dos diálogos para amenizar a sua artificialidade, conforme sugerido na obra didática.

Ademais, a concepção defendida pelo autor de que conhecer uma língua é “dispor-se ao contato com culturas de outros povos, com outros modos de pensar, de viver e de expressar-se” (MARTIN, 2011, p.3) vai de encontro à seleção das tiras cômicas, já que quase a metade delas não têm origem em países hispânicos. Com isso, não pretendemos que sejam excluídas aquelas originárias de países anglófonos, no entanto, consideramos que a pouca variedade de origens faz com que o conhecimento de formas de pensar, costumes e crenças dos povos que falam espanhol não sejam explorados de maneira mais ampla.

Concluimos que os exemplos anteriormente expostos servem para realçar a importância da discussão acerca dos FC presentes nas tiras cômicas e que fomentam a reflexão crítica do discente. Entretanto e, contraditoriamente, não são devidamente explorados na coleção em análise.

4.4.2 Coleção *Cercanía Joven*

A coleção *Cercanía Joven* composta por três volumes foi uma das aprovadas no PNLD de 2015. No primeiro contato com os usuários, em *Presentación*, os autores afirmam que a obra oferece a “oportunidade de conhecer o mundo hispânico segundo vários olhares, refletindo sobre temáticas atuais e necessárias à sua [do aluno] formação como cidadão crítico e consciente¹⁷⁸” (COIMBRA; CHAVES; BARCIA, 2013, p. 3). Cada volume apresenta três temas divididos em três unidades, as quais também se subdividem em dois capítulos abordando assuntos específicos e que trabalham as quatro habilidades (*Escucha* e *Habla*, no primeiro, e *Lectura* e *Escritura*, no segundo).

Cada unidade está dividida nas seguintes seções:

- *¡Para empezar!:* introduz o tema da unidade e busca uma relação com outras disciplinas por temas transversais e interdisciplinares;
- *Lectura:* essa parte está dividida em etapas: antes, durante e depois. Na subseção *Almacén de ideas* são feitas perguntas sobre o gênero estudado e a sua temática, para verificar os conhecimentos prévios do aluno, estimulando-o a formular hipóteses sobre o texto que vai ler a seguir. *Red (con)textual* apresenta o texto propriamente dito. Em *Tejiendo la comprensión*, propõe-se que o aluno se posicione criticamente em relação ao texto;
- *Escritura:* está dividida em quatro etapas. Na primeira, *Conociendo el género*, são estudadas as principais características do gênero por meio de perguntas abertas ou fechadas, apresentando-se um novo texto ou voltando ao da seção *Lectura*. Na segunda, *Planeando ideas*, o aluno é orientado sobre a temática do texto que vai escrever e são indicadas algumas fontes de apoio para ampliar o conhecimento dos alunos acerca do assunto em pauta. Em *Taller de escritura*, há sugestão da produção de texto de acordo com as orientações das subseções anteriores. Na última

¹⁷⁸ No original: “oportunidad de conocer el mundo hispánico desde varias miradas, reflexionando sobre temáticas actuales y necesarias a tu formación como ciudadano crítico y consciente”.

parte, *Reescrita*, o aluno é instigado a observar determinados aspectos do texto produzido por ele para reescrevê-lo, individual ou coletivamente;

- *Escucha*: também está dividido em etapas. Em *¿Qué voy a escuchar?*, o aluno é estimulado a ativar os conhecimentos de mundo sobre o assunto e a compreensão oral, por meio de formulação de hipóteses. Na parte *Escuchando la diversidad de voces*, são propostas atividades de compreensão intensiva, extensiva e seletiva¹⁷⁹. Em *Comprendiendo la voz del otro*, propõem-se perguntas acerca do texto oral que servem para que o aluno opine e reflita sobre o que foi discutido anteriormente. Na última parte, *Oído perspicaz: El español suena de maneras diferentes*, trabalha-se a pronúncia e a análise contrastiva com o português;
- *Habla*: divide-se em antes, durante e depois. Em *Lluvia de ideas*, trabalham-se as ideias acerca da temática a ser abordada na atividade oral, partindo da leitura de textos verbais e não verbais. *Rueda viva: comunicándose* enfoca o desenvolvimento da comunicação oral em que o aluno pode fazer uso das funções comunicativas e gêneros orais. E por fim, *¡A concluir!* propõe que os alunos exponham aos demais o que foi discutido em cada par, trio ou grupo;
- *Gramática en uso*: depois de cada seção referente às quatro habilidades, encontra-se uma síntese do conteúdo gramatical. Segundo os autores, pretende-se “a reflexão linguística no lugar da pura e simples transmissão de informações de regras gramaticais. Ademais, ensina-se a forma dos conteúdos linguísticos¹⁸⁰” (COIMBRA; CHAVES; BARCIA, 2013, p. 218);
- *Vocabulario en contexto*: também está presente seguidamente a cada seção das quatro habilidades, expondo o vocabulário acerca da temática abordada em contextos;
- *Culturas en diálogos: nuestra cercanía*: são apresentados artistas, escritores e obras, costumes e tradições dos países hispanofalantes. “Não se caracteriza como um modelo, mas como a reflexão acerca das diversas

¹⁷⁹ Conforme consta no *Guia* (BRASIL, 2014) são exigidas como parte dos critérios da avaliação do PNLD. A *intensiva* abarca o estudo de sons, palavras e sentenças; já a *extensiva* se refere à compreensão global do texto ou diálogo estudado; por fim, a *seletiva* se relaciona com a compreensão pontual de determinado aspecto do texto analisado.

¹⁸⁰ No original: “la reflexión lingüística en lugar de la pura y simple transmisión de informaciones de reglas gramaticales. Además, se enseña la forma de los contenidos lingüísticos”.

culturas, hábitos e crenças¹⁸¹” (COIMBRA; CHAVES; BARCIA, 2013, p. 218);

- *¿Lo sé todo?:* tabela que resume os conteúdos abordados em toda a unidade para que o aluno possa realizar uma autoavaliação;
- *Profesiones en acción:* explana sobre as características de algumas profissões e sugestões para atuar no mercado de trabalho;
- *La lectura en las selectividades:* seleção de questões de vestibular e do Enem com distintos assuntos;
- *Chuleta lingüística: ¡no te va a pillar!:* de maneira complementar à *Gramática em uso*, porém com maior aprofundamento, essa seção reúne os conteúdos gramaticais nas páginas finais de cada volume;
- *Proyectos:* a cada três unidades apresenta-se uma proposta de trabalho interdisciplinar;
- *Glosario:* tradução de algumas palavras que se encontram nos volumes, as quais, na opinião dos autores, podem suscitar dúvidas durante as “traduções para o português” (COIMBRA; CHAVES; BARCIA, 2013, p. 219).

Apontamos que nessa coleção as HQ recebem destaque, visto que são estudadas como gênero na seção *Escritura* (COIMBRA; CHAVES; BARCIA, 2013, p. 20-21). Entretanto, conforme evidenciamos mais adiante, há um equívoco com relação à nomenclatura, visto que o termo *viñeta* é apresentado paralelamente a vocábulos como *historieta*, *cómic* entre outros, porém esses são utilizados sem que haja uma distinção clara entre eles.

De acordo com as resenhas que constam no *Guia* de 2015¹⁸² (BRASIL, 2014), a coleção tem como princípios norteadores o letramento crítico e o desenvolvimento da cidadania. Também apresenta variedade de textos (verbais, não verbais e verbo-visuais) que “representam a diversidade cultural das comunidades falantes do espanhol” e de “distintos gêneros discursivos e oriundos de diversas esferas de circulação, como a artística, a literária, a publicitária, a científica, a jornalística, entre

¹⁸¹ No original: “No se caracteriza por una muestra, sino por la reflexión acerca de las diversas culturas, hábitos y creencias”.

¹⁸² Esse documento não apresenta uma tabela que sintetiza a avaliação dos LD em cada critério, como no *Guia* do Programa anterior.

outras” (BRASIL, 2014, p. 24). Conforme o documento, o ponto fraco do manual é a abordagem exclusiva de profissões que exigem o nível superior na seção *Profesiones en acción*, além do uso “de textos para fins didáticos”, ou seja, os critérios da avaliação do PNLD privilegiam o uso de textos considerados autênticos.

Do *Guia* (BRASIL, 2014) destacamos as observações referentes à compreensão leitora, já que os aspectos relacionados a essa habilidade são importantes para entender como o LD desenvolve algumas das atividades com tiras cômicas. Segundo o documento, essa obra didática

em geral, propõe o uso de diferentes estratégias de leitura, como a localização de informações explícitas e implícitas, o levantamento de hipóteses, a produção de inferências a partir dos conhecimentos prévios e a busca pelas compreensões global e detalhada do texto (BRASIL, 2014, p. 27).

Essas características listadas no *Guia* (BRASIL, 2014) não abrangem somente a compreensão leitora, mas as outras atividades que encontramos relacionadas às tiras cômicas.

Com relação à concepção de língua e cultura, os autores da coleção afirmam que

a língua não funciona de forma isolada: ora regras e formas, ora sentido, ora discurso. Assim, se a língua se manifesta nos gêneros e precisamos deles para nos comunicar, a cultura se insere na língua. O estudo da língua meta deve desenvolver, portanto, a imaginação criadora, com fundamentos éticos e atitudes estéticas; propiciar vivências de processos estéticos e expressivos de comunicação e, ao mesmo tempo, permitir a apreciação do espanhol partindo das linguagens artísticas, tais como a pintura, a escultura, a fotografia, o cinema¹⁸³ (COIMBRA, CHAVES, BARCIA, 2013, p. 202).

No entanto, a cultura, de acordo com a coleção, não está ligada estritamente às belas artes, mas é considerada como um “conjunto de variáveis que se manifesta nos diversos povos¹⁸⁴” ou um “conjunto complexo de crenças e hábitos do homem

¹⁸³ No original: “la lengua no funciona de forma aislada: ora reglas y formas, ora sentido, ora discurso. En ese sentido, si la lengua se manifiesta en los géneros y los necesitamos para comunicarnos, la cultura se insiere en la lengua. El estudio de la lengua meta debe desarrollar, por lo tanto, la imaginación creadora, con fundamentos éticos y actitudes estéticas; propiciar vivencias de procesos estéticos y expresivos de comunicación y, a la vez, permitir la apreciación del español desde los lenguajes artísticos, tales como la pintura, la escultura, la fotografía, el cine”.

¹⁸⁴ No original: “conjunto de variables que se manifiesta en los diversos pueblos”.

como membro de uma sociedade¹⁸⁵ (COIMBRA, CHAVES, BARCIA, 2013, p 202). Dessa forma, apesar dos autores considerarem a interculturalidade como inerente ao ensino e aprendizagem de LE, o conceito de cultura explanada por eles se relaciona com a concepção *descritiva*.

Esboçadas as devidas considerações acerca do LD e da resenha do *Guia* (BRASIL, 2014), iniciamos a apresentação dos dados quantitativos coletados para o aprofundamento do nosso estudo. Na primeira etapa, como mencionamos no início deste Capítulo, excluimos as atividades provenientes de provas de vestibulares (três tiras cômicas e um cartum) e aquelas que se utilizam de outros gêneros (seis charges e seis cartuns). Diferentemente do que ocorre em *Síntesis* (MARTIN, 2011, 2011a, 2011b), que oferece grande quantidade e variedade de tiras cômicas, *Cercanía Joven* (COIMBRA; CHAVES; BARCIA, 2013, 2013a, 2013b) apresenta apenas dez tiras cômicas, sendo sete argentinas (duas de *Mafalda* e cinco de *Gaturro*) e três espanholas (uma de *Miércoles en la redacción* e duas de *Magola*), as quais estão inseridas apenas nos volumes um e três.

As tiras estão incluídas nas seguintes seções:

- Na seção *Lectura*: três em *Tejiendo la comprensión*
- Em *Habla*: uma tira em *¡A concluir!*
- *Escritura* apresenta um exemplo em *Conociendo el género* e outro em *Planeando las ideas*
- Nas atividades complementares de *Proyecto*, em *Sensibilización*, há duas tiras cômicas
- *Manual do professor*: duas propostas complementares ao item *Vocabulario en contexto*

Conforme verificamos nas descrições das seções previamente elencadas, cada uma das quatro habilidades se apresenta em propostas que abrangem atividades prévias e posteriores e as tiras cômicas estão inseridas em distintas etapas, não somente naquelas relacionadas à compreensão leitora. Assim, duas delas fazem parte das atividades prévias de produção escrita e outras duas do *Proyecto*, enquanto quatro são exploradas em pós-atividades de leitura, em *Lectura*, e de oralidade, em

¹⁸⁵ No original: “conjunto complejo de creencias y hábitos del hombre como miembro de una sociedad”.

Habla. Além disso, duas delas estão em atividades extras propostas no *Manual do professor*.

Quanto à produção escrita, segundo os autores da coleção, mais do que solicitar ao aluno a elaboração de um texto, escrever implica que o discente conheça o gênero a que se propõe dissertar. Dessa maneira, com base em Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), os autores sugerem atividades que introduzem o gênero e a temática que se pretende estudar para, em seguida, solicitarem a produção de um texto inicial que não compõe uma avaliação, mas sim um diagnóstico para o professor verificar o que o aluno é capaz de redigir, para posteriormente formular o texto final. Assim, no capítulo *Tecnologías: a usarlas conscientemente*, a seção *Escritura* é introduzida por uma tira cômica que serve de exemplo para que o aluno possa desenvolver uma definição de *viñeta*. Em seguida, em *Vocabulario en contexto*, são oferecidas opções para que o aluno possa corroborar as suas hipóteses acerca da noção que ele formulou, conforme o texto incluído na proposta constante na Figura 71:

Vocabulario en contexto

¿A qué acepción o acepciones de la palabra **viñeta** se refieren las viñetas que leíste anteriormente?

viñeta

(Del fr. *vignette*).

- 1 f. Cada uno de los recuadros de una serie en la que con dibujos y texto se compone una historieta.
- 2 f. Dibujo o escena impresa en un libro, periódico, etc., que suele tener carácter humorístico, y que a veces va acompañado de un texto o comentario.
- 3 f. Dibujo o estampa que se pone para adorno en el principio o el fin de los libros y capítulos, y algunas veces en los contornos de las planas.

Real Academia Española © Todos los derechos reservados. Disponible en: <<http://lema.rae.es/drae/?val=vi%C3%B1eta>>. Acceso el 14 de marzo de.

Al significado 2. Son dibujos humorísticos publicados en un periódico. Es recomendable, sin embargo, recordarles a los alumnos que gran parte de los periódicos y revistas publicados actualmente también publica viñetas en internet, de modo que estas no son necesariamente impresas.

El español alrededor del mundo

En español, hay una serie de términos relacionados con el universo de las historias escritas en **dibujos** dispuestos en series, siendo **historieta** el vocablo más usual en gran parte del mundo hispanohablante.

