

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

TEURRA FERNANDES VAILATTI

LA BANDE DESSINÉE, POUR QUOI FAIRE ?
**UMA ANÁLISE DAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS NOS LIVROS DIDÁTICOS
DE FRANCÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA**

CURITIBA

2016

TEURRA FERNANDES VAILATTI

LA BANDE DESSINÉE, POUR QUOI FAIRE ?
UMA ANÁLISE DAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS NOS LIVROS DIDÁTICOS
DE FRANCÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Cultura, Escola e Ensino, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Deise Cristina de Lima Picanço.

CURITIBA
2016

Catálogo na Publicação
Cristiane Rodrigues da Silva – CRB 9/1746
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação – UFPR

Vailatti, Teurra Fernandes

La Bande Dessinée, pour quoi faire? Uma Análise das Histórias em Quadrinhos nos Livros Didáticos de Francês como Língua Estrangeira. / Teurra Fernandes Vailatti. – Curitiba, 2017. 146 f.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Deise Cristina de Lima Picanço.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná.

1. História em Quadrinhos. 2. Livro Didático. 3. Metodologia de Ensino – Língua Estrangeira. I.Título.

CDD 371.355



PARECER

Defesa de Dissertação de Teurra Fernandes Vailatti para obtenção do Título de MESTRA EM EDUCAÇÃO. Os abaixo assinados, Prof.^a Dr.^a Deise Cristina de Lima Picanço, Prof. Dr. Altair Pivovar, Prof.^a Dr.^a Marilda Lopes Pinheiro Queluz e Prof.^a Dr.^a Lúcia Peixoto Cherem, arguíram, nesta data, a candidata acima citada, a qual apresentou a seguinte Dissertação: "LA BANDE DESSINÉE, POUR QUOI FAIRE? UMA ANÁLISE DAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE FRANCÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA".

Procedida a arguição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que a candidata está Apta ao Título de MESTRA EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIÇÃO
Prof. ^a Dr. ^a Deise Cristina de Lima Picanço		Aprovada
Prof. Dr. Altair Pivovar		Aprovada
Prof. ^a Dr. ^a Marilda Lopes Pinheiro Queluz		APROVADA
Prof. ^a Dr. ^a Lúcia Peixoto Cherem		APROVADA

Curitiba, 31 de março de 2016.

Prof.^a Dr.^a Maria Rita de Assis César
Vice-Coordenadora do PPGE



Prof.^a Dr.^a Maria Rita de Assis César
Matrícula: 153085
Vice-Coordenadora do Programa de
Pós-Graduação em Educação

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos que me acompanharam durante o processo de construção da pesquisa e que contribuíram em seus diversos modos.

À Profa. Deise Picanço, agradeço a orientação. As conversas que foram fundamentais para a concretização das ideias e a autonomia que me foi dada ao longo do percurso.

Aos professores que fizeram parte da banca examinadora, Profas. Marilda Queluz e Lúcia Cherem e Prof. Altair Pivovar, agradeço a leitura atenta e os comentários preciosos que me conduziram da qualificação à conclusão da pesquisa.

Aos professores Tânia Braga, Gilberto de Castro e Luciana Silveira, agradeço as disciplinas que cursei e as contribuições que me instigaram a seguir minha trajetória de pesquisa.

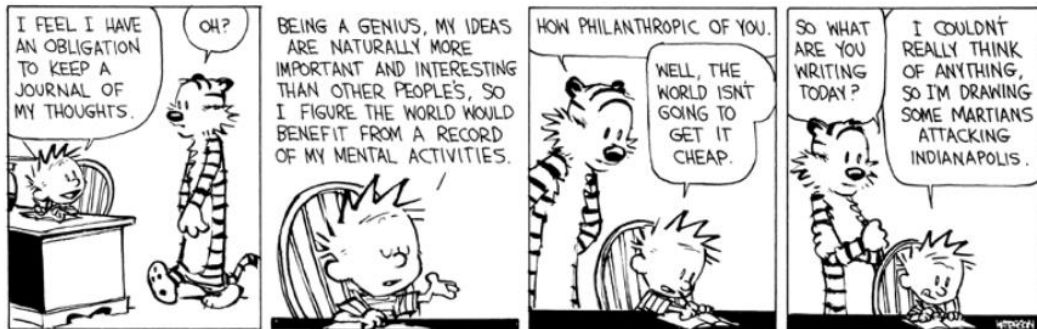
À Gabriella Rubbo, agradeço as conversas e a parceria e à Kalou Ribeiro, a viabilização do *Atelier BD* e o apoio profissional.

Aos colegas professores da Aliança Francesa de Curitiba, agradeço o acolhimento, as conversas sobre a vida em sala de aula e sobretudo em relação à utilização dos livros didáticos de francês.

À Nathalie Blanc qui, en 2012, m'a accueilli à Lyon avec mon premier projet de recherche sur la bande dessinée.

À minha mãe, agradeço as portas abertas para a leitura, a possibilidade que me foi dada, desde cedo, de dialogar com o mundo através dos livros.

À Barbara Marques, agradeço a leitura da dissertação e a ajuda nos momentos finais.



Calvin and Hobbes, Bill Watterson

RESUMO

Esta investigação, de natureza qualitativa, busca compreender como haveria um uso instrumental das histórias em quadrinhos nos livros didáticos de francês como língua estrangeira (FLE) de abordagem comunicativa, ou seja, como um recurso facilitador para a transmissão de conteúdos e não como uma linguagem a ser estudada por si mesma. Para tal propósito, foram analisadas onze coleções de FLE com os objetivos de verificar que usos dos quadrinhos estão materializados nos livros didáticos e de verificar como as coleções ditas de abordagem comunicativa limitam o uso dos quadrinhos, sobretudo enquanto documento autêntico. A proposta desta investigação está fundamentada na teoria bakhtiniana de linguagem, especialmente a partir dos conceitos de enunciado, gênero do discurso, dialogismo e alteridade. A teoria engendra uma abertura conceitual que possibilita o entendimento das histórias em quadrinhos enquanto linguagem que integra a dinâmica da comunicação. No debate teórico, autores como Barthes (1990), Groensteen (2007) e Cagnin (2014) contribuem para fundamentar as análises semióticas das histórias em quadrinhos como método de interpretação desta linguagem, complementando assim, a discussão que circunscreve este estudo. Do mesmo modo, os referenciais supracitados auxiliam a analisar como os quadrinhos se relacionam com os conteúdos dos livros didáticos, com suas propostas pedagógicas e com as metodologias a elas subjacentes. O percurso de análise das coleções de FLE apontou que a instrumentalização do gênero no livro didático se mostrou uma tendência e que a linguagem dos quadrinhos ainda não é estudada por si mesma, ou seja, mesmo que ela figure como documento autêntico nos livros comunicativos, seu uso ainda visa a transmissão de outros conteúdos, como por exemplo, conteúdos linguísticos, e a imagem, que raramente é explorada discursivamente, é usada como suporte para este propósito.

Palavras-chave: Histórias em quadrinhos. Livro didático. Metodologias de ensino de línguas estrangeiras. Francês como língua estrangeira.

RÉSUMÉ

Cette recherche, d'approche qualitative, cherche à comprendre comment il y aurait une utilisation instrumentale de la bande dessinée dans les manuels de français langue étrangère (FLE) d'approche communicative, c'est-à-dire, comme un outil facilitateur pour la transmission de contenus et non pas comme un langage à être étudié pour lui-même. À cette fin, onze collections de FLE ont été analysées dans le but de vérifier quelles utilisations de la bande dessinée se matérialisent dans les méthodes et de vérifier comment les collections dites communicatives limitent l'utilisation de la bande dessinée, en particulier en tant que document authentique. La proposition de cette recherche est basée sur la théorie du langage de Bakhtine, en particulier à partir des concepts d'énoncé, de genre discursif, de dialogisme et d'altérité. La théorie permet une ouverture conceptuelle qui rend possible comprendre les bandes dessinées comme un langage qui intègre la dynamique de la communication. Dans le débat théorique, des auteurs comme Barthes (1990), Groensteen (2007) et Cagnin (2014) contribuent à soutenir l'analyse sémiotique de la bande dessinée comme méthode d'interprétation de ce langage, complétant ainsi la discussion qui circonscrit cette étude. De même, les références susmentionnées aident à analyser comment les bandes dessinées se rapportent au contenu des manuels, leurs propos pédagogiques et les méthodologies sous-jacentes. L'analyse des collections de FLE a montré que l'instrumentation du genre dans les méthodes est une tendance et que le langage de la bande dessinée n'est pas encore étudié pour lui-même ; même s'il apparaît comme document authentique dans les manuels communicatifs, son utilisation est toujours destinée à la transmission d'autres contenus, tels que les contenus linguistiques, et l'image, rarement exploitée discursivement, est utilisée comme support à cet enjeu.

Mot-clé : Bande dessinée. Méthodes. Méthodologie de l'enseignement des langues étrangères. Français Langue Étrangère.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO I HISTÓRIAS EM QUADRINHOS, LINGUAGEM E ESCOLA: UM PROBLEMA DE DEFINIÇÃO E DE LEGITIMAÇÃO	15
1.1 Considerações teóricas para uma definição de histórias em quadrinhos na perspectiva bakhtiniana	15
1.2 Breve incursão na história dos quadrinhos franceses	21
1.3 Primeiras aproximações: a inserção dos quadrinhos no espaço escolar	35
CAPÍTULO II AS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE FRANCÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA	41
2.1 A pesquisa sobre as histórias em quadrinhos nos livros didáticos de FLE	41
2.2 Critérios e referenciais para a seleção dos livros didáticos de FLE	42
2.3 Procedimentos de análise das coleções selecionadas	45
2.4 O uso do balão nas ilustrações dos livros didáticos de FLE	46
2.5 A ênfase no aspecto visual e a dinâmica das imagens em sequência na metodologia audiovisual e os seus ecos nas situações de comunicação das coleções de abordagem comunicativa.....	61
2.5.1 O estilo mangá nas imagens em sequência do livro didático de FLE como uma estratégia para atrair o público alvo	72
2.6 A abordagem comunicativa e a inserção da HQ autêntica no livro didático de FLE	77
2.6.1 O aspecto cultural na abordagem comunicativa e as referências ao universo das histórias em quadrinhos	97
2.7 As obras literárias adaptadas em forma de histórias em quadrinhos: uma abordagem para texto literário no livro didático de FLE?.....	102
CAPÍTULO III COSTURANDO A DISCUSSÃO: AS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS NO LIVRO DIDÁTICO DE FLE E AS METODOLOGIAS DE ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA	109
3.1 As histórias em quadrinhos nas coleções de FLE de abordagem comunicativa.....	109
3.2 O Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas (QECR) e a perspectiva por tarefas nas coleções comunicativas de FLE	112
3.3 Histórias em quadrinhos para quê?	115
CONSIDERAÇÕES FINAIS	122
REFERÊNCIAS	125
ANEXO 1 - FIGURA 12	130
ANEXO 2 - FIGURA 18	132
ANEXO 3 - FIGURA 19	133
ANEXO 4 - FIGURA 20	134

ANEXO 5 - FIGURA 27	137
ANEXO 6 - FIGURA 29	139
ANEXO 7 - FIGURA 31	141
ANEXO 8 - FIGURA 33	143
ANEXO 9 - FIGURA 34	145

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa surgiu a partir de minha experiência na área do ensino do francês como língua estrangeira, primeiramente através do curso de graduação em Letras Francês na Universidade Federal do Paraná (UFPR) e como professora no Centro de Línguas e Interculturalidade (CELIN-UFPR). Em seguida, durante meu intercâmbio acadêmico, em 2011-2012, pude intervir com um projeto de leitura de histórias em quadrinhos no *Centre international d'études françaises* (CIEF) em Lyon, na França, e posteriormente, em 2015, elaborei um atelier sobre histórias em quadrinhos de expressão francófona (*Atelier BD*) na Aliança Francesa de Curitiba. Dessa experiência, pude me aproximar dos quadrinhos enquanto professora e me interessar progressivamente em refletir de modo mais aprofundado sobre o uso desta linguagem no ensino da língua estrangeira.

As histórias em quadrinhos, esta linguagem massificada, de vasto consumo e penetração popular tornou-se, no final do século XX, um recurso pedagógico de ampla utilização na escola. No caso do Brasil e da França, a partir da década de 1970, viu-se uma inserção progressiva dos quadrinhos na escola, através dos programas oficiais da educação, das bibliotecas, dos livros didáticos e da própria prática de sala de aula. Assim como nos dois países, em muitos outros, os quadrinhos foram inclusive oficializados, passando a fazer parte do currículo escolar.

Desse modo, já distante da campanha de difamação que anteriormente condenou sua leitura, sobretudo nas décadas de 1940 e 1950, se por um lado, parece que eles conquistaram pouco a pouco certa credibilidade e tornaram-se bons aliados do ensino, por outro, sua legitimação na escola ainda é controversa. Os pontos de convergência das pesquisas que investigaram sua inserção no espaço escolar mostram que eles foram inseridos muito mais como uma ferramenta para auxiliar a transmissão de outros conteúdos, do que como uma linguagem a ser estudada por si mesma.

De acordo com Ramos (2010, 2011), Vergueiro (2014), Pivovar (2007) e Rouvière (2012), ainda hoje, a linguagem dos quadrinhos é uma ferramenta pedagógica auxiliar no processo de transposição didática dos saberes. Ao serem usados apenas como ferramenta, os quadrinhos não têm suas especificidades discursivas exploradas, estão reduzidos e limitados a sua materialidade, ou seja, deixam de ser uma linguagem. Por isso, ministram-se aulas *com* histórias em

quadrinhos e não *sobre* elas, afinal, elas têm apenas a função de permitir o acesso a outro tipo de conhecimento.

Como já apontado por Rouvière (2012, p. 283-286), as histórias em quadrinhos estão amplamente presentes nos livros didáticos para ensino de línguas. De acordo com o autor, sua inserção nos livros didáticos de línguas estrangeiras remonta à década de 1970, quando se consolida a abordagem comunicativa; é também o momento de inclusão de diversos gêneros, que figuram no livro didático comunicativo como *documento autêntico* que, por sua vez, seria capaz de colocar o aluno em contato direto com a língua e a cultura estudadas.

Na proposta dos livros didáticos ditos comunicativos, as histórias em quadrinhos constituiriam um documento autêntico propício para mobilizar e extrair conhecimentos sobre a língua e a cultura estrangeira (ainda que saibamos que o seu potencial não fique aí limitado). Por colocar em *cena* personagens que interagem nas diversas situações da vida cotidiana, elas permitem tanto a observação das formas da comunicação linguística e mimogestual, quanto a observação de aspectos culturais pertencentes a um grupo, a uma comunidade, possibilitando abordar os estereótipos sociais e desenvolver um trabalho sobre as representações que são feitas do outro.

No entanto, retomando os apontamentos dos autores mencionados, sinalizamos para o caráter instrumental que pode ser atribuído aos quadrinhos no livro didático de língua estrangeira, que os tornaria apenas um pretexto para o aprendizado de outros conteúdos e não uma linguagem a ser estudada por si mesma. Ora, mas se nos livros didáticos de abordagem comunicativa os quadrinhos figuram como documento autêntico para um ensino mais efetivo da língua, que ultrapassa as fronteiras de um ensino limitado ao componente linguístico, como poderia haver um uso instrumental? É nesta pergunta que repousa o propósito da nossa pesquisa.

Como uma primeira percepção, observamos que as editoras francesas especializadas no ensino do francês como língua estrangeira (FLE) parecem apostar no uso das histórias em quadrinhos como uma estratégia eficiente para o ensino da língua, pois elas são um gênero amplamente presente nas coleções que visam desde o público infantil até o adulto. Além disso, observamos que os quadrinhos frequentam o espaço do livro didático de francês integrando-se aos seus conteúdos de diversos modos; além dos *quadrinhos autênticos*, muitas coleções elaboram seus

próprios quadrinhos (*semi-autênticos*), tão grande parece ser a crença na eficácia de seu uso para o ensino da língua estrangeira. Ainda, notamos que também é frequente a referência ao universo das histórias em quadrinhos de expressão francófona europeia, sobretudo aos seus célebres personagens, como *Astérix*, *Tintin*, *Titeuf*, entre outros. Finalmente, percebemos que elementos e recursos da linguagem quadrinística (como o balão, por exemplo) estão incorporados na imagem do livro didático, que é essencialmente usada como suporte pedagógico, no caso, como suporte visual.

De antemão compreendemos então que há uma pluralidade de modos de usar as histórias em quadrinhos nos livros didáticos de FLE ditos comunicativos. Entre um uso instrumental, em que os quadrinhos são ferramenta para a transmissão de outros conteúdos, e um uso discursivo, em que os quadrinhos são linguagem e motivam atividades de leitura, há variações, nuances, tensões e contradições que ali estão colocadas.

Diante de tal contexto, propusemo-nos a analisar onze coleções de FLE com os seguintes objetivos: (1) verificar que usos das histórias em quadrinhos estão materializados nos livros didáticos de FLE e (2) verificar como as coleções ditas de abordagem comunicativa limitam o uso dos quadrinhos, sobretudo enquanto documento autêntico.

A partir da concepção bakhtiniana de linguagem, é possível compreender que as histórias em quadrinhos são uma linguagem autônoma, um *gênero* que abriga uma infinita diversidade de formatos (como a tira cômica, o gibi, o romance gráfico, etc.) e que materializa o discurso a seu modo - onde o verbal e o visual formam uma unidade indissociável na constituição dos enunciados. Em outras palavras, os enunciados verbo-visuais dos quadrinhos materializam as intenções discursivas do autor que, por sua vez, tem uma *história* para contar.

Sendo assim, partimos do entendimento que quadrinhos são leitura, estão inseridos nos diferentes contextos da vida sociocultural e dialogam com os discursos do mundo e com o leitor. Assim, eles podem ser percebidos como uma forma de expressão de pontos de vista, opiniões, pensamentos, sentimentos, crenças e valores de uma cultura. Na abordagem do gênero na escola e conseqüentemente nos livros didáticos este seria o principal aspecto a se considerar e a se preservar, ou seja, compreendendo-o como uma linguagem *a ser estudada por si mesma*, que

pode integrar o repertório do leitor e inserí-lo “nas arenas discursivas” da vida, da comunicação.

Para realização da pesquisa, alguns critérios nortearam a seleção dos livros didáticos a serem analisados. Nesse sentido, buscamos livros que fossem representativos das correntes metodológicas anteriores a abordagem comunicativa e que fizessem o uso de histórias em quadrinhos, pois a intenção era também verificar como a linguagem foi progressivamente inserida no livro didático. Ainda, percorremos a atualidade das publicações das editoras francesas de FLE para selecionar os livros comunicativos que fazem o uso de histórias em quadrinhos. Por fim, com a intenção de incluir no *corpus* da investigação os livros didáticos utilizados em nosso contexto local, selecionamos os livros didáticos usados atualmente nos centros de ensino do francês em Curitiba/PR.

Na análise dos livros didáticos, buscamos considerar todas as aparições/manifestações das histórias em quadrinhos e nos concentramos na seleção de exemplos representativos destas ocorrências para discutir como os quadrinhos se relacionam com os conteúdos dos livros didáticos, com suas propostas pedagógicas e com as metodologias a elas subjacentes.

Para tanto, as noções bakhtinianas de linguagem (BAKHTIN, 1992, 1998; BAKHTIN; VOLOSHINOV, 2009) auxiliam a compreender como os quadrinhos são vinculados ao ensino da língua estrangeira, seja qual for a sua configuração no livro didático. Além disso, no debate teórico, autores como Barthes (1990), Groensteen (2007) e Cagnin (2014) contribuem para fundamentar as análises semióticas das histórias em quadrinhos como método de interpretação desta linguagem, complementando assim, a discussão que circunscreve este estudo. Retomamos principalmente as funções de fixação e de complementaridade da mensagem linguística em relação à imagem, inicialmente propostas por Barthes (1990), para compreender as relações entre a imagem e o texto dos quadrinhos no livro didático.

Em linhas gerais, nós nos apoiamos nos referenciais teóricos supracitados a fim de realizar uma análise de natureza qualitativa dos livros didáticos de FLE, que se apresenta através de exemplos selecionados, que estão organizados em um panorama cronológico (pois partimos da metodologia tradicional direta, passamos pela metodologia audiovisual e chegamos na abordagem comunicativa), que tem como fio condutor da discussão as considerações de Puren (1988, 1994) e de Cuq e

Gruca (2005), que revisitaram a história das metodologias de ensino de línguas, especificamente a do francês língua estrangeira.

No primeiro capítulo, a partir da perspectiva bakhtiniana, apresentamos uma possível definição de histórias em quadrinhos. Em seguida, a partir do panorama de Groensteen (2005, 2007), recuperamos os marcos da história dos quadrinhos de expressão francófona europeia, indicando aspectos da evolução do gênero e o lugar por ele ocupado atualmente. Por fim, tomando como base as considerações de Ramos (2010, 2011), Vergueiro (2014), Pivovar (2007) e Rouvière (2012), apresentamos o contexto de inserção dos quadrinhos no espaço escolar, indicando aspectos de sua presença no livro didático e os problemas decorrentes de sua legitimação/oficialização.

No segundo capítulo, discorremos sobre o percurso metodológico adotado para a realização da pesquisa empírica, os critérios de seleção dos livros e os procedimentos de análise. Em seguida, apresentamos a análise das onze coleções através de um panorama cronológico que, como mencionamos, vai desde a metodologia tradicional direta, passando pela metodologia audiovisual e, por fim, chegando na abordagem comunicativa.

No terceiro capítulo, discutimos sobre os usos dos quadrinhos nas coleções analisadas. Apresentamos nossas reflexões em três etapas: a primeira buscou traçar um perfil das coleções analisadas, no que se refere ao uso dos quadrinhos; a segunda buscou apresentar considerações acerca da presença dos quadrinhos autênticos nas coleções que afirmam estarem elaboradas a partir dos referenciais teórico-metodológicos da abordagem comunicativa, dos pressupostos da perspectiva por tarefas e das orientações do Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas (QECR); na terceira etapa, reconsideramos a função primeira dos quadrinhos, ou seja, a sua leitura, indicando algumas pistas referentes ao trabalho que pode ser desenvolvido na aula de língua estrangeira, na escola.

Nas considerações finais, apontamos para as limitações impostas a esta investigação e também para suas contribuições.

CAPÍTULO I HISTÓRIAS EM QUADRINHOS, LINGUAGEM E ESCOLA: UM PROBLEMA DE DEFINIÇÃO E DE LEGITIMAÇÃO

Este capítulo propõe inicialmente circunscrever o objeto de estudo a partir dos pressupostos teóricos do Círculo de Bakhtin, tais como gênero do discurso e enunciado, que engendram uma abertura conceitual que permite uma possível definição das histórias em quadrinhos como linguagem que integra a dinâmica da comunicação. Em seguida, uma breve incursão na história dos quadrinhos franceses tem como objetivo ressaltar alguns aspectos da evolução do gênero desde o seu surgimento (na França) até a sua atualidade, apontando para a sua recepção pelo leitor francês. Por fim, observamos, em contexto francês e brasileiro, o movimento de inserção dos quadrinhos no espaço escolar, a partir do momento em que eles deixam de ser considerados uma leitura nociva e começam a ser vistos como um tipo de produção que poderia ser usada pedagogicamente, até a sua oficialização e efetiva entrada na escola e, conseqüentemente, no livro didático.

1.1 Considerações teóricas para uma definição de histórias em quadrinhos na perspectiva bakhtiniana

A linguagem, eixo central das discussões de Bakhtin, é de essência dialógica, ou seja, se constrói na interação/relação entre os sujeitos e está vinculada a uma determinada atividade sociocultural. Para Bakhtin e Voloshinov (1992, 1998, 2009), não se pode pensar em linguagem como sua redução ao sistema da língua, pois este sistema é uma abstração que não atinge o real funcionamento da linguagem. Assim, em oposição à oração, que é a unidade da língua proposta sobretudo por Ferdinand de Saussure¹, o *enunciado* seria a unidade concreta e real da comunicação verbal.

Sendo assim, é no enunciado que encontramos a essência dialógica da linguagem, uma vez que o discurso só existe na forma de enunciados do indivíduo. Além disso, as fronteiras do enunciado são marcadas pela *alternância dos sujeitos falantes*. Depois, o que existe são os enunciados dos outros. Nesse sentido, como elo na cadeia da comunicação, o enunciado mantém relações dialógicas com

¹ SAUSSURE, F. Curso de lingüística geral. 27ª ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

enunciados anteriores e posteriores a ele, ou seja, está sempre respondendo a outros enunciados e integrando, com eles, o fluxo da comunicação. Cada enunciado dá possibilidade a uma atitude responsiva do interlocutor. Tem-se o locutor – sua visão de mundo, seu juízo de valor e suas emoções e tem-se o objeto do seu discurso e o sistema da língua (os recursos linguísticos) que definem o enunciado, seu estilo e sua composição.

Ao pensar como as esferas da atividade humana se organizam na linguagem, Bakhtin (1992) compreendeu que cada esfera elabora seus “*tipos relativamente estáveis de enunciados*” chamados por ele de *gêneros do discurso*. O discurso encontra-se então, moldado às formas do gênero. Cabe observar que a base teórica que sustenta a discussão sobre o enunciado e os gêneros do discurso igualmente serve para se compreender o princípio comunicativo de outras linguagens.

Sendo assim, as *histórias em quadrinhos*, enquanto gênero do discurso, são um grande rótulo que comporta um repertório de formatos (ou gêneros), tais como a tira cômica, o gibi, o romance gráfico, etc., que teriam em comum o uso de elementos da linguagem dos quadrinhos para narrar uma história no contexto de uma determinada atividade sociocultural (RAMOS, 2009, 2011). Além disso, Bakhtin (1992) vincula a formação de novos gêneros ao aparecimento de novas situações de interação da vida social, com finalidades discursivas específicas. Assim, os formatos nunca são estanques (são um repertório infinito e heterogêneo), estão constantemente moldando-se às diversas situações discursivas (um exemplo é a recente presença do gênero das histórias em quadrinhos no meio digital, seja nos *blogs*, nas redes sociais ou nas publicações *on-line*). Por isso na definição *tipos relativamente estáveis de enunciados*, há uma estabilidade do gênero, pois ele guarda um conjunto de características próprias e comuns, mas ela é relativa, pois varia em função da atividade interacional, da esfera de atividade humana e ao longo do tempo.

Para Bakhtin (1992), os gêneros do discurso estão divididos em dois grandes grupos: gêneros primários e secundários. Os primários, mais simples, se constituíram de uma comunicação verbal espontânea, estariam diretamente ligados à comunicação cotidiana, seja nas esferas domésticas, seja em contextos públicos. Nesse sentido, os enunciados que conformam estes gêneros primários se constituem a partir de uma intenção relativamente mais imediata, isto é, possuem uma temporalidade mais curta, dissipam-se mais rápido e seu escopo de

interlocução também está circunscrito a um número menor de interlocutores. Eles seriam, por exemplo, bilhetes, notas, réplicas de diálogo, etc. Os gêneros secundários, por sua vez, se caracterizam por ter um propósito de interlocução mais amplo, sendo, por isso, predominantemente relacionados à cultura escrita. Assim, eles se construiriam no âmbito das esferas sociais complexas da comunicação, como a artística, a política, a literária e científica.

Nesta distinção entre gêneros primários e secundários é possível considerar os quadrinhos como um gênero secundário, pois se estes absorvem e transformam os gêneros primários, nos quadrinhos esta relação é bastante evidente, devido aos seus recursos inesgotáveis para representar, a seu modo, o diálogo cotidiano oral (inclusive dando visualidade ao aspecto não-verbal da comunicação). Usamos o termo *evidente*, pois toda escrita “é uma tentativa de captar a voz dialógica” (PIVOVAR, 2007, p. 23). Se no romance o travessão sinaliza a fala, a réplica do diálogo, nos quadrinhos o balão é a captação da fala, da voz dos personagens, inclusive com os seus valores de entonação (o formato do balão e o traçado das letras, por exemplo, são capazes de significar gritos, sussurros, fala lenta, rápida, etc.). Retomando, em outras palavras, os quadrinhos recuperam para a escrita os aspectos/modos próprios da fala e do cenário em que ela ocorre nos diferentes contextos da comunicação verbal “espontânea e cotidiana”.

Nesse sentido, Pivovar (2007) explica as origens do gênero das histórias em quadrinhos como um movimento de evolução da técnica para a linguagem. Ao longo de tal movimento, os quadrinhos foram constituindo e aprimorando os modos de representação da fala, captando, através de seus enunciados, as nuances que normalmente caracterizam o diálogo cotidiano oral: os gestos do corpo, as expressões da face, a entonação da fala, etc. Assim, através das possibilidades de associação entre o verbal e o visual, foram se firmando os elementos constitutivos da linguagem dos quadrinhos, tais como o requadro, o balão, a onomatopeia, entre outros. Estes elementos tornaram-se convencionais da linguagem, pois ao longo de sua evolução, os recursos que se mostravam adequados para um determinado contexto eram reutilizados em outros (PIVOVAR, 2007, p. 118), passando, assim, a integrar os enunciados e participar da construção de sentidos. Na realidade, os elementos constitutivos da linguagem estão em constante derivação, renovação e evolução para dar conta das sempre novas situações discursivas.

Assim, os enunciados do gênero das histórias em quadrinhos podem ser não somente *verbais*, mas *verbo-visuais*, pois há uma integração entre o verbal e o visual, em que *o texto e a imagem diluem-se em um formato discursivo* “no qual não há como interpretá-los isoladamente, nem tampouco como simples, ainda que bem resolvida, associação” (PIVOVAR, 2007, p. 110). Trata-se de um modo próprio de materializar o discurso, como bem ilustram as palavras de Maigret (2012, p. 50), “avouons que nous sommes nombreux à ne pas lire de bandes dessinées pour le seul plaisir du récit”². Nesse sentido, contudo, a sobrevalorização da linguagem verbal fez com que se naturalizasse uma concepção de quadrinho que coloca a imagem como subordinada ao verbal, ou seja, como se as imagens fossem apenas um apoio para o texto escrito e assim, um eixo facilitador da leitura, o que deriva constatações do tipo “quadrinhos são leitura fácil”, “quadrinhos não são tão complexos quanto narrativas escritas”. Ora, mas como pensar em enunciados verbo-visuais a partir da hierarquização de uma materialidade sobre a outra? Como se diluem ambos sistemas (verbal e visual) em tal formato discursivo?

Para Cagnin (2014), o texto não é essencial aos quadrinhos, assim como a imagem não é essencial ao romance escrito. As histórias mudas, por exemplo, (sem a fala dos personagens) se valem apenas das imagens para contar uma história, “dispensam totalmente o texto servindo-se tão somente da representação dos momentos mais significativos das ações e dos gestos das personagens para sugerir, nos quadros sucessivos, o significado de movimento” (CAGNIN, 2014, p. 34).

Assim, se não há história em quadrinhos sem uma sucessão de imagens independentes, o texto que acompanha as imagens, ainda que não seja um elemento essencial na narrativa, é fonte de debates que retomam a definição do gênero. A natureza híbrida (imagem e texto) torna difícil sua percepção como um gênero independente (independente da literatura, por exemplo). De qualquer modo, muito embora o texto seja dispensável em certos tipos de histórias em quadrinhos, compreende-se que quando o elemento verbal está presente, ele se relaciona com o visual alternando constantemente entre funções de *fixação* e de *complementaridade* (*relais*), funções atribuídas por Barthes (1990, p. 33) à mensagem linguística em relação à imagem.

² Tradução nossa: confessemos que nós somos muitos a não ler histórias em quadrinhos pelo único prazer da narrativa escrita.

Na função de fixação, segundo Barthes, se toda imagem é polissêmica, a palavra controla/orienta (fixa) o sentido da imagem; é como se dentre os inúmeros significados que uma imagem pode suscitar, o autor selecionasse apenas um para orientar a leitura conforme sua intenção enunciativa. Desse modo, a palavra serviria para conduzir a uma única interpretação, descartando os demais sentidos da imagem. No entanto, compreendemos, a partir de Bakhtin (1992, 2009), que a palavra tampouco possui um sentido unívoco, já que ele é sempre contextual, ou seja, se constrói no processo de interlocução. Assim, a palavra pode orientar a interpretação da imagem, mas não fixar plenamente o seu sentido.

Na função *relais*, a palavra e a imagem estão em relação complementar, fazendo parte “de um sintagma mais geral”. Assim, a atenção do leitor se dirige da palavra à imagem e da imagem à palavra; no caso da ausência de um dos dois elementos não poderia haver a narração da história. Nesse sentido, Barthes (1990, p. 33) já apontava para a relação de complementaridade dos dois sistemas envolvidos nas histórias em quadrinhos, que é retomada por Cagnin,

É fácil compreender a função de complementaridade dos dois sistemas envolvidos nas histórias em quadrinhos. Se o verbal tem amplo poder de representação no vasto campo das ideias e dos conceitos universais, a imagem está revestida da imensa riqueza da representação do real e nos traz o simulacro dos objetos físicos e até a sugestão do movimento, pois a figura dos seres vivos, ainda que imóvel, é sempre, infalivelmente representada num momento dado da realização de um gesto ou ato. Deste fato podemos dizer que a imagem já de per si é uma narrativa, ainda que mínima, pois a ação, elemento fundamental da narração, aquele instantâneo figurado na imagem, possibilita deduzir e contar o que aconteceu antes e, até, o que poderá acontecer depois daquele momento congelado. Este fato é fundamental para a narrativa sequencial dos quadrinhos, pois lhe possibilita contar histórias sem palavras. Embora tanto um como outro sejam *visuais*, reservamos os termos *visual* para a imagem e *verbal* para a palavra escrita, respectivamente para o signo icônico e o signo linguístico. (CAGNIN, 2014, p. 42, itálico do autor).

Nas histórias em quadrinhos, o verbal e o visual se articulam em infinitas possibilidades para responder às intenções enunciativas do autor. No entanto, é somente em um contexto concreto de comunicação/leitura que os elementos verbo-visuais constitutivos do enunciado alçam a esfera sógnica, ou seja, são capazes de produzir sentidos. Assim, o sentido não repousa na sinalidade destes elementos, ele está na significação que estes elementos adquirem no contexto da comunicação, enquanto signos icônicos e linguísticos. Desse modo, *pontos*, *traços* e *linhas* são apenas rabiscos, pois na sua materialidade eles nada significam. Mas é a

possibilidade de figurarem em um contexto, enquanto formas constitutivas do enunciado, que lhes dá significados. Traços trêmulos em torno do corpo de um personagem podem então significar medo, estresse, frio, pavor, dependendo de uma orientação específica, e é assim que o leitor vai compreendê-los: como sensações e sentimentos. Na realidade, o leitor de quadrinhos tampouco se limita a identificação da sinalidade dos elementos verbo-visuais, ele sintetiza todas as informações em um enunciado único, ele busca compreender sua significação no contexto da enunciação, que subentende um contexto ideológico (BAKHTIN, 2009, 95-99).

Se o enunciado é produto da interação sociocultural, ele não é monológico, mas sim dialógico, ou seja, está carregado das várias vozes que nele circulam (BAKHTIN, 1998). As falas dos personagens de uma história, por exemplo, são as vozes compõem o enunciado, que dialogam dentro dele, expressando opiniões, pensamentos, sentimentos, crenças e valores. Por isso, o conteúdo do enunciado é ideológico, ou seja, está marcado por visões de mundo, juízos de valor, etc. Do mesmo modo, um álbum, uma tira cômica, um gibi, são um enunciado completo e acabado que responde ideologicamente a um enunciado anterior. Assim, eles estão inscritos em uma discussão ideológica mais ampla, como parte integrante do fluxo ininterrupto da comunicação. Por isso, pode-se compreender também que toda obra está sócio-historicamente situada, como parte de um contexto mais amplo e não pode ser compreendida fora dele.

Nesta perspectiva, do mesmo modo que a obra em quadrinhos integra o fluxo da comunicação, respondendo a enunciados anteriores, há uma relação dialógica que se desdobra durante o processo de leitura, em que o leitor responde ao que lê em um processo de compreensão ativa que subentende uma constante apreciação valorativa em relação ao discurso do autor, nem que seja uma apreciação como “não gostei do gibi”, “não entendi a tirinha”, “eu gosto do personagem *Calvin*”. Assim, ao mesmo tempo que a história em quadrinhos *diz* alguma coisa, ela faz apelo ao leitor afim de comprometê-lo em uma tarefa de reconstrução do sentido. Por isso, a leitura envolve a busca de significados que se processam na medida em que o leitor interage com a obra. O leitor, seu universo referencial e seu repertório experiencial são também um eixo na relação.

Se a leitura é uma compreensão ativa, para Ramos (2010), a leitura de quadrinhos é um exercício complexo e não tão óbvio, que requer uma *experiência* específica. Nas palavras do autor, “ler quadrinhos é ler sua linguagem. Dominá-la,

mesmo que em seus conceitos mais básicos, é condição para a plena compreensão da história [...]” (RAMOS, 2010, p. 30). Por isso, ler histórias em quadrinhos é superar a simples identificação das formas verbo-visuais do enunciado e compreendê-los como discursos que estão integrados à vida sociocultural e que se situam em determinado contexto. Se as histórias em quadrinhos forem um gênero presente no repertório do leitor e constituírem parte de sua experiência de leitura, abrem-se aí maiores possibilidades para ele dialogar com os discursos do mundo, e isso vale como princípio para uma abordagem do gênero na escola.

1.2 Breve incursão na história dos quadrinhos franceses

A humanidade, como tal, não existe sem a interlocução entre os sujeitos históricos que a compõem, por isso esteve permanentemente marcada pela necessidade de comunicar, inclusive através da imagem. Podemos pensar nas pinturas rupestres, nos vitrais utilizados na ornamentação de igrejas e catedrais - que contam passagens da Bíblia, nas tapeçarias medievais (como a tapeçaria de Bayeux), entre diversos outros exemplos que registraram e contaram, pelas imagens, a história da humanidade. Para Vergueiro (2014), a imagem permaneceu como elemento essencial da comunicação humana, mesmo após o desenvolvimento da palavra escrita. Segundo o autor,

De certa forma, pode-se dizer que as histórias em quadrinhos vão ao encontro das necessidades do ser humano, na medida em que utilizam fartamente um elemento de comunicação que esteve presente na história da humanidade desde os primórdios: a imagem gráfica. (VERGUEIRO, 2014, p. 8)

Nesse sentido, ainda que as origens das histórias em quadrinhos estejam enraizadas em uma pré-história distante e possivelmente nas referências supracitadas, na França sua história começa no século XIX, com influência direta dos álbuns do suíço Töpffer, que vai (a partir de 1833) criar um sistema de narração que mistura texto e imagem – um modo de expressão que ele próprio vai considerar inaugural e vai chamar de “*littérature en estampes*” (GROENSTEEN, 2005, p. 5). O debate entre Thierry Groensteen (autor do livro *M. Töpffer invente la bande dessinée*) e Thierry Smolderen (também especialista no assunto) traz dois pontos de

vista opostos sobre a definição de histórias em quadrinhos e a importância da obra de Töpffer. Sobre a obra de Töpffer, Groensteen considera o seguinte:

Então, bem entendido, em termos de linguagem, em termos de utilização de códigos do que chamamos hoje de histórias em quadrinhos, Töpffer trouxe um certo número de inovações determinantes e, por vezes, de tirar o fôlego - você mesmo insistiu sobre a divisão analítica da ação extremamente rápida. As pessoas não tinham, na verdade, nunca visto isso, nem histórias em imagens publicadas em forma de álbum. No entanto, histórias em imagens, existiram em todas as épocas, em todos os tipos de suporte e em todas as civilizações. Mas antes de Töpffer, se tratava sempre de histórias que o público já conhecia. Por exemplo, os caminhos da Cruz nas igrejas são narrativas em quatorze imagens que retracam a Paixão de Cristo. A Tapeçaria de Bayeux conta a invasão da Normandia e a conquista por Guillaume o conquistador, etc. Estes são fatos conhecidos por todos porque eles são religiosos, históricos, míticos, mitológicos, etc. Mas Töpffer introduziu uma ruptura decisiva usando a linguagem das histórias em imagens para a ficção. Ele diz: "eu faço literatura, eu faço ficção. Eu invento histórias que são totalmente inéditas, saídas da minha imaginação". E ele precisa que há dois tipos de literaturas: a que é feita com palavras, e também, a que é feita com palavras e imagens. É esta última que ele chama a "literatura em estampas." Ele posiciona as histórias em quadrinhos como uma literatura ao lado da outra, como uma nova forma de inventar e de contar histórias. Isso é determinante.³ (SAUSVERD, 2015).

Vale ressaltar ainda, que o termo *bande dessinée* aparece somente nos anos 1940 e se populariza de fato nos anos 1960 (GROENSTEEN, 2007). A partir de Töpffer, o primeiro álbum de histórias em quadrinhos publicado na França por um francês - conhecido pelo pseudônimo Cham – chama-se *Histoire de Mr Lajaunisse* (de 1839) e segue o estilo töpfferiano como é possível comparar a partir dos exemplos (FIGURA 1 e 2).

³ Tradução nossa. Texto original. "Donc, bien entendu, en termes de langage, en termes d'utilisation de codes de ce que nous appelons aujourd'hui la bande dessinée, Töpffer a apporté un certain nombre d'innovations déterminantes et quelquefois stupéfiantes – tu as toi-même insisté sur le découpage analytique de l'action extrêmement rapide. On n'avait en effet jamais vu ça, ni d'ailleurs des histoires en images publiées sous forme d'album. En revanche, des histoires en images, il y en a eu à toutes les époques, sur toutes sortes de support et dans toutes les civilisations. Mais avant Töpffer, il s'agissait toujours d'histoires que le public connaissait déjà. Par exemple, les chemins de Croix dans les églises sont des récits en quatorze images qui retracent la Passion du Christ. La Tapisserie de Bayeux raconte l'invasion de la Normandie et la conquête par Guillaume le conquérant, etc. Ce sont des faits connus de tous parce qu'ils sont religieux, historiques, mythiques, mythologiques, etc. Or, Töpffer introduit une rupture décisive en utilisant le langage des histoires en images pour la fiction. Il dit : « moi, je fais de la littérature, je fais de la fiction. J'invente des histoires qui sont totalement inédites, sorties de mon imagination. » Et il précise qu'il existe deux sortes de littératures : celle faite avec des mots, et aussi celle faite avec des mots et des images. C'est cette dernière qu'il appelle la « littérature en estampes ». Il positionne la bande dessinée comme une littérature à côté de l'autre, comme une nouvelle façon d'inventer et de raconter des histoires. Ça, c'est déterminant".

FIGURA 1 – TÖPFFER, *HISTOIRE DE MR. VIEUX-BOIS*, GARNIER, ANO 1837

FONTE: site da *Cité internationale de la bande dessinée et de l'image*.

FIGURA 2 – CHAM, *HISTOIRE DE MR LAJAUNISSE*, AUBERT, ANO 1839

FONTE: site da biblioteca Beinecke da Universidade Yale.

No entanto, o contexto de desenvolvimento das histórias em quadrinhos na França é também o da imprensa satírica. Assim, entre 1880 e 1914, as histórias em

quadrinhos encontram o desenho humorístico nas revistas satíricas para adultos como *Le Chat noir* ou *Le Rire*⁴ (FIGURA 3).

FIGURA 3 – CAPA DA REVISTA SATÍRICA PARA ADULTOS *LE RIRE*, ANO 1900



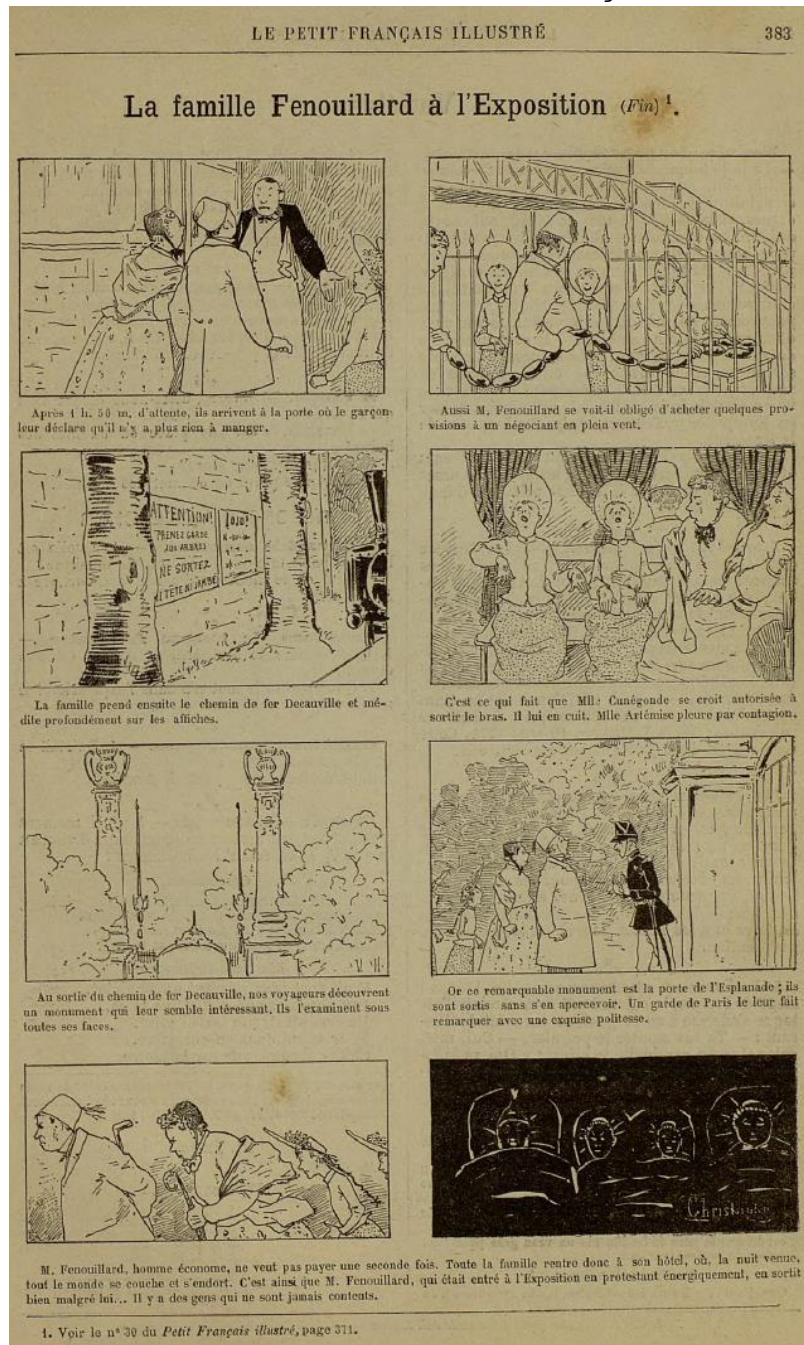
FONTE: site da *Cité internationale de la bande dessinée et de l'image*.

Além disso, praticamente no mesmo período, elas vão encontrar um outro suporte, os periódicos semanais, e um outro público, o infantil. Christophe dá o pontapé inicial para os periódicos infantis ilustrados, ele publica semanalmente em *Le Petit Français illustré* uma de suas histórias mais conhecidas, as aventuras de *La*

⁴ O site da *Cité internationale de la bande dessinée et de l'image* disponibiliza *on-line*, para consulta, grande parte das referências citadas. Disponível em: <http://collections.citebd.org/>.

famille Fenouillard (FIGURA 4). De acordo com Groensteen, “as histórias em quadrinhos parecem hesitar quanto a seu público e seu suporte, até que Christophe, no final do século XIX, a torna um componente maior da imprensa infantil”⁵. Desse modo, o suporte privilegiado das histórias em quadrinhos será, por um longo tempo, o periódico e não o álbum (GROENSTEEN, 2005, p. 7).

FIGURA 4 – LA FAMILLE FENOULLARD, LE PETIT FRANÇAIS ILLUSTRÉ, ANO 1889



FONTE: site da *Cité internationale de la bande dessinée et de l'image*.

⁵ Tradução nossa. Texto original: “La bande dessinée semble hésiter quant à son public et à son support, jusqu'à ce que Christophe, à la fin du XIXème siècle, en fasse une composante majeure de la presse enfantine”.

As histórias em quadrinhos ganham então um público exclusivo. Em 1905, a revista infantil para meninas de *boa família*, *La Semaine de Suzette*, vai introduzir um novo modelo de histórias em quadrinhos através de *Bécassine*: as séries (FIGURA 5).

FIGURA 5 – BECASSINE, LA SEMAINE DE SUZETTE, ANO 1906



FONTE: CAUMERY; PINCHON (2015).

Em oposição temática, a partir de 1908, *Les Pieds Nickelés*, série publicada em *L'Épatant*, apresenta personagens *vagabundos* que bebem, fumam, trapaceiam,

brigam, etc. (FIGURA 6), o que configura dois polos: o das histórias em quadrinhos da moral e dos bons costumes e o das histórias em quadrinhos mal-educadas.

FIGURA 6 - LES PIEDS NICKELÉS, L'ÉPATANT, ANO 1912



FONTE: site da Cité internationale de la bande dessinée et de l'image.

De acordo com Groensteen (2005, p. 7), as histórias em quadrinhos de expressão francesa recusam o uso do balão e colocam o texto abaixo da imagem. Notamos que este é um procedimento de longa data, desde Töpffer, passando por Christophe, *Bécassine*, *Les Pieds Nickelés* e chegando inclusive nas histórias em

quadrinhos estadunidenses, como nas primeiras traduções de *Mickey*, em que os balões eram suprimidos e o texto era reescrito embaixo (FIGURA 7).

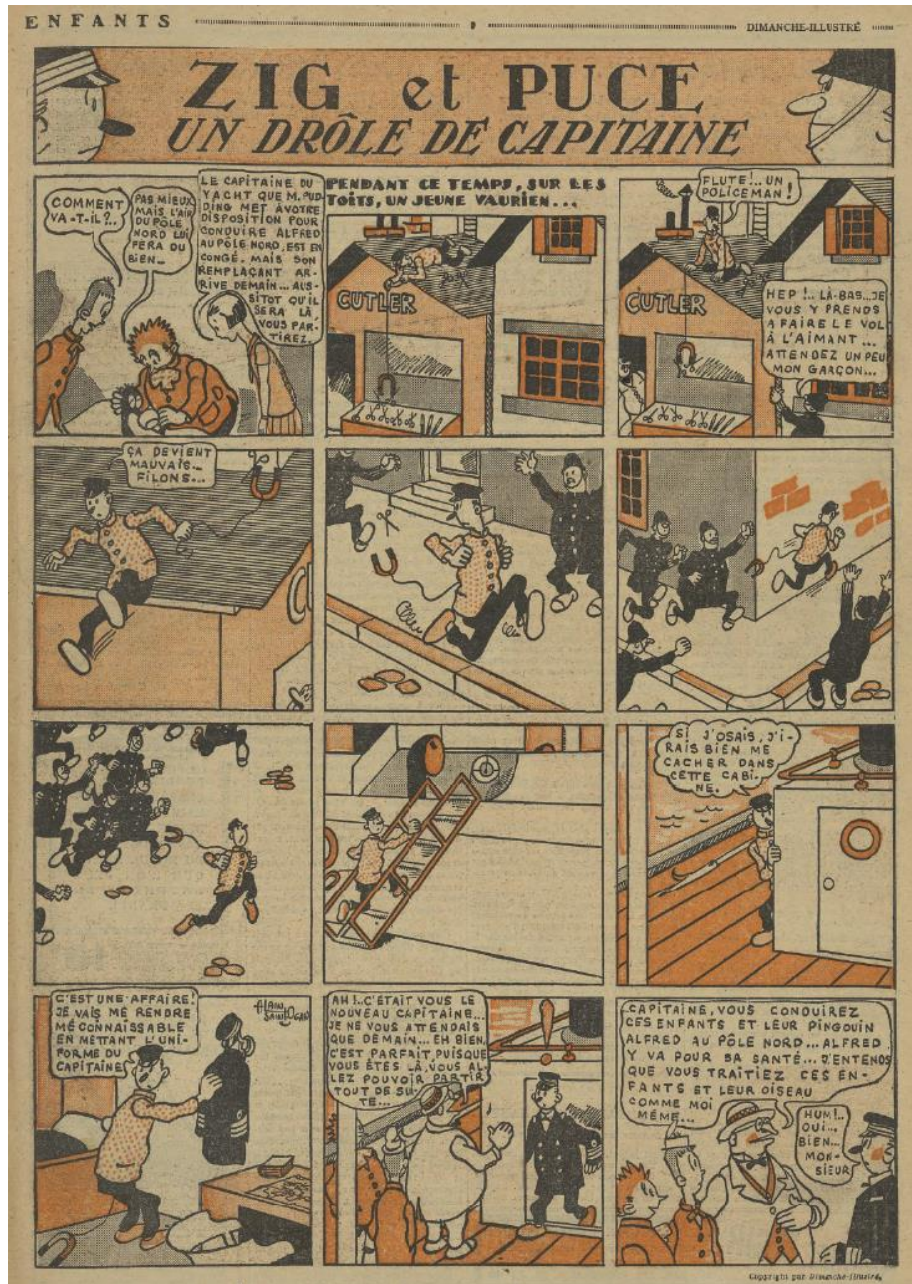
FIGURA 7 – PRIMEIRA PÁGINA DA PRIMEIRA PUBLICAÇÃO DE *MICKEY*, ANO 1931



FONTE: DISNEY; GOTTFREDSON (1931).

Contudo, a partir de 1925, o enorme sucesso de *Zig et Puce* (inicialmente criado para “tapar um buraco” nas páginas no jornal *Dimanche Illustré*), de Alain Saint-Ogan, vai permitir que o balão se imponha na *bande dessinée* francesa (FIGURA 8), assim como nos *comics* estadunidenses.

FIGURA 8 – ALAIN SAINT-OGAN, ZIG ET PUCE, DIMANCHE ILLUSTRÉ, ANO 1928



FONTE: site da Cité internationale de la bande dessinée et de l'image.

Além disso, Saint-Ogan influencia um jovem Hergé que começa a publicar *Tintin* no *Le Petit Vingtième*, suplemento do jornal belga *Le Vingtième Siècle*, de orientação católica conservadora.

Hergé tem no seu ponto de perfeição um estilo gráfico (a famosa "linha clara") de extrema clareza, e que se faz esquecer para dar a ilusão de realidade. Ele consegue um perfeito equilíbrio entre texto e desenho. Ele constrói cenários amplos (divididos às vezes em dois álbuns de 62 páginas), onde ele consegue conciliar a tensão dramática e o suspense com o humor. Ele reúne em volta de Tintin uma "família" de personagens pitorescos,

atores de uma comédia humana, onde domina a magnífica figura do capitão Haddock.⁶ (GROENSTEEN, 2005, p. 9).

Passando pelo pós-guerra, a partir dos anos 1950, os jornais *Spirou* (1938) marcado pelo humor e *Tintin* (1946) pela aventura são os principais periódicos que publicam as histórias em quadrinhos franco-belgas ou a *bande dessinée franco-belge*. É através de ambos que se tornam conhecidas séries como *Spirou*, *Lucky Luke*, *Boule et Bill*, *Les Schtroumpfs*, *Alix*, etc. Nos anos 1960, surge a revista semanal *Pilote* dirigida por René Goscinny que, juntamente com Albert Uderzo, cria *Astérix*. *Pilote* divulgou o trabalho de vários autores e publicou diversas séries de grande sucesso. Para Groensteen, a revista representa uma ruptura na história da imprensa ilustrada e cristaliza o surgimento das histórias em quadrinhos para adultos (GROENSTEEN, 2005, p. 12).

Assim, as revistas de histórias em quadrinhos para adultos se multiplicam nos anos 1970. A revista *Hara-Kiri*, que se prolonga como *Charlie Hebdo*, marca as histórias em quadrinhos como gênero de crítica e de sátira social. Além disso, três autores de *Pilote* deixam o jornal para fundar, em 1972, *L'écho des savanes*. Pela primeira vez, uma revista de HQ leva a legenda “reservado aos adultos”, exemplo que é imitado três anos depois, em 1975, pela revista *Métal hurlant*. Em 1978, a editora de *Tintin*, *Casterman*, lança (*À Suivre*) que apresenta um tipo de história em quadrinhos “com ambições literárias” (chamado hoje de *roman graphique*) (GROENSTEEN, 2005, p. 14-15). A revista oficializa a existência de um mercado adulto para as histórias em quadrinhos. Segundo Groensteen (2005, p. 16), o número de álbuns cresce rapidamente no final dos anos 1970. Assim, o livro substitui a revista como suporte de referência das histórias em quadrinhos.

Transformadas em meros catálogos de pré-publicação, as revistas serão as primeiras vítimas da superprodução de álbuns. No final dos anos 1980 muitos títulos desaparecem (*Pilote*, *Métal hurlant*, *Tintin*, *Circus*, etc.). A maioria dos álbuns oferecem obras inéditas, que não passaram pela revista. Observa-se um certo abrandamento do mercado, apesar das tentativas louváveis para redinamizar a criação infantil. Os gêneros mais em voga são

⁶ Tradução nossa. Texto original: “Hergé porte à son point de perfection un style graphique (la fameuse "ligne claire") d'une lisibilité extrême, et qui se fait oublier pour donner l'illusion de la réalité. Il parvient à un équilibre parfait entre le texte et le dessin. Il construit des scénarios amples (découpés parfois en deux albums de 62 planches), où il parvient à concilier la tension dramatique et le suspense avec l'humour. Il réunit autour de Tintin une "famille" de personnages pittoresques, acteurs d'une comédie humaine que domine la magnifique figure du capitaine Haddock”.

o humor, a fantasia e a ficção científica, mas também a HQ histórica [...].⁷ (GROENSTEEN, 2005, p. 17).

Desse modo, a década de 1980 é marcada sobretudo pelo crescimento das editoras e das livrarias de histórias em quadrinhos. Vê-se também o surgimento de uma diversidade de formatos, de cores e de temas. Finalmente, as histórias em quadrinhos franco-belgas se desviam do padrão do álbum tradicional para oferecer uma gama diversa de estilos e gêneros. Vale observar que o álbum tradicional seria colorido, de capa dura, impresso em papel especial e limitado em quarenta e oito páginas. Para Groensteen,

Desde uma vintena de anos, as histórias em quadrinhos se fazem ler sob a forma de objetos menos estandardizados. Tamanhos menores, capas moles com ou sem abas, paginação de maior amplitude caracterizam em particular a produção dos editores alternativos. Mas essa concepção diferente do suporte, que posiciona mais abertamente os quadrinhos como uma forma de literatura, depois de terem sido promovidos pelas pequenas estruturas, tende a tornar-se uma norma, que os grandes editores retomam a seu modo [...]. Para sublinhar a especificidade desses quadrinhos que não se alinham com os padrões da indústria, nós os designamos comumente através de uma denominação discutível, a de "romance gráfico". Trata-se da tradução literal da expressão *graphic novel*, forjada pelo grande autor americano Will Eisner. O significado exato desta categoria continua bastante confuso; parece que ela designa tanto um formato (próximo ao do romance, na verdade), tanto a ambição literária do intento, e às vezes uma disposição mais livre dos textos e dos desenhos na página, liberada do "espartilho" das tiras, dos quadrinhos e dos balões.⁸ (GROENSTEEN, 2007, p. 16-17).

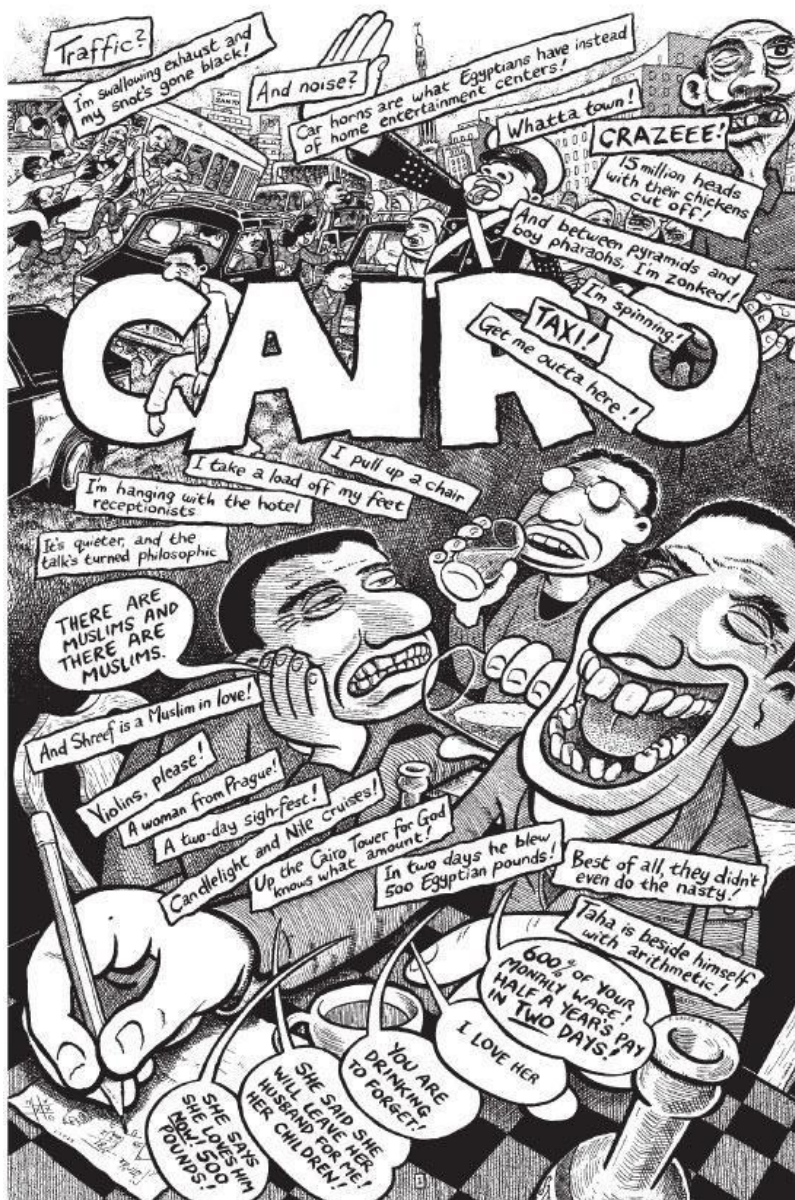
Dentre os novos gêneros, citamos a HQ reportagem (*BD reportage*), que trata de um tema atual, social ou histórico, em imagem e texto. *Palestine* (FIGURA 9), do

⁷ Tradução nossa. Texto original: "Devenues de simples catalogues de prépublication, les revues seront les premières victimes de la surproduction d'albums. À la fin des années 1980 disparaissent de nombreux titres (*Pilote, Métal hurlant, Tintin, Circus*, etc.). Une majorité d'albums proposent désormais des oeuvres inédites, qui ne sont pas passées dans la presse. On observe un certain tassement du marché, malgré des tentatives louables pour redynamiser la création enfantine. Les genres les plus en vogue sont l'humour, le fantastique et la science-fiction, mais aussi la BD historique [...]."

⁸ Tradução nossa. Texto original: "Depuis une vingtaine d'années, cependant, la bande dessinée se donne à lire sous la forme d'objets moins standardisés. Formats plus petits, couvertures souples avec ou sans rabats, pagination de plus grande ampleur caractérisent en particulier la production des éditeurs alternatifs. Mais cette conception différente du support, qui positionne plus ouvertement la bande dessinée comme une forme de littérature, après avoir été promue par les petites structures, tend à devenir à son tour une norme, que les grands éditeurs reprennent à leur compte [...] Pour souligner la spécificité de ces bandes dessinées qui ne s'alignent pas sur les standards industriels, on les désigne communément par une appellation discutable, celle de « roman graphique ». Il s'agit de la traduction littérale de l'expression *graphic novel*, forgée par le grand auteur américain Will Eisner. La signification exacte de cette catégorie reste assez confuse ; il semble qu'elle désigne tantôt un format (proche de celui du roman, en effet), tantôt l'ambition littéraire du propos, et quelquefois une disposition plus libre des textes et des dessins dans la page, affranchie du « corset » des bandes, des cadres et des bulles".

estadunidense Joe Sacco pode ser considerada uma referência do gênero. Em sua obra, ele relata suas experiências na Palestina, deixa uma descrição da sociedade na Cisjordânia e na Faixa de Gaza e fala sobre encontros com israelenses.

FIGURA 9 – PALESTINE: HQ REPORTAGEM DE JOE SACCO

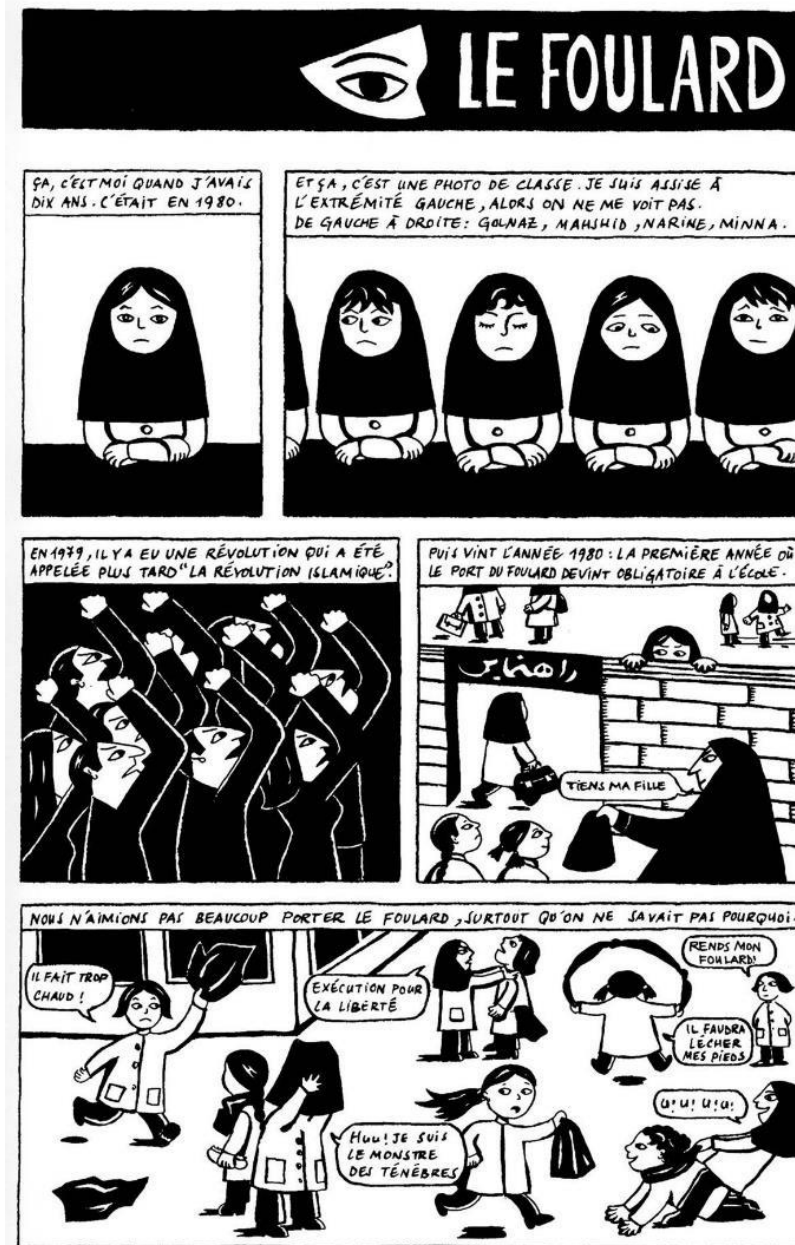


FONTE: SACCO (2003).