Las **historietas**, **cómics**, **tebeos** o **tiras** son narraciones dispuestas en franjas de viñetas (o recuadros) que contienen personajes, escenarios y bocadillos (también llamados globos). Varían en cuanto a la extensión: pueden ocupar una sola página o parte de ella o incluso constituir una revista o un libro con varias páginas.

La palabra **tebeo** se usa principalmente en España por influjo de una antigua revista de historietas española muy exitosa, *TBO*, que dio origen a dicha palabra.

Los vocablos **monos** y **monitos** se usan en México y en parte de Centroamérica y el término **muñequitos**, en Cuba.

Figura 71 - Atividade sobre histórias em quadrinhos na coleção *Cercanía Joven*

Fonte: Coimbra, Chaves e Barcia (2013b, p. 21)

Na Figura 71, a primeira definição se refere ao conceito de *quadrinho* que, de acordo com Eisner (1989, p. 38), é um dos segmentos (dispostos em sequência ou de forma única) que capturam ou encapsulam certos eventos que compõem uma história contada por meio de palavras e figuras. A resposta indicada pelos autores do LD é a segunda opção, portanto, a *viñeta* é caracterizada como um desenho ou cena de caráter humorístico, que pode vir acompanhado de um texto e é publicado em livro ou jornal, ou seja, pode referir-se à tira cômica, ao cartum ou à charge. Aparici (1988, p. 26), entretanto, considera a *viñeta* como a “unidade mínima da narração”¹⁸⁶, ou seja,

¹⁸⁶ No original: “*unidad mínima de la narración*”.

um quadrinho, o que confirma a existência de equívocos quanto à nomenclatura, conforme apontado no Capítulo dois deste trabalho.

Ademais, ainda na Figura 71, encontra-se o item *El español alrededor del mundo*, em que os termos *historieta*, *cómic*, *tebeos*, *monos* e *tiras* são relacionados às “histórias escritas com desenhos dispostos em séries¹⁸⁷” (COIMBRA; CHAVES; BARCIA, 2013, p. 21), aproximando-se da definição de HQ. No entanto, não há uma clara diferença entre esses termos e a palavra *viñeta*, já que, pela escolha dos autores, entendemos que esta última abarcaria três gêneros que fazem uso da linguagem dos quadrinhos.

Conforme Mogin-Martin (2006), na Espanha o termo *cómic*, apesar da tradução literal “cômico” (devido às primeiras HQs publicadas serem, na maioria, de cunho humorístico), entre os anos 1960 e 1970 passou a ser usado para designar as HQs, visto que se buscava propagar mais as publicações com temáticas voltadas para o público adulto, como por exemplo, as de cunho erótico. Dessa maneira procurou-se desvincular esse hipergênero do vocábulo *tebeo*, originado da revista TBO, direcionada ao público infanto-juvenil.

Nos países latinoamericanos, podemos encontrar *cómic* como sinônimo de HQ¹⁸⁸, mas em alguns deles como Argentina e Uruguai esse termo, nos anos 1990, começou a ser associado às produções estadunidenses para diferenciá-las das publicações nacionais, chamadas de *historietas*. Além disso, a *tira* é um gênero que faz uso da linguagem dos quadrinhos e, portanto, não pode ser confundido com HQ, como explanamos no Capítulo dois.

Assim, observamos que cada uma dessas palavras carrega características construídas em determinados contextos e por isso não podem ser relacionadas como simples sinônimos, conforme se verifica na atividade incluída na Figura 71.

De forma complementar, o *Manual do professor* oferece uma atividade para estreitar melhor a relação entre o gênero textual estudado com a temática do capítulo, como observamos na Figura 72:

¹⁸⁷ No original: “*historias escritas en dibujos dispuestos en series*”.

¹⁸⁸ Apesar de alguns países terem um vocábulo correspondente em língua espanhola, conforme observamos nos exemplos citados na Figura 71.

■ VOCABULARIO EN CONTEXTO (p. 21)

El trabajo de esta subsección es sobre el término **viñeta**, de modo que se pueden trabajar más los géneros que tienen viñetas en conjunción con el tema de la unidad (avances tecnológicos), a partir de las actividades que se proponen a continuación.

En el mundo tecnológico, muchas de las palabras se escriben en lengua inglesa. Lee la siguiente historieta de Gaturro y escribe los neologismos provenientes de otras lenguas incorporados al español en cada categoría tecnológica:

Gaturro, Nik © Nik/Dist. by Universal Uclick

Disponible en:
<<http://www.gaturro.com>>. Acceso el 21 de junio de 2013.

Figura 72 - Atividade sugerida no *Manual do professor* da coleção *Cercanía Joven*
Fonte: Coimbra, Chaves e Barcia (2013b, p. 222-223)

A tira cômica da Figura 72 é denominada como *historieta* (isto é, HQ) e o termo *viñeta* que na Figura 71 se referia a um *gênero*, em geral, presente na esfera jornalística, nesta proposta é entendida como *quadrinho*, pois sugere-se o trabalho com “gêneros que têm vinheta¹⁸⁹” (COIMBRA; CHAVES; BARCIA, 2013b, p. 222). Isso

¹⁸⁹ No original: “*géneros que tienen viñetas*”.

expõe o tratamento das HQ como gênero apesar de incorrer em equívocos de nomenclatura, o que também encontramos em outras obras didáticas.

No *Manual do professor*, há a sugestão de mais uma tira cômica de Gaturro, que, segundo as instruções, podem ser relacionadas ao item *Vocabulario en contexto* da seção *Habla* como também ao *Proyecto*, já que ambos discutem acerca das TDIC.

Conforme classificação já apresentada nesta dissertação, fundamentada em Thompson (1995), encontramos, nas tiras cômicas da coleção, os seguintes FC:

- oito tiras cômicas envolvendo ações centradas nas relações interpessoais (por meio das TDIC, convivência, governo e cidadão e xenofobia)
- uma relacionada às atividades cotidianas e às TDIC
- uma ligada à expressão de valores econômicos (poder de compra)

As atividades¹⁹⁰, com base em Marcuschi (2003a), foram classificadas da seguinte maneira:

- uma com perguntas inferenciais e objetivas
- quatro de cunho objetivo
- uma objetiva e proposta metalinguística
- duas com questões subjetivas e objetivas

Entre elas, destacamos dois exemplos que apresentamos a seguir:

¹⁹⁰ Duas delas envolvem duas tiras cômicas em cada uma.

> ¡A concluir!

Como hemos discutido en esta unidad, hay dos acciones que son muy criticadas en la sociedad, respecto a las instituciones – la censura; y otra a los ciudadanos – la inercia. Para concluir, lee dos textos y contesta.

Texto I

QUINO. *Toda Mafalda*. Buenos Aires: Ediciones de La Flor, 1993. p. 489.

- a) Observa esta tira del dibujante argentino Quino: ¿qué lee Mafalda en el muro? ¿A qué conclusión llega sobre la protesta?

Una protesta incompleta. Mafalda concluye que o bien se le acabó la pintura al autor de la pintada o no pudo terminarla. Mafalda también usa las palabras incompletas, haciendo alusión a la protesta incompleta, “por razones que son del dominio público”: todo el mundo sabe por qué el autor de la protesta no pudo terminar de escribir (porque, por ejemplo, se lo llevó la policía o tuvo que huir antes de terminar de escribir, lo que es frecuente en períodos no democráticos).

Figura 73 - Atividade com tira cômica no volume um da coleção *Cercanía Joven*

Fonte: Coimbra, Chaves e Barcia (2013, p. 151)

A Figura 73 mostra uma atividade presente no tópico *Movimientos populares: ¡participemos en la política!* da unidade *El mundo es político ¡Que también sea ético!* Observamos a relação entre o tema da unidade didática e o da tira cômica, visto que as questões políticas perpassam pelo direito à expressão de ideias em oposição à censura. Ela está inserida no item *¡A concluir!*, cujo objetivo é refletir por meio da discussão entre todos os alunos o que foi produzido oralmente em propostas anteriores. A reflexão em continuidade às discussões sugeridas é estimulada, porém se restringe a perguntas objetivas que solicitam ao aluno apenas o que está explícito no texto, fazendo com que a pergunta *¿Qué lee Mafalda en el muro?* possa ser simplesmente respondida com *¡Basta de censu*. O FC presente se refere às relações entre o governo (no caso da tira, o ditatorial) e o cidadão. Assim, chamamos a atenção para o fato de que a falta de liberdade de expressão faz com que o cidadão só consiga

dizer as coisas pela metade ou que precise calar-se. E uma das formas de calar as pessoas que lutavam contra a repressão era a tortura e o desaparecimento. Portanto, as palavras, tanto no muro quanto na fala da personagem Mafalda, não puderam ser concluídas, porque tinham que desaparecer, da mesma forma que aqueles que buscavam expressar ideias contrárias ao governo no referido período.

Ademais, como já apontamos anteriormente, é importante o conhecimento prévio acerca do enredo e das personagens para a compreensão do sentido de maneira mais completa (CAVALCANTE, 2011). Por isso, caso se desconheçam o caráter contestador da ordem social, política e cultural de Mafalda e o contexto sociocultural em que a tira cômica foi produzida, o leitor pode inferir que a personagem faz apenas um jogo de palavras para imitar o que leu no muro. Por outro lado, conhecendo a personalidade dessa menina-personagem de seis anos e seu contexto de opressão, entendemos que ela, ao ler a frase censurada, tampouco consegue se exprimir oralmente, visto que expressa suas ideias por meio de um balão de pensamento. Mafalda é questionadora e procura evidenciar seus pontos de vista, muitas vezes fazendo uso do solilóquio, conforme ilustramos na Figura 74:

Figura 74 - Mafalda 12

Fonte: Quino (1972, p. 8)

Na tira, Mafalda se encontra num espaço particular, na sua casa, e por isso, consegue expressar-se com mais liberdade¹⁹¹, promovendo uma fala em voz alta que não possui interlocutor (a mãe ouve, mas não participa). Entretanto, na tira da Figura 73, ela está em um espaço público e ao comprovar a força da censura sua fala surge em forma de pensamento ou, do ponto de vista de Eguti (2001), num monólogo.

Apresentamos a seguir outro exemplo do LD *Cercanía Joven*:

¹⁹¹ Apesar disso, constatamos também uma autocensura, posto que a personagem, ao final, não tinha o intuito de dizer “al extranjero”, mas sim um palavrão, porém tal ação foi impedida, o que podemos inferir pelo olhar de reprovação da mãe e pela expressão de vergonha de Mafalda.

9. No solo en el mundo del empleo hay prejuicios en contra de los inmigrantes. Lee dos viñetas presentes en el manual y explica qué crítica se hace a los comentarios prejuiciosos de miembros de la sociedad.

En la primera viñeta, se critica a las personas que creen que la culpa por la delincuencia la tienen los inmigrantes. La ironía de la viñeta radica en que la chica rubia solo comenta los delitos de los inmigrantes y se olvida de que los españoles también cometen delitos. En la segunda viñeta, se critica a las personas que creen que los inmigrantes tienen “enfermedades típicas de sus países de origen”, como si no se pudieran contraer enfermedades en España.

Figura 75 - Atividade com tiras cômicas do volume três da coleção *Cercanía Joven*
Fonte: Coimbra, Chaves e Barcia (2013b, p. 82)

A Figura 75 está inserida no tópico *Mercado Laboral: en contra de los prejuicios* que faz parte da unidade *Mundo Laboral: mercados, voluntariado, prejuicios y desafíos*. A atividade propõe estender a discussão acerca dos preconceitos no mundo do trabalho para os que ocorrem no meio social, principalmente em relação à xenofobia. As tiras cômicas estão presentes no item *Tejiendo la comprensión* da seção *Lectura*, que tem por objetivo fazer com que o aluno assuma um posicionamento crítico diante do assunto abordado. O manual a que se faz referência na atividade é um material que foi desenvolvido na Espanha para divulgar uma campanha contra a xenofobia e que em *Cercanía Joven* (COIMBRA; CHAVES; BARCIA, 2013b) é estudado parcialmente. Dessa forma, consideramos que as tiras cômicas, fazendo parte desse manual, oferecem continuidade em relação ao tema. Entretanto, somente a pergunta objetiva não é suficiente para a discussão do aspecto cultural das tiras cômicas, as relações interpessoais e o preconceito. Consideramos, conforme apontado anteriormente, que para “resgatar integralmente o sentido” das HQ, é importante o conhecimento sobre enredo e personagens (CAVALCANTE, 2011,

p. 78), além de ampliar as discussões acerca dos FC presentes nesse gênero. Magola é uma personagem que não se rende à imposição da sociedade, principalmente no que se refere às questões ligadas à opressão contra a mulher. Um exemplo disso é a sua total despreocupação com o aspecto estético, o que podemos observar na segunda tira cômica, em que é aparente que ela não depila as pernas. Ademais, a autora Adriana Mosquera, de origem colombiana, evidencia, por meio de sua personagem, as possíveis dificuldades que enfrentou e/ou enfrenta em sua permanência como migrante na Espanha, país em que reside desde 1997.

Neste item, analisamos a coleção *Cercanía Joven* (COIMBRA; CHAVES; BARCIA, 2013, 2013a, 2013b) e observamos que, apesar da relação da temática das tiras cômicas com o assunto das unidades didáticas, as perguntas das atividades nas quais está inserido esse gênero são em sua maioria objetivas, buscando apenas a localização de informações que estão explícitas.

Entendemos a importância do conhecimento mais aprofundado dos personagens e do enredo para que o discente possa construir o sentido de maneira mais ampla (CAVALCANTE, 2011), o que pode estimular o desenvolvimento da reflexão crítica do aluno na medida em que ele pode fazer inferências, com base em conhecimentos que vão além da mera análise das informações explícitas na tira cômica.

Ademais, afirma-se no manual que a cultura no ensino de LE é entendido como

um conjunto de variáveis que se manifesta nos diversos povos. Não é somente um conceito estético, relacionado com as expressões das belas-artes. Mais que isso, entendemos a cultura como um conceito etnológico, que se caracteriza por um conjunto complexo de crenças e hábitos do homem como membro de uma sociedade¹⁹² (COIMBRA, CHAVES, BARCIA, 2013, p. 210).

A despeito de afirmar que a cultura não é apenas um conceito estético, os autores apontam que

especificamente sobre as artes como manifestação da cultura, pode-se afirmar que exercem efeitos e funções nos planos cognitivo, afetivo

¹⁹² No original: “un conjunto de variables que se manifiesta en los diversos pueblos. No es solo un concepto estético, relacionado con las expresiones de las bellas artes. Más que eso, entendemos la cultura como un concepto etnológico, que se caracteriza por un conjunto complejo de creencias y hábitos del hombre como miembro de una sociedad”.

e social dos seres humanos. As diversas manifestações artísticas são altamente relevantes e significativas para o contexto escolar e extraescolar. O fomento da pesquisa das artes e o estímulo às criações artísticas nas suas diferentes modalidades é essencial para a ação educativa das escolas de ensino básico que, no seu currículo, não devem esquecer-se do componente de fruição estética que implica o processo de educar cidadãos mais solidários, críticos e criativos¹⁹³ (COIMBRA, CHAVES, BARCIA, 2013, p. 210).