Além deste, a HQ autobiográfica (*BD autobiographique*) seriam as histórias da infância, a trajetória da infância até a idade adulta, narrativas de acontecimentos pessoais misturados ou ligados a eventos históricos; sejam eles narrados com humor ou não, as variadas origens dos autores permitem ao leitor apreender o contexto social, político, histórico e geográfico de uma época. *Persepolis* (FIGURA

10), de Marjane Satrapi, é um exemplo do gênero, conta a história da infância da autora no Irã sob o regime islâmico.

FIGURA 10 – PERSEPOLIS: HQ AUTOBIOGRÁFICA DE MARJANE SATRAPI



FONTE: SATRAPI (2003).

Na década de 1990, o mangá (história em quadrinhos japonesa), fenômeno de vendas na França, constitui a literatura ilustrada preferida dos adolescentes. Segundo Groensteen (2005, p. 29) "o universo do mangá se tornou uma cultura emprestada para uma parte da juventude francesa [...]". Após a tradução de *Akira*, de Katsuhiro Otomo, uma onda de traduções se acelera sobretudo a partir de 1995.

É possível que o mangá seja, hoje, o responsável por manter o contato do público jovem com as histórias em quadrinhos (com a exceção de sucessos francófonos como *Titeuf*).

Atualmente, as histórias em quadrinhos não são unicamente publicadas em papel. Os *blogs BD* e as edições *on-line*, por exemplo, são meios para os autores divulgarem suas produções e para a publicação via Internet, o que constitui uma nova opção para os quadrinhos. Sem ter a intenção de traçar um panorama exaustivo e sem nos atermos ao fenômeno de produção/publicação e venda⁹, podemos considerar que, de modo geral, a história dos quadrinhos franceses (e posteriormente dos quadrinhos franco-belgas) viu um progressivo processo de legitimação social e cultural do gênero.

Nesse sentido, intitulada *La lecture de bandes dessinées*¹⁰, uma enquete nacional realizada na França, em 2011, dá os contornos do lugar que ocupam, hoje, as histórias em quadrinhos, no quadro geral das práticas culturais, trazendo dados inéditos da penetração da leitura dos quadrinhos e do perfil sociodemográfico dos leitores (EVANS; GAUDET, 2012, p. 1). A pesquisa aponta que a leitura de quadrinhos é, na França, uma prática consolidada com importante grau de apropriação pelo leitor. De acordo com os dados, sete em cada dez entrevistados¹¹ (com 15 anos ou mais) pensam que a leitura de histórias em quadrinhos é uma forma de aprimoramento pessoal¹², o que mostra que, para os franceses, ela não é vista como um tipo de leitura limitador. A pesquisa também aponta, em sua conclusão, que *os quadrinhos são reconhecidos por uma maioria (de franceses) como uma arte plena* (EVANS; GAUDET, 2012, p. 7), o que evidencia a legitimidade do gênero para o leitor.

⁹ O relatório anual da *Association des Critiques et journalistes de Bande Dessinée* (ACBD), sobre a produção de histórias em quadrinhos no espaço francófono europeu, pode ser um documento de consulta interessante para se ter uma ideia dos fenômenos de produção e venda do gênero. O relatório encontra-se disponível no seguinte endereço eletrônico: <http://www.acbd.fr/>.

¹⁰ EVANS, C.; GAUDET, F. *La lecture de bandes dessinées*, mars 2012. Disponível em: <<http://www.culturecommunication.gouv.fr/content/download/25390/212951/file/CE-2012-2-site.pdf>> Acesso em: 24 set. 2014.

¹¹ A pesquisa mobilizou um grupo de 4580 pessoas com idade entre 11 ou mais (e 401 crianças com idade entre 7 a 10 anos, entrevistadas por intermédio dos pais).

¹² “Près de sept personnes sur dix âgées de 15 ans et plus pensent ainsi que les bandes dessinées peuvent donner le goût d’autres lectures, qu’elles permettent d’apprendre des choses, de se cultiver et de s’intéresser à d’autres formes d’art”. (EVANS; GAUDET, 2012, p. 2).

1.3 Primeiras aproximações: a inserção dos quadrinhos no espaço escolar

Na França, a legitimação dos quadrinhos veio acompanhada de uma interrogação quanto ao seu valor. As discussões sobre o assunto constituem um amplo debate que se estende durante décadas. Muito embora a intenção não seja retomar os pontos de vista defendidos, já que eles oscilam entre várias esferas (comercial, autoral, etc.), depreende-se do debate a percepção de que, hoje, as histórias em quadrinhos têm um estatuto flutuante (vale lembrar que na França elas também recebem variadas denominações que vão desde arte, *neuvième art*, passando pelo *standard*, *bande dessinée* e chegando ao infantil-comercial, *BD* ou *bédé*). No entanto, mesmo que nem todos os espaços as concebam do mesmo modo, elas podem (sim) ser compreendidas em seus próprios contornos, já bem delimitados como *un art à part entière* (uma arte por inteiro). Os resultados da enquete *La lecture de bandes dessinées*, ainda que sejam somente o ponto de vista do leitor, de certo modo reiteram tal percepção.

Por isso, se para alguns parece natural que os quadrinhos possam ser considerados uma das mais importantes linguagens do século XX, ao longo do mesmo século, eles também foram condenados pela sociedade e não apenas na França. Diversos episódios de rejeição, sobretudo na área da educação, corroboraram para a campanha de difamação que se movimentou contra os quadrinhos, o que acabou por estigmatizá-los como uma leitura nociva, um gênero menor. De acordo com Vergueiro,

Por representarem um meio de comunicação de vasto consumo e com conteúdo, até os dias de hoje, majoritariamente direcionado às crianças e jovens, as HQS cedo se tornaram objeto de restrição, condenadas por muitos pais e professores no mundo inteiro. De uma maneira geral, os adultos tinham dificuldade para acreditar que, por possuírem objetivos essencialmente comerciais, os quadrinhos pudessem também contribuir para o aprimoramento cultural e moral de seus jovens leitores.

Pais e mestres desconfiavam das aventuras fantasiosas das páginas multicoloridas das HQS, supondo que elas poderiam afastar crianças e jovens de leituras “mais profundas”, desviando-os assim de um amadurecimento “sadio e responsável”. Daí, a entrada dos quadrinhos em sala de aula encontrou severas restrições, acabando por serem banidos, muitas vezes de forma até violenta, do ambiente escolar. (VERGUEIRO, 2014, p. 8).

De acordo com Rouvière,

Na França, os discursos de desconfiança e de rejeição em relação aos quadrinhos são concomitantes com a reviravolta editorial tomada pelo gênero no final do século XIX, quando, após o sucesso de *La Famille Fenouillard* publicado no *Le Petit Français illustré*, e depois o desenvolvimento, a partir de 1904 da revista ilustrada *Offenstadt*¹³, as histórias em quadrinhos tornam-se quase exclusivamente uma publicação destinada à juventude.¹⁴ (ROUVIÈRE, 2012, p. 7).

É através da visão dos quadrinhos como um tipo de publicação essencialmente popular e destinado ao universo infantil, que a *Commission de surveillance et de contrôle des publications destinées à l'enfance et à l'adolescence*¹⁵, criada em 16 de julho de 1949 pela *lei 49-956*, tinha como missão controlar (ler, censurar) as publicações francesas e estrangeiras. De acordo com Rouvière (2012, p. 7), os relatórios desta comissão constituem, na França, uma das formalizações mais bem-sucedidas do discurso de reação contra os quadrinhos.

No entanto, dentre os vários episódios, talvez o mais contundente tenha sido a campanha conduzida por Fredric Wertham psiquiatra alemão radicado nos Estados Unidos. Wertham acusava os quadrinhos de incentivar comportamentos desajustados em crianças e adolescentes. A publicação de suas pesquisas no livro *Seduction of the innocent* (de 1954), em português, *Sedução dos Inocentes*, foi um grande sucesso e influenciou a visão negativa sobre os quadrinhos no mundo inteiro. Para termos uma ideia do teor de suas constatações, o livro defendia, por exemplo, que “a leitura das histórias do Batman poderia levar os leitores ao homossexualismo, na medida em que esse herói e seu companheiro Robin representavam o sonho de dois homossexuais vivendo juntos” (VERGUEIRO, 2014, 12).

De modo geral, os diversos argumentos, que misturavam considerações estéticas, psicológicas e morais, usados para justificar que os quadrinhos seriam nocivos ao público infantil, não variaram muito até o final da década de 1960 (ROUVIÈRE, 2012, p. 7). Assim, compreende-se porquê sua integração no espaço

¹³ A *Offenstadt* (criada em 1899 por irmãos de origem alemã) foi uma editora de periódicos de histórias em quadrinhos, como a revista *L'Épatant* que publicou *Les Pieds Nickelés*.

¹⁴ Tradução nossa. Texto original: “En France, les discours de défiance et de rejet à son égard sont concomitants avec le tournant éditorial pris par le médium à la fin du XIXème siècle, lorsque, à la suite du succès de *La Famille Fenouillard* publiée dans *Le Petit Français illustré*, puis le développement à partir de 1904 de la presse illustrée *Offenstadt*, la bande dessinée devient presque exclusivement une publication de presse destinée à la jeunesse”.

¹⁵ Tradução nossa: *Comissão de vigilância e de controle das publicações destinadas à infância e à adolescência*.

escolar tardou a acontecer. No entanto, o *descobrimento*¹⁶ do uso pedagógico das HQS se deu progressivamente, mesmo durante o período mais acentuado de rejeição aos quadrinhos (décadas de 1940 e 1950). Vergueiro (2014) cita iniciativas de autores e editoras e inclusive iniciativas governamentais, como o uso dos quadrinhos a serviço da propaganda ideológica no governo de Mao Tse-Tung (anos 1950) e seu uso na elaboração de manuais para treinamento das tropas norte-americanas durante a Segunda Guerra Mundial que, segundo ele, já expressavam um entendimento dos quadrinhos como um tipo de produção que poderia ser utilizada para fins educativos (para a transmissão de conteúdos específicos) e não apenas para entretenimento.

Na França, o marco da relação dos quadrinhos com a educação se deu, na década de 1970, com a publicação do livro pioneiro de Antoine Roux: *La bande dessinée peut être éducative*¹⁷, que foi seguida pela realização dos dois primeiros colóquios internacionais sobre o tema (em 1977 e 1979), intitulados *Bande dessinée et éducation*¹⁸. De acordo com Rouvière,

Essa reviravolta, preparada pela revolução cultural de 1968 e pela aculturação aos quadrinhos por uma nova geração de professores, se explica também pela posição de recuo dos meios mais conservadores. Estes últimos tendem a ver as histórias em quadrinhos como um mal menor frente a um risco considerado mais perigoso ainda: a televisão, que invade então o cotidiano das famílias.¹⁹ (ROUVIÈRE, 2012, p. 7-8).

Sendo assim, a partir da década de 1980 os quadrinhos foram inseridos no espaço escolar através dos programas oficiais da educação, das bibliotecas, dos livros didáticos e da própria prática de sala de aula. De acordo com Vergueiro (2014, p. 21), “mais recentemente, em muitos países, os próprios órgãos oficiais de educação passaram a reconhecer a importância de se inserir as histórias em quadrinhos no currículo escolar, desenvolvendo orientações específicas para isso”.

No Brasil, Vergueiro e Ramos (2013) apontam que uma inserção mais categórica dos quadrinhos veio a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação

¹⁶ Usamos a palavra descobrimento, pois Töpffer, no final do século XIX, já vinculava sua produção à prática pedagógica.

¹⁷ Tradução nossa: *As histórias em quadrinhos podem ser educativas*.

¹⁸ Tradução nossa: *Histórias em quadrinhos e educação*.

¹⁹ Tradução nossa. Texto original: “Ce retournement, préparé par la révolution culturelle de 1968 et l'acculturation à la BD d'une nouvelle génération d'enseignants, s'explique aussi par la position de repli des milieux les plus conservateurs. Ces derniers tendent désormais à considérer la bande dessinée comme un moindre mal face à un péril jugé plus dangereux encore : la télévision, qui envahit désormais le quotidien des familles”.

Nacional (LDB) em 1996 e com a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) - que os oficializaram como prática a ser incluída na escola. No entanto, a entrada no espaço escolar não garantiu necessariamente uma coerente abordagem do gênero. No livro didático, por exemplo, os quadrinhos não figuravam necessariamente como conteúdo. Para Rouvière,

[...] se a HQ adentra efetivamente os livros didáticos, é a título de pretexto, para transmitir noções que não emanam especificamente do seu escopo. Quando ela não é transformada em método de aprendizagem de leitura (método *Boule et Bill* de Magnard, de 1988), ela veste na maioria das vezes os exercícios de gramática de novas aparências, ou serve de suporte para produções escritas, através do preenchimento dos balões de diálogo e da escrita de continuações narrativas.²⁰ (ROUVIÈRE, 2012, p. 8).

Nesse sentido, tanto em contexto brasileiro como em contexto francês, as motivações para a inclusão das HQS no livro didático eram bastante similares, estavam relacionadas à percepção de que se poderia usá-las de forma eficiente como uma *ferramenta* para auxiliar a transmissão de outros conteúdos. Desse modo, elas eram usadas como ilustração, como um modo de atenuar a diagramação do livro didático ou como um recurso atrativo. (SANTOS; VERGUEIRO, 2012; VERGUEIRO; RAMOS, 2013; VERGUEIRO, 2014).

Assim, se por um lado houve um reconhecimento oficial da parte dos órgãos de educação e os quadrinhos passaram a ser fartamente usados nos livros didáticos e nas salas de aula, por outro lado, eles foram inseridos enquanto um suporte para outros tipos de aprendizado, condição que não os configura efetivamente como um conteúdo escolar. Rouvière (2012, p. 10) considera que os quadrinhos *ainda* são usados mais frequentemente para ensinar outra coisa que não eles mesmos. Amplamente presentes nos livros didáticos para o ensino de línguas, é deste mesmo modo que eles também figuram neste suporte.

Além disso, por não reconhecer o que eles de fato são ou por não querer reconhecer, a escola acabou também os definindo como “*uma forma de literatura*” (VERGUEIRO; RAMOS, 2013, p. 37) ou, como nas palavras de Rouvière (2012, p. 10), os quadrinhos são o parente pobre da literatura. Na realidade, os ecos da

²⁰ Tradução nossa. Texto original: “[...] si la BD fait une entrée en force dans les manuels scolaires, c’est à titre de prétexte, pour faire passer des notions qui ne relèvent pas spécifiquement de son ressort. Quand elle n’est pas transformée en méthode d’apprentissage de la lecture (méthode *Boule et Bill* chez Magnard en 1988), elle habille le plus souvent les exercices de grammaire de nouveaux atours, ou sert de support à des productions d’écrit, à travers le remplissage de bulles de dialogue et l’écriture de suites narratives”.

barreira que anteriormente se ergueu contra os quadrinhos ainda hoje ressoam através desta definição equivocada que os reconhece vinculando-os e submetendo-os a uma outra linguagem, na busca por uma suposta credibilidade.

No Brasil, um bom exemplo é o caso de sua inclusão no Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), que, desde 2006, vem se direcionando para a compra de adaptações de obras literárias em forma de quadrinhos. Para Vergueiro e Ramos (2013, p. 36), o discurso dos editais do PNBE mostra uma interpretação que associa os quadrinhos ao gênero literário – o que denota a busca por um rótulo mais prestigiado e um desconhecimento na área de quadrinhos. Segundo os autores, tal interpretação impossibilita que eles sejam lidos/estudados pelo que são, pois quadrinhos não são literatura - ainda que diálogos entre as duas linguagens ocorram. Nesse sentido, de acordo com Groensteen,

Reconhecer para as histórias em quadrinhos o potencial e a dignidade de uma literatura plena, não é valorizar os álbuns adaptados de um escritor [...] em detrimento de criações originais. Não é tampouco, entre os componentes da linguagem dos quadrinhos, dar qualquer primazia ao texto em relação ao desenho. É afirmar, ao contrário, que as imagens, tão bem como as palavras, podem servir de suportes aos discursos os mais elaborados e engendrar grandes *textos*.²¹ (GROENSTEEN, 2007, p. 8, *itálico do autor*).

Em linhas gerais, os quadrinhos deixaram de ser leitura subversiva para serem inseridos na escola como uma ferramenta eficiente para a transmissão de conteúdos. Por isso, trata-se de uma *legitimação controversa* a sua presença neste espaço. Nesse sentido, Pivovar (2007) considera que as histórias em quadrinhos estão moldadas ao gênero escolar. Nas palavras do autor,

[...] as HQ não precisariam do credenciamento da escola para ascenderem a estatuto político mais elevado; pelo contrário, a escola é que se beneficiaria das HQ para desenvolver com mais facilidade a inserção dos alunos nas arenas discursivas. Ocorre que as características da escola não permitem a presença dos quadrinhos senão que pela redução destes aos valores e procedimentos escolares. A literatura padece do mesmo problema. Resta que um dispositivo formador por natureza acaba neutralizado na escola e rejeitado, assim como ocorre com outros recursos. (PIVOVAR, 2007, p. 84).

²¹ Tradução nossa. Texto original: “Reconnaître à la bande dessinée le potentiel et la dignité d'une littérature à part entière, ce n'est pas valoriser les albums adaptés d'un écrivain [...] au détriment des créations originales. Ce n'est pas non plus, entre les composants du langage de la bande dessinée, accorder une quelconque prééminence au texte par rapport au dessin. C'est affirmer, au contraire, que les images aussi bien que les mots peuvent servir de supports aux discours les plus élaborés et engendrer de grands *textes*”.

Em outras palavras, a escola não trata os quadrinhos em sua especificidade discursiva, considerando amplamente sua essência de linguagem. Pelo contrário, dos quadrinhos é tomado aquilo que não ultrapassa a sua materialidade (PIVOVAR, 2007), pois a intenção é usá-los como uma ferramenta para a compreensão de outros conteúdos disciplinares. No entanto, para além da condição instrumental que lhes é imposta, a escola teria mais a oferecer se possibilitasse o diálogo, empreendendo um trabalho de leitura do gênero e permitindo que os quadrinhos sejam compreendidos pelo que são. Retomando Antoine Roux, se *as histórias em quadrinhos podem ser educativas* é imperativo não perder de vista, como discutido anteriormente, que elas são uma linguagem e são leitura.

Desse modo, a barreira para seu uso na escola vem a ser outra: a de uma abordagem mais coerente, para que elas não continuem sendo inseridas sempre deste modo tangencial. Mas quais seriam os princípios de tal abordagem? Consideramos que é preciso discutir *na escola* o que são histórias em quadrinhos. Como já ressaltado, quadrinhos são leitura. Assim, uma inserção mais coerente desta linguagem no espaço escolar seria reconhecê-los em sua diversidade de gêneros (e temas), sem que fosse preciso mistificar sobre sua definição, incluindo-os pelo que são: quadrinhos. Tendo em vista tal noção, os quadrinhos poderiam dialogar, como de fato dialogam, com inúmeras outras linguagens (como a literatura, o cinema, o teatro, a pintura e outras) sem precisar se apoiar em rótulos de maior prestígio para atestar o seu valor. Ainda que estabeleçam tal diálogo, eles não deixam de manter suas características próprias.

Além disso, é preciso levar para a escola e para a formação de professores uma perspectiva de exploração pedagógica dos quadrinhos que ultrapasse um caráter meramente empírico. De modo geral, a literatura (tanto francesa quanto brasileira) que se propõe a sugerir práticas pedagógicas fazendo o uso de quadrinhos acaba se caracterizando muito mais como um roteiro prescritivo a ser seguido (ao pé da letra) do que um aprofundamento teórico, que efetivamente pudesse trazer os aportes necessários para uma abordagem pedagógica coerente.

CAPÍTULO II AS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE FRANCÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA

Neste capítulo, para tornar possível compreender os caminhos de investigação percorridos, dando prosseguimento ao que já foi explicado na introdução da pesquisa, em relação a pergunta norteadora e os objetivos, detalhamos os critérios e os referenciais de seleção dos livros didáticos de FLE e os procedimentos de análise. Por fim, apresentamos a análise dos livros didáticos, que conduz a uma discussão sobre aspectos centrais quanto aos usos dos quadrinhos nas coleções analisadas.

2.1 A pesquisa sobre as histórias em quadrinhos nos livros didáticos de FLE

Na seção introdutória, a partir dos apontamentos de Ramos (2010, 2011), Vergueiro (2014), Pivovar (2007) e Rouvière (2012), sinalizamos para o caráter instrumental que pode ser atribuído aos quadrinhos no livro didático de FLE, ainda que os referenciais teórico-metodológicos da abordagem comunicativa tenham trazido a noção de *documento autêntico*, como um tipo de material capaz de apresentar ao aluno um uso mais real da língua estrangeira estudada.

Sendo assim, a pergunta que constitui a problemática da investigação se define do seguinte modo: se nos livros didáticos de abordagem comunicativa as histórias em quadrinhos figuram como documento autêntico para um ensino mais efetivo da língua, que ultrapassa as fronteiras de um ensino limitado ao componente linguístico, como poderia haver um uso instrumental do gênero?

Como já mencionado, observamos que há um abundante uso dos quadrinhos nos livros didáticos de FLE, nas coleções que visam desde o público infantil até o adulto e que eles estão integrados aos conteúdos dos livros de diversos modos: como *quadrinhos autênticos*, como quadrinhos elaborados ou *semi-autênticos*, como referência cultural ao universo das histórias em quadrinhos de expressão francófona e como ilustração - incorporados na imagem do livro didático.

Desse modo, se foi constatada tal pluralidade de modos de usar os quadrinhos nos livros didáticos de francês, compreendemos que entre um uso instrumental, em que eles são ferramenta para a transmissão de outros conteúdos, e um uso discursivo, em que eles são linguagem e motivam atividades de leitura, há

variações, nuances, tensões e contradições que ali estão colocadas e que são passíveis de investigação.

Diante deste contexto, pretendemos analisar os livros didáticos de FLE tendo no horizonte os dois seguintes objetivos de pesquisa: (1) verificar que usos das histórias em quadrinhos estão materializados nos livros didáticos de FLE e (2) verificar como as coleções ditas de abordagem comunicativa limitam o uso dos quadrinhos, sobretudo enquanto documento autêntico.

2.2 Critérios e referenciais para a seleção dos livros didáticos de FLE

Ao longo da história, os *modos* de se ensinar uma língua estrangeira, ainda que preconizados nas metodologias através de concepções linguísticas e de teorias de referência vigentes em cada época, foram sendo modificados principalmente pelas novas situações e necessidades sociais (políticas, econômicas e culturais) – as principais impulsionadoras das mudanças, já que o principal objetivo do ensino é sempre tornar o aluno apto a usar a língua nos novos contextos sociais (PUREN, 1988). Nesse movimento histórico, as metodologias de ensino foram condicionando determinadas estruturas, formas e conteúdos que incorporaram certas estratégias anteriores e também propuseram inovações. Nesse sentido, é também através do olhar para o passado que se compreende o que está materializado no livro didático atual.

Dentre as diversas abordagens existentes para a investigação e a conceituação do livro didático, situamos o seu entendimento em Forquin (1993), muito embora não seja nosso objetivo, o aprofundamento teórico neste campo de pesquisa. Compreendemos, na perspectiva do autor, que o livro didático, enquanto objeto da cultura escolar, legitima os conteúdos que seleciona, sendo uma via através da qual os saberes/as linguagens passam a constituir parte do conhecimento escolar.

Por isso, para compreender como as histórias em quadrinhos vão se relacionando com os conteúdos dos livros didáticos, com as propostas pedagógicas e com as metodologias de ensino da língua estrangeira, ou seja, para compreender como elas vão fazendo parte de um sistema de estratégias de ensino da língua, não seria possível descartar uma análise dos livros didáticos das décadas anteriores.

Na fase do estudo exploratório, cogitamos a possibilidade de abrir espaço para incluir livros didáticos de outras línguas estrangeiras. Porém, verificamos não ser possível esta ampliação, dadas as relações distintas que cada língua/cultura estabelece com as histórias em quadrinhos. Assim, não seria possível abarcar cada um destes universos no recorte ao qual se propõe esta pesquisa. Por isso, a seleção das coleções²² a serem analisadas contemplou livros didáticos de *francês língua estrangeira* de diferentes orientações metodológicas, partindo do momento em que elementos da linguagem dos quadrinhos aparecem nas imagens do livro didático de FLE, precisamente na década de 1950.

Sendo assim, na seleção dos livros, tomamos como referência o *Tableau des méthodes de FLE et du matériel didactique publiés en France* (CUQ; GRUCA, 2005, p. 281-297), quadro que apresenta cronologicamente os métodos de FLE elaborados ao longo de 50 anos (até 2005), e o *Répertoire des méthodes de français langue étrangère*²³, repertório que apresenta sistematicamente as coleções mais recentes publicadas pelas editoras francesas especializadas no ensino do FLE.

Além disso, tomamos como referência os livros usados atualmente no Centro de Línguas e Interculturalidade da Universidade Federal do Paraná (CELIN-UFPR), no Centro de Línguas Estrangeiras Modernas do Colégio Estadual do Paraná (CELEM-CEP) e na Aliança Francesa de Curitiba. A intenção foi que os livros didáticos utilizados por estas escolas, por representarem o contexto local, também integrassem o *corpus* da investigação. Assim, a partir de uma busca nos *sites* das instituições e do contato com coordenadores pedagógicos e professores, obtivemos a seguinte indicação: *Alter Ego+* do CELIN-UFPR; *Version Originale* e *Fréquence Jeunes* do CELEM/CEP; *Écho* (usada até 2015), *Alter Ego+* e *Amis et compagnie* da Aliança Francesa de Curitiba.

Dos referenciais usados, foram consultados os livros que se encontravam acessíveis (disponíveis para compra, empréstimo e/ou *download*) e foram selecionados os que, por apresentarem usos representativos/particulares das histórias em quadrinhos, pudessem enriquecer a análise e discussão realizadas.

²² Optamos por chamar de *coleções* o termo *méthode* (do francês), que se refere ao conjunto de componentes, impressos e digitais, que compõem o livro didático de FLE.

²³ O repertório, organizado pelo *Centre International d'Études Pédagogiques* (CIEP), na França, permite acompanhar a atualidade das publicações, bem como suas inovações.

Répertoire : méthodes de français langue étrangère. Centre International d'Études Pédagogiques. Centre de ressources et d'ingénierie documentaires (Crid). Avril 2015. Disponível em: <http://www.ciep.fr/sites/default/files/repertoire_methodes_fle.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2015.

Ainda, tendo em vista a diversidade de componentes que integram as coleções de FLE mais recentes – versões digitais, CDs e DVDs, caderno de atividades, entre outros, optamos por restringir a análise aos seguintes componentes impressos: livro do aluno e guia pedagógico, pois são componentes comuns à maioria das coleções. Além disso, ressaltamos que todas as coleções selecionadas foram publicadas por editoras francesas especializadas na elaboração/edição/comercialização de livros didáticos de FLE.

Assim, a partir das referências, definimos as coleções para análise, apresentadas no QUADRO 1 em ordem cronológica em relação ao ano de publicação e indicando a editora, o ano de publicação, o público alvo, os volumes analisados, os componentes analisados e a metodologia predominante. Encontram-se sombreadas em *laranja* as coleções selecionadas a partir do *Tableau des méthodes de FLE et du matériel didactique publiés en France*, em *azul* as coleções selecionadas a partir do *Répertoire des méthodes de français langue étrangère* e em *verde* as coleções usadas nos centros de ensino do FLE em Curitiba/PR.

QUADRO 1 – LIVROS DIDÁTICOS DE FLE SELECIONADOS PARA ANÁLISE

Coleção	Editora	Ano de publicação	Público	Volume analisado	Componentes analisados	Metodologia predominante
<i>Cours de langue et de civilisation françaises - Mauger bleu</i>	Hachette FLE	1955	Sem público alvo	2	Livro do aluno	Direta/tradicional
<i>La France en direct</i>	Hachette FLE	1971 e 1972	Sem público alvo	1 e 2	Livro do aluno	Audiovisual
<i>C'est le printemps</i>	CLE international	1978	Sem público alvo	1 e 2	Livro do aluno	Audiovisual
<i>En avant la musique</i>	CLE international	1986	Adolescente	1, 2, 3	Livro do aluno	Comunicativa
<i>Fréquence jeunes</i>	Hachette FLE	1994	Adolescente	1	Livro do aluno	Comunicativa
<i>Alex et Zoé</i>	CLE international	2001	Infantil	1 e 2	Livro do aluno e Guia pedagógico	Comunicativa
<i>Le Kiosque</i>	Hachette FLE	2007 e 2008	Adolescente	1, 2, 3	Livro do aluno e Guia pedagógico	Comunicativa
<i>Amis et compagnie</i>	CLE international	2008 e 2009	Adolescente	1, 2 e 3	Livro do aluno e Guia Pedagógico	Por tarefas
<i>Version Originale</i>	Editions Maison des Langues	2009	Adulto	1	Livro do aluno	Por tarefas

<i>Alter ego +</i>	Hachette FLE	2012	Adulto	1 e 2	Livro do aluno	Por tarefas
<i>Écho</i>	CLE international	2013	Adulto	1	Livro do aluno e Guia pedagógico	Por tarefas

FONTE: A autora (2016).

2.3 Procedimentos de análise das coleções selecionadas

Nossa proposta não foi realizar uma análise exaustiva e quantitativa dos livros didáticos, como por exemplo, verificar quantas vezes aparecem quadrinhos em determinada coleção ou varrer todas as suas ocorrências com intuito de classificação. Na análise, buscamos considerar todas as suas aparições/manifestações, no entanto, nos concentramos na seleção de exemplos representativos destas ocorrências para discutir, a partir dos conceitos bakhtinianos de gênero do discurso, de enunciado e da noção de dialogismo, como os quadrinhos se relacionam com os conteúdos dos livros didáticos, com suas propostas pedagógicas e com as metodologias a elas subjacentes.

Desse modo, buscamos confrontar as orientações contidas nos discursos dos guias pedagógicos com as atividades propostas nos livros do aluno, a fim de verificar se estas estavam em consonância com as orientações e, mais amplamente, com as concepções de linguagem e as metodologias assumidas pelos autores das coleções. Para tanto, as noções bakhtinianas de linguagem auxiliam a compreender como os quadrinhos são vinculados ao ensino da língua estrangeira, seja qual for a sua configuração no livro didático.

Além disso, a partir de Barthes (1990) retomamos as funções de fixação e de complementaridade da mensagem linguística em relação à imagem, para compreender as relações entre a imagem e o texto dos quadrinhos no livro didático. Analisamos se a imagem está essencialmente controlada por um sentido pré-determinado pelo componente linguístico ou se ela é explorada em sua relação de complementaridade com o texto e, partindo destes referenciais, quais são as demais tensões entre imagem e texto com as quais o livro didático trabalha, tendo em vista suas intenções pedagógicas para transmitir conteúdos. Vale ressaltar que como as histórias em quadrinhos só figuram como gênero (documento autêntico) no livro didático após a década de 1970, o elemento que antes incorpora progressivamente

elementos e recursos das histórias em quadrinhos é a imagem, que é usada essencialmente como suporte pedagógico.

Finalmente, compreendemos que apesar da imagem possuir uma gama variada de definições, a intenção não é o aprofundamento teórico em suas variedades conceituais. Por isso, usamos frequentemente as palavras imagem e ilustração (como sinônimo) para designar a imagem do livro didático. Todavia, para um aprofundamento no assunto, remetemos à tese de Cristovão (2015)²⁴ que analisa e discute a presença e a função da imagem nos livros didáticos de FLE.

Em linhas gerais, nós nos apoiamos nos referenciais teóricos supracitados a fim de realizar uma análise de natureza qualitativa dos livros didáticos de FLE. Assim, nós a apresentamos através de exemplos retirados dos livros, que estão organizados em um panorama cronológico (pois partimos da metodologia tradicional direta, passamos pela metodologia audiovisual e chegamos na abordagem comunicativa), que tem como fio condutor da discussão, as considerações de Cuq e Gruca (2005) e Puren (1988), que revisitaram a história das metodologias de ensino de línguas, especificamente do francês língua estrangeira.

Nesse sentido, ainda que os contextos impulsionadores das inovações metodológicas estejam intimamente vinculados com o aparecimento de novas demandas sociais, optamos por comentá-las muito pontualmente na análise, pois nos interessamos primeiramente no movimento de permanência e inovação das estratégias metodológicas que podem ser percebidas através dos usos das histórias em quadrinhos materializados pelo livro didático.

2.4 O uso do balão nas ilustrações dos livros didáticos de FLE

O ensino da língua estrangeira na metodologia tradicional do século XIX estava calcado no modelo de ensino das línguas mortas (latim e grego). Presumia-se que o acesso à língua estrangeira acontecia inicialmente através do estudo da gramática, ou seja, era suficiente saber a estrutura da língua para saber a língua. Além disso, é o ensino centrado na leitura e na escrita que predominava e que se realizava na evolução palavra-frase-texto, sendo que o objetivo final era tornar o

²⁴ CRISTOVÃO, M. L. C. *A imagem nos livros didáticos de Francês Língua Estrangeira: funções, preconizações, possibilidades*. Tese de Doutorado - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2015.

aluno capaz de ler os textos literários clássicos. O texto literário era então o modelo da *língua* e o suporte a partir do qual os exemplos gramaticais eram retirados para serem estudados (PUREN, 1988; CUQ; GRUCA, 2005). Ainda, os textos clássicos eram capazes de transmitir os valores comuns da humanidade, os quais o aluno deveria conseqüentemente reconhecer e compartilhar, ou seja, em síntese, a finalidade do ensino era a formação do *espírito* dos alunos pelo cultivo à *boa literatura* (PICANÇO, 2003). De acordo com Cuq e Gruca (2005, p. 255), é difícil estabelecer uma distinção entre um aprendizado da língua através da literatura ou um aprendizado da literatura através da língua dada a íntima ligação entre os dois na metodologia tradicional. Vale ressaltar que o estudo da gramática e da literatura se davam por meio da tradução, assim como no estudo das línguas mortas.

A metodologia direta do início do século XX buscava responder às novas necessidades sociais ocasionadas pela revolução industrial, de um lado, e reagir à metodologia tradicional que designava um lugar preponderante para a tradução, de outro lado. Assim, diante da ampliação das relações industriais e comerciais entre os países, o objetivo principal do ensino de línguas consistia em aprender a *falar* a língua estrangeira. Desse modo, o ensino da língua, que era o ensino das *línguas vivas*, se dava de forma *direta*, ou seja, sem a interferência da língua materna (saber falar a língua estrangeira seria saber pensar na língua estrangeira). Assim, a gramática era apresentada de forma indutiva e implícita, a partir de exemplos que conduziam o aluno na descoberta das formas ou estruturas e que o faziam induzir as regras. Além disso, o *texto literário* era novamente o documento de língua e cultura usado para transmitir as especificidades da cultura estrangeira estudada, da civilização atual. Nesse caso, falar uma língua estrangeira seria saber falar sobre o texto e, por extensão, saber falar sobre a cultura (PUREN, 1988; CUQ; GRUCA, 2005).

Na perspectiva deste breve panorama, o *Cours de langue et de civilisation françaises* ou "*Mauger bleu*", da década de 1950, que concretiza um misto entre a metodologia tradicional e a direta, apresenta um primeiro uso do balão (elemento que comumente indica a *fala* nas histórias em quadrinhos). Tendo o ensino da língua centrado na leitura e sem recurso à tradução, cada lição era organizada: (1) a partir da explicação de um ponto gramatical, (2) dos textos de base, que eram frequentemente narrativos e/ou descritivos e abordavam temas da vida cotidiana - estilo *comentários de civilização*, (3) dos exercícios de gramática baseados nos

textos de base e (4) de fragmentos de textos literários como leitura complementar. Nota-se, no prefácio do primeiro volume, que o objetivo maior do aprendizado era o aprendizado da civilização.

Nós acreditamos, na Aliança Francesa, saber porque os cidadãos das Nações do exterior e das elites estrangeiras estudam o francês. Não é para forjar, entre eles, intercâmbios rudimentares. Não é para tornar mais cômodas suas viagens ou seus prazeres de turistas. É em primeiro lugar para entrar em contato com uma das civilizações mais ricas do mundo moderno, cultivar e ornar seu espírito através do estudo de uma literatura esplêndida, e se tornar, verdadeiramente, pessoas distintas. É também para ter à sua disposição a chave de ouro de vários continentes e porque eles sabem que o francês, língua bonita, é ao mesmo tempo língua útil. O francês eleva, e, ao mesmo tempo, serve.²⁵ (PUREN, 1988, p. 178).

Nas páginas do livro, o balão aparece nas ilustrações em preto e branco, que acompanhavam os textos de base e também os textos literários tendo a função de *ilustrá-los/explicá-los* e/ou de *traduzir* (por associação) as palavras consideradas mais inacessíveis, funcionando como um apoio para que o aprendizado ocorresse exclusivamente na língua estrangeira²⁶. Nesse sentido, o uso da imagem para auxiliar a transmissão de conteúdos lexicais já era um papel atribuído pela metodologia direta aos suportes visuais.

No exemplo a seguir (FIGURA 11), o balão integra a ilustração de um texto literário (do escritor francês Jules Renard), que narra a história de um homem que pergunta a um cantoneiro quanto tempo seria preciso para ir de uma comuna francesa (*Corbigny*) à outra (*Saint-Révérien*). Para dar a informação pretendida, o cantoneiro observou a velocidade do andar do outro para calcular o tempo: duas horas. Na ilustração, observamos o homem em primeiro plano e o cantoneiro em segundo, os dois em uma estrada. O balão da fala do cantoneiro contém símbolos matemáticos, como de multiplicação, de adição, de raiz quadrada e números, que no

²⁵ Citado por Puren, o prefácio do primeiro volume do *Mauger Bleu* foi escrito pelo secretário geral da Aliança Francesa na época (1953). Tradução nossa. Texto original: “Nous croyons, à l’Alliance française, savoir pourquoi les citoyens des Nations d’outremer et les élites étrangères étudient le français. Ce n’est pas pour nouer, entre eux, des échanges rudimentaires. Ce n’est pas pour rendre plus commodes leurs voyages ou leurs plaisirs de touristes. C’est d’abord pour entrer en contact avec une des civilisations les plus riches du monde moderne, cultiver et orner leur esprit par l’étude d’une littérature splendide, et devenir, véritablement, des personnes distinguées. C’est aussi pour avoir à leur disposition la clé d’or de plusieurs continents et parce qu’ils savent que le français, langue belle, est en même temps langue utile. Le français élève, et, en même temps, il sert”.

²⁶ Além das ilustrações, as fotos (autênticas) que acompanhavam os textos intencionavam mostrar a *realidade* francesa – as especificidades da cultura, ou seja, lugares, monumentos e cenas da vida cotidiana. Elas corroboravam com o objetivo do *Mauger Bleu* de ensinar a *civilização* (objetivo que se expressa igualmente no título *Cours de langue et de civilisation françaises*).

contexto da narrativa representam as contas que o cantoneiro fez para calcular a distância entre as comunas. Nesse sentido, é possível perceber que os principais elementos da história narrada são retomados na ilustração, servindo como facilitadores da compreensão do texto.

FIGURA 11 – MAUGER BLEU 2: O BALÃO NAS ILUSTRAÇÕES DO LIVRO DIDÁTICO

SAGESSE DU CANTONNIER¹



« Pardon, mon ami, combien faut-il de temps pour aller de Corbigny à Saint-Révérien? »
Le casseur de pierres lève la tête et m'observe sans répondre.
Je répète la question. Il ne répond pas.
[Je pense :] « C'est un sourd-muet », et je continue mon chemin.
J'ai fait à peine une centaine de mètres que j'entends² la voix du casseur de pierres. Il me rappelle et agite sa masse³. Je reviens et il me dit :
« Il vous faudra deux heures.
— Pourquoi ne l'avez-vous pas dit tout de suite?
— Monsieur, m'explique le casseur de pierres⁴, vous me demandez combien il faut de temps pour aller de Corbigny à Saint-Révérien. Vous avez une mauvaise façon d'interroger les gens. Il faut ce qu'il faut. Ça dépend de l'allure⁵. Est-ce que je connais votre train⁶, moi? Alors, je vous ai laissé aller. Je vous ai regardé marcher⁷ un bout de route. Ensuite, j'ai compté, et maintenant je suis fixé, je peux vous renseigner ; il vous faudra deux heures. »

D'après J. RENARD, *La Lanterne sourde*. (Albin Michel).

1. Ouvrier qui entretient les chemins et les routes. — 2. Dès que j'ai fait une centaine de mètres, j'entends... — 3. Gros marteau pour casser les pierres. — 4. Proposition dite intercalée ou incisive. Elle comporte l'inversion du sujet. — 5. La vitesse de la marche (aller). — 6. Votre allure. Aller à fond de train = à toute vitesse. — 7. = marchant. — Je la vois entrer ; je vois Pierre courir ; j'entends Pierre chanter.

FONTE: MAUGER (1955, v. 2, p. 14).

A partir da década de 1960, a imagem, que já era utilizada na metodologia direta para que o aprendizado ocorresse exclusivamente em língua estrangeira – para evitar a tradução (do modo como viu-se no *Mauger Bleu*), passa a ser usada conforme o princípio eclético da *méthodologie active*²⁷, ou seja, ela é integrada de diversos modos, variando de acordo com a orientação adotada pelo livro didático (orientação cultural ou prática²⁸). Na orientação prática, ela é colocada a serviço do ensino linguístico – para repetição fonética, explicação de palavras isoladas,

²⁷ A chamada *méthodologie active* tem como principal característica o ecletismo técnico, que não modificou o núcleo da metodologia direta, mas propôs algumas relativizações e introduziu outras variações. (PUREN, 1988, p. 143-148).

²⁸ Para um aprofundamento no assunto, ver capítulo intitulado *La méthodologie active* em PUREN, C. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris : Cle International. Disponível em: <<http://www.christianpuren.com/mes-travaux/1988a/>>. Acesso em: 14 jan. 2016.


ilustração de pequenas situações, reemprego e controle. (PUREN, 1988, p. 173-175).

Desse modo, desempenhando a função de suporte pedagógico, a imagem permaneceu, até as coleções das abordagens atuais, essencialmente condicionada/orientada pelo texto no objetivo de auxiliar a transmissão de conteúdos linguísticos. Nessa perspectiva, as histórias em quadrinhos e/ou seus elementos não foram a ela incorporados em dinâmica diferente. No método audiovisual conhecido como *Capelle* (da década de 1970), por exemplo, o balão de conteúdo essencialmente visual (como já se via no *Mauger Bleu*), ao ser incorporado na imagem do livro didático, tem a função de ilustrar/explicar o diálogo escrito, ou seja, a imagem dos balões faz *ver* o que *diz* o texto, estando a seu serviço para auxiliar a compreensão.

No exemplo (Figura 12), o diálogo está dividido em três momentos: no primeiro, a senhora *Molinier* diz ao seu marido que está preocupada com o carro e com *Jean-Pierre* que está dirigindo; no segundo, os personagens *Jean-Pierre*, *Brigitte*, *Claire* e *Albert* conversam sobre o acidente com seus respectivos carros, *Brigitte* diz a *Jean-Pierre* que *Claire* não se machucou pois usava cinto de segurança; e no terceiro, os mesmos personagens estão no mecânico, que examina o carro batido, quando *Claire* pergunta à *Jean-Pierre* se não seria melhor telefonar para o pai para saber como voltar, se de carro ou de trem. Os balões das ilustrações indicam a fala dos personagens retomando, através de imagens, os elementos principais de cada momento do diálogo, o que contribui para facilitar sua compreensão.

FIGURA 12 - LA FRANCE EN DIRECT 2: O USO DO BALÃO PARA ILUSTRAR/EXPLICAR O DIÁLOGO ESCRITO


1



M. et Mme Molinier sont à table. Madame Molinier a l'air inquiète.

M. Molinier : Tu n'as rien mangé. Qu'est-ce que tu as?
Mme Molinier : Je me demande ce qu'ils font.
M. Molinier : Qu'est-ce que tu veux qu'ils fassent?
Mme Molinier : C'est cette voiture, tu comprends.
M. Molinier : Elle est en bon état. On n'a même pas fini de la payer. De plus Jean-Pierre conduit très bien.
Mme Molinier : Oui, quand nous sommes là et parce que j'ai peur!
M. Molinier : Justement, s'il conduit bien quand tu es à côté de lui, il conduira encore mieux aujourd'hui.


2



L'accident vient d'avoir lieu. La voiture s'est immobilisée contre un arbre.

Jean-Pierre : Pas de blessés? Ça va, Claire?
Brigitte : Ta Claire avait la ceinture de sécurité. C'est nous qui avons eu le choc.
Claire : Tu t'es fait mal Brigitte?
Brigitte : Pas moi. Mais Albert saigne du nez!
Albert : Oh ce n'est rien. Je me suis cogné.
Claire : Personne n'est blessé. Bon! Maintenant occupons-nous de la voiture.

3



Au garage. Le mécanicien est en train d'examiner la voiture accidentée.

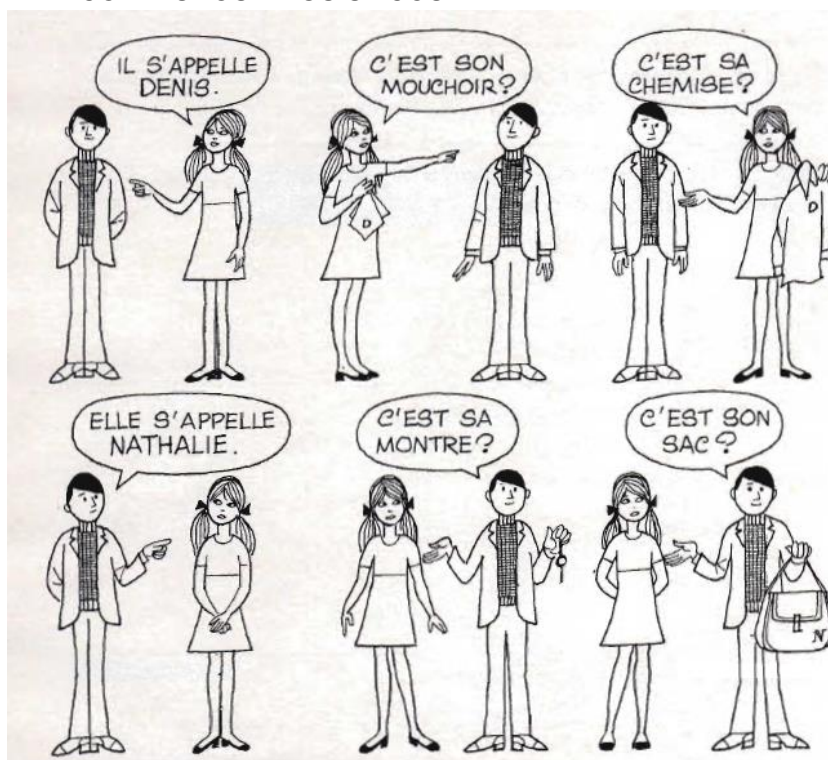
Le mécanicien : Eh bien, mes amis, je peux vous dire que vous avez eu de la chance!
Jean-Pierre : Nous, oui, mais la voiture?
Le mécanicien : Voyons. La direction est intacte. La carrosserie a bien supporté le choc...
Jean-Pierre : Vous comprenez : on se demandait si elle allait pouvoir rouler jusqu'au prochain garage.
Albert : Il avait tellement peur qu'il a roulé à moins de vingt à l'heure pour venir ici.
Le mécanicien : Il a bien fait. Avec un coup comme ça, on ne sait jamais.
Jean-Pierre : Alors, combien pensez-vous que ça coûtera pour la réparer?
Le mécanicien : Vous avez un pare-chocs tordu, un phare cassé. Il faudra redresser la carrosserie... Vous voulez la laisser?
Jean-Pierre : Elle peut rouler jusqu'à Paris?
Le mécanicien : Bien sûr, mais je vous conseille de changer le pneu avant gauche : il ne tiendra pas dix kilomètres.
Jean-Pierre : Vous pouvez le remplacer tout de suite?
Le mécanicien : Oui. Ce sont des pneus courants et j'en ai toujours en réserve.
Claire : Dis, tu ne crois pas qu'il vaut mieux que tu téléphones tout de suite à ton père? Selon ce qu'il dira nous rentrerons avec la voiture ou nous prendrons le train!

FONTE: CAPELLE; CAPELLE (1972, v. 2, p. 162-163).

NOTA: Para melhor visualização, ver figura ampliada em ANEXO 1.

Além disso, a partir desse período, o balão, integrado nas ilustrações, é usado principalmente na tentativa de caracterizar o diálogo/a interação dos personagens na transmissão de conteúdos linguísticos, ou seja, na explicação, apresentação, reemprego, manipulação de formas linguísticas (sobretudo estruturas gramaticais) consideradas no sistema da língua. Assim, como mostra o exemplo a seguir (FIGURA 13), as estruturas linguísticas, que eram apresentadas apenas em texto (e com travessão) em outros livros didáticos de FLE, passam agora para dentro do balão, como seu conteúdo verbal.

FIGURA 13 – LA FRANCE EN DIRECT 1: O USO DO BALÃO NA APRESENTAÇÃO DE CONTEÚDOS LINGUÍSTICOS



FONTE: CAPELLE; CAPELLE (1971, v. 1, p. 22).

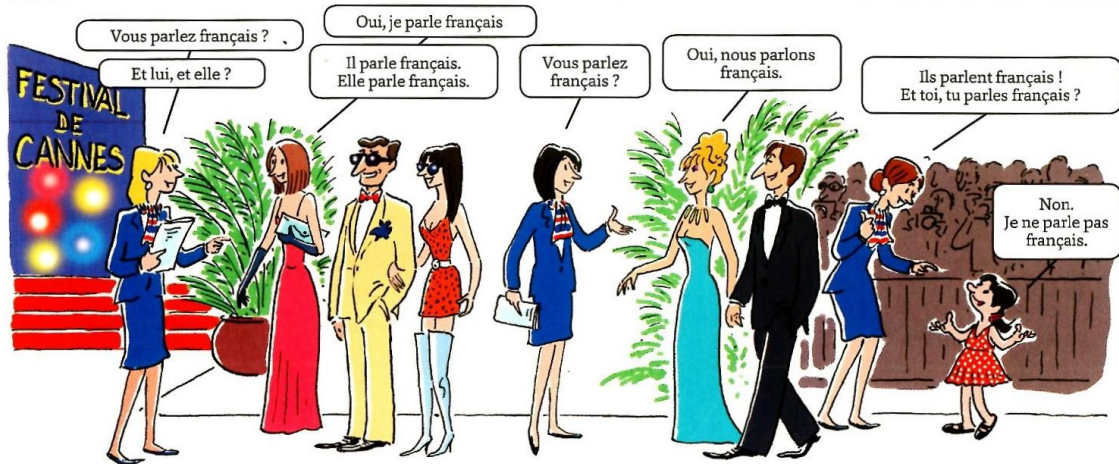
Nas coleções atuais - *Écho* e *Version Originale* (FIGURAS 14 e 15 respectivamente), as estruturas são apresentadas nas páginas do livro do aluno que se destinam à observação e sistematização gramatical. Notamos, também, uma dissonância entre a imagem e o conteúdo verbal dos balões, o que resulta em um conjunto bastante artificial. Em *Écho*, por exemplo, como é possível perceber (FIGURA 14), tem-se, de um lado, a representação do local (*Festival de Cannes*) e as pessoas caracterizadas para a festa e, de outro lado, a conjugação do verbo *falar* sistematicamente colocada dentro dos balões. Vale ressaltar que o guia pedagógico considera as ilustrações como “um desenho humorístico” de “trama narrativa”²⁹.

²⁹ Texto original: “Un dessin humoristique proposant un corpus d’expressions qui va permettre l’observation du point de langue (les deux ou trois dessins de la double page sont liés par une trame narrative). Ce dessin est suivi d’une *activité de découverte* (grille à remplir, mots à rechercher, etc.) qui permet de conceptualiser, de classer, d’introduire des règles du système de la langue”. (GUIA PEDAGÓGICO, p. XII).

FIGURA 14 – ÉCHO A1: O USO DO BALÃO NA APRESENTAÇÃO DE CONTEÚDOS LINGÜÍSTICOS

1 Vous comprenez ?

Conjuguer les verbes



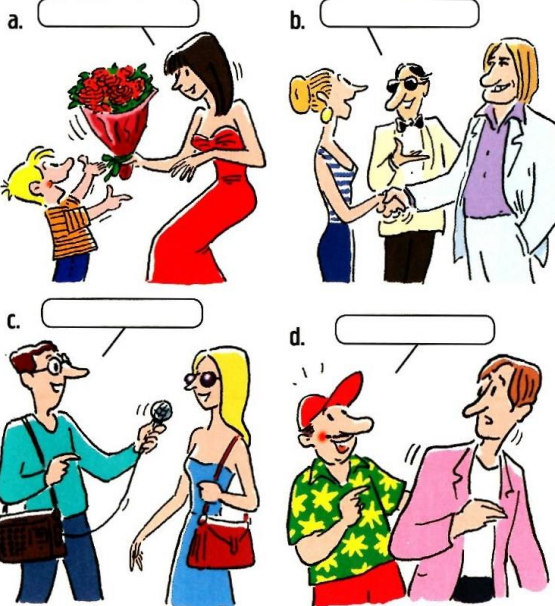
1 Observez les dessins et les verbes. Montrez qui parle (« je », à qui « tu », etc.).



2 Observez les verbes du tableau ci-dessous. Notez les prononciations différentes.

Parler → je parle, tu parles, il parle... [ə]
nous parlons... [ɔ̃]
vous parlez... [e]

3 Écoutez. Notez l'utilisation de « tu » et de « vous ». Associez avec l'image.



4 Conjuguez les verbes.

- Vous (*être*) française ?
- Non, je (*être*) espagnole et Monica (*être*) italienne. Mais nous (*comprendre*) le français. Et toi, tu (*être*) français ?
- Oui, j'habite à Marseille.
- Ah, nous (*connaître*) Marseille.

Les verbes

• Verbes en -er

parler
je parle français
tu parles italien
il/elle parle...
nous parlons...
vous parlez...
ils/elles parlent...

habiter
j'habite en France
tu habites au Japon
il/elle habite à New York
nous habitons...
vous habitez...
ils/elles habitent...

• Les autres verbes

être
je suis français
tu es française
il/elle est...
nous sommes...
vous êtes...
ils/elles sont...

connaître
je connais la France
tu connais le Maroc
il/elle connaît...
nous connaissons...
vous connaissez...
ils/elles connaissent...

comprendre

je comprends l'anglais – tu comprends...
nous comprenons... – ils/elles comprennent...

FONTE: GIRARDET; PÉCHEUR (2013, v. 1, p. 8).

Em *Version Originale* (FIGURA 15), ainda que haja maior conciliação entre imagem e texto, já que as roupas do vovô (*papi*) dão realmente a impressão de que

ele adora o rock, o formato do balão em nada acompanha o tom enfático do ponto de exclamação em “oui, j’adore !”.

FIGURA 15 – VERSION ORIGINALE 1: O USO DO BALÃO NA APRESENTAÇÃO DE CONTEÚDOS LINGÜÍSTICOS

Outils | 4

▲ PARLER DU CARACTÈRE

- Il / elle est (très) | gentil(le).
intelligent(e).
drôle.
- Il / elle est (un peu / très) | timide.
bizarre.

👉 Il est ~~un peu~~ gentil / intelligent / sympathique.

▲ PARLER DE LA PREMIÈRE IMPRESSION

- Il / elle a l’air | sympa.
intelligent(e).
drôle.
gentil(le).
timide.

▲ MON ENTOURAGE

Ma famille
Mon père
Ma mère
Mon frère
Ma sœur
Mon fils / ma fille
Mon mari / ma femme

Mes amis
Mon ami Marc
Mon amie Sophie
Mon petit ami / ma petite amie

MOI

Mon travail
Mon / ma collègue
Mon / ma chef

À la maison
Mes voisins
Mes colocataires

👉 ~~ma amie~~ Mélanie
mon amie Mélanie

▲ PARLER DE SES ACTIVITÉS

Je fais de la natation et de l’escrime.
Il fait du piano et de la guitare.

▲ LA NÉGATION

Il aime. ↔ Il n’aime pas.
Je suis timide. ↔ Je ne suis pas timide.

SUJET + ne + VERBE + pas

▲ VERBES EN -ER

AIMER [ɛm]

j’aime	nous aimons
tu aimes	vous aimez
il / elle / on aime	ils / elles aiment

👉 [ɛm]

▲ FAIRE

FAIRE [fɛ]

je fais	nous faisons
tu fais	vous faites
il / elle / on fait	ils / elles font

👉 [fɛ]

▲ LES GOÛTS



AIMER
J’aime

+

NOM
la danse.
INFINITIF
danser.

+ J’adore danser.
↑ J’aime beaucoup l’équitation.
J’aime bien faire de la guitare.
Je n’aime pas trop jardiner.
Je n’aime pas bricoler.
↓ Je n’aime pas du tout cuisiner.
- Je déteste la musique classique.

Como já mencionado, o balão também é usado com objetivo de reempregar/manipular conteúdos linguísticos, ou seja, fazer o aluno formar frases. No exemplo de *Le Kiosque* (FIGURA 16 – atividade 2), as frases são construídas a partir do que os personagens pensam em imagens - a ideia é usar o conteúdo visual dos balões a serviço da formação das frases. Para desencadear tal proposta, o enunciado da atividade conduz a interpretação da imagem: *descreva a situação e os personagens*. Desse modo, percebemos que a imagem pode suscitar diversas interpretações e que há uma abertura no enunciado que possibilita a verbalização de uma leitura x ou y da cena narrada, o que pode ser interessante para motivar a troca de opiniões entre os alunos.

No outro exemplo de *Le Kiosque* (FIGURA 16 – atividade 4), o enunciado da atividade orienta: *observe os desenhos e complete os balões*. Assim, os elementos das imagens, como o espaço/local e os personagens – seus gestos, suas roupas, sua constituição física, sua estatura, etc., servem de suporte para o aluno *completar* as frases que já estão semi-estruturadas dentro dos balões. Todavia, se o objetivo é empregar as estruturas linguísticas usadas para perguntar e responder a idade, os elementos visuais podem remeter a outra interpretação. Na segunda imagem, por exemplo, poderíamos ter o seguinte diálogo: “você já andou na montanha russa?”, “não, é minha primeira vez”. Nesse sentido, por mais que a mensagem linguística busque controlar os sentidos da imagem, existe uma abertura que permite que a interpretação escape daquela pretendida como resposta *correta*.

Ainda que, de acordo com o guia pedagógico de *Le Kiosque*, a página “*Communique*” (FIGURA 16) proponha atividades sobre os atos de fala e os objetivos comunicativos da unidade (HIMBER et al., 2007b, p. 3), elas não dão espaço para o ato de fala como uma enunciação que usaria as formas linguísticas como seu aparato técnico; elas são, na realidade, uma proposta de manipulação das formas linguísticas enquanto pertencentes apenas ao sistema abstrato da língua - regidas por uma norma que o aluno está destinado a dominar.

FIGURA 16 - LE KIOSQUE 1: O USO DO BALÃO NA CONSTRUÇÃO DE ORAÇÕES

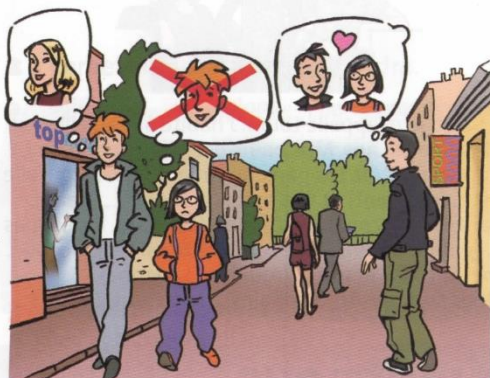
Communique

1 Associe les descriptions aux portraits.

- Nadia a dix ans, elle habite à Tunis ; elle n'est pas blanche, elle n'est pas noire.
- Brandon habite à Los Angeles, il a onze ans et il est blond.
- Yang habite Hong-Kong, elle est chinoise, elle n'est pas grosse et elle n'est pas blonde.
- Moussa habite à Abidjan. Il est africain, il est mince et il est noir.



2 Décris la situation et les personnages.



3 Qui est-ce ? Présente un ou une camarade de la classe.

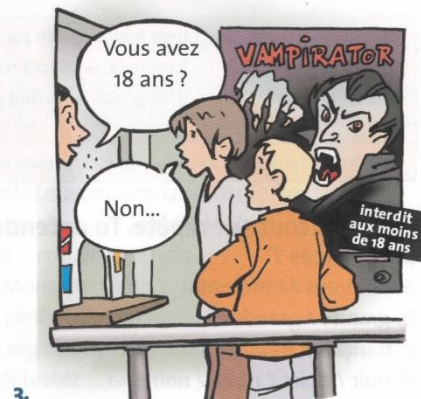
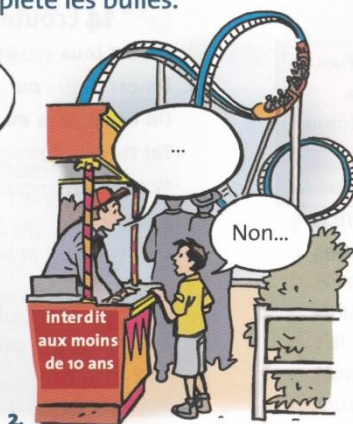
La classe devine qui c'est.

Il/Elle est...

Il/Elle n'est pas...



4 Observe les dessins et complète les bulles.



Uma das principais explicações para este tipo de atividade está na discussão realizada por Voloshinov sobre o Objetivismo Abstrato (BAKHTIN; VOLOSHINOV, 2009), orientação que ganha maior clareza no início do século XX, quando Ferdinand de Saussure formula os conceitos de base da linguística. Ao separar a língua da fala, entendendo que a primeira é um sistema estável de formas linguísticas que se organizam normativamente, e que a segunda pertence ao ato da enunciação individual – sendo, portanto, variável, Saussure, segundo Voloshinov, teria dado operacionalidade ao Objetivismo Abstrato. Para Saussure, a linguagem (língua e fala) não poderia ser objeto da linguística, apenas a língua, dada sua natureza sistêmica e estável.

Contudo, a formulação do sistema linguístico como produto de uma reflexão sobre a língua é uma abstração que só pode servir para determinados objetivos, como por exemplo, para se conhecer as regras de organização deste sistema. Mas por não considerar fala, ela acaba sendo insuficiente para explicar a realidade concreta da língua – em que locutor e receptor não usam a língua como um sistema abstrato de formas normativas, mas a usam para suas necessidades enunciativas concretas em situações reais de comunicação.

Na comunicação real, a fala do locutor não está na sinalidade da forma linguística (na sua natureza instrumental – igual a si mesma), ela está na significação que a forma adquire no contexto da comunicação, ou seja, na forma enquanto signo (variável e contextual). Do mesmo modo, a fala para o receptor não é o reconhecimento das formas linguísticas (a identificação da sinalidade da forma), mas é a compreensão da significação destas formas (a descodificação do signo) no contexto da comunicação, na enunciação. Assim, na comunicação verbal, os indivíduos não pronunciam ou escutam apenas formas linguísticas – *sinais*, eles se comunicam através de enunciados, onde estas formas se apresentam como *signos* no contexto da enunciação (locutor e receptor usam e reconhecem as formas linguísticas como signos e não como sinais). (BAKHTIN; VOLOSHINOV, 2009, p. 96-98).

Nessa perspectiva, para Voloshinov, o ensino *eficaz e correto* de uma língua estrangeira “exige que a forma seja assimilada não no sistema abstrato da língua, isto é, como uma forma sempre idêntica a si mesma, mas na estrutura concreta da enunciação, como um signo flexível e variável”. (BAKHTIN; VOLOSHINOV, 2009, p. 98). No entanto, nas atividades dos livros didáticos, ainda que sob o título

comunicação, as formas linguísticas são o conteúdo principal a ser aprendido e devem ser identificadas enquanto elementos pertencentes ao sistema da língua, ou seja, enquanto sinais. Na atividade 4 (FIGURA 16), por exemplo, trata-se de saber que *pronome*, *verbo* e *complemento* haveria dentro do balão, mas tal identificação se encerra nos limites do sistema da língua - na compreensão da sua estrutura e na compreensão do significado *linguístico* das orações. O essencial da *comunicação*, que seria pensar as formas da língua em sua esfera *sígnica*, ou seja, na significação que elas adquirem orientadas pela enunciação na situação de comunicação verbal, não é proposto.

Em outro exemplo, a coleção *Le Kiosque* apresenta os personagens *Théo* e *Léon*, que são definidos do seguinte modo no guia pedagógico: “*Théo* e *Léon*, dois personagens de HQ, convidam os alunos a reproduzir uma situação de comunicação oral ou escrita [...]”³⁰ (HIMBER et al., 2007b, p. 15). Sobre este tipo de atividade, o guia pedagógico ainda expõe o seguinte:

Cada situação de comunicação trabalhada tem o objetivo de conduzir a uma produção, oral ou escrita, pelos alunos reunidos em geral em dupla ou em pequeno grupo [...]. Todas as atividades que nós propomos realizar em grupo são indispensáveis à instauração de uma verdadeira interação em sala. Elas permitem “desbloquear” a fala e tornar os alunos mais autônomos na utilização da língua que aprendem.³¹ (HIMBER et al., 2007b, p. 12).

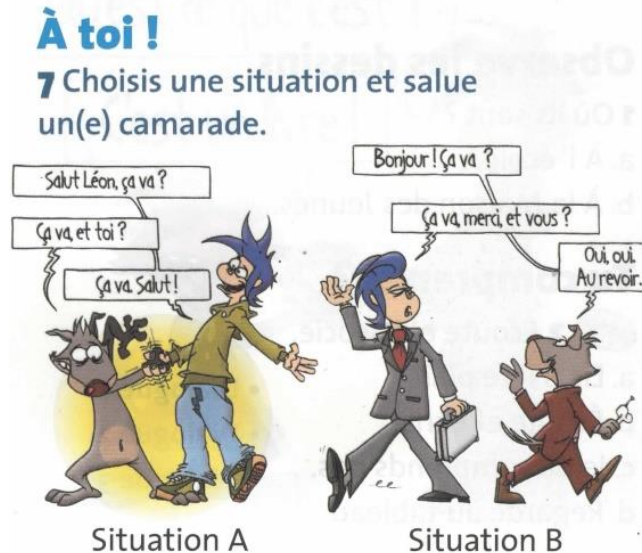
A partir do exemplo de *Théo* e *Léon* (FIGURA 17), em que a atividade proposta é escolher uma oração formal ou informal para cumprimentar o colega, percebemos que a imagem está estruturada a partir das orações que são apresentadas dentro de balões de fala e sua função é atribuir um caráter de *comunicação* às orações, dando visualidade ao aspecto não verbal da comunicação: na situação formal usa-se terno e gravata, arruma-se o cabelo, mantém-se uma distância do outro e cumprimenta-se com um aceno (pois não há intimidade) e na situação informal usa-se *jeans* e moletom e é possível o aperto de mãos (ressaltamos o traço de humor no desenho, pois, na saudação efusiva, um personagem pisa no pé do outro). Além disso, o balão é usado na tentativa de

³⁰ Tradução nossa. Texto original: “Théo et Léon, deux personnages de BD, invitent les élèves à reproduire une situation de communication orale ou écrite [...]”.