Por esse motivo, os autores tratam dos temas voltados principalmente às artes (música, escultura, cinema), mas também aqueles envolvendo lendas e tradições em uma seção separada (*Culturas em diálogos: nuestra cercanía*). Portanto, mesmo que defendam uma tentativa de valorizar a interculturalidade, pois as discussões nessa seção se centram em aspectos da cultura brasileira e de hispanofalantes, os autores da coleção revelam uma concepção de cultura de cunho *descritivo*, visto que a entendem como hábitos e crenças de um povo, demonstrando a desarticulação dos conceitos de língua e cultura.

4.5 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Neste Capítulo nos aprofundamos nas análises dos LD por nós selecionados. Primeiro, entretanto, centramos nossa atenção na explanação da metodologia a fim de elucidar o caminho percorrido por nós que levou à concretização deste trabalho. Em seguida elucidamos os processos avaliativos dos LD e que culminaram no programa vigente, o PNLD, com o propósito de esclarecer como surgiram esses processos, quais os parâmetros para a avaliação dos manuais e a que interesses serviam (estes últimos ocorriam em proveito econômico, por parte de editoras e empresas estrangeiras, e governamental, devido ao controle ideológico e de cunho nacionalista). Finalmente, realizamos as análises dos LD *Síntesis* (MARTIN, 2011,

¹⁹³ No original: “específicamente sobre las artes como manifestación de la cultura, se puede afirmar que ejercen efectos y funciones en los planos cognitivo, afectivo y social de los seres humanos. Las diversas manifestaciones artísticas son altamente relevantes y significativas para el contexto escolar y extra escolar. El fomento de la investigación de las artes y el estímulo a las creaciones artísticas en sus diferentes modalidades es esencial para la acción educativa de las escuelas de enseñanza básica que, en su currículo, no deben olvidarse del componente de frucción estética que conlleva el proceso de educar ciudadanos más solidarios, críticos y creativos”.

2011a, 2011b) e *Cercanía Joven* (COIMBRA; CHAVES; BARCIA, 2013, 2013a, 2013b).

Na primeira coleção, evidenciamos que das 56 tiras cômicas encontradas, 78,5% têm o propósito de abordar elementos linguísticos, seja para contextualizá-los (55,3%), seja como parte de atividades de compreensão com o objetivo de que o aluno os copie (23,2%), o que ressalta a predominância da inclusão desse gênero para ilustrar os usos de determinados itens gramaticais e inibe o aprofundamento em questões que envolvem os FC perceptíveis nas tiras. Conforme apontamos anteriormente, apesar do autor do manual afirmar que as HQ apresentadas servem para que o aluno “observe que as limitações de comunicação podem ser minimizadas por imagens” (MARTIN, 2011, p. 2), esse hipergênero (mais especificamente, em nosso caso, a tira cômica) não se restringe nem se vincula apenas ao cumprimento da solução de problemas de comunicação e, portanto, não deve servir como mero exemplo de diálogos com finalidade de amenizar a artificialidade, como é sugerido na obra didática. Assim, a temática da tira cômica se vincula com a unidade didática em que está alocada na maioria das vezes não pelo assunto, mas pelo aspecto gramatical, evidenciando a pouca preocupação com as discussões acerca dos FC. Ademais, a pouca variedade de origens de produção do gênero (31 da Argentina, duas do Chile e 23 dos Estados Unidos), faz com que não sejam exploradas formas mais variadas de pensamento, costumes e crenças dos povos falantes de espanhol.

Na segunda, encontramos dez tiras cômicas acerca das quais observamos que, apesar das temáticas encontradas nos exemplos desse gênero presentes na coleção *Cercanía Joven* (COIMBRA; CHAVES; BARCIA, 2013, 2013a, 2013b) estarem vinculadas com o assunto da unidade didática, as perguntas das atividades em que estão inseridas são de compreensão, na maioria das vezes objetivas, visando apenas à localização de informações que estão explícitas. Além disso, a despeito dos autores valorizarem a interculturalidade, eles ressaltam uma concepção *descritiva* de cultura, na medida em que a vislumbram como hábitos e crenças de um povo e revelam o ensino de língua ainda desvinculado da cultura, uma vez que os conteúdos são estudados em seção separada.

Nas páginas seguintes apresentamos as conclusões de nossa análise, baseadas nos estudos sobre o conceito de *cultura* no contexto de ensino e aprendizagem de LE, a definição e o papel do LD e as HQ, tanto em sua inserção no contexto educacional, como para o esclarecimento da terminologia a elas

relacionadas, principalmente no que concerne à tira cômica, nosso objeto de estudo. Com isso objetivamos retomar nossa hipótese acerca do papel desempenhado pela tira cômica nos LD de E/LE de modo a evidenciar e sintetizar as principais constatações a que nos levaram à pesquisa efetuada e às reflexões aqui expostas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Motivadas pelos questionamentos gerados ao longo de nossa carreira docente, empreendemos a pesquisa aqui relatada com o objetivo principal de analisar a presença e o enfoque dado aos aspectos culturais nas propostas com tiras cômicas inseridas em LD de E/LE. Para alcançar esse propósito, nossa investigação pautou-se em três perguntas:

- 1) Qual o papel da tira cômica no LD de E/LE?
- 2) Qual a relação que se estabelece entre língua e cultura nas propostas que se valem das tiras cômicas nos LD?
- 3) Como a temática das tiras cômicas se articula com o objetivo da unidade do LD na qual estão inseridas?

A fim de responder a essas questões, principiamos com a definição de três concepções primordiais: *cultura*, *tira cômica* e *livro didático*.

Com respeito à primeira, baseamo-nos em Thompson (1995), que elaborou seu estudo segundo três conceitos básicos e formulou um quarto, o qual o sociólogo considerou mais completo: cultura *clássica*, *descritiva*, *simbólica* e *estrutural*. A noção de cultura *clássica* caracterizou-se como "o processo de desenvolvimento e enobrecimento das faculdades humanas, um processo facilitado pela assimilação de trabalhos acadêmicos e artísticos e ligado ao caráter progressista da era moderna"

¹⁹⁴ Disponível em: <https://scontent.fcgh8-1.fna.fbcdn.net/v/t1.0-9/14484707_1303862876325682_3196751603854884096_n.png?oh=d2d44dcb23bd3d145c858b47a8b98206&oe=58F04F83>. Acesso em: 17 dez. 2016.

(THOMPSON, 1995, p. 170). Por seu caráter etnocêntrico e restrito (voltado para determinada classe social), no ensino e aprendizagem de LE esse conceito evidenciou-se no método gramática e tradução, o qual, de acordo com Galisson (1993), se tornou sinônimo de belas-artes e da literatura.

A *descritiva* indicou “o conjunto de crenças, costumes, ideias e valores, bem como os artefatos, objetos e instrumentos materiais, que são adquiridos pelos indivíduos enquanto membros de um grupo ou sociedade” (THOMPSON, 1995, p. 173). Esta não se pautava em divisão de estratos sociais, como a anterior, porém limitava-se a apenas ressaltar os aspectos de uma determinada população, comunidade ou grupo social, o que aproxima esse conceito do método direto e do audiolingual, que valorizavam a simples apresentação dos costumes, modo de vida além da história e geografia dos povos falantes da língua meta.

A *simbólica* refere-se ao

padrão de significados incorporados nas formas simbólicas, que inclui ações, manifestações verbais e objetos significativos de vários tipos, em virtude dos quais os indivíduos comunicam-se entre si e partilham suas experiências, concepções e crenças (THOMPSON, 1995, p.176)

No ensino e aprendizagem de LE, essa concepção relaciona-se com a abordagem comunicativa, conclusão a que chegamos com base na *(sub)competência sociolinguística/sociocultural*, a qual se vincula a regras de uso da língua que determinam a adequação de determinado enunciado de acordo com o significado e a forma.

A concepção thompsoniana é baseada na *simbólica*, visto que, enquanto a segunda despreza, de acordo com o sociólogo, o aspecto referencial e contextual, a primeira considera essas duas dimensões dos FC, os quais são entendidos como “ações, objetos e expressões significativas de vários tipos” inseridos em “contextos e processos historicamente específicos e socialmente estruturados dentro dos quais, e por meio dos quais, essas formas simbólicas são produzidas, transmitidas e recebidas” (THOMPSON, 1995, p. 181). O caráter estrutural refere-se à estrutura social constituída por “assimetrias e diferenças relativamente estáveis” e na qual se estabelecem regras, relações e recursos que acarretam formas de agir dos indivíduos, ou seja, o “poder de intervir em uma seqüência de eventos e alterar o seu curso” (THOMPSON, 1995, p. 199), de acordo com os contextos em que ocorrem os FC.

Nesse sentido, consideram-se as relações de poder e os conflitos sociais os quais no conceito de Geertz (2008) não recebiam a devida atenção. Assim, a noção de cultura do sociólogo se aproxima da perspectiva intercultural em razão desta fomentar o ensino em que o aprendiz se torna mediador intercultural com a busca pelo respeito à diversidade e a superação de visões estereotipadas e preconceituosas, pois, na visão de Thompson (1995), entende-se que os indivíduos atribuem e reatribuem significados constantemente aos FC, os quais estão condicionados aos contextos sócio-históricos, nos quais sofrem frequentes processos de valorização, avaliação e conflito.

Apesar de nos documentos oficiais brasileiros destinados às LE (BRASIL, 1998b, 2000, 2002, 2006) não constar nenhuma proposta de listagem de conteúdos culturais, nota-se a presença de uma concepção voltada a padrões de significados que não consideram as relações de poder ou os sentidos conflitantes, isto é, verifica-se uma aproximação à concepção *simbólica*. Além disso, os mesmos textos oficiais propõem um ensino pautado na *interculturalidade*, entretanto, oferecem orientações e diretrizes gerais para um ensino e aprendizagem de LE que estimula a mera aceitação das diferenças, o respeito e a preservação da manifestação da linguagem de outros grupos sociais (BRASIL, 1998a, 2000), o que não implica necessariamente a intervenção do aluno por meio da reflexão crítica.

Por outro lado, a BNCC (BRASIL, 2016) trata o ensino e aprendizagem de LE do ponto de vista intercultural, no entanto, díspar dos documentos anteriores, orienta para o estímulo à formação de mediadores culturais, os quais não somente entendem os FC conforme o contexto, mas interferem neles analisando-os com criticidade e buscando amenizar conflitos que possam surgir na comunicação devido a diferenças culturais.

Com relação à tira cômica, primeiramente determinamos os conceitos de *gênero* e *hipergênero* para, em seguida, definir a noção de HQ, visto que esta é um hipergênero que abrange diversos gêneros dos quais faz parte a tira cômica (RAMOS, 2007, 2010, 2014). Ademais, distinguimos esta última de outros gêneros, como a charge e o cartum, que têm em comum a linguagem dos quadrinhos, da qual destacamos alguns dos elementos tais como balões e legendas, enfocando os aspectos verbais e visuais, a fim de

sensibilizar para o *saber-olhar* cada palavra que compõe um texto, haja vista que ela aponta para novos / outros sentidos quando textualizadas, bem como *saber-olhar* os traços que compõem uma imagem icônica. A educação do olhar é uma ação pedagógica consistente que extravasa o contexto da sala de aula para a vida do leitor e professor, favorecendo o rompimento do olhar passivo, rápido e dispersivo (SILVEIRA, 2003, p. 286, grifos da autora).

Dessa maneira, ressaltamos a importância do estudo com as HQ que fomenta a formação de leitores críticos que extrapolam os limites da escola para atuar na sociedade. Além disso, essa discussão também possibilitou delimitar com mais clareza nosso objeto de estudo, o que serviu para classificarmos as tiras cômicas presentes nos LD selecionados.

Em seguida, discutimos acerca das HQ no contexto educacional a fim de elucidar o percurso desse hipergênero desde as primeiras restrições, estimuladas por religiosos e educadores, até a sua menção nos documentos oficiais brasileiros (BRASIL, 1998a, 1998b, 2000, 2002, 2006, 2016) e inserção nos materiais didáticos, em especial no LD. Sobre este último, discutimos o seu papel e a sua definição considerando o ponto de vista do LD como suporte (MARCUSCHI, 2003) e a perspectiva, com a qual concordamos e seguimos neste trabalho, que o vislumbra como gênero do discurso (BUNZEN JÚNIOR, 2005). Definida a nossa posição acerca desses manuais, analisamos seis deles voltados ao ensino e aprendizagem de E/LE e evidenciamos que nos LD predecessores à implantação do PNLD de LE:

- 1) há exemplos de tentativas de abordar as HQ e suas características, apesar de ocorrer de maneira equivocada.
- 2) algumas HQ se apresentavam na seção *Entretenimiento*, como forma de leitura como fruição de texto (GERALDI, 1984), enquanto outras desempenhavam a função de ilustrar textos escritos ou também foram utilizadas para contextualizar itens gramaticais.
- 3) evidenciou-se pouca variedade de países de origem das HQ, prevalecendo aquelas provenientes de nações anglófonas ou somente da Argentina e, em raros casos, do Chile.

Com isso, inferimos que esse hipergênero foi explorado nos referidos manuais em geral como apoio de textos escritos tomados como centrais nos estudos da LE ou

como exemplo de itens gramaticais, com o intuito de amenizar a artificialidade dos diálogos, principalmente em consequência do aprofundamento dos estudos da abordagem comunicativa. Além disso, alguns LD utilizavam as HQ com propósito de leitura como fruição de texto, o que consideramos merecer atenção, visto que, apesar do aluno, na maioria dos casos, conhecer o hipergênero, é necessário sensibilizá-lo ao “saber-olhar” (SILVEIRA, 2003, p. 286). Entendemos que a perspectiva dos multiletramentos fomenta esse “saber-olhar” o verbal e o visual das HQ, pois na intersecção entre essas linguagens revela-se o contexto sociocultural do sujeito-produtor, o que pudemos comprovar no Capítulo três com o estudo de três tiras cômicas. Assim, compreendendo os benefícios das HQ (em especial a tira cômica) em ambiente escolar, voltamos ao nosso questionamento inicial: dado que a tira cômica é um gênero potencial para estimular reflexões que envolvem a cultura, no LD ela é utilizada em favor desse interesse?