³¹ Tradução nossa. Texto original : “Chaque situation de communication travaillée a pour but d’aboutir à une production, orale ou écrite, par les élèves réunis en général par deux ou en petit groupe [...]. Toutes les activités que nous proposons de réaliser par groupe sont indispensables à l’instauration d’une véritable interaction dans la classe. Elles permettent de ‘débloquer’ la parole et de rendre les élèves plus autonomes dans l’utilisation de la langue qu’ils apprennent”.

caracterizar a *comunicação oral cotidiana*, ou seja, o apêndice³², que liga um balão ao outro, mostra bem a *réplica do diálogo* e a *alternância dos sujeitos falantes*.

FIGURA 17 - LE KIOSQUE 1: PERSONAGENS CONVIDAM A REPETIR ORAÇÕES APRESENTADAS NOS BALÕES DE FALA



FONTE: HIMBER et al. (2007a, v. 1, p. 7).

Contudo, nestas atividades “de produção em interação” (HIMBER et al., 2007b, p. 12), as orações estão descontextualizadas, ou seja, não têm vínculo com uma situação concreta de comunicação. Nesse sentido, ao discutir as relações entre oração e enunciado na comunicação verbal, Bakhtin (1992) considera que ainda que o enunciado (unidade da comunicação verbal) seja constituído de orações, a oração (unidade da língua) considerada fora do contexto real da comunicação está limitada a sua natureza sistêmica - o que quer dizer que ela só pode ser compreendida dentro do sistema da língua e só pode possuir uma significação *linguística*.

Se as orações de *Théo* e *Léon* estivessem em vínculo concreto com os contextos da comunicação, em contato com a realidade, elas não seriam mais orações, mas sim enunciados que, assim como os signos, estariam carregados de conteúdos do discurso (visões de mundo, opiniões, pontos de vista, etc.). Nesse caso, a participação dos alunos não estaria restrita à *repetição* de orações, ao contrário, como sujeitos da comunicação, eles teriam uma atitude responsiva ativa em relação ao discurso.

³² O *apêndice* é o elemento que se liga “umbilicalmente” ao balão e que “se projeta na direção do personagem”. Ele seria o travessão ou as aspas do texto unicamente verbal. (RAMOS, 2010, p. 43-44).

Ao considerar o papel ativo do outro na comunicação verbal, Bakhtin (1992) também retoma a linguística de Saussure para lembrar a função do locutor como quem emite a fala e a do receptor como quem recebe a fala. Assim, como parceiros da comunicação verbal, o locutor seria o sujeito ativo e o receptor seria o sujeito passivo (de compreensão passiva). Contudo, este ouvinte, tal como é representado, é uma abstração que não corresponde ao sujeito real da comunicação e que não abarca sua complexidade como um todo. Na comunicação verbal, o receptor e o ouvinte adotam uma atitude responsiva ativa em relação ao discurso.

No entanto, tal relação não é possível entre as unidades da língua (no interior do sistema da língua). A repetição de orações está destituída de relação com outros enunciados. Significa que elas existem apenas dentro dos limites do sistema da língua e não integram o fluxo da comunicação verbal juntamente com outros enunciados. Só o enunciado, como produto da interação social, ao suscitar uma resposta ativa do outro (uma atitude responsiva), está em relação com outros enunciados - anteriores e posteriores a ele (sendo com eles um elo no fluxo da comunicação). Nas atividades de *Théo* e *Léon*, a oração, descontextualizada, é então tomada como enunciado na tentativa de propor a *interação*. Contudo, o aluno apenas a recebe para *interagir artificialmente* – o que pode trazer uma falsa sensação de autonomia, já que não se trata de uma atitude responsiva de fato. Em outro momento, parece que o discurso do guia pedagógico resvala na ideia da *reprodução/repetição* de orações:

A cada página dupla, a produção é privilegiada graças à seção *À toi!* que permite reempregar as estruturas de comunicação e o léxico vistos no diálogo ou nos textos. *Desde o início do aprendizado, as atividades de produção oral estão presentes: elas se limitam então a atividades "sucessivas" levando os alunos a reproduzir as estruturas estudadas ou a compor micro-diálogos em grupo de dois ou três.*³³ (HIMBER et al., 2007b, p. 15, itálico nosso).

Consideração similar a nossa, feita por Janzen (2012, p.113), acrescenta que nestas atividades dirigidas de repetição, o aluno duplica a visão da equipe de autores/das personagens do livro didático, o que limita a possibilidade de uma

³³ Tradução nossa. Texto original: "À chaque double page, la production est privilégiée grâce à la rubrique *À toi !* qui permet de réemployer les structures de communication et le lexique vus dans le dialogue ou les textes. Dès le début de l'apprentissage, les activités de production orale sont présentes : elles se limitent alors à des activités 'à la chaîne' amenant les élèves à reproduire les structures étudiées, ou à composer des micro-dialogues par groupe de deux ou trois".

construção dialógica. Contudo, na perspectiva bakhtiniana, o aprendizado da língua só pode acontecer na *interação* entre os sujeitos (a língua só existe na forma concreta dos enunciados). Se há a preocupação em trabalhar os aspectos linguísticos do enunciado, vale ressaltar que no ensino de uma língua estrangeira, o aluno, ao buscar construir sentidos para responder a um enunciado, está constantemente efetuando escolhas e mobilizando seus conhecimentos linguísticos para elaborar sua resposta, além de estar respondendo valorativamente a enunciados anteriores, em uma perspectiva dialógica. De acordo com Bakhtin,

A língua materna [e a estrangeira] – a composição de seu léxico e sua estrutura gramatical -, não a aprendemos nos dicionários e nas gramáticas, nós a adquirimos mediante enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos durante a comunicação verbal viva que se efetua com os indivíduos que nos rodeiam. Assimilamos as formas da língua somente nas formas assumidas pelo enunciado e juntamente com essas formas. As formas da língua e as formas típicas de enunciados, isto é, os gêneros do discurso, introduzem-se em nossa experiência e em nossa consciência conjuntamente e sem que sua estreita correlação seja rompida. Aprender a falar é aprender a estruturar enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, menos ainda, é óbvio, por palavras isoladas). Os gêneros do discurso organizam nossa fala da mesma maneira que a organizam as formas gramaticais (sintáticas). (BAKHTIN, 1992, p. 301–302).

Por isso, tal perspectiva não menospreza o trabalho com a língua enquanto sistema. Porém, só a interação, princípio fundador da linguagem, dá sentido à palavra, ou seja, os sentidos se constroem na relação entre os sujeitos. Não há independência na língua, não há sentido em abstrato – o sentido só se faz sentido no contexto/na interação. Do mesmo modo, o aprendizado da língua é um exercício interativo, é uma atividade social.

2.5 A ênfase no aspecto visual e a dinâmica das imagens em sequência na metodologia audiovisual e os seus ecos nas situações de comunicação das coleções de abordagem comunicativa

Dos anos 1960 a 1980, na Europa, a metodologia estruturo-global-audiovisual³⁴ (*structuro-globale audiovisuelle* - SGAV), diante do princípio essencial

³⁴ Na França, o *Crédif* (*Centre de recherche et d'étude pour la diffusion du français*), seguindo os princípios da metodologia *estruturo-global-audiovisual*, vai elaborar, em 1960, o método chamado *Voix et Images de France* (CUQ; GRUCA, 2005, p. 261), primeiro método audiovisual de FLE que servirá de modelo aos posteriores (PUREN, 1988, p. 208).

da *fala em situação de comunicação*³⁵, designou um papel importante para a imagem no livro didático. Para melhor compreender em que consistia este papel, Cuq e Gruca, ao explicarem a noção de *estruturo-global*, observam que na metodologia SGAV,

[...] se toda estrutura se faz por meios verbais, ela também se faz através de meios não-verbais igualmente importantes: ritmo, entonação, gestos, espaço-tempo, contexto social e psicológico, etc.; o adjetivo "global" reflete todos esses fatores que intervêm na comunicação oral. A estrutura está, portanto, intimamente ligada à uma situação que a faz nascer e que é preciso considerar globalmente sem separar os diferentes elementos intrínsecos que a compõem: se a entonação e o todo do corpus fazem parte da estrutura, esta toma consistência em um diálogo que adquire sentido em um contexto. *Por isso, o núcleo de toda lição audiovisual consiste em um diálogo que transmite a linguagem do cotidiano e que se desenvolve em uma situação de comunicação da vida diária, concretizada por imagens que retratam sua realidade: daí a importância da sincronização no manuseio do gravador (gravação dos diálogos) e do filme fixo (seqüência de imagens que pretendem ser situacionais) que mergulha o aluno em uma situação de comunicação que ele antes percebe globalmente pela via audiovisual. Esta representação dos usos da fala deve favorecer o acesso ao sentido, o que não pode ser feito senão a partir da situação visualizada.*³⁶ (CUQ; GRUCA, 2005, p 261, itálico nosso).

Desse modo, se a dinâmica era pensada primordialmente através da imagem integrada à voz, um método audiovisual funcionava com a faixa sonora dos diálogos para os quais as imagens eram passadas em um filme fixo que continha uma série de *imagens em seqüência*, essencialmente estruturadas a partir dos diálogos, que o professor fazia avançar, imagem por imagem, projetas uma após a outra. Cada vez que uma imagem passava, os alunos ouviam uma, duas ou mais réplicas do diálogo (no caso de vários interlocutores).

³⁵ Havia inclusive a interdição da escrita nos primeiros meses de aulas.

³⁶ Tradução nossa. Texto original: “[...] si toute structure s’exerce par des moyens verbaux, elle se réalise également par des moyens non verbaux tout aussi importants : rythme, intonation, gestuelle, cadre spatio-temporel, contexte social et psychologique, etc.; l’adjectif ‘global’ rend compte de l’ensemble de ces facteurs qui interviennent dans la communication orale. La structure est donc intimement liée à une situation qui la fait naître et qu’il faut envisager globalement sans séparer les différents éléments intrinsèques qui la composent : si l’intonation et l’ensemble du corps font partie de la structure, celle-ci prend consistance dans un dialogue qui prend lui-même sens dans un contexte. C’est pourquoi, le noyau dur de toute leçon audiovisuelle consiste en un dialogue qui véhicule la langue de tous les jours et qui se développe dans une situation de communication de la vie quotidienne concrétisée par des images qui mettent en scène sa réalité : d’où l’importance de la synchronisation dans la manipulation du magnétophone (enregistrement des dialogues) et du film fixe (déroulement des images qui se veulent situationnelles) qui plonge l’étudiant dans une situation de communication qu’il perçoit d’abord globalement par voie audiovisuelle. Cette représentation des usages de la parole doit favoriser l’accès au sens, ce qui ne peut se faire qu’à partir de la situation visualisée”.

O filme fixo poderia ser uma escolha pedagógica, pois, se na imagem em movimento tudo é *dado*, tendendo a produzir no aluno uma certa passividade, entre imagens fixas os espaços em branco, as elipses³⁷, pedem uma participação ativa do aluno para reconstruir mentalmente a linearidade da narrativa – funcionando em um princípio bastante similar ao de uma história em quadrinhos.

É neste momento que surgem, no livro do aluno, as pequenas situações de diálogos da vida cotidiana sempre em torno de um *tema* preciso (e não mais de um ponto gramatical), como nos exemplos do método *Capelle* (FIGURAS 18 e 19), respectivamente com os títulos “*C’est Jean !*” e “*Le nouveau professeur*” e do método *C’est le printemps* (FIGURA 20), com o título “*Dans le train*”, que mostram as imagens em sequência (e numeradas), as mesmas que constituíam os filmes fixos. Percebe-se que uma grande importância era dada para a composição das imagens.

No método *Capelle* (FIGURAS 18 e 19), notamos que as sequências de imagens são estruturadas a partir do texto/diálogo, sendo que cada uma representa um trecho, uma parte. Assim, os elementos icônicos das imagens são usados para facilitar o acesso ao sentido do texto, como se eles pudessem ser neutros, eles mesmos, de sentidos. Por isso, as imagens são desenhos simplificados que possuem elementos cuidadosamente selecionados para facilitar o acesso ao sentido da palavra escutada. A compreensão dos novos conteúdos linguísticos se dá nessa dinâmica, nessa relação imagem-texto.

³⁷ Nas histórias em quadrinhos, as elipses dão abertura para a inferência de informações por parte do leitor, que quer saber o que se passa de um quadrinho ao outro.

FIGURA 18 – LA FRANCE EN DIRECT 1: IMAGENS EM SEQUÊNCIA NA METODOLOGIA SGVA

3 | C'est Jean !

Sylvie : Tiens ! Voilà Jean.

Hélène : Où ?

Sylvie : Là-bas, dans la voiture noire.

Hélène : C'est sa voiture ?

Sylvie : Mais non. La voiture de Jean est bleue.

Hélène : Jean ! Jean !

Hélène : Oh ! Ce n'est pas lui.

Hélène : Pardon, Monsieur.

Le monsieur : Ce n'est rien, Mademoiselle.

Le monsieur : Je m'appelle Jean aussi.

FONTE: CAPELLE; CAPELLE (1971, v. 1, p. 18-19).

NOTA: Para melhor visualização, ver figura ampliada em ANEXO 2.

FIGURA 19 – LA FRANCE EN DIRECT 2: IMAGENS EM SEQUÊNCIA NA METODOLOGIA SGVA

1 | Le nouveau professeur

Pierre : Ça, alors ! Regarde le tableau. «Deuxième année, cours principal : Monsieur Lepin».

Marianne : Oh non ! Encore Lepin en deuxième année ! Ce n'est pas possible !

Pierre : Que de monde ! Il n'y a presque plus de places.

Marianne : Attends que Lepin fasse un cours. Tous ces imprudents vont vite comprendre.

Pierre : Oui, bientôt, ils ne viendront plus... comme toi, l'année dernière.

Pierre : Et cette année tu veux sans doute que je vienne et que je prenne des notes pour toi ?

Pierre : Eh bien, non ! Je ne suis plus d'accord. Cette fois ce sera chacun son tour.

Un professeur entre. C'est une très jolie femme.

Marianne : Tu prétends toujours que tu ne suivras pas tous les cours ?

Un étudiant : Je la connais, c'est la nouvelle spécialiste de...

Le professeur : Silence, s'il vous plaît... Il y a une erreur sur le tableau.

Marianne : Ouf ! Je respire. On n'aura plus Lepin.

Voix diverses : Bravo !... Vivent les erreurs !... Vivent les nouveaux profs !

Le professeur : Monsieur Lepin ne fait pas son cours dans cette salle mais dans le nouveau bâtiment.

Le professeur : Veuillez me suivre. Je vais vous conduire.

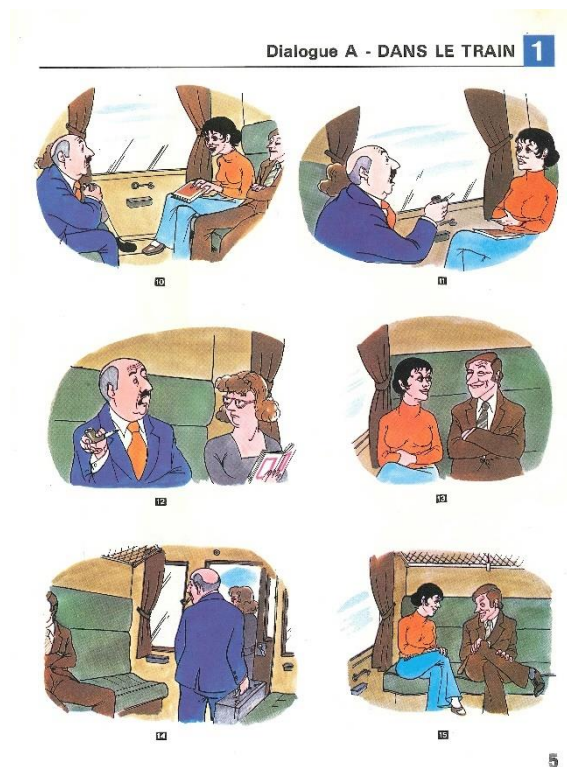
FONTE: CAPELLE; CAPELLE (1972, v. 2, p. 2-3).

NOTA: Para melhor visualização, ver figura ampliada em ANEXO 3.

Em *C'est le printemps* (FIGURA 20), as imagens também explicam o diálogo, mas parecem ilustrar a situação como um *todo*. Os elementos icônicos das imagens não estão estritamente *colados* no texto, alguns nem mesmo aparecem no diálogo. Assim, ainda que as imagens tenham sido elaboradas a partir da orientação linguística, elas parecem mais independentes, nesse sentido, complementares ao texto. Como se houvesse um deslizamento da *única finalidade linguística* para a qual as imagens em sequência eram originalmente elaboradas, para uma finalidade mais *comunicativa*, em que o contexto não-verbal (gestos, expressões faciais, constituição física, cores e roupas dos personagens) está independentemente representado. Ainda, notamos que um recurso usado para sugerir o movimento e a expressividade nas imagens é o enquadramento cinematográfico, que determina os planos e ângulos da cena - recurso também comum às histórias em quadrinhos.

FIGURA 20 – *C'EST LE PRINTEMPS 1*: IMAGENS EM SEQUÊNCIA NA METODOLOGIA SGVA





FONTE: MONTREDON et al. (1975, v. 1, p. 3-5).

NOTA: Para melhor visualização, ver figura ampliada em ANEXO 4.

A metodologia estruturo-global-audiovisual possivelmente revolucionou o uso da imagem no ensino de línguas, pois as imagens em sequência serviram de suporte para a compreensão dos diálogos e deram visualidade às situações de comunicação explorando o não-verbal da comunicação. Nesse sentido, os livros didáticos de abordagem comunicativa muito absorveram desta experiência, pois observa-se que esta dinâmica inaugurada pela metodologia SGAV, das imagens em sequência para representar situações de comunicação oral, permaneceu. De acordo com Puren,

O diálogo de base audiovisual, considerado como demasiado massivo e restritivo, frequentemente culmina, nos livros didáticos dos anos 1980, em pequenos diálogos acompanhados de imagens, em que a relação com o texto é bastante variável, desde a imagem de tipo audiovisual até a imagem-ilustração, passando pela imagem de tipo história em quadrinhos [...].³⁸ (PUREN, 1988, p. 258).

³⁸ Tradução nossa. Texto original: "Le dialogue de base audiovisuel, ressenti comme trop massif et contraignant, éclate souvent d'ailleurs dans les cours des années 1980 en de petits dialogues accompagnés d'images dont la relation au texte est très variable, depuis l'image de type audiovisuel jusqu'à l'image-illustration, en passant par l'image de type bande dessinée [...]".

É possível que os elementos e recursos próprios da linguagem quadrinística tenham sido progressivamente assimilados nas ilustrações por serem capazes de tornar mais expressiva a representação da comunicação verbal cotidiana e oral; o próprio uso do balão que tem em seu conteúdo a réplica do diálogo e representa a alternância dos sujeitos falantes é um bom exemplo.

Em *Le Kiosque*, por exemplo, na seção que inicia cada unidade do livro, as situações de comunicação oral são constituídas de diálogos ilustrados por imagens *tipo história em quadrinhos*. As situações se propõem a retratar o cotidiano de um grupo de adolescentes e introduzir através deste contexto o tema e uma parte dos conteúdos da unidade (HIMBER et al., 2007b). Assim, no enredo proposto, os personagens participam da elaboração de uma revista em um *atelier* jornalismo e se reúnem todas as quartas-feiras com *Nico* (instrutor do *atelier*) para elaborar as páginas da revista *Le Mag'*.

Desse modo, as ilustrações em sequência são compostas em geral por dois ou três *quadrinhos*, e a função do requadro é bem a de demarcar os limites de cada ilustração, em princípio similar (como já discutido anteriormente) ao dos *slides* do filme fixo da metodologia audiovisual. Assim, juntamente com os diálogos, os quadrinhos remetem de fato ao modelo das situações da metodologia estruturo-global-audiovisual.

As atividades de *Le Kiosque* propõem a pré-interpretação das ilustrações como preparação/sensibilização para a compreensão oral. Ao comentar as imagens, tentando explicar os elementos da situação e as intenções de comunicação dos personagens, o aluno cria hipóteses para o diálogo que escutará - o que já era uma estratégia das aulas audiovisuais, quando se percebeu que a imagem não era capaz de dar o sentido global das réplicas do diálogo (do texto) em função de *erros* muitos frequentes de interpretação (PUREN, 1988, p. 240). Ainda, além de serem escutados, os diálogos estão reproduzidos logo abaixo das ilustrações e o guia pedagógico de *Le Kiosque* orienta que seja solicitado ao aluno esconder esta transcrição dos diálogos, estratégia já vista nos métodos audiovisuais.

Assim, como no exemplo (FIGURA 21), as ilustrações representam visualmente aquilo que será escutado nos diálogos, apontando aspectos da comunicação que não poderiam ser apreendidos apenas através do elemento verbal, assim como também já acontecia na metodologia audiovisual. Vale ressaltar que as imagens sustentam, por assim dizer, o que falta para o texto. Sendo assim,

os dois recursos (visual e verbal) atuam simultaneamente na construção do sentido. Além disso, notamos nas imagens a presença de elementos e recursos próprios à linguagem quadrinística - como o balão, os próprios quadrinhos e o enquadramento (a aproximação da cena dá a impressão de que se está mais íntimo da situação).

FIGURA 21 - LE KIOSQUE 1: DIÁLOGOS SITUACIONAIS ILUSTRADOS

Tu aimes l'école ?

1

2

3

MAÏA.	– Salut, c'est un sondage pour la MJ !	ZOË.	– Rémi ! Chut !...
UNE FILLE.	– Salut !	ÉMILIE.	– Et... j'adore le ski...
MAÏA.	– Comment tu t'appelles ?	RÉMI.	– Le ski ? Au collège ?
UNE FILLE.	– Émilie.	ÉMILIE.	– Oui, je suis élève au collège sport-études...
MAÏA.	– Émilie, tu aimes l'école ?	RÉMI.	– C'est super !
ÉMILIE.	– Oui !	THOMAS.	– Et qu'est-ce que tu détestes ?
THOMAS.	– Qu'est-ce que tu aimes à l'école ?	ÉMILIE.	– Je déteste la cantine.
ÉMILIE.	– J'adore le français, j'aime l'histoire-géo, les maths, et...	RÉMI.	– Ah oui, moi aussi ! La cantine !!! Quelle horreur !
RÉMI.	– Elle aime les maths ! C'est bizarre les filles ! Moi, je déteste les maths et j'adore la récré !		

FONTE: HIMBER et al. (2007a, v. 1, p. 24).

Nos diálogos, há a tentativa de propor uma narrativa com um *desfecho inesperado*³⁹ atrelado ao humor, como nas tiras cômicas e nas piadas, em que “o final tem de ser algo inesperado, não previsto no curso narrativo, de modo a surpreender o leitor, o que leva ao humor” (RAMOS, 2011, p. 136). Nota-se que já é possível pensar em ensinar a língua através do humor (ainda que seja necessário

³⁹ Termo usado por Ramos (2011) para caracterizar o gênero da *tira cômica*.

aprofundar tal constatação através de uma análise da presença do humor nos textos e nas imagens dos livros didáticos das metodologias precedentes a comunicativa).

No exemplo analisado (FIGURA 22), os adolescentes se encontram no *atelier* e *Maïa* chega atrasada por causa da greve de ônibus. Ela pergunta por *Nico*, o instrutor, que também está atrasado. Ao chegar, *Nico* diz que está a pé, mas que não está atrasado, está adiantado. *Thomas* lhe diz que não, que ele está atrasado. Ao olhar seu relógio, *Nico* diz que o horário está certo. Então *Rémi* lhe diz que seu relógio também está em greve. Percebe-se que esta quebra de expectativa que gera o efeito de humor vem do elemento verbal, ou seja, dos diálogos que, com narrativas curtas e personagens fixos, se configuram tal qual uma *piada* e têm a presença do elemento visual - as ilustrações - apenas como suporte (ainda que ambos, diálogos e ilustrações, atuem na construção do sentido).

FIGURA 22 - LE KIOSQUE 1: DIÁLOGOS SITUACIONAIS ILUSTRADOS

En grève !



1

2

3

ZOÉ ET
 THOMAS. – Ah, salut Maïa !
 MAÏA. – Salut ! Désolée, je suis en retard ; c'est la grève des bus. C'est terrible, il y a seulement deux bus par heure... Mais... Nico n'est pas là ?
 ZOÉ. – Non, il est en retard... Il prend peut-être le bus aussi.
 RÉMI. – Ah, enfin ! Il arrive !
 MAÏA. – Salut Nico ! Toi aussi tu prends le bus et tu es en retard à cause de la grève ?

NICO. – Mais non, je ne prends pas le bus, je suis à pied ! Et je ne suis pas en retard, je suis en avance !
 THOMAS. – En avance ? Mais non ! Tu es en retard de trente minutes !
 NICO. – Mais, il est quelle heure ?
 ZOÉ. – Il est trois heures et demie !
 NICO. – Trois heures et demie ? Mais, à ma montre, il est trois heures moins le quart !
 RÉMI. – Eh bien, ta montre aussi est en grève !!!

FONTE: HIMBER et al. (2007a, v. 1, p. 72).

Assim como o discurso de grande parte dos livros didáticos de FLE pós década de 1980, a proposta pedagógica da coleção *Le Kiosque* também afirma uma orientação metodológica de abordagem comunicativa. A abordagem comunicativa *surgiu* na década de 1970 para responder às necessidades contextuais da construção progressiva da Comunidade Europeia, que buscou, no sentido da integração/união dos países, facilitar a mobilidade dos europeus de um país ao outro.

O *Niveau-seuil* (1976) pode ser considerado o primeiro documento do Conselho da Europa que generalizou a abordagem comunicativa na Europa naquela época. De acordo com Cuq e Gruca (2005, p. 265), uma das características essenciais deste documento é que ele apresenta, para cada função da linguagem ou ato de fala, uma série de enunciados possíveis que cobrem o conjunto das situações de comunicação nas quais os diferentes parâmetros condicionam a realização de qualquer mensagem. A segunda característica fundamental reside na tipologia das categorias de públicos alvo e de esferas sociais das atividades da linguagem que ele estabelece e que ele entrecruza/relaciona, fazendo emergir a noção de *necessidade* (*besoin*) que vai condicionar todos os programas da abordagem comunicativa e oferecer a possibilidade de uma utilização "*à la carte*" dos materiais de aprendizagem.

Nesse sentido, o princípio da abordagem comunicativa estava centrado na aquisição de uma *competência comunicativa*, ou seja, saber uma língua estrangeira era saber *comunicar* em sentido amplo. Assim, o componente linguístico (regras e estruturas gramaticais, lexicais e fonológicas) é apenas um dos componentes necessários à competência comunicativa. De acordo com Cuq e Gruca, na abordagem comunicativa

[...] aprendemos a comunicar aprendendo a saber adaptar os enunciados linguísticos em função da situação de comunicação (status social dos interlocutores, hierarquia, idade, local de troca, canal, etc.) e em função da intenção de comunicação (pedir uma informação, dar uma ordem, convencer, etc.). Nesta perspectiva, o sentido reside mais na interação dos interlocutores do que em uma simples mensagem transmitida por um locutor. Em todos os casos, saber comunicar não se reduz em nenhum caso ao simples conhecimento da língua, mas implica de uma maneira ou de

outra o conhecimento das regras de uso desta língua [...].⁴⁰ (CUQ; GRUCA, 2005, p. 266).

Desse modo, saber as normas de uso da língua não é *apenas* saber as regras do sistema linguístico. Por isso também, nos livros didáticos comunicativos a progressão dos conteúdos a serem aprendidos não se organiza mais pela progressão de conteúdos gramaticais, mas passa a se organizar a partir de noções e de funções⁴¹ dos atos de fala como *apresentar-se*, *apresentar alguém*, etc.

Contudo, o que é efetivamente concretizado em *Le Kiosque* não converge para um entendimento da competência comunicativa tal como proposto pela abordagem comunicativa. Como observa-se, ainda que o guia pedagógico da coleção afirme que as *situações da vida cotidiana* dão uma amostra do modo de vida, dos centros de interesse e da linguagem do adolescente francês (HIMBER et al., 2007b, p. 14), os diálogos situacionais apenas acabam transmitindo estruturas linguísticas limitadas, como se a principal preocupação ainda fosse a de apresentar de forma controlada os conteúdos linguísticos (como nas metodologias anteriores a abordagem comunicativa).

Assim, como se se situassem em um híbrido entre a oração e o enunciado (BAKHTIN, 1992), os sentidos aos quais os diálogos situacionais levam são imediatos. Por não estarem em contato com a realidade, eles não refletem a vida concreta cotidiana. Nesse sentido, ao analisar o papel desempenhado pelos personagens dos livros didáticos de inglês, Janzen (2012) considera que os contextos apresentados não são senão a *visão pedagógica* das coleções, desqualificada de caráter dialógico. Do mesmo modo, as falas e o aspecto visual dos personagens de *Le Kiosque* não possuem nenhuma marca específica e individualizada que possa efetivamente indicar aspectos da vida dos adolescentes franceses - modos de ser, conflitos, características psicológicas, visões de mundo, etc.

⁴⁰ Tradução nossa. Texto original: "[...] on apprend à communiquer en apprenant à savoir adapter les énoncés linguistiques en fonction de la situation de communication (statut social des interlocuteurs, rang, âge, lieu de l'échange, canal, etc.) et en fonction de l'intention de communication (demander une information, donner un ordre, convaincre, etc.). Dans cette perspective, le sens réside davantage dans l'interaction des interlocuteurs que dans un simple message transmis par un locuteur. Dans tous les cas, savoir communiquer ne se réduit en aucun cas à la simple connaissance de la langue, mais implique d'une manière ou d'une autre la connaissance des règles d'emploi de cette langue [...]."

⁴¹ Puren (1988) vai inicialmente chamar esta abordagem de *notionelle-fonctionnelle* e vai considerá-la como um prolongamento da metodologia audiovisual, sua terceira geração, pois ela ainda integrava o suporte audiovisual ao verbal.

Os contextos das situações apresentadas são artificiais e as referências socioculturais superficiais. Por isso, não há como o aluno compreendê-las como situações concretas da vida cotidiana. Na realidade, as páginas destinadas especificamente a abordagem do aspecto sociocultural, chamadas de *civilização*, situam-se no final das unidades do livro em *Le Kiosque*, aspecto igualmente apontado por Puren (1994) para os livros didáticos comunicativos.

2.5.1 O estilo mangá nas imagens em sequência do livro didático de FLE como uma estratégia para atrair o público alvo

A estratégia de visar um público alvo aparece, na abordagem comunicativa, com a constatação de que não mais se podia ensinar a língua do mesmo modo a todos. Assim, critérios como a faixa etária passaram a dividir essencialmente as chamadas *méthodes ciblées* - livros didáticos com público alvo, baseados na ideia de que as *necessidades*, situações de vida, objetivos/expectativas, etc., são diferentes para cada público. Por isso, os livros didáticos começaram a ser elaborados com estratégias para atrair o público alvo. Em uma coleção que se dirige a adolescentes, por exemplo, teríamos personagens que vão à escola, têm relações com os pais e os professores, andam em grupo com os colegas de classe e se expressam de forma específica com termos como *cool*, *super*, *ciné*, etc.

Nessa perspectiva, nas coleções de abordagem comunicativa que visam o público infantil/adolescente, parece que o uso de histórias em quadrinhos se transformou em um *bom negócio*, em uma aposta que atinge tanto o aspecto pedagógico quanto o aspecto comercial – no sentido de se buscar elaborar um produto atrativo para a comercialização. Nesse sentido, compreendemos que diversos fatores condicionam determinadas estruturas, formas e conteúdos, que devem ser acatados por autores e editoras para que o livro também seja objeto de aceitação e de consumo no mercado.

No guia pedagógico de *Le Kiosque*, por exemplo, as ilustrações em sequência são chamadas de “ilustrações do diálogo em forma de HQ” (HIMBER et al., 2007b, 2007d). O termo em francês *vignette* (quadrinho) também é usado para designá-las, como uma tentativa de vincular a coleção ao seu público alvo (adolescentes), o que também remete à ideia preconcebida de que histórias em

quadrinhos são para o universo infantil/juvenil e podem ser usadas com o propósito pedagógico de tornar o conteúdo a ser transmitido mais atrativo.

Em estratégia semelhante, na coleção *Amis et compagnie*, o projeto é mais ambicioso. Ela foi apresentada do seguinte modo no catálogo *on-line*⁴² da editora *CLE international*: “*Amis et compagnie* escolheu um universo que os jovens conhecem bem: o universo das histórias em quadrinhos e, mais particularmente, o do mangá. Uma aposta de sucesso para motivá-los”⁴³. No livro do aluno, de acordo com o guia pedagógico, cada primeira lição introduz o tema e os conteúdos linguísticos através de ilustrações de *estilo mangá*, visando inicialmente a compreensão oral e tendo quatro personagens como heróis-protagonistas das histórias - os adolescentes *Théo*, *Agathe*, *Max* e *Léa* (SAMSON, 2008b, p. 3). No enredo, os adolescentes elaboram o livro didático que será usado pelo aluno (que igualmente se chama *Amis et compagnie*). Trata-se de uma meta-referência ao próprio livro didático.