Ao investigar os seis LD mencionados anteriormente, concluímos que o modo como elas são exploradas não responde a esse propósito. Entretanto, esse desfecho a nosso ver não é suficiente, já que esses manuais foram publicados antes da incorporação das LE ao PNLD, o que representou importante medida nessa área de ensino. À vista disso, selecionamos duas coleções aprovadas, respectivamente, nos Programas de 2012 e 2015. Antes, contudo, visando a um melhor entendimento dos processos avaliativos que culminaram no PNLD, traçamos um breve percurso histórico acerca da avaliação do LD no Brasil e comprovamos ter-se pautado em interesses econômicos (de capital estrangeiro e de editoras) e do Estado (com a finalidade de controle ideológico). Com o decorrer do tempo, as obras submetidas ao PNLD passaram a ser analisadas e avaliadas por equipes designadas pelo MEC especialmente para esse fim. Ao término desse processo, como também discutimos, os relatórios referentes às coleções selecionadas são incluídos em um *Guia* no qual os professores encontram informações relacionadas a elas e, assim, podem escolher aquela mais adequada ao seu contexto de ensino.

Na coleção *Síntesis* (MARTIN, 2011, 2011a, 2011b), referente ao PNLD de 2012, constatamos que das 56 propostas em que figuram as tiras cômicas, 78,5% delas estão centradas em elementos linguísticos, tanto como exemplo para contextualizá-los como para que o aluno os copie.

Com relação ao vínculo entre a temática das tiras cômicas e a da unidade didática verificamos que em raros casos isso ocorre e nesses poucos exemplos não

há continuidade com as atividades antecedentes e subsequentes da atividade com a tira cômica. Dito de outra forma, se o tema desta última está relacionado ao da unidade, tal relação não se estabelece entre a tira e as atividades que a precedem ou sucedem. Concluímos que, em geral, as propostas com a tira cômica se vinculam à unidade didática pelo estudo de um item gramatical. Dessa maneira, evidencia-se a necessidade do entendimento do LD como gênero do discurso (BUNZEN JÚNIOR, 2005), ou seja, deve-se observar o estabelecimento da unidade enunciativo-discursiva do manual por meio da adequada articulação entre os textos de outrem inseridos no LD e os do autor do LD.

Notamos também que 35,8% das tiras cômicas se encontram em atividades de compreensão, os quais, conforme o *Guia* (BRASIL, 2011), se restringem à localização de informações, ou seja, a compreensão não é efetivamente explorada, pois centra-se no processo de decodificação.

Encontramos na obra didática citada uma proposta para transformar um conto infantil em HQ; no entanto, não são discutidas as características básicas desse hipergênero, evidenciando a pressuposição de que o aluno conhece e domina a linguagem dos quadrinhos. Como apontamos no Capítulo quatro, é possível que o aluno não consiga executar essa tarefa por não dominar os elementos que compõem esse hipergênero, o que ressalta dificuldades relativas à sua elaboração e não concernentes à compreensão de texto, visto que esta última, como observamos anteriormente, representa uma das justificativas para a utilização das tiras cômicas.

A concepção de cultura presente é a *descritiva* visto que se limita à mera exposição à forma de pensar e viver, pois salienta-se que conhecer uma língua é “dispor-se ao contato com culturas de outros povos, com outros modos de pensar, de viver e de expressar-se” (MARTIN, 2011, p.3). Além disso, apesar dessa afirmação, nesse manual há pouca variedade de países de origem das tiras (principalmente hispanofalantes, visto que quase metade delas são originárias de nações anglófonas), o que limita um pouco esse contato cultural diversificado. Entendemos que, conforme apontado no Capítulo três, a seleção de HQ para os LD pode depender de fatores como entraves na aquisição de permissões de direitos autorais, falta de conhecimento de variedade de títulos por parte de autores e editores ou opção pelos mais renomados; contudo, ressaltamos a importância que merece ser dada à seleção e à exploração didática desse material (não somente quanto ao aproveitamento das potencialidades desse gênero, mas também no que concerne à articulação entre a

proposta em que a tira está inserida e as demais atividades sugeridas que compõem as unidades didáticas dos LD), de modo que fomente a reflexão crítica relacionada com o entendimento e valorização das discussões acerca dos aspectos culturais presentes nesse gênero.

Concluimos, portanto, que, em *Síntesis* (MARTIN, 2011, 2011a, 2011b), a língua e a cultura estão dissociadas, uma vez que a unidade didática se vincula com as tiras cômicas na maioria das vezes não pela temática, mas pelo item gramatical, o que dificulta o estímulo à discussão acerca dos FC. Assim, o papel desempenhado por esse gênero na coleção é servir a propósitos de ensino de gramática. Nesse sentido, apesar do autor do manual afirmar que “conhecer outra língua é muito mais que aprender estruturas gramaticais e comunicativas” (MARTIN, 2011, p. 2), com relação às propostas com tiras cômicas, a coleção comprova o oposto na parte analisada.

Em *Cercanía Joven* (COIMBRA, CHAVES, BARCIA, 2013, 2013a, 2013b), obra referente ao PNLD 2015, podemos destacar o valor que se confere às HQ, pois há uma tentativa de tratar dos gêneros de cunho humorístico (relacionados à palavra *viñeta*). No entanto, como apontamos no Capítulo três, os termos vinculados a esse hipergênero nos materiais didáticos ainda geram equívocos e aplicações desacertadas.

Apesar de encontrarmos todas as dez tiras cômicas incluídas nessa coleção estabelecendo relação com a unidade didática por meio da temática, o que fomentaria discussões acerca de aspectos socioculturais, as propostas com esse gênero restringem-se a perguntas de compreensão que, em sua maioria, buscam a localização de informações explícitas e não estimulam a reflexão crítica acerca dos FC presentes nas tiras cômicas.

A despeito de valorizar a *interculturalidade* e estimular a sua vinculação com o ensino e aprendizagem de LE, os autores desse manual revelam uma concepção de cultura de cunho *descritivo*, visto que a entendem como hábitos e crenças de um povo os quais o aluno deve conhecer, porém sem um aprofundamento crítico em relação a eles. Vale ressaltar que a obra apresenta, ainda, resquícios do ensino de aspectos culturais desvinculados da língua, na medida em que aqueles são estudados em seção separada (*Culturas em diálogos: nuestra cercanía*).

Assim, concluimos que essa coleção apresenta unidades didáticas com temas suscetíveis de fomentar discussões sobre aspectos culturais, porém como alguns

desses assuntos são tratados em uma seção separada, isso pode gerar o entendimento de que o estudo da cultura se desvincula do estudo da língua, provocando a visão errônea de que artes, costumes e tradições são meras curiosidades¹⁹⁵ e apenas aspectos distintivos em relação ao nosso país. Com respeito às tiras cômicas, mesmo que haja uma relação de sua temática com o debate da unidade didática, as sugestões de exploração incluídas limitam a reflexão crítica do aluno, pois ele é induzido a averiguar somente as informações explícitas, o que pode implicar que ele não analise com criticidade os FC presentes no gênero.

Considerando tudo o que foi exposto, ressaltamos que tanto na coleção aprovada pelo PNLD de 2012 quanto na de 2015, as tiras cômicas não servem ao propósito de discutir os aspectos culturais. Ademais, as propostas nas quais estão inseridas não incentivam o posicionamento crítico do aluno, o qual acaba centrando seu olhar nos elementos linguísticos e na compreensão pautada na busca de informações explícitas. Assim, evidenciamos a importância da pedagogia dos multiletramentos no estudo com esse gênero.

A conclusão desta investigação coincide com um contexto conturbado, no qual se percebe um retrocesso na área de espanhol que, após 11 anos de aprovação da obrigatoriedade da oferta do ensino dessa língua, assiste a Lei 11.161/05 ser revogada. Esse panorama gera desalento em relação ao futuro, já que a exclusão dessa disciplina do currículo da educação básica (em especial, do ensino médio), pode implicar o desestímulo da pesquisa nessa área, bem como nos cursos de formação inicial de professores e na produção de materiais didáticos. Não obstante, compreendemos que as conquistas obtidas pelos docentes de espanhol ao longo do século XX e início do século XXI não podem parar e temos a convicção de que não foram em vão.

Nesse sentido, mesmo que as condições atuais não indiquem perspectivas positivas, compreendemos que este trabalho é importante para fomentar a discussão acerca dos LD que, a nosso ver, desempenham a função *documental* (CHOPPIN, 2004), pois por meio do olhar analítico-crítico do docente (o qual esperamos seja instigado por esta investigação), é possível contribuir para o desenvolvimento do espírito crítico do aluno e, com isso, promover a sua autonomia.

¹⁹⁵ Esse ponto de vista foi abordado em pesquisas como a de Salomão (2012).

Aspiramos a que os autores e editores desses manuais também sejam estimulados a desenvolver o olhar crítico acerca dos FC presentes nas tiras cômicas incluídas nos LD ou que vierem a ser selecionadas para incorporação nessas obras didáticas. Nosso intuito com este estudo não foi o de lançar críticas a esses profissionais ou ao produto de seu trabalho (os LD), mas provocar debates frutíferos para que eles possam elaborar materiais que cada vez mais explorem tanto as potencialidades das tiras cômicas como fomentem as discussões acerca dos aspectos culturais.

REFERÊNCIAS

ABDALLA, G. C. Representações dos professores de espanhol em formação sobre o livro didático. **The ESpecialist**, São Paulo: PUC-SP, v. 34, n. 2, p. 198-224, 2013. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/19697>>. Acesso em: 23 set. 2016.

A BELEZA dos diagramas: prisma de Newton. Direção: Steven Clarke. Produtor: Michael Waterhouse. Documentário. Londres: BBC, 2010. 50 min. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Sgxxg8aPZeO8>>. Acesso em: 23 set. 2016.

ALMEIDA, D. Antonieta Celani fala sobre o ensino de Língua Estrangeira. **Nova Escola**, São Paulo: Editora Abril, n. 222, n. p., maio 2009. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/lingua-estrangeira/fundamentos/nao-ha-receita-ensino-lingua-estrangeira-450870.shtml>>. Acesso em: 23 set. 2016.

ALMEIDA FILHO, J.C. P. O ensino de línguas no Brasil de 1978. E agora. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte: UFMG, v.1, n.1, p. 15-29, 2001. _____. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 2002.

_____. A Importância do Artigo de Edward M. Anthony (1963) e da sua Tradução Hoje. **Revista HELB**. Brasília: Universidade de Brasília, v. 5, n. 5, n. p., 2011. Disponível em: <http://www.helb.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=194:a-importancia-do-artigo-de-edward-m-anthony-1963-e-da-sua-traducao-hoje&catid=1111:ano-5-no-5-12011&Itemid=16>. Acesso em: 23 set. 2016.

ALVES, A. N. M.; MELLO, A. **Mucho**: español para brasileños. São Paulo: Moderna, 2000.

ANTHONY, E. M. Abordagem, método e técnica. **Revista HELB**, Brasília: Universidade de Brasília, v. 5, n. 5, n. p., 2011. Disponível em: <http://www.helb.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=187:aborda-gem-metodo-e-tecnica&catid=1111:ano-5-no-5-12011&Itemid=16>. Acesso em: 23 set. 2016.

APARICI, R. **El comic y la fotonovela en el aula**. Madrid: Ediciones de la Torre, 1988.

BAHIA, J. **Jornal, história e técnica**: as técnicas do jornalismo. São Paulo: Ática, 1990.

BACHMAN, L. F. **Fundamental Considerations in Language Testing**. Oxford: Oxford University Press, 1990.

_____; PALMER, A. F. **Language testing in practice**: designing and developing useful language tests. Oxford: Oxford University Press, 1996.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAPTISTA, L. M. T. R. Língua, Cultura e Formação de Professores de Espanhol. In: DURÃO, A. B. A. B.; REIS, M. A. O. B.; ANDRADE, O. G. (Orgs.) **Vários olhares sobre o espanhol**: considerações sobre a língua e a literatura. Londrina: Universidade de Londrina, 2005. p. 93-109.

_____. (Org.). **Español esencial**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2011.

BARRETO, T. R. F. **O gênero textual tira em vestibular**: uma análise de questões de leitura e compreensão. 2008. 100f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

BAUMAN, Z. **Ensaio sobre o conceito de cultura**. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

BENEDICT, R. **O Crisântemo e a Espada**. São Paulo: Perspectiva, 1972.

BOAS, F. Raça e progresso. In: _____. **Antropologia Cultural**. Organizado por Celso Castro. 6. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010. p. 67-86.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. Decreto-lei n. 1.006, de 30 de Dezembro de 1938. Estabelece as condições de produção, importação e utilização do livro didático. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 jan. 1939, Seção 1, p. 277. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1006-30-dezembro-1938-350741-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 23 set. 2016.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CEB n. 3, de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 ago. 1998. Seção 1, p. 21. Disponível em: <http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE003_1998.pdf>. Acesso em: 23 set. 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. Plano Nacional de Educação 2014-2024. Brasília: MEC, 2014. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br/dl/1IASbwjA0_MDA_b189e_>. Acesso em: 03 nov. 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio**: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em: 23 set. 2016.

_____. **Guia de livros didáticos PNLD 2011**: Língua Estrangeira Moderna. Brasília: MEC, 2010. Disponível em: <<http://www.fnede.gov.br/arquivos/category/125-guias?download=6037:pnld-2011-lingua-estrangeira>>. Acesso em: 23 set. 2016.

_____. **Guia de livros didáticos PNLD 2012:** Língua Estrangeira Moderna. Brasília: MEC, 2011. Disponível em: <<http://www.fnnde.gov.br/arquivos/category/125-guias?download=5510:pnld-2012-lingua-estrangeira>>. Acesso em: 23 set. 2016.

_____. **Guia de livros didáticos PNLD 2015:** língua estrangeira moderna. Brasília: MEC, 2014. Disponível em: <<http://www.fnnde.gov.br/arquivos/category/125-guias?download=9006:pnld-2015-lingua-estrangeira-moderna>>. Acesso em: 23 set. 2016.

_____. **Base Nacional Comum Curricular** (versão preliminar). Brasília: MEC, 2016. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>>. Acesso em: 23 set. 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** apresentação dos temas transversais - ética. Brasília: MEC, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro081.pdf>>. Acesso em: 23 set. 2016.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – língua estrangeira. Brasília: MEC, 1998a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf>. Acesso em: 23 set. 2016.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – língua portuguesa. Brasília: MEC, 1998b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>>. Acesso em: 23 set. 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio):** parte II - linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf>. Acesso em: 27 set. 2016.

_____. **PCN+ ensino médio:** orientações educacionais complementares aos parâmetros curriculares Nacionais. Brasília: MEC, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>>. Acesso em: 23 set. 2016.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. **Conferências internacionais de instrução pública:** recomendações (1934-1963). Brasília: MEC, 1965.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Plano decenal de educação para todos.** Brasília: MEC, 1993.

_____. Fundação de Assistência ao Estudante. **Definição de critérios para avaliação dos livros didáticos:** 1ª a 4ª séries. Brasília, 1994.

_____. Lei nº 9493, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1,

p. 27833. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 23 set. 2016.