Sendo assim, a opção em se apropriar do estilo característico das histórias em quadrinhos japonesas (mangá) para criar os personagens do livro e suas histórias, não parece estar desvinculada de um propósito. O mangá, que pertence originalmente à cultura oriental, apresenta características que o diferem dos quadrinhos ocidentais. Nas imagens em sequência dos diálogos (FIGURA 23), observamos o preto e branco, o estilo dos personagens (de olhos grandes e rosto triangular), os recursos visuais que abusam da ideia de movimento e a impressão de que se trata de uma história seriada, como indícios de um estilo mangá.

Assim como nos métodos audiovisuais, as imagens em sequência de *Amis et compagnie* servem como suporte visual dos diálogos que são escutados e só constituem pequenas narrativas, enunciados completos, quando associadas ao elemento verbal. Desse modo, no exemplo (FIGURA 23), associando a imagem ao texto⁴⁴, compreendemos que a personagem *Léa* está na escola e seus colegas lhe

⁴² Catálogo da coleção de 2014, não mais disponível no *site* da editora desde 2015.

⁴³ Tradução nossa. Texto original: “*Amis et compagnie* a choisi un univers que les jeunes connaissent bien : l’univers de la bande dessinée et plus particulièrement celui du manga. Un pari réussi pour les motiver”.

⁴⁴ Transcrição dos diálogos: “Image 1 - *Max* : Un sac ! - *Léa* : C’est mon sac !

Image 2 - *Agathe* : Une trousse ! - *Léa* : C’est ma trousse !

Image 3 - *Théo* : Un livre ! - *Léa* : C’est mon livre ! Donne-moi mon livre ! - *Théo* : Qu’est-ce que c’est ? - *Léa* : Les Trois Mousquetaires !

Image 4 - *Max* : Les Trois Mousquetaires ? Bonjour ! Moi, je m’appelle d’Artagnan ! Ah ! Ah !

Image 5 - *Léa* : Mais non ! Tu t’appelles Max... - *Max* : Hé ! Mon dessin... donne-moi mon dessin !

Image 6 - *Agathe* : Moi c’est Milady... - *Léa*: Agathe!!

tomam seu material escolar: bolsa, estojo e livro. Ao pergarem seu livro, *Os três Mosqueteiros*, os adolescentes se apresentam como se fossem os personagens do romance, algo como “eu me chamo *d’Artagnan*”, ao que *Léa* responde, dizendo os nomes verdadeiros dos colegas.

Apesar da legenda “à suivre” (continua), ao final de cada sequência de imagens, sugerir uma continuidade, ela não existe de fato. Por mais que a proposta pedagógica proponha um enredo, as situações de cada nova unidade estão desconectadas das anteriores, ou seja, não se trata de uma história narrada em partes, em que cada parte traz um episódio vinculado a um enredo maior. Nesse sentido, notamos que, apesar de tentarem remeter a situações concretas da vida real através de uma temática adolescente (contexto escolar, relações com os amigos), os diálogos e as imagens estão essencialmente estruturados em função do conteúdo linguístico a ser transmitido (no caso do exemplo seriam os *adjetivos possessivos*). Todavia, há uma preocupação com a caracterização dos personagens, que possuem características particulares que os distinguem entre si (ainda que esvaziadas de aprofundamento psicológico).

Image 7 - *Agathe* : Hé ! Mon portable !? - *Théo* : Et toi, comment tu t'appelles ? - *Léa* : Mais, je m'appelle Léa, voyons !

Image 8 - *Théo* : Hé ! Mon baladeur ! Donne-moi mon baladeur !". (SAMSON, 2008b, p. 13).

FIGURA 23 - AMIS ET COMPAGNIE 1: ILUSTRAÇÕES DE ESTILO MANGÁ



FONTE: SAMSON (2008a, v. 1, p. 6).

Mas por que o mangá para um livro didático de FLE, já que a França bem possui seu próprio universo das histórias em quadrinhos? De acordo com Bouissou (2006), especialista em mangá, o gênero introduziu-se na França através das séries de televisão – os *animês*, dos jogos de *videogame* e das cartas colecionáveis. Possivelmente estes entrecruzamentos são o contexto impulsionador da visibilidade cultural adquirida pelo mangá, sobretudo no universo infanto-juvenil. Sobre este mercado consumidor, de acordo com Bouissou,

A França é hoje, com a Coréia do Sul, o mercado mais importante de exportação do mangá. Partindo do nada com a tradução de *Akira*, de Otomo Katsuhiro, em 1990-1991, o mangá conquistou em quinze anos 38% do

mercado das histórias em quadrinhos na França.⁴⁵ (BOUISSOU, 2006, p. 71).

Em *Amis et compagnie* este contexto parece não ter passado despercebido; no guia pedagógico há um breve esclarecimento,

Com sua estética e sua dinâmica particulares, o mangá certamente não pertence à cultura francófona, mas estas histórias em quadrinhos fazem um grande sucesso com os adolescentes franceses. (Eles estão no “pelotão de frente” dos leitores de mangás no mundo, com os jovens asiáticos...).⁴⁶ (SAMSON, 2008b, p. 3).

E por que o mangá faz sucesso entre os adolescentes franceses? Para Bouissou (2006, p. 79), uma das chaves do sucesso do mangá está em oferecer ao leitor maiores condições de identificação com os personagens. Sobre este aspecto, de acordo com Luyten (2012), os heróis dos mangás, diferentemente dos super-heróis dos quadrinhos ocidentais, são criados a partir do mundo real, ou seja, são pessoas comuns que podem ser concebidas pelo leitor como um espelho de si mesmo. Segundo a autora,

O consumo de mangá, no Japão, tem uma de suas bases apoiada na estreita e íntima ligação entre o leitor e as personagens. A identificação entre eles é intensa justamente porque os heróis e as heroínas partem da vivência direta do leitor, para, em seguida, fantasiar. Para tal, os quadrinhos japoneses apresentam grande perfeccionismo no detalhamento dos desenhos. Estes transportam fantasias dos leitores para todas as dimensões, desde as temporais, do presente ao passado ou futuro imaginário, até as espaciais, levando-os aos confins do universo. Nada é esquecido: cenários, vestimentas, armas, gestos e expressões, para que se tenha a vívida impressão de *estar presente* nas aventuras, *participar delas*. Os heróis e as heroínas representam uma miniatura da vida dos leitores e agem por eles, compensando a falta de satisfação na vida diária, seja empregatícia ou sexual. Apesar da idolatria pela máquina, especialmente eletrônica, nos mangás, a figura principal é quase sempre um ser humano. (LUYTEN, 2012, p. 175).

Nesse sentido, se comparados aos heróis dos mangás, os personagens de *Amis et compagnie* (*Théo, Agathe, Max e Léa*) podem ser como máscaras das quais

⁴⁵ Tradução nossa. Texto original: “La France est aujourd’hui, avec la Corée du Sud, le plus important marché d’exportation du manga. Partant de rien avec la traduction d’*Akira*, d’Ôtomo Katsuhiro, en 1990-1991, le manga a conquis en quinze ans 38% du marché de la bande dessinée dans l’Hexagone”.

⁴⁶ Tradução nossa. Texto original: “Avec son esthétique et sa dynamique particulières, le manga n’appartient certes pas à la culture francophone, mais ces bandes dessinées connaissent un très grand succès auprès des adolescents français. (Ils sont dans ‘le peloton de tête’ des lecteurs de mangas dans le monde, avec les jeunes Asiatiques...)”.

os alunos podem se aproximar, pois, por serem correlatos de uma imagem estereotipada do adolescente comum, sobretudo na aparência física, com suas feições ocidentalizadas, estes heróis-protagonistas podem suscitar algum tipo de identificação - o que não deixa de ser um facilitador para o aprendizado da língua.

O mangá faz sucesso não só entre os adolescentes franceses, ele é considerado, na definição de Bouissou, um produto cultural global, que mobiliza toda uma indústria junto com os *animês* e o *videogame*. Assim, ao se apropriar do estilo característico do mangá nas ilustrações, o objetivo da coleção *Amis et compagnie* estaria em se aproximar deste universo adolescente em uma relação de empatia - como um chamariz para atrair a atenção do aluno.

Além disso, esta opção é reflexo do movimento de internacionalização do mangá, ou seja, do movimento de difusão dos quadrinhos japoneses, que, como um produto cultural global, penetraram em diversas culturas no mundo inteiro, inclusive no ocidente, imprimindo no desenho ocidental um estilo mangá. Sobre este aspecto, segundo Luyten,

Os quadrinhos japoneses modificaram-se em função de uma “demanda” ocidental, e, por sua vez, o desenho ocidental absorveu um “estilo mangá” em sua produção, tanto na Ásia, onde essa tendência é mais acentuada, quanto em outros países. (LUYTEN, 2012, p. 9-10).

Este estilo mangá atingiu não só os quadrinhos que são produto de entretenimento nas culturas ocidentais⁴⁷, mas também os quadrinhos criados para fins educativos – como é o caso dos quadrinhos do livro didático de FLE. Assim, é possível compreender que eles sejam igualmente reflexo (e produto) do movimento de internacionalização dos mangás.

2.6 A abordagem comunicativa e a inserção da HQ autêntica no livro didático de FLE

Se até a era audiovisual a imagem do livro didático serviu como um suporte pedagógico para transmitir essencialmente conteúdos linguísticos, é com o desenvolvimento da abordagem comunicativa que ela tende a ser usada com mais independência, dissociadamente do elemento verbal, sendo ela mesma a

⁴⁷ Um exemplo desse tipo de HQ que absorveu o estilo mangá é a *Revista Turma da Mônica Jovem* dos Estúdios Mauricio de Sousa, lançada pela Editora Panini em 2008.

informação principal a ser identificada, descrita, interpretada, explicada e lida. Trata-se de uma nova concepção para a imagem que a compreende em relação de complementaridade com o texto - função *relais* (BARTHES, 1990), e que, desse modo, se associa também às histórias em quadrinhos.

Para Puren (1994, p. 27), as ideias do "pós-68" – em referência à Maio de 68, anos marcados por uma preocupação de flexibilização das pressões coletivas, de afirmação dos direitos do indivíduo, da valorização da fala e da criatividade individuais, se fazem claramente sentir na crítica à metodologia audiovisual dos anos 1970. Nesse sentido, para Cuq e Gruca (2005, p. 263), o método *C'est le printemps*, de 1975, que foi elaborado no contexto de crítica aos métodos audiovisuais, marca um avanço didático incontestável e assegura uma transição entre a metodologia SGAV e a abordagem comunicativa.

C'est le printemps reivindica uma abordagem quase *não escolar* das imagens no livro didático. Suas histórias em quadrinhos *semi-autênticas*, por exemplo, oferecem uma representação decididamente política (e verossímil) da França, em que o conflito social passa, pelo viés do *humor*, a fazer parte também do discurso do livro didático. Para Puren (1988 p. 238-240), a metodologia audiovisual pode ser pensada em três gerações; se a primeira (anos 1960) preconizava uma integração total do audiovisual, a segunda (anos 1970) e a terceira (anos 1980) viram um abandono progressivo desta integração. Assim, de acordo com o mesmo autor, esta inovação temática em *C'est le printemps* foi uma estratégia usada para corrigir as insuficiências percebidas nos livros audiovisuais anteriores, ditos de primeira geração.

Vale ressaltar que na metodologia audiovisual década de 1970, o *document fabriqué*, que pode ser considerado um documento semi-autêntico, buscava favorecer o acesso a uma língua mais autêntica. De acordo com Cuq e Gruca (2005, p. 429), ele prepararia o aluno para o documento autêntico e assim, deveria apresentar a mesma temática de um texto real e veicular as principais estruturas linguísticas próprias ao tipo de comunicação na qual o texto real estaria inserido.

No primeiro exemplo (FIGURA 24), com exceção do título e do que vem escrito no jornal no quarto e quinto quadrinhos ("*les français sont-ils racistes ?*"), nota-se a predominância de elementos visuais na narrativa. Na história, um homem grisalho senta-se ao lado de um casal em um banco (público) e, ao perceber que o rapaz que está beijando a moça é negro, se imagina cortando sua cabeça com um

machado. Porém, ao ver um transeunte passar na sua frente lendo um jornal, se depara com o título de uma enquete: *os franceses são racistas?* Chocado, o homem volta a olhar o casal (a moça já sentada no colo do rapaz) e, desta vez, se imagina agredindo fisicamente a moça.

FIGURA 24 – C'EST LE PRINTEMPS 1: HISTÓRIA EM QUADRINHOS SEMI-AUTÊNTICA



FONTE: MONTREDON et al. (1975, v. 1, p. 63).

FIGURA 25 – C'EST LE PRINTEMPS 2: HISTÓRIA EM QUADRINHOS SEMI-AUTÊNTICA

LA FEMME AU TRAVAIL 31b



FONTE: MONTREDON et al. (1978, v. 2, p. 23).

No segundo exemplo (FIGURA 25), a história retrata diversos momentos do cotidiano de uma arquiteta. No primeiro quadrinho ela aparece desenhando um projeto, no segundo ela está em um curso de culinária, no terceiro está em uma obra discutindo sobre a construção, no quarto está almoçando ou jantando com homens –

um deles pergunta: “suas crianças não te dão muita preocupação?”, ao que ela responde: “não tanto quanto minhas relações profissionais”. Em seguida, no quinto quadrinho ela entra em um escritório e um homem lhe pergunta: “você é a secretária do arquiteto?” (vale ressaltar que, em francês, “*de l’architecte*” não explicita o gênero da palavra, o que gera ambiguidade). Por fim, no último quadrinho, ela está em um coquetel onde, aparentemente, estão parabenizando um arquiteto homem pelo seu projeto.

Notamos que, no primeiro exemplo, vê-se introduzida a ideia de narração por imagens. Nesse caso, o elemento verbal não integra o enunciado por meio do diálogo entre os personagens, mas por meio de um outro gênero, o jornal, que traz um sentido pleno à narrativa, pois sem ele a interpretação seria muito diferente. No segundo exemplo, além do elemento verbal ser o diálogo entre os personagens, observamos, no último quadrinho, uma estratégia diferente para representação da oralidade, em que a ausência do balão para as falas “*bavo*” e “*admirable*” representa as vozes dos personagens que, em uníssono, em concordância, apreciam o trabalho da arquiteta.

Em relação ao eixo temático das duas HQS, ainda que a imagem e o texto se encontrem em uma relação complementar e integrem o todo do enunciado, os elementos visuais acabam sendo mais expressivos para transmitir a ideia do preconceito, pois, assim como na vida real, o preconceito nem sempre se expressa verbalmente.

Este tipo de história em quadrinhos semi-autêntica também aparece em *Fréquence Jeunes* (FIGURA 26), que segue a perspectiva anteriormente discutida (para a coleção *Amis et compagnie*), de se dirigir às expectativas, necessidades e objetivos de um público específico/visado, através do registro da língua, da temática e dos documentos escolhidos. Seguindo esta intenção, a proposta pedagógica do livro explica que “uma história em quadrinhos foi especialmente criada para o entretenimento deles [dos adolescentes]”. (CAPELLE; CAVALLI; GIDON, 1994, p. 3). Assim, ao final de cada unidade, *Fréquence Jeunes* traz a HQ intitulada *Les loufoqueries d’Emile Loufoque* como um documento direcionado ao público adolescente.

FIGURA 26 – FRÉQUENCE JEUNES: HISTÓRIA EM QUADRINHOS SEMI-AUTÊNTICA



FONTE: CAPELLE; CAVALLI; GIDON (1994, p. 16).

Nesse sentido, notamos que a ideia de entretenimento expressa na intenção da proposta pedagógica posiciona a HQ no final de cada unidade como um *prêmio* para o aluno, como uma espécie de momento de relaxamento após o aprendizado do conteúdo considerado sério e importante. Estratégia semelhante pode ser frequentemente percebida na sala de aula, onde fica *permitida* a da leitura do *gibi* nos últimos cinco minutos de aula – o que contribui para a associação da sua leitura a uma leitura menos necessária à formação do aluno ou dispensável, já que serviria apenas para *preencher* um espaço de tempo, não estando necessariamente integrada na proposta pedagógica ou no currículo.

Nos livros audiovisuais da década de 1970, a necessidade de colocar o aluno em contato com a língua *real* e de ensinar a cultura, que levou à elaboração de documentos semi-autênticos, também inseriu os documentos autênticos, definidos do seguinte modo por Cuq e Gruca:

Ao contrário dos materiais didáticos, redigidos em função de critérios linguísticos e pedagógicos diversos, os documentos autênticos são documentos "brutos", elaborados pelos francófonos para os francófonos com fins de comunicação. Eles são então, enunciados produzidos em situações reais de comunicação e não em vista do aprendizado de uma segunda língua. Eles pertencem assim, a um todo muito vasto de situações de comunicação e de mensagens escritas, orais e visuais, de uma riqueza e de uma variedade incalculáveis: documentos da vida cotidiana (mapa de uma cidade, horários de trens, folhetos turísticos, etc.) aos de ordem administrativa (fichas de inscrição, formulários para abrir uma conta bancária ou para obter uma autorização de residência, etc.), passando pelos documentos midiáticos escritos, sonoros ou televisivos (artigos, previsões do tempo, horóscopos, publicidade, novelas, etc.), sem esquecer os documentos orais (entrevistas, canções, conversas reais, trocas espontâneas, etc.), nem aqueles que combinam textos e imagens (filmes, histórias em quadrinhos, etc.) ou aqueles que são unicamente iconográficos (fotos, pinturas, desenhos humorísticos, etc.), é fácil constatar, mesmo sem estabelecer um inventário completo, a diversidade destes textos/discursos.⁴⁸ (CUQ; GRUCA, 2005, p. 431-432).

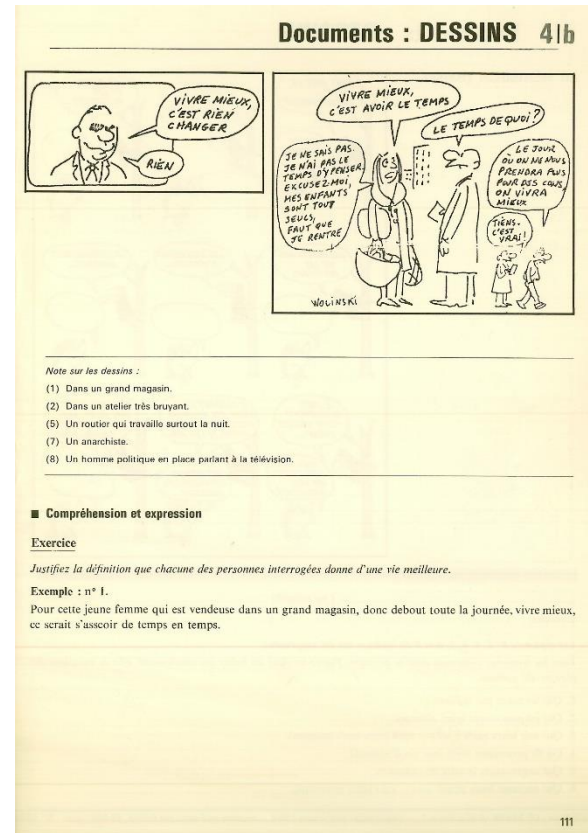
⁴⁸ Tradução nossa. Texto original: "Par opposition aux supports didactiques, rédigés en fonction de critères linguistiques et pédagogiques divers, les documents authentiques sont des documents 'bruts', élaborés par des francophones pour des francophones à des fins de communication. Ce sont donc des énoncés produits dans des situations réelles de communication et non en vue de l'apprentissage d'une seconde langue. Ils appartiennent ainsi à un ensemble très étendu de situations de communication et de messages écrits, oraux et visuels, d'une richesse et d'une variété inouïes : des documents de la vie quotidienne (plan d'une ville, horaires de train, dépliants touristiques, etc.) à ceux d'ordre administratif (fiches d'inscription, formulaires pour ouvrir un compte bancaire ou pour obtenir une carte de séjour, etc.) en passant par les documents médiatiques écrits, sonores ou télévisés (articles, bulletins météorologiques, horoscopes, publicité, feuilletons, etc.), sans oublier les documents oraux (interviews, chansons, conversations à vif, échanges spontanés, etc.) ni ceux qui allient textes et images (films, bandes dessinées, etc.) ou ceux qui sont uniquement iconographiques (photos, tableaux, dessins humoristiques, etc.), il est aisé de constater, sans même établir un inventaire exhaustif, la diversité de ces textes/discours".

De acordo com Puren (1988, p. 171), a noção de documento autêntico é antiga. Ela aparece nos anos 1920 e reaparece meio século depois nos anos 1970, no mesmo contexto de uma reação contra os textos de base elaborados e, também, de uma revalorização do componente cultural no ensino da língua estrangeira.

Sendo assim, as histórias em quadrinhos chamadas de *autênticas* circulam nas diversas esferas da comunicação, podendo ser publicadas em jornais, em revistas, na internet, etc. Ao serem apropriadas pelo livro didático, elas passam a ter uma finalidade pedagógica. Por perderem a correspondência direta com seu contexto de origem e passarem a corresponder a outro, ao do livro didático, interessa analisar como elas são apropriadas pelas coleções de FLE. Desse modo, se devidamente exploradas, elas podem veicular sentidos que remetem também às marcas da vida sociocultural.

Em *C'est le printemps*, uma HQ (FIGURA 27) de Wolinski (que foi um cartunista e escritor de quadrinhos francês) intitulada "*vivre mieux*" mostra, em cada quadrinho, personagens em diferentes lugares e contextos, realizando diferentes tarefas e dizendo o que significa para eles próprios *viver melhor* (que é o tema central comum a todos os quadrinhos). A atividade de "compreensão e expressão" traz a seguinte proposta: *justifique a definição que cada uma das pessoas entrevistadas dá de uma vida melhor*. Além disso, na tentativa de auxiliar a compreensão, o documento traz uma "nota sobre os desenhos", que descreve o lugar/contexto de cinco dos nove quadrinhos da narrativa. Contudo, notamos que a escolha da contextualização desta HQ não foi feita, ou seja, de onde vem, quem é o autor, em que situação foi elaborada/publicada.

FIGURA 27 – C'EST LE PRINTEMPS 2: HISTÓRIA EM QUADRINHOS AUTÊNTICA



FONTE : MONTREDON et al. (1978, v. 2, p. 110-111).

NOTA: Para melhor visualização, ver figura ampliada em ANEXO 5.

Outro exemplo é o da coleção *Le Kiosque*, que traz nos dois primeiros volumes, ao final de cada unidade, uma seção destinada à leitura de histórias em quadrinhos autênticas. Cada seção apresenta um tipo de HQ em que a história se resolve em uma página que, assim como nas tiras cômicas, traz nos últimos ou no último quadrinho um desfecho inesperado normalmente atrelado ao humor.

De acordo com o guia pedagógico, “uma página de HQ autêntica, adaptada ao tema e aos conteúdos da unidade, apresenta os heróis das histórias em quadrinhos francófonas e enriquece o léxico com um vocabulário mais familiar” (HIMBER et al., 2007b, p. 3, tradução nossa). Além disso, segundo o mesmo guia, “estas HQs permitem não somente conhecer os grandes clássicos francófonos (*Boule et Bill*, *Titeuf*), mas igualmente oferecem uma iniciação ao humor e a certos códigos culturais franceses transmitidos pelas ilustrações” (Ibid, p. 14, tradução nossa).

Assim, verificamos uma proposta de leitura de quadrinhos que não é comumente encontrada em outras coleções. Vale ressaltar que esta seção é substituída pela seção “*lecture*” no terceiro volume, que inclui linguagens como a teatral, a poética, etc., possivelmente por perceber o aluno mais velho, menos infantilizado, mais apto a ler outras linguagens.

No primeiro volume de *Le Kiosque* aparece o personagem *Titeuf*, do desenhista Zep, que conta a história de um menino e da visão que ele tem do mundo e das atitudes dos adultos. Grande parte das discussões de *Titeuf* abordam temas como o cotidiano, a escola e a sexualidade. Através das histórias existem possibilidades de diálogo com as situações da vida social, que podem efetivamente trazer em contexto aspectos que são inerentes às relações humanas, ao universo adolescente.

Contudo, não observamos, nas questões, propostas que orientem uma leitura que vá além da compreensão global da história e dos conteúdos lexicais a memorizar, o que também fica explicitado no guia pedagógico em relação a uma das HQS de *Titeuf*: “as questões referem-se apenas à compreensão global e às principais palavras ou expressões a reter” (HIMBER et al., 2007b, p. 42, tradução nossa).

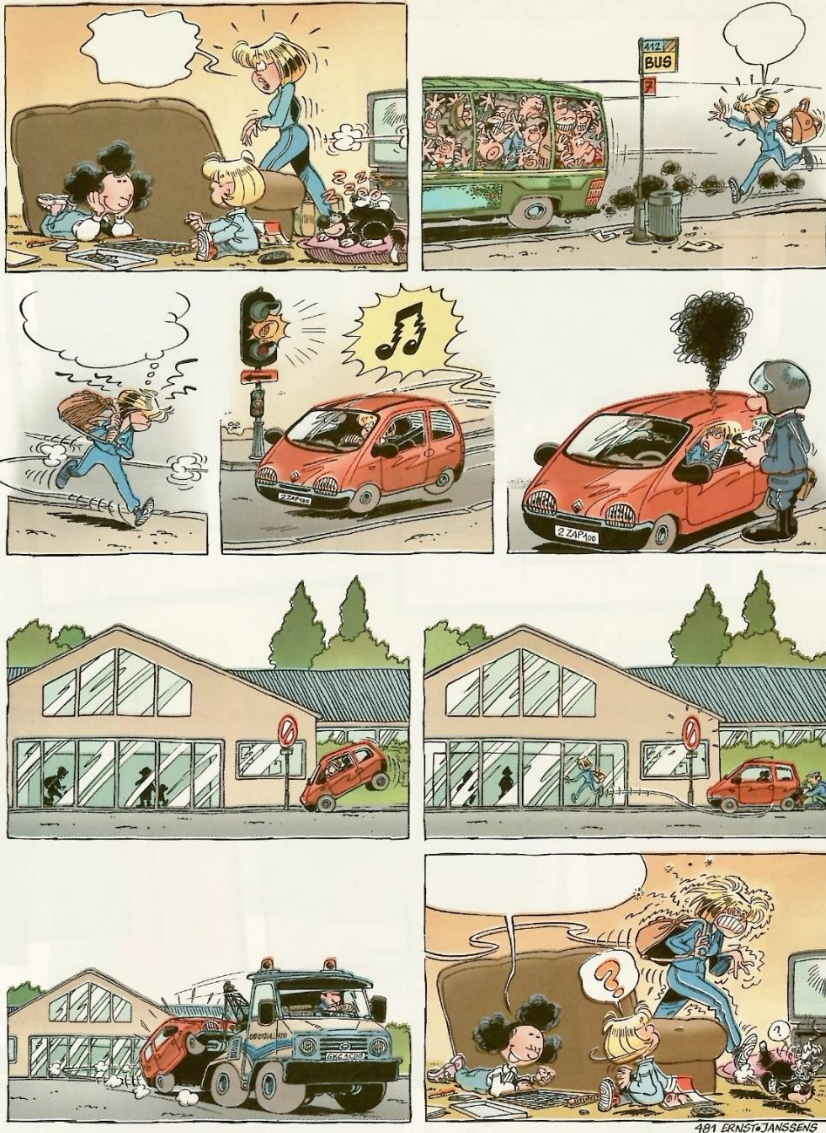
Seguindo uma abordagem similar, *Le Kiosque* traz uma HQ da série *Zapping Génération*, originalmente chamada *Les Zappeurs*, que está associada ao contexto da televisão e das novas tecnologias - tema que não poderia deixar de permear uma exploração pedagógica, já que é o mote da série (inclusive a palavra *zapper* em francês significa *mudar de canal ininterruptamente*).

Apesar do guia pedagógico mencionar o contexto original da HQ, percebemos que ela foi descontextualizada para responder aos fins do livro didático. O primeiro indício desta descontextualização, como observamos (FIGURA 28), é o título “*BD : Le stress*”, dado pela coleção possivelmente na tentativa de atrelar a HQ aos temas da unidade - *férias e lazer*. Outro indício é a ausência de questões preparadoras para a leitura, que façam levantar hipóteses sobre o gênero/formato, o tema, os personagens, os autores ou o nome da série da qual a HQ faz parte.

FIGURA 28 - LE KIOSQUE 1: HISTÓRIA EM QUADRINHOS AUTÊNTICA

BD : Le stress

Unité 5

Vive les vacances !

Les Zappeurs, Tome 12,
Ernst & Janssens
© Éditions Dupuis 2004

1 Lis la BD.

2 Où va la mère ?

- a. À l'école.
- b. À la maison.
- c. Dans un club de sport.

3 Comment elle y va ?

- a. En bus.
- b. À pied.
- c. En voiture.

4 Qu'est-ce qu'elle fait comme activité ?

5 Vrai ou faux ? La mère est :

- a. cool : elle fait du yoga.
- b. stressée : elle a des problèmes avec sa voiture.
- c. contente : ses enfants sont à la maison.

67

soixante-sept

FONTE: HIMBER et al. (2007a, v. 1, p. 67).

A partir da leitura da HQ e das questões propostas⁴⁹, percebemos uma intenção em manipular a recepção do texto, pois a HQ chega ao leitor com uma série de pré-determinações que garantem a condução de uma leitura x ou y. Assim, observamos que as respostas *corretas* pretendidas nas cinco questões partem dos indícios visuais presentes na HQ, mas são interpretações dos autores do livro didático. Ao serem apresentadas como *única resposta correta* ou *verdadeiro/falso*, elas levam o aluno a descartar suas próprias hipóteses/interpretações.

Além disso, para dar a resposta pretendida, o aluno é levado a buscá-la nas próprias questões e não na leitura dos elementos visuais. Na penúltima questão, por exemplo, só seria possível acertar a resposta e dizer que a mãe faz yoga, através da leitura da alternativa a da questão seguinte: “*cool: elle fait du yoga*”; porém nada indica que é yoga - poderia ser pilates, musculação, massagem, etc.

Assim, o espaço do leitor para dialogar com o texto fica limitado; pressupõe-se que ele deva compartilhar de uma única interpretação possível (que lhe é imposta). Para Pivovar (2007) este é o modo como a escola trata as diversas linguagens: moldando-as ao gênero escolar, entendendo-as como mais um conteúdo do currículo e colocando o professor ou, neste caso, a equipe de autores, recuperando o termo de Janzen (2012), como únicos interlocutores de todos os textos – é para eles que o aluno lê, é para eles que se dirigem as suas expectativas.

Contudo, os quadrinhos autênticos podem suscitar interpretações mais plurais e plenas, menos controladas e mais contextualizadas. Os seus elementos visuais, como no caso da HQ analisada, podem veicular sentidos de uma determinada realidade sociocultural, por isso, o livro didático, ao invés de impor seus próprios sentidos deveria buscar estabelecer uma interlocução com o enunciado que ele insere, suscitando hipóteses/interpretações que seriam confrontadas com outras, promovendo assim, a interação socioverbal em sala de aula. Para Pivovar (2007),

Usar as imagens para se constatar o lugar e o modo de vestir não é "ler" a especificidade dos quadrinhos. Tais aspectos são apenas referências diretas a objetos, assim como as palavras isoladamente. As linguagens se caracterizam pelos acessórios que criam para captar intenções discursivas, os modos de enunciação [...]. (PIVOVAR, 2007, p. 141).

⁴⁹ Questões: (1) Leia a HQ; (2) Aonde vai a mãe? (a) escola (b) casa (c) clube de esporte; (3) Como ela vai até lá? (a) de ônibus (b) a pé (c) de carro; (4) O que ela faz como atividade?; (5) Verdadeiro ou falso? A mãe está: (a) *cool*: ela faz yoga (b) estressada: ela tem problemas com o carro (c) contente: seus filhos estão em casa.

Algumas estratégias poderiam resgatar uma outra leitura, partindo dos sentidos suscitados pelos elementos visuais e abrindo espaço para o diálogo com o aluno. A começar pelas formas do balão que, sem texto verbal, fogem do formato neutro, adquirindo sentidos especiais. Por exemplo, no quarto quadrinho, o balão com o símbolo de notação musical e o contorno com linha em arcos com as extremidades para fora dá indícios de algum som (alto) e sugere que algo chama a motorista. O balão seguinte, que indica o pensamento da motorista, é preto com linhas rabiscadas, mostrando que ela está extremamente aborrecida com a advertência que recebe do agente de trânsito. Se a função do balão é representar a fala e se o seu formato está “a serviço do sentido do discurso de que ele é portador” (PIVOVAR, 2007, p. 113), seu caráter enunciativo poderia ser explorado.

Uma estratégia de leitura, baseada nas atividades propostas por Pivovar (2007), seria entregar aos alunos a HQ com os balões suprimidos e solicitar-lhes que os coloquem novamente na história. Poderia ser dito que Ernst e Janssens, os autores, decidiram inserir os balões posteriormente e que esta seria a tarefa dos alunos. Diante de tal problema a solucionar, eles teriam que partir da observação dos elementos visuais da narrativa para inserir os balões. Poderiam ser compartilhados os resultados desta atividade a fim de identificar quais soluções estariam mais condizentes com os sentidos da narrativa. O aluno estaria então mobilizado para a leitura.

Outra possibilidade de atividade de leitura seria explorar os sentidos sugeridos pelas expressões do rosto e pelos sinais que remetem aos estados emocionais dos personagens. Percebe-se que na narrativa estes sinais vão ficando cada vez mais acentuados em torno da mãe e que no quadrinho final estão contornando onduladamente o seu corpo inteiro, representando o grau de estresse – que antes, juntamente com as expressões do rosto, parecia ser apenas irritação/aborrecimento. Nesse sentido, o desfecho da história fica evidenciado na expressão facial e nos sinais que metaforicamente remetem ao estado emocional da mãe, que participam da construção do sentido/efeito cômico.