BUENO, J. B. G. **Imagens visuais nos livros didáticos: permanências e rupturas nas propostas de leitura (Brasil, décadas de 1970 a 2000)**. 2011. 279 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

BUENO, L. **Gêneros da mídia impressa em livros didáticos para os 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental**. 2002. 185 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

BUNZEN JÚNIOR, C. dos S. **Livro didático de língua portuguesa: um gênero do discurso**. 2005. 168 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

_____. O livro didático de português como um gênero do discurso: implicações teóricas e metodológicas. In: Simpósio sobre o livro didático de língua materna e estrangeira, 1., 2008, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Edições Entrelugar, 2008. p. 1-16.

BUZINARO, C. O papel da Revista do Livro no sistema político e social brasileiro. In: Congresso Internacional da ABRALIC: tessituras, interações, convergências, 11., 2008, São Paulo. **Anais eletrônicos...** São Paulo: Abralic, 2008. n. p. Disponível em: <http://www.abralic.org.br/eventos/cong2008/AnaisOnline/simposios/pdf/074/CLAUDINER_BUZINARO.pdf>. Acesso em: 23 set. 2016.

BYRAM, M.; GRIBKOVA, B.; STARKEY, H. **Developing the intercultural dimension in language teaching: a practical introduction for teachers**. Language Policy Division / Council of Europe: Strasbourg, 2002.

CAGNIN, A. L. **Os quadrinhos**. São Paulo: Ática, 1975.

_____. **Os quadrinhos: linguagem e semiótica**. São Paulo: Criativo, 2014.

CANALE, M., SWAIN, M. Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. **Applied Linguistics 1**, Oxford: Oxford University Press, v. 1, p. 1-47, 1980.

CANALE, M. From communicative competence to communicative language pedagogy. In: RICHARDS, J. C.; SCHIMIDT, R.W. (Eds.). **Language and Communication**. London: Longman, 1983. p. 2-27.

CARVALHO, D. **A educação está no gibi**. Campinas: Papirus, 2006.

CATTO, N. R. **Uma análise crítica do gênero multimodal tira em quadrinho: questões teóricas, metodológicas e pedagógicas**. 2012. 110 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.

CAVALCANTE, J. L. D. **A tirinha cômica em questão**: atividade de leitura no livro didático de língua portuguesa. 2011. 116 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011.

CEDRAZ, A. **Xaxado ano 3**. Salvador: Editora e Estúdio Cedraz, 2008.

CELCE-MURCIA, M.; DÖRNYEI, Z; THURRELL, S. Communicative competence: a pedagogically motivated model with content specifications. **Issues in Applied Linguistics**, California: University of California, v. 6, n. 2, p. 5-35, 1995.

CELCE-MURCIA, M. Rethinking the Role of Communicative Competence in Language Teaching. In: ALCÓN SOLER, E.; SAFONT JORDÀ, M.P. (Eds.). **Intercultural Language Use and Language Learning**. Netherlands: Springer, 2007. p. 41-57.

CENOZ IRAGUI, J. El concepto de competencia comunicativa. In: LOBATO, J. S.; GARGALLO, I. S. (Orgs.). **Vademécum para la formación de profesores**: enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE). Madrid: SGEL, 2008. p. 449-466.

CENTRO VIRTUAL CERVANTES. **Diccionario de términos clave de ELE**. Disponível em: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/comunicacion.htm>. Acesso em: 23 set. 2016.

CHARTIER, R. **A ordem dos livros**. Brasília: UNB, 1994.

_____. **A aventura do livro do leitor ao navegador**. São Paulo: Unesp, 1997.

CHINEN, N. Reinterpretando Wertham: influência de Seduction of the innocent nos estudos de quadrinhos no Brasil. In: Jornada internacional de histórias em quadrinhos, 2., 2013, São Paulo, **Anais eletrônicos...** São Paulo: Escola de Comunicações e Artes, USP, 2013. n. p. Disponível em: <<http://www2.eca.usp.br/anais2ajornada/anais2asjornadas/anais/10%20-%20ARTIGO%20-%20NOBU%20CHINEN%20-%20HQ%20E%20HISTORIA.pdf>>. Acesso em: 23 set. 2016.

CHOMSKY, N. A Review of B. F. Skinner's Verbal Behavior. **Language**, Washington: Linguistic Society of America, v. 35, n. 1, p. 26-58, 1959.

_____. **Estruturas Sintáticas**. Tradução de Madalena Cruz Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 1980.

_____. **Aspectos da teoria da sintaxe**. Tradução de José António Meirelles e Eduardo Paiva Raposo. Lisboa: Editora Arménio Amado, 1975.

CHOPPIN, A. Pasado y presente de los manuales escolares. **Revista Educación y Pedagogía**, Medelim: Facultad de Educación, v. 13, n. 29-30, p. 209-229, jan. / set. 2001.

_____. A. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. Tradução de Maria Adriana C. Cappello. **Educação e Pesquisa**. São Paulo: FEUSP, v.30, n.3, p. 549-566, set. / dez. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n3/a12v30n3.pdf>>. Acesso em: 23 set. 2016.

_____. Políticas dos livros escolares no mundo: perspectiva comparativa e histórica. Tradução de Fernanda B. Busnello. **História da Educação**, Pelotas: ASPHE / FaE / UFPel, v. 12, n. 24, p. 9-28, jan. / abr. 2008.

CIRNE, M. **A explosão criativa dos quadrinhos**. Petrópolis: Vozes, 1970.

CLAUDINO, V. I. **A atividade de leitura de histórias em quadrinhos/tiras na formação do leitor crítico: um estudo no programa Ação Cidadã**. 2008. 182 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

CNN En Español with Carlos Castellanos co-creator of The "Baldo" Comic Strip. Apresentação: Ana Maria Montero. Entrevista de Carlos Castellano. Escenario. Atlanta: CNN en español, 2009. 3'53". Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=JwwyKHJsO24>>. Acesso em: 24 jul. 2016.

COIMBRA, L. ; CHAVES, L. S.; BARCIA, P. L. **Cercanía Joven**, ensino médio: livro do professor. São Paulo: Edições SM, 2013. 1 v.

_____. **Cercanía Joven**, ensino médio: livro do professor. São Paulo: Edições SM, 2013a. 2 v.

_____. **Cercanía Joven**, ensino médio: livro do professor. São Paulo: Edições SM, 2013b. 3 v.

CORACINI, M. J. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. São Paulo: Pontes, 1999.

CORTÉS, T. A. **El desarrollo de la competencia intercultural a través de los malentendidos culturales**: una aplicación didáctica. 2006. 141f. Memoria (Máster en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera) – Instituto Cervantes / Universidad Internacional Menéndez Pelayo, Santander, 2006.

COSTA, R. S. As histórias em quadrinhos como gênero discursivo. In: Simpósio Internacional de Letras e Linguística, 1., 2009, Uberlândia, **Anais eletrônicos...** Uberlândia: EDUFU, 2009. n. p. Disponível em: <http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/pt/arquivos/gt_lg10_artigo_1.pdf>. Acesso em 20 out. 2016.

COUPERIE, P. et al. **História em quadrinhos & comunicação de massa**. Tradução de José Fioroni. São Paulo: Museu de Arte de São Paulo, 1970.

CUCHE, D. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Tradução de Viviane Ribeiro. Bauru: EDUSC, 1999.

CUÉ, C. E.; REBOSSIO, A. Liniers: “Scioli es una especie de Zelig argentino”. **El país**, Buenos Aires, 2 nov. 2015. Internacional. Entrevista de Liniers. Disponível em: <http://internacional.elpais.com/internacional/2015/11/09/argentina/1447082243_696670.html>. Acesso em: 23 set. 2016.

DAHER, D. C.; FREITAS, L. M. A.; SANT’ANNA, V. L. A. Breve trajetória do processo de avaliação do livro didático de língua estrangeira para a educação básica no âmbito do PNLD. **Eutomia**. Recife: UFPE, v. 1, n. 11, p. 407-426, jan. / jun. 2013. Disponível em: <<http://www.repositorios.ufpe.br/revistas/index.php/EUTOMIA/article/view/234>>. Acesso em: 23 set. 2016.

DÍAZ, O. R. T. A atualidade do livro didático como recurso curricular. Tradução de Maria Susley Pereira. **Linhas Críticas**, Brasília: UNB, v. 17, n. 34, p. 609-624, set. / dez. 2011. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/6248/5121>>. Acesso em: 23 set. 2016.

DÍAZ CANALES, J; GUARNIDO, J. **Blacksad**. Tradução de Mario Luiz C. Barroso. Barueri: Panini, 2006. 1 v.

_____. **Blacksad**. Barueri: Panini, 2006a. 2 v.

DIONÍSIO, A. P.; VASCONCELOS, L. J. Multimodalidade, gênero textual e leitura. In: BUNZEN JUNIOR, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.) **Múltiplas linguagens para o ensino médio**. São Paulo: Parábola, 2013.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Seqüências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004. p. 95-128.

DOURADO, M. R. S. Dez anos de PCNs de língua estrangeira sem avaliação dos livros didáticos pelo PNLD. **Linguagem em (Dis)curso**, Florianópolis: Unisul, v. 8, n. 1, p. 121-148, jan. / abr. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-76322008000100006>. Acesso em: 23 set. 2016.

EAGLETON, T. **A ideia de cultura**. Tradução de Sandra Castello Branco. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

ECO, U. **Apocalípticos e integrados**. Tradução de Geraldo Gerson de Souza. São Paulo: Perspectiva, 1974.

EGUTI, C. A. **A representação da oralidade nas histórias em Quadrinhos**, 2001. 180 f. Dissertação (Mestrado em Filologia e Língua Portuguesa) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2001.

EISNER, W. **Quadrinhos e arte sequencial**. Tradução de Luís Carlos Borges. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. **Narrativas gráficas**. Tradução de Leandro Luigi Del Manto. São Paulo: Devir, 2005.

ELIAS, N. Sociogênese da diferença entre 'Kultur' e 'Zivilisation' no emprego alemão. In: _____. **O processo civilizador**. Tradução de Ruy Jugmann. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994. 1 v. p. 23-64.

ERES FERNÁNDEZ, I. G. M. La producción de materiales didácticos de español lengua extranjera en Brasil. **Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos**, São Paulo: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte / Consejería de Educación en Brasil, v. 10, p. 59-80, 2001.

_____. Cómo llegar a ser capaz de explicar que la rana se convirtió en un príncipe sin volverse loco y sin ponerse nervioso, o los verbos de cambio en la clase de ELE. In: SEDYCIAS, J. (Org.). **O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro**. São Paulo, Parábola, 2005. p. 172-181.

FÁVERO, L. L.; KOCH, I. G. V. **Lingüística Textual**: introdução. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1988.

FEIJÓ, M. **Quadrinhos em ação**: um século de história. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1997.

FILGUEIRAS, J. M. **Os processos de avaliação de livros didáticos no Brasil (1938-1984)**. 2011. 252 f. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2006.

FLEURI, R. M. Educação intercultural: a construção da identidade e da diferença nos movimentos sociais. **Perspectiva**, Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, v. 20, n. 02, p. 415-423, jul. / dez. 2002. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10410/10007>>. Acesso em: 23 set. 2016.

_____. Intercultura e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: Anped, n. 23, p. 16-35, maio / jun. / jul. / ago. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a02>>. Acesso em: 23 out. 2016.

FONTANA, D. A família. In: _____. **Psicologia para professores**. 2. ed. Tradução de Cecília Camargo Bartalotti. São Paulo: Loyola, 2002. p. 36-42.

FONTANELLA DE WEINBERG, M. B. El español bonaerense. In: _____ (Coord.). **El español de la Argentina y sus variedades regionales**. Buenos Aires: Edicial, 2000, p. 37-61.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 4 ed. Brasília: Liber Livros, 2012. (série Pesquisa)

FREITAG, B.; MOTTA, V. R.; COSTA, W. F. **O estado de arte do livro didático**. Brasília: Inep, 1987.

GALISSON, R. **Évolution de l'enseignement des langues**: 5000 ans d'histoire. Paris: CLE Internacional, 1993.

GARCÍA CANCLINI, N. **Culturas híbridas**: estratégias para entrar e sair da modernidade. Tradução de Heloísa P. Cintrão e Ana Regina Lessa. São Paulo: Edusp, 2008.

GAZETTA, S. M. M.; SOBRINHO, V. C. História em quadrinhos como gênero textual e o desenvolvimento da leitura e da escrita. **Acta científica - ciências humanas**, São Paulo: Unasp, v. 2, n. 17, p. 23-37, 2009.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GERALDI, J. W. Prática da leitura na escola. In: _____. (Org.). **O texto em sala de aula**. 2. ed. Cascavel: Editora Assoeste, 1984, p. 88-97.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Orgs.) **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: UFRGS, 2009. (Série Educação a distância)

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GONZÁLEZ, N. M. Iniciativas para a implantação do espanhol: a distância entre o discurso e a prática. In: BARROS, C. S.; COSTA, E. G. M. (Coord.). Espanhol: ensino médio. Brasília : MEC, 2010. (Coleção Explorando o Ensino volume 16)

GRILLO, S. V. C.; VELOSO, S. R. A. Diálogos entre Maingueneau e o Círculo de Bakhtin. **Filologia e Linguística Portuguesa**, São Paulo: FFLCH-USP, n. 9, p. 229-250, 2007. Disponível em: <<http://revistas.usp.br/flp/article/view/59782/6289>>. Acesso em: 01 out. 2016.

GROLLA, E. **A aquisição da linguagem**. Material didático desenvolvido para o Curso Letras – Libras. Florianópolis: UFSC, 2006. Disponível em: <<http://stoa.usp.br/egrolla/files/-1/17317/Aquisicao+de+linguagem.pdf>>. Acesso em: 28 set. 2016.

GUILLÉN DÍAZ, C. Los contenidos culturales. In: LOBATO, J. S.; GARGALLO, I. S. (Orgs.). **Vademécum para la formación de profesores**: enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE). Madrid: SGEL, 2008. p.835-852.

GUIMARÃES, A. Livros didáticos de espanhol publicados no Brasil (1920-1960). In: Congresso Brasileiro de História da Educação, 7., 2013, Cuiabá. **Anais...** São Paulo: Sociedade Brasileira de História da Educação, 2013. p. 1-14.

HYMES, D.H. On Communicative Competence. In: PRIDE, J.B.; HOLMES J. (Eds). **Sociolinguistics**. Harmondsworth: Penguin, 1972. p. 269-293.

HÖFLING, E. M. Notas para discussão quanto à implementação de programas de governo: em foco o Programa Nacional do Livro Didático. **Educação & Sociedade**, Campinas: Cedes, n. 70, p. 159-170, abr. 2000.

HOUAISS, A; VILLAR, M. S. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

INEP. Uma investigação sobre jornais e revistas infantis e juvenis. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 2, n. 5, p. 255-276, 1944.

_____. Uma investigação sobre jornais e revistas infantis e juvenis (II). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 2, n. 6, p. 401-422, 1944a.

INNOCENTE, L. G. **A tira em quadrinhos no Jornal do Brasil e no Diário Catarinense**: Um estudo do Gênero. 2005. 107 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) – Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2005.

KALANTZIS, M.; COPE, B. Language education and multiliteracies. In: HORNBERGUER, N. H. (Ed.). **Encyclopedia of Language and Education**. 2nd Ed. Philadelphia: Springer Science+Business Media LLC, 2008. v. 1: Language Policy and Political Issues in Education. p. 195-211.

KANASHIRO, D. S. K. **As linhas e as entrelinhas**: um estudo das questões de língua espanhola no ENEM. 2012. 240 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

KAUFMAN, D. A natureza da linguagem e sua aquisição. In: GERBER, A. **Problemas de aprendizagem relacionados à linguagem**: sua natureza e tratamento. Tradução de Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 51-71.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. Campinas: Pontes, 1999.

KOCH, I. G. V.; TRAVAGLIA, L. C. **Texto e coerência**. São Paulo: Cortez, 1989.

KRAFSZIK, M. L. A. **Acordo MEC /USAID**: a comissão do livro técnico e do livro didático – Colted (1966 / 1971). 2006. 151f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

KRASHEN, S. D. El modelo del monitor y la actuación de los adultos en L2. In: MUÑOZ LICERAS, J. **La adquisición de las lenguas extranjeras**. Madrid: Visor, 1977. p.143-150.

LADO, R. **Introdução à linguística aplicada**. Tradução de Vicente Pereira de Souza. Petrópolis: Vozes, 1971.

LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em lingüística aplicada**: o ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: UFSC, 1988. p. 211-236.

_____. **Aspectos da leitura:** uma perspectiva psicolingüística. Porto Alegre: Sagra – D. C. Luzzato Editores, 1996.

LEITE, E. Calvin e Haroldo, 30 anos hoje. Obrigado, Bill Watterson. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, 18 nov. 2015. Disponível em: <<http://brasil.estadao.com.br/blogs/edmund-leite/calvin-e-haroldo-30-anos-hoje-obrigado-bill-watterson/>>. Acesso em: 23 set. 2016.

LÉVI-STRAUSS, C. **Antropologia Estrutural**. Tradução de Beatriz Perrone-Moisés. São Paulo: Cosac Naify, 2014.

MCCLOUD, S. **Desvendando os quadrinhos**. Tradução de Helcio de Carvalho e Marisa do Nascimento Paro. São Paulo: Makron Books, 1995.

MAINGUENEAU, D. Genre, Hypergenre, dialogue. **Revista Calidoscópico**. São Leopoldo: Unisinos, v.3, n.2, p.131-138, maio / ago. 2005.

_____. Hipergênero – Hipergênero, gênero e internet. Tradução de Maria Inês Otranto. In: _____. **Doze conceitos em análise do discurso**. São Paulo: Parábola, 2010. p. 129-138.

_____. **Análise de textos de comunicação**. Tradução de Cecília P. de Souza e Silva e Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Discurso e análise do discurso**. Tradução de Sírio Possenti. São Paulo: Parábola, 2015.

MARCÚS, J. Ser madre en los sectores populares: una aproximación al sentido que las mujeres le otorgan a la maternidad. **Revista Argentina de Sociología**, Buenos Aires: Consejo de Profesionales en Sociología, v. 4, n. 7, p. 100-119, nov. / dez. 2006. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26940705>>. Acesso em: 23 set. 2016.

MARCUSCHI, L. A. Exercícios de compreensão ou cópia nos manuais de ensino de língua? **Em aberto**, Brasília: Inep, v. 16, n. 69, p. 64-82, jan. / mar. 1996. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2067/2036>>. Acesso em: 23 set. 2016.

_____. **Da fala para a escrita:** atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-36.

_____. A questão do suporte dos gêneros textuais. **DLCV: Língua, Linguística e Literatura**, João Pessoa: UFPB, v. 1, n. 1, p. 9-40, 2003.

_____. Compreensão de texto: algumas reflexões. In: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (Orgs.) **O livro didático de Português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003a. p. 48-61.

MARTIN, I. **Síntesis**: curso de lengua española, ensino médio: livro do professor. São Paulo: Ática, 2011. 1 v.

_____. **Síntesis**: curso de lengua española, ensino médio: livro do professor. São Paulo: Ática, 2011a. 2 v.

_____. **Síntesis**: curso de lengua española, ensino médio: livro do professor. São Paulo: Ática, 2011b. 3 v.

MARTINS, C. C. **O ensino de conteúdos culturais nos livros didáticos de Espanhol escolhidos pelo PNLD 2011**. 2012. 152 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Lingüística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2012.

MARTINS, M. D.; PACHECO, M. C. **Encuentros**: espanhol para o ensino médio. São Paulo: Ibep, 2006.

MARTINS, N. S. A onomatopeia. In: _____. **Introdução à estilística: a expressividade na língua portuguesa**. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008. p. 70-74.

MATTAR, M. F. **A construção do processo de leitura em língua inglesa do gênero tiras em quadrinhos no 7º ano do ensino fundamental**. 2010. 192 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Identidade) – Centro de Educação, Letras e Artes, Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2010.

MEAD, M. **Sexo e Temperamento**. São Paulo: Perspectiva, 1979.

MELERO ABADÍA, P. Del enfoque nocional-funcional a la enseñanza comunicativa. In: LOBATO, J. S.; GARGALLO, I. S. (Orgs.). **Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)**. Madrid: SGEL, 2008. p. 689-714.

MENNA, L. R. M. C. **A literatura infantil além do livro: as contribuições do jornal português O senhor doutor e da revista brasileira Tico-tico**. 2012. 314 f. Tese (Doutorado em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

MILANI, E. M. **Gramática de espanhol**. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2011.

MILLAR, M. et al. **Guerra Civil**. São Paulo: Panini, 2008. 6 v.

MINAYO, M. C. S. O desafio da pesquisa social. In: _____. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1993. p. 9-30.

MINTO, L. W. MEC-USAID. **Glossário HISTEDBR**. Campinas: Faculdade de Educação, Unicamp, 2016. n. p. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_mec-usaid%20.htm>. Acesso em: 23 set. 2016.

MIQUEL, L; SANZ, N. El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua. [S.l.: s.n.]. **Cable**, 9, abril, p. 15-21, 1992.

MIQUEL LÓPEZ, L. La subcompetencia sociocultural. In: LOBATO, J. S.; GARGALLO, I. S. (Orgs.). **Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)**. Madrid: SGEL, 2008. p. 511-532.

MOGIN-MARTIN, R. De la historieta al cómic para adultos: la transición artística de Carlos Giménez. **Cuadernos Angers - La Plata**. La plata: Universidad Nacional de La Plata - Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, v. 6, n. 6, p. 35-46, jun. 2006. Disponível em: <http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/51699/Documento_completo_.pdf?sequence=1>. Acesso em: 20 mar. 2017.

MOLINER, M. **Diccionario de usos del español**. 3. ed. Madrid: Gredos, 2007. 1 v.

MOREIRA, V.; NOGUEIRA, F. N. N. Do indesejável ao inevitável: a experiência vivida do estigma de envelhecer na contemporaneidade. **Psicologia USP**, São Paulo: USP, v. 19, n. 1, p. 59-79, jan. / mar. 2008. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-51772008000100009#2a>. Acesso em: 23 set. 2016.

MOYA, A. de. **Shazam!** São Paulo: Pespectiva, 1977.

_____. Así es la cosa, Quino! In: _____. **História da história em quadrinhos**. Porto Alegre: L&PM, 1986. p. 209-211.

_____. **História da história em quadrinhos**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1996.

MUNAKATA, K. **Produzindo livros didáticos e paradidáticos**. 1997. 223 f. Tese (Doutorado em História e Filosofia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1997.

NARVAZ, M.G.; KOLLER, S. H. Famílias e Patriarcado: da Prescrição Normativa à Subversão Criativa. **Psicologia & Sociedade**, Porto Alegre: UFRGS, v. 18, n.1, p. 49-55, jan. / abr. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v18n1/a07v18n1>>. Acesso em: 23 set. 2016.

NETO, E. dos S.; SILVA, M. R. P. da. **Histórias em quadrinhos e educação: formação e prática docente**. São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo, 2011.

NICOLAU, V. **Tirinhas & mídias digitais: a transformação desse gênero pelos blogs**. João Pessoa: Marca da Fantasia, 2013.

OLIVEIRA, A. P. **O desenvolvimento da competência comunicativa intercultural no ensino de inglês como L2**. 2007. 237 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.

OLIVEIRA, B. C. **Representações culturais no livro didático de língua estrangeira (espanhol)**. 2014. 91 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

OLIVEIRA, L. A. O conceito de competência no ensino de línguas estrangeiras. **Sitientibus**, Feira de Santana: UEFS, n.37, p.61-74, jul. / dez. 2007. Disponível em: <http://www2.uefs.br/sitientibus/pdf/37/o_conceito_de_competencia.pdf>. Acesso em: 29 set. 2016.

ORTEGA RICAURTE, C. Aspectos históricos y lingüísticos del gamín bogotano. **Revista de la Universidad Nacional**, Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, n. 10, p. 7-71, mar. 1972. Disponível em: <<http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/revistaun/article/view/12270>>. Acesso em: 23 set. 2016.

OSSENBACH, G. Manuales escolares y patrimonio histórico escolar. **Education Siglo XXI**, Murcia: Facultad de Educación, Universidad de Murcia, v. 28, n. 2, p. 115-132, 2010.

OSORIO, S. L. C. Comportamiento del suicidio, Colombia, 2013. In: COLOMBIA. Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses. Grupo Centro de Referencia Nacional sobre Violencia. **Forensis 2013: datos para la vida**. Bogotá, D. C., v. 15, n.1, p. 127-168, jul. 2014. Disponível em: <<https://www.medicinalegal.gov.co/documents/10180/188820/FORENSIS+2013+3-+suicidio.pdf/65a683b4-38b2-46a4-b32a-f2a0884b25bf>>. Acesso em: 23 set. 2016.

OTELLO, C. P. Introducción. In: CHOMSKY, N. **Estructuras Sintácticas**. Madrid: Siglo Veintiuno, 2004. p.3-23.

PAIM, A. Pesquisa Básica e Pesquisa Aplicada: como distingui-las e consolidá-las. **Revista Liberdade e Cidadania**. Brasília: Fundação Liberdade e Cidadania, n. 8, n. p., abr. / jun. 2010.

PAIVA, V. L. M. O. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, C. M. T.; CUNHA, M. J. **Caminhos e Colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil**. Brasília: UnB, 2003, p. 53-84.

_____. Ensino de vocabulário. In: DUTRA, D.P; MELLO, H. (Orgs.). **A gramática e o vocabulário no ensino de inglês: novas perspectivas**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras / UFMG, 2004. p. 71-102.

_____. Como se aprende uma língua estrangeira? In: ANASTÁCIO, E. B. A.; MALHEIROS, M. R. T. L.; FIGLIOLINI, M. C. R. (Orgs.). **Tendências contemporâneas em Letras**. Campo Grande: Editora da UNIDERP, 2005. p. 127-140.

PALACIOS, M.; CATINO, G. **Espanhol para o ensino médio**. São Paulo: Scipione, 2004.

PERES, E; VAHL, M. M. Programa do livro didático para o ensino fundamental do Instituto Nacional do Livro (PLIDEF/INL, 1971-1976): contribuições à história e às políticas do livro didático no Brasil. **Revista Educação e Políticas em Debate**, Uberlândia: Faculdade de Educação / UFU, v. 3, n. 1, p. 53-70, jan. / jul. 2014.

POLETTTO-LUGLI, V. C.; NASCIMENTO, E. L. O gênero história em quadrinhos no livro didático: leitura-fruição ou apropriação? **Entretextos**, Londrina: UEL, v. 6, n. 1, p. 88-95, jan. / dez. 2006. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/article/view/14091>>. Acesso em: 23 set. 2016.

POSSENTI, S. **Os humores da língua**: análise lingüística de piadas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

_____. Notas um pouco céticas sobre hipertexto e construção do sentido. **Educar**, Curitiba: Editora UFPR, n. 20, p. 59-75, 2002.

_____. O humor é universal. In: _____. **Humor, língua e discurso**. São Paulo: Contexto, 2013. p. 139-152.

QUINO. **Gente en su sitio**. Buenos Aires: Lumen, 1986.

_____. **Mafalda**. Buenos Aires: Ediciones de la flor, 1972. 1 v.

_____. **Mafalda**. Buenos Aires: Ediciones de la flor, 1972a. 2 v.

_____. **Mafalda**. Buenos Aires: Ediciones de la flor, 1972b. 3 v.

_____. **Mafalda**. Buenos Aires: Ediciones de la flor, 1972c. 4 v.

RAMOS, P. **Tiras cômicas e piadas**: duas leituras, um efeito de humor. 2007. 424f. Tese (Doutorado em Filologia e Língua Portuguesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

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

_____. Revendo o Formato da Tira Cômica. In: Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 22, 2009. Curitiba. **Anais eletrônicos...** Curitiba: Universidade Positivo, 2009a. p. 1-14. Disponível em: <<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2009/resumos/R4-1864-1.pdf>>. Acesso em: 23 set. 2016.

_____. Tiras Livres: Um Gênero em Processo de Consolidação. In: Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 23, 2010. Caxias do Sul. **Anais eletrônicos...** Caxias do Sul: UCS, 2010. p. 1-12. Disponível em:

<<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2010/resumos/R5-1976-1.pdf>>. Acesso em: 23 set. 2016.

_____. Una Mafalda entre Brasil y Argentina, no más que eso. In: Congreso Internacional de Historietas, 1, 2010. Buenos Aires. **Actas Digitales...** Buenos Aires: Viñetas Sueltas, 2010a. p. 1-15. Disponível em: <<http://www.vinetas-sueltas.com.ar/congreso/pdf/Mafalda/ramos.pdf>>. Acesso em: 23 set. 2016.

_____. **Faces do humor:** uma aproximação entre piadas e tiras. Campinas: Zarabatana, 2011.

_____. Pontos de Fuga: Registros do Processo de Alargamento do Formato das Tiras. **9ª arte**. São Paulo: Escola de Comunicações e Artes, vol. 3, n. 1, 85-103, 2014. Disponível em: <<http://www2.eca.usp.br/nonaarte/ojs/index.php/nonaarte/article/view/96/117>>. Acesso em: 23 set. 2016.

_____. **Tiras livres:** um novo gênero dos quadrinhos. João Pessoa: Marca da Fantasia, 2014a.

RICCI, L. Un gamín bogotano, llamado Copetín. **Museo Virtual de la Historieta Colombiana**. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia-Facultad de Artes, 2000. p. 1-3. Disponível em: <<http://www.facartes.unal.edu.co/muvirt/galeria/franco.html>>. Acesso em: 23 set. 2016.