Vale ressaltar que, na última questão do livro, é dado que a mãe está estressada porque tem problemas com o carro, mas o aluno não é levado a perceber os indícios visuais que mostram o estresse, nem a questionar se é, realmente, estresse. Nesse sentido, as linhas que indicam movimento, que acompanham a mãe em seu deslocamento, de fato sugerem que ela está sempre

apressada, atrasada ou correndo, remetendo à ideia de estresse. Além disso, a ausência de texto verbal provocaria um tempo de leitura em ritmo mais acelerado.

O aluno estaria *lendo* esta HQ, ao perceber, nos diferentes elementos visuais, os sentidos que remetem à ideia do ritmo acelerado da vida moderna (que geraria o estresse) – o que retoma, de certo modo, o tema da série *Les Zappeurs* e estabelece vínculos com a vida social. Ampliar estes vínculos seria adentrar uma discussão sobre as práticas relacionadas ao uso da televisão e das novas tecnologias pelos adolescentes. Retomando a proposta do guia pedagógico de *Le Kiosque*, só seria possível “reconhecer os grandes clássicos francófonos” e “oferecer uma iniciação ao humor e a certos códigos culturais franceses” se a leitura dos quadrinhos autênticos não ficasse restrita à compreensão global da história e ao conteúdo lexical do texto.

Na coleção *Alter Ego +*, a HQ autêntica de Mainguy e Grisseaux, *La BD des copines* (FIGURA 29), conta a história de uma mãe de família e da sua agitada rotina de tarefas a cumprir. O humor da história repousa no último quadrinho, com a revolta da mãe contra o marido, que sugeriu que ela se matriculasse em uma academia de ginástica, já que não faz nenhum esporte.

FIGURA 29 – ALTER EGO + 1: HISTÓRIA EM QUADRINHOS AUTÊNTICA

Dossier 4 **Leçon 3** **Au jour le jour**

► Parler de ses activités quotidiennes

Extrait de *Le 88 des espères*, Malraux et D'Assolant, Veles C'ouest.

POINT Langue
Exprimer la régularité et la fréquence

a) Relevez dans les commentaires (activité 2) les mots qui expriment l'habitude. D'habitude, ...

b) Relisez les commentaires suivants. Trouvez des expressions équivalentes pour les éléments en gras. Le soir, elle fait le ménage. → ... L'après-midi, elle fait les courses. → ... Chaque matin, elle prépare le petit déjeuner. → ... Tous les jours, elle va chercher les enfants. → ...

→ 5^e exercice n° 12 | p.95

AIDE-MÉMOIRE

Les activités quotidiennes
le début de la journée : se réveiller – se lever – préparer le petit déjeuner – se doucher – se préparer – s'habiller
les repas : prendre le petit déjeuner – déjeuner – dîner
les tâches ménagères : faire les courses/le ménage/la vaisselle – ranger
la fin de la journée : se coucher – s'endormir – dormir
autres : emmener = aller chercher/repandre les enfants à l'école

→ 5^e exercice n° 13 | p.95

Échange avec votre voisin(e).

1. Comparez vos rythmes de vie : à l'aide des dessins, dites quelles activités vous faites le matin, à midi, le soir. Précisez l'heure.

2. Dites quelles activités vous aimez/n'aimez pas faire.

3. Sélectionnez les activités agréables et imaginez une journée idéale.

Imaginez !
Journaliste au magazine *Elle*, vous êtes responsable de la rubrique « 24 heures avec... ». Vous avez interviewé une personne célèbre sur sa journée habituelle et vous la racontez dans le magazine : ses activités et horaires, les lieux où il/elle va...

1 Les vignettes a à k de la bande dessinée p. 88 sont dans le désordre. Observez et répondez.

1. La BD raconte :
 une journée de week-end.
 une journée de vacances.
 une journée de la semaine.

2. Le personnage principal est :
 un enfant.
 une mère de famille.
 un père de famille.

3. Dans la famille, il y a :
 2 personnes.
 3 personnes.
 4 personnes.

2

a) Trouvez l'ordre des vignettes et reconstituez l'histoire. Expliquez la réaction de la femme, Myriam, dans la dernière vignette.

b) Mettez dans l'ordre les commentaires suivants pour les onze premières vignettes (attention, il y a 9 commentaires et 11 vignettes ; 2 commentaires correspondent à 2 vignettes).

1. Tous les jours, elle va chercher les enfants à l'école vers 11 h 30.
2. Le soir, elle fait le ménage, elle range les chambres.
3. Tous les matins, elle emmène les enfants à l'école à 8 h 30.
4. Souvent, elle doit courir pour prendre le bus !
5. D'habitude, elle fait la vaisselle pendant que son mari Patrick lit le journal.
6. Elle reprend les enfants à l'école à 16 h 30.
7. Chaque matin, elle prépare le petit déjeuner pour toute la famille.
8. Les enfants dînent vers 19 h 30.
9. En général, elle fait les courses au supermarché l'après-midi et rapporte ses achats à la maison.

3

Relisez les commentaires (activité 2) et répondez. Justifiez votre réponse.
À votre avis, la journée racontée dans la BD est une journée exceptionnelle ou habituelle pour cette mère de famille ?

88 quatre-vingt-huit

Au jour le jour Leçon 3 Dossier 4

quatre-vingt-neuf 89

FONTE: BERTHET et al. (2012a, v. 1, p. 88-89).

NOTA: Para melhor visualização, ver figura ampliada em ANEXO 6.

Notamos que há uma proposta inicial de leitura da HQ. Na *atividade 1*, a partir da observação dos quadrinhos que estão em desordem, as questões, apesar de bastante objetivas/fechadas, orientam para a compreensão global da história: a HQ conta um dia da semana de uma mãe, em uma família de quatro pessoas. Em seguida, na *atividade 2*, a tarefa de reconstituir a sequência dos quadrinhos induz a leitura das imagens, que é um modo de permitir ao leitor a entrada e a interação no/com o texto. Além disso, ainda na *atividade 2*, a tarefa de explicar a reação da mãe no último quadrinho, ou seja, o desfecho inesperado, dá abertura, dá espaço para o leitor interpretar a narrativa.

Contudo, a proposta de leitura é apenas o ponto de partida (pretexto) para a aquisição dos conteúdos linguísticos, que, no caso, compreendem o léxico das atividades cotidianas (*faire le ménage, prendre le bus, faire la vaisselle, préparer le petit déjeuner, etc.*) e algumas expressões de frequência (*tous les jours, le soir, souvent, d'habitude, chaque matin, etc.*). Observamos, na *atividade 2*, que a tarefa de associar os quadrinhos às legendas propostas (que os descreveriam verbalmente

a partir das tarefas cotidianas da mãe) conduz a uma *nova* interpretação das imagens, que automaticamente descarta as hipóteses anteriores formuladas pelo aluno. Em outras palavras, o que deve ser *lido* nas imagens está *escrito* no texto. Estas legendas, por sua vez, tornam-se então o suporte principal da *atividade 3*, em que o aluno deve justificar se a rotina da mãe é excepcional ou habitual, tendo como base, não mais as imagens, mas as legendas elaboradas.

Ora, dizer se a rotina da mãe é excepcional ou habitual significa orientar-se para a interpretação que o livro didático impõe para a história. Assim, é esperado que o aluno observe que há expressões de frequência nas legendas que justificam que a rotina é habitual. Desse modo, a exploração pedagógica não recupera as especificidades do enunciado verbo-visual, ou seja, os indícios sugeridos pelas imagens, através das expressões faciais e dos sinais que sugerem o esforço físico da mãe de família, que poderiam orientar para o sentido do enunciado.

Ao focar o componente linguístico, as atividades propostas não retomam o contexto real da HQ, por exemplo, levando a questionar o comportamento dos personagens, os modos de ser e de agir na esfera da vida privada/familiar e o papel desempenhado pela mulher na sociedade francófona europeia ou fazendo criar hipóteses sobre as motivações dos autores para a criação desta história - retomando o próprio título da série *La BD des copines* (A HQ das *amigas*) e o fato de um dos autores ser uma mulher.

Por isso, podemos constatar que a intenção principal parece ser a de enquadrar o documento autêntico na progressão dos conteúdos linguísticos. Nos parece então, que o raciocínio é inverso: não se parte do documento para explorar suas especificidades discursivas; parte-se do ponto gramatical, lexical ou fonético para enquadrar o documento, uma lógica mais ou menos como: preciso trabalhar o futuro, vou utilizar um *bulletin météo* para fazer compreender este tempo verbal nas previsões anunciadas. Nesse sentido, Cuq e Gruca (2005) alertam sobre a instrumentalização dos documentos autênticos,

Na verdade, é preciso evitar a todo custo a armadilha da utilização artificial do autêntico: usar um texto para fins puramente linguísticos ou tratar um fato da língua que não lhe é específico, seria, de um lado, excluir a situação de comunicação e, de outro lado, distorcer o objetivo de exploração dos

documentos autênticos que é, antes de tudo, de compreender o conteúdo da mensagem.⁵⁰ (CUQ; GRUCA, 2005, p. 433).

Tocamos aqui em um princípio fundamental da exploração dos documentos autênticos (e, por extensão, das histórias em quadrinhos): o cuidado de não instrumentalizar o documento. Ao nosso ver, “compreender o conteúdo da mensagem” é coerente com a visão bakhtiniana que assumimos na análise, ou seja, a de que o enunciado não está restrito aos limites da língua como sistema, mas está no diálogo que ele estabelece dentro de um contexto sociocultural.

Outro exemplo da coleção *Alter Ego +* (FIGURA 30), a HQ autêntica do ilustrador francês Denis Pessin aparece como ilustração para a *atividade 7*, que propõe o seguinte: “Imagine a página ‘Preparar sua busca por emprego’ ou ‘Encontrar um emprego na Internet’ para o site www.emploi.com. Redija os conselhos úteis para as pessoas que procuram um emprego em uma página composta de duas partes: as cinco chaves para agir; os cinco erros a evitar”.

A HQ autêntica de Pessin está vinculada ao conteúdo porque trata do mesmo tema da unidade do livro didático, busca por trabalho, situação profissional, entrevistas de emprego, e porque apresenta, em seu texto, a estrutura linguística trabalhada na lição: dar conselhos. Para além destes aspectos, nada mais é explorado; nem o tipo do gênero – que em francês se chama *dessin de presse*⁵¹, nem as especificidades do enunciado, nem o nome do ilustrador (que é conhecido através do jornal *Le Monde*) e nem o contexto de onde foi retirada. Ela está descontextualizada no livro didático e é usada como ilustração, sendo complementar ao conteúdo, ou seja, tendo a função de enriquecer a sua informação pela via verbo-visual.

Todavia, ao observarmos a página do livro, percebemos que a HQ é secundária e até desnecessária, pois, se retirada do livro não compromete o seu conteúdo. Além disso, percebemos que o modo como ela se insere na diagramação da página, sugere que o aluno se desloque do eixo do texto para a sua margem, para ler a HQ. Tal configuração mostra que a HQ ocupa um lugar periférico ou secundário em relação ao texto. Nesse sentido, é curioso que a editora possa ter

⁵⁰ Tradução nossa. Texto original: “En effet, il faut éviter à tout prix le piège de l’utilisation artificielle de l’authentique : utiliser un texte à des fins purement linguistiques ou traiter un fait de langue qui ne lui est pas spécifique, ce serait d’une part évincer la situation de communication et, d’autre part, dénaturer l’objectif de l’exploitation des documents authentiques qui est, avant tout, de comprendre le contenu du message”.

⁵¹ Equivalente ao que chamamos em português de *charge*.

comprado os direitos autorais para incluir o quadrinho autêntico e o explore apenas como ilustração.

FIGURA 30 – ALTER EGO + 2: HISTÓRIA EM QUADRINHOS AUTÊNTICA (COMO ILUSTRAÇÃO)

e

Clés pour la réussite Leçon 3 Dossier 2

POINT Langue

p. 180

Donner des conseils

Observez puis complétez la règle.

1. Si vous **suivez** ces conseils, vous **serez** plus efficace pendant l'entretien.

Le conseil (ce qu'il faut faire) est dans :

- la première partie de la phrase.
- la deuxième partie de la phrase.

→ *Si* + verbe au ..., verbe au ...

(pour indiquer le résultat, la conséquence).

2. Si le recruteur vous **demande** quels sont vos points forts, **citez** deux ou trois qualités en relation avec le poste.

Le conseil (ce qu'il faut faire, dans une situation éventuelle) est dans :

- la première partie de la phrase.
- la deuxième partie de la phrase.

→ *Si* + verbe au ... (pour indiquer une situation éventuelle), verbe au ...

→ S'exercer n° 11 | p. 49

3

a) **Vrai ou faux ?** Écoutez la simulation d'un entretien d'embauche dans le cadre de l'atelier de Pôle emploi et répondez. Justifiez vos réponses.

1. Le candidat postule pour un poste de vendeur.
2. Il s'agit d'un premier emploi.
3. Son principal défaut, c'est qu'il est très stressé.
4. Le candidat est ambitieux.

b) **Réécoutez l'entretien et répondez.**

Votre impression générale est-elle positive ou négative ? Pourquoi ?

4

Relisez les conseils de Pôle emploi et dites lesquels sont utiles pour Simon (cf. activité 3). Justifiez vos réponses.

5

Réécoutez l'entretien et soyez attentif à la manière de parler du recruteur et du candidat. Dites quelle est la différence.

6 Phonétique 24-25

a) Écoutez les deux énoncés. À chaque fois, identifiez le registre familier.

b) D'après l'intonation, précisez si les phrases sont des conseils ou des ordres.

7

Imaginez la page « Préparer sa recherche d'emploi » ou « Trouver un emploi sur Internet » pour le site www.emploi.com.

Rédigez les conseils utiles aux personnes qui recherchent un emploi dans une page composée de deux parties : les cinq clés pour agir ; les cinq erreurs à éviter.



POINT Culture

a) **Lisez le texte suivant et répondez.**

Qu'est-ce que Pôle emploi, quelles sont ses missions ?



Pôle emploi est un établissement public qui assure l'inscription, l'information, l'orientation et l'accompagnement des demandeurs d'emploi. Il se charge aussi de mettre en relation demandeurs et entreprises qui recrutent et il verse les allocations chômage.

Le chômage en France

Le nombre de chômeurs en France est de 2,7 millions en janvier 2012, soit 9,4 % de la population active. Les jeunes sont particulièrement touchés : près de 1 personne sur 4 de moins de 24 ans est au chômage !

b) **Échangez !**

- La situation est-elle comparable dans votre pays, concernant le chômage ?
- Y a-t-il un organisme comparable à Pôle emploi ?
- Verse-t-on des allocations chômage aux demandeurs d'emploi ?

Na coleção *Écho* também há duas HQS autênticas de René Pétillon (FIGURA 31), que apesar de possuírem uma legenda indicando o nome do autor, o álbum e o ano de publicação, apenas ilustram uma enquete sobre as novas tecnologias, tema da unidade. Como no caso anterior, elas também são complementares ao conteúdo e parecem ser usadas para preencher os espaços vazios da página, aspecto já ressaltado por Santos e Vergueiro (2012), que apontaram que já em 1970, os quadrinhos eram usados como um modo de atenuar a diagramação do livro didático.

Nesse sentido, percebemos que o humor presente nas HQS pode corroborar com a intenção de suavizar a diagramação/o conteúdo. Na primeira HQ, há um casal que, embora lado a lado, troca declarações de amor através do computador. Na segunda HQ, em um almoço ou jantar formal, um homem pergunta à mulher ao seu lado se o celular se coloca a direita ou a esquerda do prato, como que na intenção de posicionar o seu aparelho assim como se faz com os talheres neste tipo de situação social. O humor das situações viria justamente desta onipresença da tecnologia na vida moderna, o que de certo modo reitera o título da enquete “você é viciado em novas tecnologias?”. Vale ressaltar que não há nenhuma menção a estes documentos no guia pedagógico da coleção.



FIGURA 31 – ÉCHO A1: HISTÓRIA EM QUADRINHOS AUTÊNTICA (COMO ILUSTRAÇÃO)

10 On s'appelle ?

Sondage


ÊTES-VOUS ACCRO AUX NOUVELLES TECHNOLOGIES ?

- Vous avez un ordinateur ?**
Entourez une réponse.
OUI NON
- Vous l'utilisez pour :**
 - créer des documents
 - aller sur Internet
 - imprimer des photos
 - jouer à des jeux vidéo
- Vous allez sur Internet...**
 - jamais
 - quelquefois dans la semaine
 - une fois par jour
 - plusieurs fois par jour
 - vous êtes toujours connecté(e)
- Vous l'utilisez pour :**
 - envoyer et recevoir des messages
 - chercher des informations
 - faire des achats
 - participer à des t'chats
 - enregistrer de la musique
 - télécharger des films
 - jouer en réseau
 - dialoguer avec une webcam
 - tenir un blog
- Cochez les phrases correspondant à votre situation.**
 - J'ai un téléphone portable.
 - Il est toujours allumé.
 - Je le prends quand je sors.
 - Quand je l'ai oublié, je reviens chez moi pour le prendre.
- Pour dire à votre petit(e) ami(e) que vous l'aimez...**
 - vous lui écrivez une longue lettre
 - vous lui téléphonez
 - vous lui envoyez un e-mail
 - vous lui envoyez un SMS

Pétilon, Le Meilleur de Pétilon, © Albin Michel, 2002.

Interactions



Pétilon, Le Meilleur de Pétilon, © Albin Michel, 2002.

- En vacances, pour rester en contact avec vos amis...**
 - vous leur écrivez une carte postale
 - vous leur téléphonez
 - vous leur envoyez un e-mail ou un SMS
- Êtes-vous d'accord ?**
 - Les téléphones portables ne sont pas dangereux pour la santé.
 - L'ordinateur n'est pas difficile à utiliser.
 - Internet n'est pas dangereux pour les enfants.
 - Avec internet, la vie est plus facile et moins chère.
 - Avec internet, j'ai trouvé de nouveaux amis.

TOTAL DES POINTS ... / 30

Répondez au sondage

- Répondez au sondage avec l'aide du professeur.
- Comptez vos points.
- Quel est le sens des petits mots avant les verbes ?
I (questions 2 et 4) – lui (question 6) – leur (question 7)

Faites le bilan du sondage en classe

- Les étudiants se regroupent selon le total de leurs points.
groupe 1 : de 0 à 15 points
groupe 2 : de 16 à 25 points
groupe 3 : de 26 à 30 points
- Chaque groupe résume ses réponses au sondage et les justifie.

Tour de table

Peut-on vivre sans téléphone portable ?
Peut-on vivre sans Internet ?

Exprimer la fréquence, la répétition

- Il regarde toujours ses messages le soir.
- Elle va souvent sur Internet.
- quelquefois de temps en temps
- Elle lit ses messages trois fois par jour.
- Il n'utilise jamais internet pour faire des achats.
- La préfixe « re » peut exprimer la répétition :
lire → relire – faire → refaire – dire → redire
Elle a relu plusieurs fois le message.

La communication

parler à quelqu'un – parler de quelque chose

dire ... raconter ...	} quelque chose
demandeur... écrire ...	
donner... souhalter... à quelqu'un	
recevoir... envoyer... à quelqu'un	
recevoir quelque chose de quelqu'un	

répondre à quelqu'un, à un message
une lettre (une enveloppe, un timbre)
signer une lettre
un message, un courrier (électronique), un courriel

FONTE: GIRARDET; PÉCHEUR (2013, v. 1, p. 94-95).

NOTA: Para melhor visualização, ver figura ampliada em ANEXO 7.

Em linhas gerais, constatamos que as histórias em quadrinhos autênticas dos livros de abordagem comunicativa estão a serviço do conteúdo linguístico a ser estudado e estão submetidas a ele. Um argumento plausível para tal configuração pode estar relacionado ao caráter polissêmico da imagem na HQ autêntica. Se os seus significados podem remeter aos diversos aspectos da vida sociocultural, o conteúdo verbal (linguístico) é então usado para dirigir o leitor/aluno ao sentido desejado (relação que Barthes chama de *fixação*) e eliminar interpretações não desejadas.

Assim, se por um lado, o livro didático insere a HQ autêntica pelo seu vínculo com a realidade, por outro lado, os seus autores usam o conteúdo linguístico para conduzir sua exploração, para adequar o sentido à intenção pedagógica. Esta configuração para o documento acaba restringindo as possibilidades de produção de sentido e de interação do leitor/aluno com o enunciado, que, por sua vez, ao invés de dialógico, assume um caráter quase monológico.

Tal modo de explorar pedagogicamente os quadrinhos autênticos, orientando seus sentidos para uma unidade monológica, descontextualizando-os social e historicamente, minimiza o risco de se estabelecer um conflito com valores/visões de mundo e imagens identitárias trazidas pelo próprio livro. Nesse sentido, por impossibilitar uma exploração dialógica dos sentidos dos discursos, o livro didático configura-se como um instrumento de controle ideológico.

Como as editoras francesas especializadas no ensino do FLE vendem para diversos países/culturas, elas buscam garantir a uniformidade, o controle de valores, de visões de mundo e de imagens identitárias mobilizadas através dos conteúdos dos livros. Desse modo, parece que a apropriação dos quadrinhos autênticos ao livro didático pretende fechar-se para qualquer perspectiva que não seja aquela defendida pelo modelo de língua e cultura que se deseja construir, pela cultura que produz os livros, o que acaba limitando de forma expressiva a exploração do material autêntico.

2.6.1 O aspecto cultural na abordagem comunicativa e as referências ao universo das histórias em quadrinhos

O ensino indissociado da língua e da cultura (em menor ou maior proporção) sempre foi um objetivo no ensino de línguas estrangeiras. Na metodologia tradicional, por exemplo, pretendia-se que o aluno fosse capaz de reconhecer os valores universais da civilização através dos textos literários clássicos, na metodologia direta, o objetivo era transmitir conhecimentos específicos da cultura estudada e na metodologia audiovisual da década de 1970, a utilização de documentos autênticos de tipos muito variados traz uma mudança para os livros didáticos. A ideia de base desta mudança é explicada por Puren do seguinte modo,

A transição para uma concepção moderna, antropológica da cultura como um conjunto de maneiras de viver, de pensar e de sentir de um povo, e suas manifestações de todos os tipos - "cultura" se tornando sinônimo de "civilização" no sentido amplo do termo - deixa autores de livros didáticos e professores desamparados de critérios seguros de seleção e de posicionamento. Também os manuais tendem atualmente a multiplicar os *tipos de documentos* (os textos literários sendo apenas documentos autênticos entre muitos outros não-literários), *as abordagens* (não mais somente geográfica, histórica e artística, mas também sociológica, filosófica, antropológica, etc.) e os *temas* abordados, para que, ainda que não se possa apresentar ao aluno uma visão coerente da civilização estrangeira, eles lhe permitam, ao menos, traçar um percurso individual, ter experiências

peçoais e construir, desse modo, sua própria representação.⁵² (PUREN, 1988, p. 177, itálico do autor).

Em relação ao universo das histórias em quadrinhos é possível encontrar dois tipos de referência cultural. A primeira, que pode ser compreendida como uma referência cultural coletiva (como os lugares, os monumentos, as informações - inclusive sociopolíticas), faz referências aos personagens, aos autores e aos eventos/lugares importantes como o *Festival de la Bande Dessinée d'Angoulême*, o *Centre Belge de la BD*. A segunda, que pode ser compreendida como uma referência à vida cotidiana, se relaciona ao comportamento de um determinado grupo cultural e/ou nacional – sobretudo objetivando abordar os estereótipos.

Nota-se que não é qualquer referência; são referências que já estão culturalmente validadas e assimiladas, que acabam insistindo sempre nos grandes clássicos, como por exemplo os célebres *Tintin* e *Astérix*. Ao nosso ver, tal opção exclui outras obras de similar qualidade que poderiam também ser referenciadas, ampliando e enriquecendo o repertório do aluno - lembrando que as histórias em quadrinhos possuem vasta e diversa produção em contexto francófono/europeu.

Em contexto latino-americano não é diferente, vemos, em dinâmica semelhante, a cansativa opção dos livros didáticos pela *Mafalda* e pela *Turma da Mônica*. Ora, não se trata de privilegiar um tipo de obra em detrimento de outra, mas sim, de diversificar as referências, pois o livro didático também representa para o aluno um portal de acesso ao universo cultural da língua estrangeira estudada. Sendo assim, quanto mais plural ele for, melhor será o diálogo deste aluno com a(s) cultura(s).

Possivelmente, induzir a descoberta de referências culturais já validadas e assimiladas seja um modo de evitar embates com o discurso veiculado pelo livro, de um lado, e com a recepção destas informações pelo aluno, de outro lado, tendo em

⁵² Tradução nossa. Texto original: “Le passage à une conception moderne, anthropologique de la culture comme ensemble des manières de vivre, de penser et de sentir d’un peuple, et ses manifestations de toutes sortes – ‘culture’ devenant synonyme de ‘civilisation’ au sens large du terme – laisse auteurs de cours et professeurs démunis de critères assurés de sélection et de classement. Aussi les manuels tendent-ils actuellement à multiplier *les types de documents* (les textes littéraires n’étant plus que des documents authentiques parmi de nombreux autres non littéraires), *les approches* (non plus seulement géographique, historique et artistique mais aussi sociologique, philosophique, anthropologique, etc.) et *les thèmes* abordés, pour que, à défaut de pouvoir présenter à l’élève une vision cohérente de la civilisation étrangère, ils lui permettent au moins d’y tracer un parcours individuel, d’y faire des expériences personnelles, et de s’en construire ainsi sa propre représentation”.

vista que um mesmo livro didático de FLE é vendido para diversas culturas no mundo.

Em *Amis et compagnie*, temos um exemplo (FIGURA 32) de como são apresentadas as referências ao universo dos quadrinhos. Inseridas na parte chamada de “*Culture e civilisation*”, ainda que limitadas a um formato estilo *verbete*, estas referências propõem uma abordagem comparativa das culturas. A atividade pede para o aluno descrever os personagens da *BD francophone* e apresentar/descrever outros personagens que ele conhece, ou seja, ela faz referência tanto ao universo dos quadrinhos francófonos quanto ao universo de referências pessoais do aluno.

Contudo, do modo como são apresentadas pelo livro didático, estas referências estão descontextualizadas. Nesse sentido, ao nosso ver, poderia ser mais enriquecedor explorar as referências que estes personagens carregam consigo, ou seja, as relações com os contextos sociais e históricos nos quais eles estão inseridos, já que cada um dialoga, de modo singular, com sua época, com seus autores. Desse modo, uma abordagem mais ampla do intercultural poderia tornar a referência efetivamente acessível para o universo do aluno, ou seja, levando ele a construir um olhar sobre estes personagens e não apenas descrevê-los para praticar os conhecimentos linguísticos pré-adquiridos na unidade (como é o caso do exemplo em questão).

FIGURA 32 – AMIS ET COMPAGNIE 1: REFERÊNCIAS AO UNIVERSO DAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS

Grammaire

Les adjectifs possessifs (suite)

	Adjectifs poss. 1 ^{re} pers. sing.	Adjectifs poss. 2 ^e pers. sing.	Adjectifs poss. 3 ^e pers. sing.
masculin	mon	ton	son
féminin	ma (ou mon*)	ta (ou ton*)	sa (ou son*)
pluriel	mes	tes	ses

* devant une voyelle a, e, i, o, u, y ou un h muet

Il est reparti avec un cadeau de la reine, **son** amie : ce sont **ses** ferrets !
 Le roi veut voir la reine porter **son** cadeau.
 La momie ? **Sa** tête est très petite !

Accord de l'adjectif qualificatif

Il s'accorde avec le nom ou le pronom auquel il se rapporte :
 au féminin : **+e** ; au pluriel : **+s** ; au féminin pluriel : **+es**
 Elle est **géniale**. – Tu as les cheveux **longs**. – Ses oreilles sont **petites**.
 Certains adjectifs sont invariables : Il a les yeux **marron**.

Attention : e + e, s + s et x + s sont impossibles !
 le pied gauche**e**, la main gauche**e** ; un lapin gris, des lapins gris ;
 un chat rou**x**, des chats rou**x**.

Place de l'adjectif qualificatif

Il est **après** le nom : Il a les cheveux gris. Lève la main droite !
 Sauf **grand** et **petit** qui sont **avant** le nom (et d'autres adjectifs comme bon, mauvais, vieux, jeune, nouveau, beau, joli) :
 Le goblin a des petites jambes et des grandes oreilles.

Le verbe devoir

je **dois**, tu **dois**, il / elle / on **doit**, nous **devons**, vous **devez**, ils / elles **doivent**

L'adverbe interrogatif combien de... ?


Combien de bras a le monstre ? Il a quatre bras !

Culture et civilisation


Projet

Voici des personnages de BD. Décris-les !


Lucky Luke




Mélusine



Titeuf



Astérix



Présente d'autres personnages de BD que tu connais et décris-les !


Phonétique

Les sons [v] et [b] : voilà, bouger...


Stratégies

Pour mieux apprendre...


- Visualise les mots (noms, verbes, etc.) dans ta tête. Associe-les à une couleur, une gestuelle, un son...
- Tu peux aussi les dessiner ou les symboliser :




un œil




des yeux



lever



baisser



tourner

65

No terceiro volume de *En avant la musique* (FIGURA 33), há uma discussão sobre estereótipos que começa pelo título “Como os estrangeiros são vistos pelos franceses e como os franceses se veem... eles mesmos”. Na sequência, o livro didático traz um fragmento do livro *L’Anti-manuel de français* (de 1978), que faz uma crítica irônica às ideias da sociedade francesa da época, sobretudo nas áreas de ensino da língua e da literatura francesas. No fragmento, os autores falam dos estereótipos das culturas nacionais, do italiano, do espanhol e do modo como os estereótipos podem se desconstruir, constatando, por último, que os franceses são a tal ponto turrões, que nem o seu próprio estereótipo eles podem mudar.

Na continuação, há um desenho de Reiser e a seguinte legenda: “o desenhista Reiser frequentemente representou estes franceses ‘resmungões’ em seus desenhos. Para que a gente os reconheça facilmente, ele usa também um ‘cliché’: uma boina na cabeça e um pão embaixo do braço. A *baguette* de pão ‘simboliza’ frequentemente o Francês para os estrangeiros”.

Por fim, na página seguinte, um fragmento do álbum *Astérix: la grande traversée* traz os personagens *Astérix* e *Obélix*, reféns de uma tribo que quer saber quem são os intrusos. Depois de *Obélix*, sem sucesso, tentar explicar (gritando) que eles eram gauleses, os dois personagens fazem mímicas para explicar como eles são. No final, depois de todas as mímicas, o chefe da tribo parece ter finalmente compreendido o termo *gauleses*.

A proposta que une estes três documentos, sendo dois deles quadrinhos, resgata uma discussão sobre os estereótipos, abordando aspectos do comportamento dos franceses. Ela se enquadraria no segundo grupo/tipo de referência que mencionamos, pois diz respeito ao “comportamento de um determinado grupo cultural e/ou nacional”. Ressaltamos ainda, que a iniciativa de usar documentos autênticos mostra a tentativa de buscar uma aproximação da realidade cultural.

FIGURA 33 – EN AVANT LA MUSIQUE 3: REFERÊNCIAS AO UNIVERSO DAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS

FUGUES

**COMMENT LES ÉTRANGERS SONT VUS PAR LES FRANÇAIS
ET COMMENT LES FRANÇAIS SE VOIENT... EUX-MÊMES**

Si vous dites de quelqu'un qu'il est « fort comme un Turc », vous ne pensez pas aux Turcs. Vous voulez simplement dire que cette personne est très forte. C'est une expression comme il en existe dans toutes les langues et que l'on appelle un « cliché ».

Pour les Français, les Italiens sont beaux parleurs, ils chantent toujours et ils jouent de la mandoline. Les Espagnols sont terribles, fiers, et ils tuent les taureaux.

Si vous rencontrez un Italien inquiet et qui parle peu, ou un Espagnol timide qui ne crie pas « Olé ! » toutes les trois phrases, vous n'y croyez pas. Vous espérez qu'ils vont sortir, l'un sa mandoline, l'autre ses castagnettes. Et vous finissez par trouver, heureusement, qu'ils sont très bruns de cheveux.

Nous autres Français, nous nous voyons en général « malins, débrouillards et râleurs », et rien ni personne ne fera changer cette image, surtout pas les Français !

D'après Claude Duneton et J.-P. Pagliano, *Anti-manuel de français* (Seuil 78).



Dessin de Reiser (1)

Le dessinateur Reiser a souvent représenté ces Français « râleurs » dans ses dessins. Pour qu'on les reconnaisse facilement, il utilise aussi un « cliché » : un béret basque sur la tête et un pain sous le bras. La baguette de pain « symbolise » souvent le Français pour les étrangers.

(1) Dessinateur humoristique et satirique français, mort à 40 ans en 1984.



Asterix : la grande traversée — GOSCINNY, UDERZO — © Dargaud

FONTE: BLANC; CARTIER; LEDERLIN (1986, v. 3, p. 91-92).

NOTA: Para melhor visualização, ver figura ampliada em ANEXO 8.

2.7 As obras literárias adaptadas em forma de histórias em quadrinhos: uma abordagem para texto literário no livro didático de FLE?