RICHARDS, J. C. **O ensino comunicativo de línguas estrangeiras**. Tradução de Rosana S. R. Cruz Gouveia. São Paulo: SBS, 2006.

_____; RODGERS, T. S. **Approaches and methods in language teaching:** A description and analysis. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

RODRIGUES, L. S.; SOARES, G. A. Velho, idoso e terceira idade na sociedade contemporânea. **Revista Ágora**, Vitória: UFES, n. 4, 2006, p. 1-29. Disponível em: <<http://periodicos.ufes.br/agora/article/view/1901>>. Acesso em: 23 set. 2016.

RODRIGUES, R. H. Articulações teórico-conceituais nos PCNs: uma análise crítica. In: Encontro do Círculo de Estudos Linguísticos do Sul, 5., 2003, Curitiba. **Anais eletrônicos...** Curitiba: UFSC, 2003. p. 1258-1267. Disponível em: <<http://www.celsul.org.br/Encontros/05/pdf/175.pdf>>. Acesso em: 23 set. 2016.

RODRÍGUEZ PRIETO, J. P. Distribución geográfica del “jeje” en español y propuesta de reformulación del término. **Revista Española de Lingüística**, Madrid: Sociedad Española de Lingüística, v. 38, n. 2, p. 129-144, 2008. Disponível em: <<http://sel.edu.es/rsel/index.php/revista/article/viewFile/48/47>>. Acesso em: 23 set. 2016.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. ROJO, R.; MOURA, E. (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012. p.11-32.

_____. (Org.). **Escola conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013.

_____.; MOITA LOPES, L. P. Linguagens, códigos e suas tecnologias. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares do Ensino Médio**. Brasília, DF, 2004. p. 14-59. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/02Linguagens.pdf>>. Acesso em: 23 set. 2016.

ROMANOS, H.; CARVALHO, J. P. **Espanhol expansión**. São Paulo: FTD, 2004. (Coleção Delta)

SALOMÃO, A. C. B. **A cultura e o ensino de língua estrangeira: perspectivas para a formação continuada no projeto Teletandem Brasil**. 2012. 270 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2012.

SAMPAIO, F. A. A.; CARVALHO, A. F. **As distorções da etapa da avaliação do Programa Nacional do Livro Didático: 10 críticas, 10 soluções**. São Paulo: Sarandi, 2012.

SÁNCHEZ PÉREZ, A. Metodología: conceptos y fundamentos. In: LOBATO, J. S.; GARGALLO, I. S. (Orgs.). **Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)**. Madrid: SGEL, 2008. p. 665-688.

SANTOS, E. M. O. **Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN): Uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas**. 2004. 440 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas, Campinas, 2004.

SANTOS, R. E. dos; VERGUEIRO, W. Histórias em quadrinhos no processo do aprendizado: da teoria à prática. **EccoS – Rev. Científica**, São Paulo: Universidade Nove de Julho, n. 27, p. 81-95, jan. / abr. 2012.

SARMIENTO, J. C. **Elementos culturais argentinos nas HQs de Liniers: uma contribuição para a formação intercultural do professor de ELE**. 2013. 111 f. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

SILVA, A. V. T. A. Quadrinho é texto e não pretexto: o uso de tiras, charges e cartuns no livro didático. In: Jornada Internacional de Quadrinhos, 2., 2013, São Paulo. **Anais...** São Paulo: Escola de Comunicações e Artes, 2013. n. p. Disponível em <<http://www2.eca.usp.br/anais2ajornada/anais2asjornadas/anais/1%20-139%20ARTIGO%20-%20ALBA%20VALERIA%20TINOCO%20ALVES%20SILVA%20-%20HQ%20E%20EDUCACAO.pdf>>. Acesso em: 28 ago. 2015.

SILVA, S. B. B. **Formação de professores e PCN: um olhar sobre a leitura e o material de leitura**. 2003. 160 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

SILVA JUNIOR, G. **A guerra dos gibis: a formação do mercado editorial brasileiro e a censura aos quadrinhos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

SILVEIRA, V. R. H. **A palavra-imagem nos gestos de leitura: os quadrinhos em discussão**. 2003. 299 f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

SOLE, I. **Estrategias de lectura**. Barcelona: Grao, 1992.

SOUZA, A. de. **Moacy Cirne: o gênio criativo dos quadrinhos**. Nova Iguaçu: Marsupial, 2015.

SOUZA, E. M. F.; VIANA, L. D. C. Livro didático como gênero do discurso complexo. In: Simpósio Nacional de Letras e Linguística, 2., 2011, Uberlândia. **Anais eletrônicos...** Uberlândia: EDUFU, 2011. p. 1-10. Disponível em: <http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/wp-content/uploads/2014/04/silel2011_1991.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2016.

_____. Densidade discursiva do livro didático de português: um enunciado em gênero do discurso. **Fólio – Revista de Letras**, Vitória da Conquista: UESB, v. 4, n. 1, p. 297-313, jan. / jun. 2012.

_____. A discursividade do Livro Didático de Língua Portuguesa: um gênero do discurso complexo na Teoria Dialógica da Linguagem. **Eutomia: revista de literatura e linguística**, Recife: UFPE, v. 1, n. 12, p. 408-427, jul. / dez. 2013.

TEIXEIRA, D. O.; MOURA, E. Chapeuzinho Vermelho na cibercultura: por uma educação linguística com multiletramento. In: ROJO, R.; MOURA, E. (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012. p. 55-74.

TEIXEIRA, L. A. L. A (des)ordem do discurso de Mafalda: uma análise da mulher nas tirinhas de Quino. In: Encontro de Estudos Multidisciplinares em cultura, 6., 2010, Universidade Federal da Bahia. **Resumos...** Salvador: Faculdade de Comunicação. 2010. n. p. Disponível em <<http://www.cult.ufba.br/wordpress/24421.pdf>>. Acesso em: 23 set. 2016.

THOMPSON, J. B. O conceito de cultura. In: _____. **Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 165-215.

TRAVAGLIA, N. G. **A Tradução Numa Perspectiva Textual**. 1993. Tese (Doutorado em língua e literatura francesa) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.

TYLOR, E. B. **La civilization primitive**. Paris: Reinwald, 1876-1878.

URBANO, H. Marcadores conversacionais. In : PRETI, D. (Org.) **Análise de textos orais**. São Paulo: Humanitas, 1999. p. 81-101.

VAN DIJK, T. **Text and context**. London: Longman, 1977.

VAN EK, J. A. **The Threshold Level for modern language learning in schools**. London: Longman, 1976.

VAN LEEUWN, T. Semiotic resources. In: _____. **Introducing Social Semiotics**. Abigton: Taylor & Francis Group, 2005. p. 3-25.

VÁSQUEZ, R. GÓMEZ, D. L. Mortalidad y problemas emocionales: el suicidio en Colombia 20 años después (1970-1990). **Acta médica colombiana**, Bogotá: Asociación Colombiana de Medicina Interna, v. 18, n. 2, mar. / abr. 1993, p. 113-118. Disponível em: <http://www.actamedicacolombiana.com/anexo/articulos/02-1993-16-Mortalidad_y_problemas_emocionales_el_suicidio_en.pdf>. Acesso em: 23 set. 2016.

VENTORINI, E. **Regulação da leitura e da literatura infanto-juvenil, no Rio Grande do Sul, na década de 1950**: interdição, triagem e intervenção das autoridades. 2009. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

VENTURI, M. A. **Tópicos de aquisição e ensino de língua estrangeira**. São Paulo: Humanitas, 2008.

VERGUEIRO, W. A linguagem dos quadrinhos: uma “alfabetização” necessária. In: RAMA, A.; VERGUEIRO, W. **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2007. p. 31-64.

_____. Uso das HQs no ensino. In: RAMA, A.; VERGUEIRO, W. **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2007a. p. 7-30.

_____; RAMOS, P. Os quadrinhos (oficialmente) na escola: dos PCN ao PNBE. In: _____. **Quadrinhos na educação da rejeição à prática**. São Paulo: Contexto, 2009. p. 9-42.

VIANA, N. **Sotaque cultural**: uma proposta para compreensão de traços culturais (re)velados na interação em língua estrangeira. 2003. 319 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, 2003.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VILAÇA, M. L. C. Métodos de Ensino de Línguas Estrangeiras: fundamentos, críticas e ecletismo. **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades**, Caxias: Unigranrio, v. 7, n. 26, p. 73-88, jul. / set. 2008. Disponível em: <<http://publicacoes.unigranrio.com.br/index.php/reihm/article/download/43/78>>. Acesso em: 23 set. 2016.

_____. Web 2.0 e materiais didáticos de línguas: reflexões necessárias. In: Congresso Nacional de Linguística e Filologia, 15., 2011, Rio de Janeiro. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: Cifefil, 2011. p. 1017-1025. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/xv_cnlf/tomo_1/90.pdf>. Acesso em: 23 set. 2016.

WALESKO, A. M. H. **A interculturalidade no ensino comunicativo de línguas estrangeiras**: um estudo em sala de aula com leitura em inglês. 2006. 139f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006.

WERTHAM, F. **Seduction of the Innocent**. New York: Reinhart & Company, 1954.

WIDDOWSON, H. G. Tradução de José Carlos Paes de Almeida Filho. **O ensino de línguas para a comunicação**. São Paulo: Pontes, 1991.

WILLIAMS, R. **Culture and Society**. London: Chatto and Windus, 1958.

_____. **Culture**. Glasgow: Collins, 1981. (Fontana New Sociology Series)

WILKINS, D. A. **Notional Syllabuses**. London: Oxford University Press, 1976.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Lista de histórias em quadrinhos no livro didático *Espanhol para ensino médio*

	Seção	Página	Histórias em quadrinhos		Autor
1	Entretenimiento	29	Cartum	<i>Si... cariño</i>	Quino
2	Entretenimiento	71	Cartum	<i>Si... cariño</i>	Quino
3	Entretenimiento	89	Cartum	<i>Mujeres Alteradas</i>	Maitena
4	Entretenimiento	113	Cartum	<i>Mujeres Alteradas</i>	Maitena
5	Entretenimiento	144	Cartum	<i>Si... cariño</i>	Quino
6	Entretenimiento	215	Cartum	<i>Superadas 2</i>	Maitena
7	Entretenimiento	224	Cartum	<i>Bien, gracias. ¿Y usted?</i>	Quino
8	Mira el vocabulario	231	Cartum	<i>Superadas 2</i>	Maitena
9	Entretenimiento	251	Cartum	<i>Bien, gracias. ¿Y usted?</i>	Quino
10	Entrando en el tema	299	Cartum	<i>Superadas 2</i>	Maitena
11	Entretenimiento	311	Cartum	<i>Bien, gracias. ¿Y usted?</i>	Quino
12	Entretenimiento	335	Tira cômica	<i>Só dói quando eu respiro</i>	Caulos
13	Entretenimiento	337	Tira cômica	<i>Piada quadrinizada</i>	Não consta
14	Entretenimiento	338	Tira cômica	<i>Piada quadrinizada</i>	Não consta
15	Entretenimiento	351	Tira cômica	<i>Inodoro Pereyra</i>	Fontanar rosa
16	Entretenimiento	407	Cartum	<i>Si... cariño</i>	Quino

APÊNDICE B - Lista de histórias em quadrinhos no livro didático *Gramática de espanhol*

	Capítulo	Pág.	Histórias em quadrinhos	Autor	País
1	Cap.2 – Os artigos	30	<i>Gaturro</i>	Nik	Argentina
2		37	<i>Ziggy</i>	Tom Wilson	EUA
3	Cap. 3 – O substantivo	47	<i>Gaturro</i>	Nik	Argentina
4	Cap. 4 – O adjetivo	75	<i>Cathy</i>	Cathy Guisewite	EUA
5	Cap. 5 – Os numerais	84	<i>Baldo</i>	Cantú e Castellanos	EUA
6	Cap. 6 – Os demonstrativos	91	<i>Garfield</i>	Jim Davis	EUA
7		92	<i>Ziggy</i>	Tom Wilson	EUA
8	Cap. 7 – os possessivos	97	<i>Gaturro</i>	Nik	Argentina
9		98	<i>Garfield</i>	Jim Davis	EUA
10	Cap. 8 – Os pronomes pessoais	103	<i>Gaturro</i>	Nik	Argentina
11	Cap. 9 – os relativos	124	<i>Calvin y Hobbes</i>	Bill Watterson	EUA
12	Cap. 10 – Os interrogativos e exclamativos	130	<i>Garfield</i>	Jim Davis	EUA
13		131	<i>Calvin y Hobbes</i>	Bill Watterson	EUA
14		133	<i>Garfield</i>	Jim Davis	EUA
15	Cap. 11 – Os indefinidos	137	<i>Baldo</i>	Cantú e Castellanos	EUA
16		140	<i>Calvin y Hobbes</i>	Bill Watterson	EUA
17		142	<i>El Poncho Café</i>	Paul Gilligan	EUA Canadá
18		145	<i>Cathy</i>	Cathy Guisewite	EUA
19		146	<i>Fox Trot</i>	Bill Amend	EUA
20		147	<i>El Poncho Café</i>	Paul Gilligan	EUA
21	Cap. 12 – os advérbios	152	<i>Gaturro</i>	Nik	Argentina
22		157	<i>Tutelândia</i>	Tute	Argentina
23		159	<i>Ginger Meggs</i>	James Kemsley	Austrália
24	Cap. 12 – os advérbios	160	<i>Fred Basset</i>	Alex Graham	Reino Unido

Continua – Apêndice B

Conclusão – Apêndice B

	Capítulo	Pág.	Histórias em quadrinhos	Autor	País
25	Cap. 12 – os advérbios	164	<i>Gaturro</i>	Nik	Argentina
26		170	<i>Mutt y Jeff</i>	Bud Fisher	EUA
27	Cap. 13 – As preposições	177	<i>Cathy</i>	Cathy Guisewite	EUA
28		187	<i>Baldo</i>	Cantú e Castellanos	EUA
29		189	<i>Cathy</i>	Cathy Guisewite	EUA
30		195	<i>Ginger Meggs</i>	James Kemsley	EUA
31	Cap. 14 – As conjunções	200	<i>Gaturro</i>	Nik	Argentina
32		203	<i>Baldo</i>	Carlos Castellanos e Hector Cantú	EUA
33	Cap. 15 – As interjeições	210	<i>Cathy</i>	Cathy Guisewite	EUA
34	Cap. 16 – Os discursos direto e indireto	213	<i>Cathy</i>	Cathy Guisewite	EUA
35		222	<i>Tutelandia</i>	Tute	Argentina
36	Cap. 17 – O verbo	230	<i>Gaturro</i>	Nik	Argentina
37		233	<i>Gaturro</i>	Nik	Argentina
38		233	<i>Tutelandia</i>	Tute	Argentina
39		254	<i>Gaturro</i>	Nik	Argentina
40	Cap. 18 – As vozes do verbo	282	<i>Condorito</i>	René Rios (Pepo)	Chile
41	Cap. 19 – A concordância verbal	287	<i>El Poncho Café</i>	Paul Gilligan	EUA
42		289	<i>Calvin y Hobbes</i>	Bill Watterson	EUA
43	Cap. 20 – As locuções verbais	292	<i>Ziggy</i>	Tom Wilson	EUA
44		298	<i>Ziggy</i>	Tom Wilson	EUA
45		303	<i>Gaturro</i>	Nik	Argentina
46	Cap. 21 – As orações	318	<i>Gaturro</i>	Nik	Argentina
47		319	<i>Ziggy</i>	Tom Wilson	EUA
48		325	<i>Condorito</i>	René Rios (Pepo)	Chile

APÊNDICE C - Lista de histórias em quadrinhos no livro didático *Español Esencial*

	Seção	Página	Histórias em quadrinhos		Autor
1	Comprensión e interpretación	6	Tira cômica	<i>Mafalda</i>	Quino
2	Gramática	9	história em quadrinhos criada		
3	Comprensión e interpretación	48	Tira cômica	<i>Gaturro</i>	Nik
4	Gramática	51	história em quadrinhos criada		
5	Gramática (ejercicios)	63	história em quadrinhos criada		
6	Gramática	81	história em quadrinhos criada		
7	Gramática (ejercicios)	126	história em quadrinhos criada		
8	Gramática (ejercicios)	146	Tira cômica	<i>Calvin y Hobbes</i>	Bill Watterson
9	Comprensión e interpretación	181	Tira cômica	<i>Mafalda</i>	Quino
10			Tira cômica	<i>Mafalda</i>	Quino
11			Tira cômica	<i>Mafalda</i>	Quino
12	Lectura (precalentamiento)	264	Tira cômica	<i>Condorito</i>	Pepo
13	Lectura (precalentamiento)	276	Cartum	<i>Curvas peligrosas</i>	Maitena
14	Gramática (ejercicios)	281	Tira cômica	<i>Gaturro</i>	Nik
15	Gramática (ejercicios)	282	Tira cômica	<i>Ginger Meggs</i>	James Kemsley

APÊNDICE D - Lista de tiras cômicas no livro didático *Síntesis: curso de lengua española* volume um

	Unidade	Seção	Pág.	Tiras cômicas	Autor	Proposta de atividade	Fenômeno cultural
1	¿Quién soy?	Gramática Básica	15	<i>Mafalda</i>	Quino	Contextualização de elemento gramatical	Objetos: comida representativa
2		Gramática Básica	18	<i>Macanudo</i>	Liniers	Contextualização de elemento gramatical	Ações: infância (brincadeira)
3		Gramática Básica	31	<i>Agatha Crumm</i>	Bill Hoest	Contextualização de elemento gramatical	Expressões: Valor de beleza estética
4		Aprende un poco más	37	<i>Gaturro</i>	Nik	Cópia (gramática)	Ações: relação amorosa
5		Aprende un poco más	37	<i>Gaturro</i>	Nik	Cópia (gramática)	Ações: Relação interpessoal e TDIC
6	¿Qué hacemos?	Gramática Básica	47	<i>Macanudo</i>	Liniers	Contextualização de elemento gramatical	Ações: atividade cotidiana (tempo livre)
7		¡Evalúate!	58	<i>Gaturro</i>	Nik	Cópia (vocabulário)	Ações: Relação interpessoal e TDIC
8	¿Cómo consumir con responsabilidad	Gramática Básica	65	<i>Mafalda</i>	Quino	Contextualização de elemento gramatical	Ações: Relações interpessoais familiares
9		Gramática Básica	66	<i>Calvin and Hobbes</i>	Bill Watterson	Contextualização de elemento gramatical	Ações: infância (imaginação)

Continua – Apêndice D

Conclusão – Apêndice D

	Unidade	Seção	Pág.	Tiras cômicas	Autor	Proposta de atividade	Fenômeno cultural
10	¿Qué te gusta?	Gramática Básica	94	<i>Macanudo</i>	Liniers	Contextualização de elemento gramatical	Expressões: Artes (influência do cinema)
11	¿Somos lo que llevamos?	Gramática Básica	109	<i>Gaturro</i>	Nik	Contextualização de elemento gramatical	Ações: Relações interpessoais de gênero
12	¿Somos lo que llevamos? ¿Cómo es tu familia?	Gramática Básica	111	<i>Macanudo</i>	Liniers	Contextualização de elemento gramatical	Ações: atividade cotidiana (tempo livre)
13		Gramática Básica	125	<i>Macanudo</i>	Liniers	Contextualização de elemento gramatical	Ações: relações interpessoais (preconceito)
14		Gramática Básica	128	<i>Yo, Matías</i>	Sendra	Subjetiva	Ações: relações familiares (papel da mãe)
15		¡Evalúate!	134	<i>Garfield</i>	Jim Davis	Cópia (gramática)	Ações: Relação interpessoal (animais de estimação)
16	¿Dónde vive la gente?	Gramática Básica	141	<i>Mafalda</i>	Quino	Contextualização de elemento gramatical	Ações: Relações interpessoais na sociedade
17	Apartado		153	<i>Mafalda</i>	Quino	Objetivas	Expressões: riqueza e artes

APÊNDICE E - Lista de tiras cômicas no livro didático *Síntesis: curso de lengua española* volume dois

	Unidade	Seção	Pág.	Tiras cômicas	Autor	Proposta de atividade	Fenômeno cultural
1	¿Cómo es la ciudad donde vive?	Gramática Básica	11	<i>Baldo</i>	Cantú e Castellanos	Contextualização de elemento gramatical	Expressões: Valor econômico (poder de compra)
2		¡Evalúate!	20	<i>Gaturro</i>	Nik	Cópia (gramática)	Ações: Relações interpessoais (animais de estimação)
3	¿Cuáles son tus derechos y deberes?	Gramática Básica	27	<i>Mafalda</i>	Quino	Contextualização de elemento gramatical	Ações: Relações interpessoais e o poder
4		¡Evalúate!	38	<i>Macanudo</i>	Liniers	Cópia (gramática)	Ações: atividade cotidiana (comportamento)
5	¿Vamos de viaje?	Gramática Básica	45	<i>Mafalda</i>	Quino	Contextualização de elemento gramatical	Objetos: instituições (Governo)
6	¿Practicar algún deporte?	Aprende un poco más	50	<i>Mafalda</i>	Quino	Contextualização de elemento gramatical	Ações: Relações interpessoais entre classes
7		¡Diviértete!	59	<i>Gaturro</i>	Nik	Não está explícita	Ações: Relação interpessoal e as TDIC

Continua – Apêndice E

Conclusão – Apêndice E

	Unidade	Seção	Pág.	Tiras cômicas	Autor	Proposta de atividade	Fenômeno cultural
8	¿Prácticas algún deporte?	Gramática Básica	61	<i>El Poncho Café</i>	Paul Gilligan	Contextualização de elemento gramatical	Ações: Relações interpessoais (animais de estimação)
9		¡Evalúate!	70	<i>Macanudo</i>	Liniers	Cópia (gramática)	Ações: relações amorosas
10	¿Qué hacías cuando eras niño?	Gramática Básica	90	<i>Mafalda</i>	Quino	Contextualização de elemento gramatical	Expressões: valor econô- mico das TDIC
11		Aprende un poco más	96	<i>Macanudo</i>	Liniers	Contextualização de elemento gramatical	Ações: Relações interpessoais de gênero
12		¡Evalúate!	100	<i>El Poncho Café</i>	Paul Gilligan	Cópia (gramática)	Expressões: valor do conhecimento
13	¿No has estado bien?	Gramática Básica	107	<i>Cathy</i>	Cathy Guisewite	Contextualização de elemento gramatical	Expressões: Valor da beleza estética
14	¿Te gustan las fiestas?	¡Diviértete!	121	<i>Gaturro</i>	Nik	Não está explícita	Ações: Convenção social: aniversário
15	¿Te gustan las fiestas?	Gramática Básica	123	<i>Garfield</i>	Jim Davis	Contextualização de elemento gramatical	Ações: Convenção social (declinar un convite)
16	¿Qué pasará?	Gramática Básica	139	<i>Baldo</i>	Cantú e Castella- nos	Contextualização de elemento gramatical	Expressões: valor do conhecimento
17	Apartado		160	<i>Gaturro</i>	Nik	Subjetiva	Ações: atividade cotidiana (comporta- mento)

APÊNDICE F - Lista de histórias em quadrinhos no livro didático *Síntesis: curso de lengua española* volume três

	Unidade	Seção	Pág.	Tiras cômicas	Autor	Proposta de atividade	Fenômeno cultural
1	¿Todavía se envían cartas?	Gramática Básica	10	<i>Ziggy</i>	Tom Wilson	Contextualização de elemento gramatical	Expressões: valores econômicos (modernidade)
2	¿Para qué sirve la red?	¡Diviértete!	32	<i>Gaturro</i>	Nik	Não está explícita	Expressões: Valor econômico e as TDIC
3		¡Evalúate!	38	<i>El Poncho Café</i>	Paul Gilligan	Objetiva	Ações: Relações familiares (animais de estimação)
4	¿Te toca defender la naturaleza?	Gramática Básica	45	<i>Gaturro</i>	Nik	Contextualização de elemento gramatical	Ações: Relações interpessoais (preconceito)
5		Gramática Básica	46	<i>Fox trot</i>	Bill Amend	Cópia (gramática)	Expressões: Valor afetivo (coleccionar objetos)
6	¿Te toca defender la naturaleza?	¡Evalúate!	54	<i>Agatha Crumm</i>	Bill Hoest	Cópia (gramática)	Ações: atividade cotidiana (hábitos e envelhecimento)

Continua – Apêndice F

Continuação – Apêndice F

	Unidade	Seção	Pág.	Tiras cômicas	Autor	Proposta de atividade	Fenômeno cultural
7	¿Manda quien puede, obedece quien quiere?	Gramática Básica	61	<i>Macanudo</i>	Liniers	Contextualização de elemento gramatical	Ações: Relações familiares (animais de estimação)
8		Gramática Básica	62	<i>Gaturro</i>	Nik	Contextualização de elemento gramatical	Ações: Relações interpessoais e as TDIC
9	Arte	Aprende un poco más	96	<i>Baldo</i>	Cantú e Castella nos	Contextualização de vocabulário	Ações: relações interpessoais e o poder
10	El cine	Gramática Básica	107	<i>Garfield</i>	Jim Davis	Contextualização de elemento gramatical	Ações: Relações interpessoais (solidariedade)
11		Aprende un poco más	112	<i>El Poncho Café</i>	Paul Gilligan	Contextualização de elemento gramatical	Expressões: valor econômico: poder de escolha
12		Aprende un poco más	113	<i>Fox trot</i>	Bill Amend	Contextualização de elemento gramatical	Ações: relações familiares
13	La literatura y la música	Gramática Básica	124	<i>Baldo</i>	Cantú e Castella nos	Contextualização de elemento gramatical	Expressões: poder de compra
14		Aprende un poco más	129	<i>El Poncho Café</i>	Paul Gilligan	Contextualização de elemento gramatical	Ações: Relações interpessoais e o poder
15		¡Evalúate!	133	<i>Baldo</i>	Cantú e Castella nos	Cópia (gramática)	Expressões: identidade

Continua – Apêndice F

Conclusão – Apêndice F

	Unidade	Seção	Pág.	Tiras cômicas	Autor	Proposta de atividade	Fenômeno cultural
16	¿Se transformó en príncipe el sapo?	Algo de vocabulario	138	<i>Macanudo</i>	Liniers	Contextualização de vocabulario	Ações: atividade cotidiana (tempo livre)
17		Gramática Básica	140	<i>Gaturro</i>	Nik	Contextualização de elemento gramatical	Ações: gestos: expressão de humor
18		Aprende un poco más	146	<i>Baldo</i>	Cantú e Castella nos	Objetiva	Expressões: valor do conhecimento
19		Aprende un poco más	146	<i>Condorito</i>	Pepo	Objetiva	Ações: Relações interpessoais (classe social)
20		Aprende un poco más	146	<i>Condorito</i>	Pepo	Objetiva	Ações: relações interpessoais e a comunicação
21		¡Evalúate!	150	<i>Baldo</i>	Cantú e Castella nos	Cópia (gramática)	Ações: relações interpessoais entre gerações
22		¡Evalúate!	150	<i>El Poncho Café</i>	Paul Gilligan	Cópia (gramática)	Ações: relações interpessoais e o poder

APÊNDICE G - Lista de tiras cômicas no livro didático *Cercanía Joven* volume um

	capítulo	Seção	Pag.	Tiras cômicas	Autor	Proposta de atividade	Fenômeno cultural
1	Unidade 1 Capítulo 2 – Turismo Hispánico: ¡Conviva- mos con las diferencias!	Lectura (tejiendo la compren- sión)	33	<i>Mafalda</i>	Quino	Objetivas e inferencial	Ações: relações interpessoais (cidadão e órgãos governamentais)
2	Unidade 3 Capítulo 6 – Movi- mientos populares: ¡Participe- mos en la política!	Habla (A concluir)	151	<i>Mafalda</i>	Quino	Objetiva	Ações: relações interpessoais entre grupos políticos Expressões: momento histórico (ditadura)

APÊNDICE H - Lista de tiras cômicas no livro didático *Cercanía Joven* volume três

	capítulo	Seção	Pag.	Tiras cômicas	Autor	Proposta de atividade	Fenômeno cultural
1	Unidade 1 Capítulo 1 – Tecnologías: a usarlas conscientemente	Escritura (conociendo el género)	20	<i>Gaturro</i>	Nik	Metalinguística (busca por características do gênero textual), objetiva, subjetiva	Ações: relações interpessoais e as TDIC
2		Escritura (planeando las ideas)	22	<i>Miércoles en la redacción</i>	Jesús Martínez del Vas	Objetiva e subjetiva	Ações: relações interpessoais e as TDIC
3	Proyecto 1 - Literatura y las nuevas tecnologías: la sociedad del nuevo milenio	Sensibilización	48	<i>Gaturro</i>	Nik	Objetiva e subjetiva	Ações: atividade cotidiana e as TDIC
4			49	<i>Gaturro</i>	Nik		Expressões: as TDIC e o poder de compra
5	Unidad 2 Capítulo 4 – Mercado Laboral: en contra los prejuicios	Lectura (Tejiendo la comprensión)	82	<i>Magola</i>	Nani	Objetiva	Ações: relações interpessoais (xenofobia)
6			82	<i>Magola</i>	Nani		Ações: relações interpessoais (xenofobia)
7	Manual do professor		223	<i>Gaturro</i>	Nik	Objetiva	Ações: Relações interpessoais e as TDIC
8	Manual do professor		225	<i>Gaturro</i>	Nik	Objetiva	Ações: Relações interpessoais e as TDIC