Em perspectivas distintas, associado a objetivos diversos, considerado como um suporte de ensino ao mesmo tempo linguístico e cultural, o texto literário é um ponto de referência no ensino de línguas estrangeiras. Se ele ocupou um papel central nos livros didáticos até a década de 1950 – representando o modelo de língua e de cultura, na era audiovisual ele é inicialmente descartado em função do princípio de aprendizado da *fala em situação*. Finalmente, na abordagem comunicativa, no início dos anos 1980, ele é reintegrado enquanto documento autêntico, ao lado de outros textos não-literários (CUQ; GRUCA, 2005, p. 413-420). Diante deste breve panorama, as coleções *Amis et compagnie* e *Alex et Zoé* apresentam uma proposta de abordagem do texto literário que se apresenta em adaptações em forma de histórias em quadrinhos.

Em *Amis et compagnie*, a literatura é uma referência obrigatória. Cada volume da coleção introduz uma obra literária (um *clássico* da literatura francesa) através de uma adaptação em quadrinhos elaborada pelo livro didático. De acordo com a apresentação da coleção no *site* da editora, a obra literária em forma de HQ permite uma familiarização dos alunos com a literatura. Assim, tem-se no primeiro volume, *Os três Mosqueteiros* de Alexandre Dumas, no segundo, *Os miseráveis* de Victor Hugo e no terceiro, cada unidade apresenta uma adaptação de um conto ou novela de Guy de Maupassant. Vale ressaltar que os guias pedagógicos da coleção apresentam um resumo das obras originais.

Dizer que “a obra literária em forma de HQ permite uma familiarização dos alunos com a literatura” demonstra a preocupação com a leitura literária e não com a leitura de quadrinhos. Nesse sentido, podemos comparar a proposta de *Amis et compagnie* com o contexto brasileiro, com o movimento de inclusão dos quadrinhos no Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), que mostrou preferência pelas adaptações literárias, sugerindo que os quadrinhos são facilitadores da leitura de uma obra literária ou uma porta de entrada. De acordo com Vergueiro e Ramos,

Até a lista de 2009, a interpretação sugerida pelo governo era a de que os quadrinhos constituíam uma ferramenta – mais atraente que o livro tradicional por articular imagens e palavras, é certo, mas, ainda assim, ferramenta – que poderia levar os estudantes a outras formas de leitura. Isso traz um pressuposto: quadrinhos não seriam formas de leitura ou leitura tida como “indicada”. Por mais bem intencionada que seja – e é um indiscutível avanço nessa área –, a inclusão dos quadrinhos nas listas do PNBE de 2006 e 2008 ainda cria uma hierarquia de leitura. Nos degraus mais baixos, os quadrinhos; nos superiores, obras literárias tradicionais. (VERGUEIRO; RAMOS, 2013, p. 24).

Se há uma hierarquia de leitura, há uma hierarquia também em relação aos textos literários escolhidos, pois não se trata de qualquer texto, de qualquer autor. Nesse sentido, a necessidade do livro didático de FLE de se remeter aos clássicos da literatura, reafirma seu papel de legitimador do seletivo grupo de obras que tradicionalmente seleciona, já que a presença de textos literários de autores consagrados nos livros didáticos de línguas estrangeiras não é nenhuma novidade, remonta aos anos 1950 ou antes ainda. No seu esforço para tornar a Literatura Francesa transmissível e assimilável, *Amis et compagnie* usa as histórias em quadrinhos como estratégia/ferramenta, já que elas são “um universo que os jovens

conhecem bem” - o que também reforça a ideia de vinculação do gênero (histórias em quadrinhos) com o universo infantil (PIVOVAR, 2007).

Em *Amis et compagnie*, as adaptações em quadrinhos encontram-se em episódios na última lição de cada unidade e servem para a retomada dos objetivos comunicativos e linguísticos das unidades, ao mesmo tempo que cada episódio tenta se ancorar no enredo da obra original (ou no enredo da adaptação cinematográfica, já que a coleção também faz referência explícita aos filmes).

No primeiro episódio do primeiro volume da coleção (FIGURA 34), por exemplo, os três mosqueteiros estão se cumprimentando e se apresentando (objetivos comunicativos da unidade) até que *d'Artagnan*, por esbarrar nos mosqueteiros, é convidado para um duelo. No duelo, eles defrontam os guardas do cardeal *Richelieu* – ministro do rei *Louis XIII*, que estão encarregados de impedir a prática de duelos. Após uma disputa entre mosqueteiros e guardas, o episódio termina com a famosa frase do romance: *tous pour un, un pour tous*.

FIGURA 34 - AMIS ET COMPAGNIE 1: ADAPTAÇÃO EM QUADRINHOS DE OS TRÊS MOSQUETEIROS



FONTE: SAMSON (2008a, v. 1, p. 10-11).

NOTA: Para melhor visualização, ver figura ampliada em ANEXO 9.

Sendo assim, a adaptação serve de pretexto para a revisão dos conteúdos das unidades (pode-se, contudo, pensar que a iniciativa é colocar o conteúdo linguístico a serviço da construção do sentido) e para a aquisição de referências culturais contemporâneas que se misturam aos dados históricos do romance, o que acontece sem muita coerência cronológica. Como quando *d'Artagnan* joga basquete quando o esporte ainda não existia ou quando turistas estrangeiros visitam o *Louvre* em Paris, em 1626.

O anacronismo também pode ser resultado da tentativa de inserir, na adaptação, os conteúdos estudados nas unidades, como no caso do vocabulário de esportes: *tennis*, *rugby*, *basket*, *natation*, etc., que é o conteúdo linguístico previamente estudado no exemplo que citamos. Além disso, há o cuidado de explicar, em notas de rodapé, o léxico e as referências desconhecidas, auxiliando na compreensão de elementos/referências culturais pertencentes a época do romance, assim como os elementos visuais também o fazem.

Os quadrinhos das adaptações estão numerados, dando o sentido da leitura. Assim, se o sentido da leitura é indicado pela numeração dos quadrinhos na intenção de forçar o percurso do aluno, no princípio das histórias em quadrinhos quem impõe um ritmo e um sentido na leitura é o leitor, ou seja, ele pode fazer caminhos visuais relativamente aleatórios que não evitam nem as idas e vindas, nem os saltos de quadrinhos, nem a dupla leitura de um mesmo quadrinho ou página. Portanto, ao ser induzido a seguir mecanicamente a ordem imposta pela numeração dos quadrinhos, o aluno é privado de percorrer o seu próprio caminho através dos quadrinhos. Nesta situação, a interação e o diálogo do aluno com as histórias estão limitadas, pois não lhe é amplo o espaço de participação.

Além disso, ao final de cada episódio, a legenda “à *suivre*” sugere uma continuidade que não se concretiza. Nas demais legendas, há indicações da data e do local do episódio, mas as mudanças abruptas de cenário e de personagens quebram a expectativa da continuidade. Os diálogos que estão nos balões podem ser escutados e o áudio também reproduz as onomatopéias dos quadrinhos. As atividades de exploração da HQ consistem basicamente em propostas de encenação/teatralização dos episódios.

A coleção *Alex et Zoé*, da mesma autora e editora de *Amis et compagnie*, dirige-se ao público infantil (de 7 a 10 anos de idade) através de canções, cantigas,

jogos e teatralização, ou seja, procura uma abordagem lúdica para o ensino da língua estrangeira. Nesta coleção, os personagens do livro do aluno estão inspirados nos contos de Perrault (volume 1) e nas fábulas de La Fontaine (volume 2)⁵³. Além disso, a lição 4 de cada unidade permite recuperar/rever os conteúdos aprendidos através de uma história contada em forma de *bande dessinée* (vale ressaltar que a história em quadrinhos integra a gama variada de suportes visuais da coleção).

Assim, o fio condutor das adaptações (em referências explícitas e implícitas), são os contos de Perrault e as fábulas de La Fontaine, o que pode ser um bom meio de entrada para o universo literário em língua francesa, já que alguns destes contos e fábulas são bons conhecidos das crianças. O princípio das adaptações é o mesmo de *Amis et compagnie*: episódio ancorado na obra literária, diálogos a serem escutados, quadrinhos numerados, proposta de encenação/teatralização, etc. No exemplo (FIGURA 35), ainda conseguiu-se retomar o diálogo original entre a Chapeuzinho Vermelho e o Lobo. Na atividade proposta, os alunos devem dizer o número do quadrinho para o trecho do diálogo que escutam.

A título de comparação, segue trecho do texto original:

Le petit Chaperon rouge se deshabile, et va se mettre dans le lit, où elle fut bien estonnée de voir comment sa mere-grand estoit faite en son deshabillé. Elle luy dit :

« Ma mere-grand, que vous avez de grands bras !
 —C'est pour mieux t'embrasser, ma fille !
 —Ma mere-grand, que vous avez de grandes jambes !
 —C'est pour mieux courir, mon enfant !
 —Ma mere-grand, que vous avez de grandes oreilles !
 —C'est pour mieux écouter, mon enfant !
 —Ma mere-grand, que vous avez de grands yeux !
 —C'est pour mieux voir, mon enfant !
 —Ma mere-grand, que vous avez de grandes dens !
 —C'est pour te manger !»

Et, en disant ces mots, ce méchant Loup se jetta sur le petit Chaperon rouge, et la mangea. (PERRAULT, 1697).

⁵³ O guia pedagógico do volume 1 traz um resumo dos contos de Perrault: *Le Chat botté, Le petit chaperon rouge, Le petit poucet, La belle au bois dormant, Barbe bleue, Cendrillon*. O guia pedagógico do volume 2 traz um resumo das fábulas de La Fontaine: *Le lièvre et la tortue, Le pot de fer et le pot de terre, Le chêne et le roseau, La cigale et la fourmi, La laitière et le pot de lait, Le corbeau et le renard, Le coq et la perle, L'ours et les compagnons, Le lion et le rat, Le lion et le moucheron, Le laboureur et ses enfants*.

FIGURA 35 – ALEX ET ZOÉ 1: ADAPTAÇÃO EM QUADRINHOS DE CHAPEUZINHO VERMELHO

Unité 12 LEÇON 4

1 Bonjour Mère-grand! Que tu as de grandes oreilles!

C'est pour mieux écouter!

2 Que tu as de grandes jambes!

3 C'est pour mieux sauter!

4 Que tu as de grands yeux!

C'est pour mieux regarder!

5 Que tu as de grandes dents!

6 C'est pour mieux te manger! Ah! Ah! Ah!

AAAAAhhhh!

Bravo!

CLAP CLAP CLAP CLAP

BD

Regarde et écoute !

Ecoute et donne le bon numéro !

Activités GP p.99-100

Activités CA p. 49

Le grand méchant Loup

FONTE: SAMSON (2003a, v. 1, p. 55).

Podemos concluir que as adaptações em quadrinhos de *Amis et compagnie* e *Alex et Zoé* são uma tentativa de inserção da literatura, de textos literários, no livro didático. Nesse sentido, a linguagem dos quadrinhos são um recurso usado para atrair o aluno do público alvo para o qual a coleção se destina. Além disso, elas

usam a linguagem dos quadinhos também como uma ferramenta para facilitar a transmissão de conteúdos linguísticos e culturais.

Desse modo, as adaptações podem ser compreendidas mais como uma ferramenta pedagógica, do que como um modo de tratar em forma de HQ o discurso que foi materializado originalmente em forma de romance, conto ou fábula. Se elas guardam uma relação de semelhança/releitura com a/da obra de referência, esta relação é restrita, pois está limitada às expectativas pedagógicas do livro didático.

CAPÍTULO III COSTURANDO A DISCUSSÃO: AS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS NO LIVRO DIDÁTICO DE FLE E AS METODOLOGIAS DE ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Ainda que, na história do ensino das línguas estrangeiras, cada corrente metodológica tenha pretendido responder às insuficiências das precedentes, suas inovações não substituíram por completo as dinâmicas anteriores, ou seja, elas agregaram um novo entendimento, por vezes, incorporando também o anterior. A materialidade de tal constatação pôde ser observada através desta breve investigação, que mostra usos reincidentes da linguagem dos quadrinhos nas coleções de FLE desde a década de 1950, indicando que a atualidade da publicação não é necessariamente sinônimo de completa inovação/progresso. Assim, as considerações que seguem podem fornecer pistas para uma reflexão concernente aos usos desta linguagem no livro didático.

3.1 As histórias em quadrinhos nas coleções de FLE de abordagem comunicativa

Cristovão (2015) aponta que a imagem foi progressivamente ocupando um lugar de importância nas metodologias. De acordo com a autora, tem-se a quase ausência da imagem na metodologia tradicional, passando para a imagem como ilustração na metodologia direta, para a imagem com função situacional (como suporte para o documento oral) na metodologia audiovisual e finalmente chegando a uma situação de ampla utilização da imagem no ensino da língua estrangeira - inclusive para além do livro impresso.

O panorama construído em nossa análise, que também acompanha a trajetória cronológica das metodologias, pôde mostrar que as histórias em quadrinhos percorreram caminho similar ao da imagem, pois partiu-se de um uso bastante instrumental da linguagem dos quadrinhos, da incorporação de alguns de seus elementos/recursos nas ilustrações, para um uso discursivo (ainda que com muitas ressalvas), através da inserção progressiva de quadrinhos autênticos nas coleções de abordagem comunicativa.

Desse modo, desde a metodologia direta, como vimos no *Mauger Bleu*, o balão aparece incorporado na imagem do livro didático para convencionalmente

representar a *fala*, servindo posteriormente como um recurso para facilitar a transmissão de conteúdos linguísticos. Nos livros comunicativos, ele é amplamente usado na explicação, apresentação, reemprego e manipulação das formas linguísticas, ou seja, é usado de modo eclético.

Além disso, na metodologia audiovisual, as imagens em sequência (filmes fixos) usavam diversos recursos comuns também à linguagem dos quadrinhos. Como mostrado, os diálogos situacionais culminam, nos livros comunicativos, em diálogos curtos acompanhados de imagens de *tipo história em quadrinhos* (recuperando o termo usado por Puren), o que denota um aproveitamento da competência expressiva dos elementos e recursos do gênero de modo a integrá-los nas ilustrações para caracterização da *fala/diálogo*, da *interação* e do *não-verbal* da comunicação.

No entanto, as histórias em quadrinhos só aparecem como linguagem nos livros didáticos de FLE a partir da inserção dos documentos autênticos, na busca por um uso mais comunicativo e efetivo da língua. Assim, é a partir dos livros comunicativos da década de 1980, que o uso de quadrinhos se expande; é também o momento da inserção de outras linguagens e de seus gêneros discursivos correlatos – como a publicidade, a canção, a pintura, entre outras.

É possível também que a ampliação do uso de quadrinhos nos livros didáticos se justifique por outros fatores. O primeiro estaria relacionado ao próprio *status* escolar que eles passaram a ter, do “*tout BD*” (tudo HQ) como define Rouvière (2012), o outro estaria relacionado a tendências editoriais que acabaram configurando um modelo estereotipado de livro comunicativo de FLE, que vai obrigatoriamente incluir ou fazer referência aos quadrinhos de expressão francófona europeia.

Nas coleções comunicativas analisadas⁵⁴, as histórias em quadrinhos podem ser de duas naturezas: elaboradas (*semi-autênticas*) e/ou autênticas. A preferência por quadrinhos elaborados pode estar associada aos custos de direitos autorais para os quadrinhos autênticos, à dificuldade de explorar controladamente os seus conteúdos linguísticos e culturais e ao risco de veicularem sentidos não pretendidos pelo livro didático. Todavia, como observamos em *C'est le printemps*, elas serviam

⁵⁴ As coleções comunicativas são as seguintes: *C'est le printemps* (que representa uma transição), *En avant la musique*, *Fréquence jeunes*, *Alex et Zoé*, *Le Kiosque*, *Amis et compagnie*, *Version Originale*, *Alter Ego + e Écho* (rever QUADRO 1).

como um documento de aproximação ao autêntico, ou seja, como uma preparação/transição para o contato do aluno com o documento autêntico.

Além disso, nas *méthodes ciblées* de abordagem comunicativa, o público visado parece ser o fator determinante para maior ou menor presença de histórias em quadrinhos. Nas coleções que visam o público infantil/adolescente há maior presença de quadrinhos ou de elementos da linguagem. Ainda, há frequentemente uma tentativa de tematizar a coleção através de um estilo *bande dessinée*, como em *Le Kiosque* e *Amis et compagnie*, ou de usar as histórias em quadrinhos como uma leitura-recompensa para a criança/o adolescente, como em *Fréquence Jeunes*. Tais associações reproduzem a ideia preconcebida de que os quadrinhos são para o universo infanto-juvenil.

Assim, se os suportes visuais dos métodos de FLE se resumiam a imagens em preto e branco que acompanhavam o texto, como o *Mauger Bleu* da década de 1950 e o *Capelle* da década de 1970, atualmente os arranjos sedutores das coleções para crianças e adolescentes apresentam um mundo quase fantástico (com personagens e aventuras) e seus conteúdos, igualmente na intenção de atrair o aluno, estão submetidos a esta configuração. Neste formato de livro didático, o aprendizado da língua estrangeira se dá pela via da diversão, do humor e tais elementos podem pedagogicamente compor a dinâmica do ensino para favorecer o aprendizado. Nesse sentido, as histórias em quadrinhos parecem ser uma possibilidade para esta abordagem.

De modo geral, foi possível constatar que as HQS autênticas estão moldadas ao contexto do livro didático e descontextualizadas da situação de comunicação concreta real na qual foram concebidas. Tal consideração é igualmente válida para as referências ao universo dos quadrinhos, como vimos em *Amis et compagnie*, que descontextualizadamente menciona os personagens clássicos (como *Astérix*, *Tintin*, *Titeuf*) já validados e assimilados culturalmente. Além disso, ainda que propostas de leitura de quadrinhos autênticos apareçam, como é o caso das coleções *C'est le printemps*, *Le Kiosque* e *Alter Ego +*, elas usam a HQ como um suporte/pretexto a partir do qual outros objetivos são visados, como a transmissão de conteúdos linguísticos na maior parte dos casos.

Assim, se na abordagem comunicativa os livros didáticos passaram de um uso instrumental para um uso discursivo das histórias em quadrinhos, o discursivo é aparente, pois as propostas pedagógicas de leitura ainda não se desprenderam da

estrita preocupação com o estudo de conteúdos linguísticos. Por isso, há também uma relação hierárquica que se impõe, em que o verbal acaba sobreposto ao visual. Ao ser colocada em segundo plano, a imagem acaba tendo sua natureza deturpada, pois ao invés de integrar o enunciado, ela se torna apenas referencial, desempenhando um papel de suporte facilitador para a compreensão do texto e, conseqüentemente, dos conteúdos linguísticos. Desse modo, a relação de complementaridade entre o verbal e o visual das histórias em quadrinhos (função *relais* de Barthes) fica anulada, ou seja, não há mais enunciados *verbo-visuais*. Há o enunciado do livro didático que orienta a compreensão do texto através da imagem.

Compreendemos que um possível argumento desta servidão da imagem estaria relacionado ao seu caráter polissêmico. Se o perigo vem do fato de que uma imagem pode ser interpretada de várias maneiras, percebemos a necessidade de se usar o texto do livro didático como ferramenta de controle. Assim, se por um lado, a imagem é usada pela atração e motivação que exerce, sobretudo nas crianças, por outro lado, ela é descaracterizada de sua natureza enunciativa para que sua polissemia seja limitada em função das intenções pedagógicas do livro didático. Nesse sentido, vimos que as HQS autênticas também são explicitamente usadas como ilustração, como é o caso das coleções *Alter Ego + e Écho*, ou seja, elas estão completamente orientadas pelo conteúdo verbal do livro didático, sobretudo, pelo conteúdo linguístico a ser transmitido/estudado.

Desse modo, concluímos que se toda a trajetória de ensino da língua estrangeira está pautada no estudo do verbal/linguístico, a abordagem comunicativa procura usar a imagem para construir uma ideia de contexto, o que facilitaria desenvolver a noção de *competência comunicativa*. Nesse sentido, se a Linguística já se deu conta da importância da comunicação por imagens - como uma realidade da publicidade, da televisão, do cinema e das histórias em quadrinhos, os livros didáticos comunicativos ainda não conseguem materializar esta compreensão.

3.2 O Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas (QECR) e a perspectiva por tarefas nas coleções comunicativas de FLE

Notamos uma tendência que se impôs nos livros didáticos de FLE publicados a partir de 2001, momento posterior ao da primeira publicação em língua francesa

do *Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas*⁵⁵ (QECR). As editoras passaram a cancelar os níveis do QECR nas capas e nas propostas pedagógicas dos livros e a inserir no seu discurso termos como *tarefas, projetos, agir*, que evocam a perspectiva por tarefas proposta pelo documento de referência. É o caso das coleções *Le Kiosque, Amis et compagnie, Version Originale, Alter Ego + e Écho*, que afirmam ter como base os parâmetros estabelecidos pelo QECR. No documento de referência⁵⁶, a perspectiva do tipo *por tarefas*⁵⁷ é definida do seguinte modo:

Um quadro de referência para a aprendizagem, o ensino e a avaliação das línguas vivas, transparente, coerente e abrangente, deve estar relacionado com uma representação de conjunto muito geral do uso e da aprendizagem das línguas. A abordagem aqui adoptada é, também de um modo muito geral, orientada para a acção, na medida em que considera antes de tudo o utilizador e o aprendente de uma língua como actores sociais, que têm que cumprir tarefas (que não estão apenas relacionadas com a língua) em circunstâncias e ambientes determinados, num domínio de actuação específico. Se os actos de fala se realizam nas actividades linguísticas, estas, por seu lado, inscrevem-se no interior de acções em contexto social, as quais lhes atribuem uma significação plena. Falamos de 'tarefas' na medida em que as acções são realizadas por um ou mais indivíduos que usam estrategicamente as suas competências específicas para atingir um determinado resultado. Assim, a abordagem orientada para a acção leva também em linha de conta os recursos cognitivos, afectivos, volitivos e o conjunto das capacidades que o indivíduo possui e põe em prática como actor social. (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 29).

É possível compreender que o QECR não descarta os pressupostos da abordagem comunicativa, mas os integra em uma perspectiva mais ampla. Nesse sentido, parte-se da ideia de um *agir social*, que não se trata apenas de comunicar, mas de *agir*. Em todo caso, no agir há a comunicação verbal, mas também há outros aspectos. Além disso, o uso de documentos autênticos permanece na perspectiva por tarefas, pois o QECR preconiza que para dominar a língua estrangeira, o falante deve ser capaz de compreender e de produzir textos de diferentes gêneros, desde os mais simples, como uma mensagem curta, até os mais complexos, como uma análise literária. Contudo, vale ressaltar que não há nenhuma orientação com relação à leitura de linguagens híbridas ou com relação à leitura de imagens (como é

⁵⁵ Elaborado pelo *Conselho da Europa* no contexto de formação da União Europeia, o QECR (publicado em francês no ano de 2001) é o documento oficial de referência que se propõe a estabelecer parâmetros comuns para o ensino, aprendizagem e avaliação de línguas estrangeiras em diversos países europeus.

⁵⁶ Optamos por usar o documento em português (de Portugal) para evitar a tradução do documento em francês. No entanto, os dois documentos foram consultados, em francês e em português.

⁵⁷ Ainda que muitos pesquisadores brasileiros utilizem o termo *acional* como tradução para *actionnelle* (do francês, *perspective actionnelle*), optamos pelo termo *por tarefas*, pois entendemos que o outro comumente utilizado não retoma propriamente a ideia de *ação*.

o caso dos quadrinhos). Além disso, a compreensão do humor (ressaltamos este aspecto pois as histórias em quadrinhos podem se ligar ao cômico) é considerada a partir do nível C1 do QECR⁵⁸. Neste caso, seria preciso esperar um nível de utilização autônoma da língua estrangeira para se apropriar do discurso humorístico?

Se considerarmos os atuais contextos de ensino-aprendizado de línguas estrangeiras, percebemos que o aluno não está limitado apenas ao espaço da sala de aula e do livro didático para ter acesso à língua. Nesse sentido, desde o início de seu aprendizado, ele pode ter contato com diversos enunciados reais em língua estrangeira que podem ou não ser humorísticos. Além disso, mesmo que o aluno não domine o componente linguístico, há uma bagagem que ele já traz da sua experiência discursiva, que permite, por exemplo, olhar para uma *charge* e compreender o seu humor, mesmo sem compreender completamente a parte verbal do enunciado (inclusive porque, no caso das histórias em quadrinhos, o humor não repousa apenas no material linguístico). Por isso, compreendemos que o humor não é alcançável apenas por falantes que já possuem um amplo domínio da língua estrangeira.

Em linhas gerais, a configuração imposta para os quadrinhos autênticos nas coleções de FLE⁵⁹, que afirmam em seus discursos uma perspectiva ampla de ensino da língua estrangeira a partir das recomendações do QECR, afasta-os de seu contexto sociocultural real e impossibilita que as suas especificidades discursivas sejam exploradas. Ao negligenciar um estudo discursivo, explora-se o gênero sobretudo como pretexto para o estudo dos aspectos formais do sistema língua (como já apontado na seção anterior). Ora, se na perspectiva por tarefas parece claro que o ensino da língua estrangeira não deve estar norteado exclusivamente pelo componente linguístico, por que os livros comunicativos ainda não se desprenderam desta configuração?

Uma resposta possível diz respeito à força da tradição normativista na nossa cultura, que torna o estudo das formas linguísticas o principal objetivo do estudo das línguas. Sobre esta questão, também remetemos à pesquisa de Picanço (2003), que ao analisar os livros didáticos do espanhol como língua estrangeira, já havia

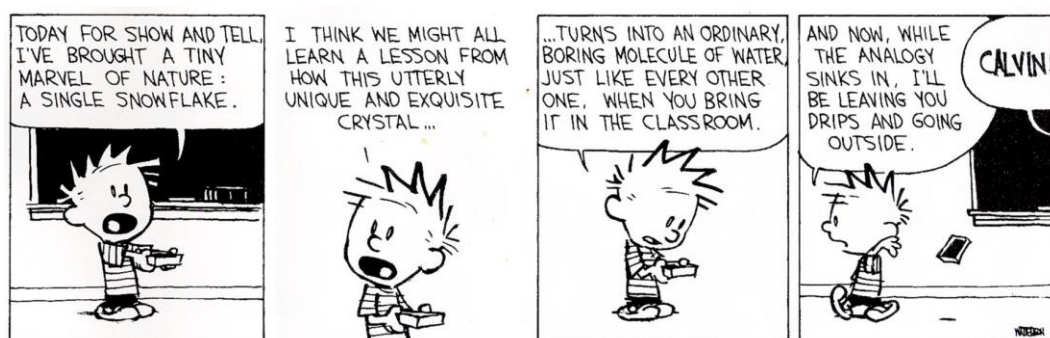
⁵⁸ O QECR propõe seis níveis de referência para as línguas: nos níveis A1 e A2, o usuário é considerado iniciante, nos níveis B1 e B2 ele é considerado independente e no C1 e C2 é considerado experiente (no nível C2 o usuário teria o domínio completo da língua estrangeira).

⁵⁹ Vale ressaltar que nosso *corpus* de análise ficou restrito aos níveis A1 e A2 do QECR.

apontado para esta preocupação com a transmissão de conteúdos do sistema linguístico (fonética, gramática e léxico), permanecendo como a base que norteava a elaboração dos livros comunicativos da década de 1990.

Contudo, na perspectiva bakhtiniana, aprendemos uma língua (seja ela estrangeira ou materna) através dos processos de interação que compõem a nossa experiência socioverbal. Nesse sentido, reiteramos que o estudo de conteúdos formais do sistema linguístico é abstrato, ou seja, não atinge as necessidades reais de comunicação, pois a língua não existe no sistema linguístico, ela existe em processos sociointerativos de comunicação (BAKHTIN, 1992, 2009). Por isso, o ensino da língua nos moldes propostos pelos livros comunicativos analisados não promove a interação socioverbal de maneira efetiva (a não ser que de maneira artificializada) e minimiza a formação do aluno como um ser discursivo, capaz de se apropriar da língua estrangeira em sentido amplo – em seus aspectos discursivos e culturais, percebendo que a linguagem não é neutra e estando sensível às relações, ou seja, apto a *agir*, a ser um *ator social* - no termo proposto pela perspectiva por tarefas.

3.3 Histórias em quadrinhos para quê?



(WATTERSON, 2012).

Em reflexão similar a de Bannier (2014), ilustramos aqui nossa argumentação através da tirinha de Bill Watterson. Ao apresentar um floco de neve (esta “pequena maravilha da natureza”) cuidadosamente guardado em uma caixinha, *Calvin* (nos) mostra como este “cristal singular e requintado” pode perder todo o seu *valor* e se tornar apenas uma “comum e entediante molécula de água”, assim como todos os outros quando trazidos para a sala de aula. No seu jogo retórico, *Calvin* está falando

de si mesmo, pois ele é, em analogia, o próprio floco de neve. Assim, no último quadrinho, decide deixar a sala de aula para escapar de seu destino. O personagem nos deixa então diante da seguinte constatação (pensemos em nosso objeto de estudo ou até mesmo em *Calvin*, como a personificação do gênero): quando uma linguagem é retirada de seu contexto para ser levada à escola, ela perde seu caráter de enunciado único e individual e passa a integrar indistintamente, juntamente com outras linguagens, o gênero escolar.

Nesse sentido, se Pivovar (2007) e Rouvière (2012) já haviam anunciado uma condição instrumental para os quadrinhos na escola, a análise dos livros comunicativos de FLE reafirma (com nuances) uma tendência no sentido da instrumentalização do gênero. Como já sinalizado, esta configuração para os quadrinhos é decorrente de alguns fatores: de um problema de definição do gênero, de uma abordagem estereotipada nos livros didáticos e de uma literatura que, em geral, se propõe apenas a prescrever modos de usá-lo na escola. Tais fatores acabam limitando a reflexão teórica e corroboram para um modo x de explorar pedagogicamente a linguagem.

Na definição proposta para as histórias em quadrinhos no primeiro capítulo, nós consideramos que a escola não deveria perder de vista a principal *função* do gênero, ou seja, a sua leitura, já que entendemos que quadrinhos são essencialmente leitura. Nesse sentido, retomamos nossa argumentação. Na perspectiva bakhtiniana, ler e compreender ativamente as histórias em quadrinhos, ou seja, decifrá-las, interpretá-las e assimilá-las, é instaurar o jogo de perguntas e respostas (entre leitor, texto e autor) que se estabelece no processo de interação. Em sua compreensão, o leitor se apropria não apenas das formas da língua e das imagens (ou das formas verbo-visuais dos enunciados), mas dos conteúdos dos discursos que estão marcados por aspectos da vida sociocultural.

Em todo caso, quanto mais o leitor compartilha destas marcas sociais e culturais, mais é capaz de compreender e de atribuir sentido ao texto, de compreender, por exemplo, seu humor. Por isso também, a compreensão do gênero (histórias em quadrinhos) não é evidente para o leitor que não compartilhe destas marcas; por estar distante ou desconectado da realidade sociocultural, os contextos se tornam conseqüentemente desconhecidos para ele - podemos pensar, nesse caso, no leitor de língua estrangeira. Daí a importância de uma leitura orientada no espaço escolar.

Nesse sentido, pensando em um modo de abordar as histórias em quadrinhos na aula de língua estrangeira, foram elaboradas atividades de leitura que constituem uma alternativa metodológica a abordagem comumente feita do gênero nos livros didáticos comunicativos de FLE. O objetivo seria oferecer subsídios para uma abordagem coerente e abrangente das histórias em quadrinhos em aula de língua estrangeira, que respondesse de forma mais adequada à formação linguística e cultural do aluno, possibilitando sua entrada no diálogo com o gênero e, mais amplamente, aprimorando sua capacidade de leitura.

As atividades integram a proposta de um curso temático sobre histórias em quadrinhos, chamado *Atelier BD*, ofertado pela Aliança Francesa de Curitiba desde 2015 e direcionado a alunos de francês de nível a partir do A2 ou B1 do QECR. O curso se divide em quatro encontros e cada encontro busca se desenvolver em torno de um eixo temático: HQ e jornal, HQ e cinema, HQ e literatura, etc. Dentre os objetivos, o curso se propõe a sensibilizar para a estética da *bande dessinée* e desenvolver estratégias de leitura do gênero. Assim, os objetivos específicos do curso seriam (1) ler e descobrir diversos gêneros das histórias em quadrinhos de expressão francófona, (2) perceber o diálogo dos quadrinhos com as outras linguagens (como o cinema, a pintura e a literatura), (3) perceber os entrecruzamentos/ as relações entre texto e imagem e (4) compreender seu valor cultural nos países de língua francesa.

Para o contexto desta investigação, incluímos um exemplo de atividade de leitura que constitui parte do material elaborado para o *Atelier*, para o encontro de tema *HQ e cinema*. Vale ressaltar, que o contexto do *Atelier* se mostrou uma oportunidade para sugerir a leitura integral de um álbum, o que não é frequentemente possível de ser proposto em sala de aula, em um curso regular de FLE. Assim, como primeira atividade de leitura temos a análise da capa do álbum *Le bleu est une couleur chaude* de Julie Maroh (recentemente premiado no *Festival d'Angoulême*, um dos mais importantes festivais de histórias em quadrinhos da Europa). A ideia seria fazer o aluno observar os elementos visuais e verbais presentes e suas relações de sentido, a fim de elaborar hipóteses sobre a história que será contada. Desse modo, de início, é proposto ao aluno descobrir qual é a palavra que falta no título do álbum e qual é a sua verdadeira capa (FIGURA 36).

FIGURA 36 – CAPAS DO ÁLBUM *LE BLEU EST UNE COULEUR CHAUDE*: MATERIAL ELABORADO PARA O ATELIER BD



FONTE: A autora (2016).

Nesse caso, para formular suas hipóteses, o aluno poderia observar que na imagem há uma pessoa de costas, seu posicionamento em relação ao leitor sugere um tom enigmático e misterioso. Além disso, poderia se questionar se é uma mulher ou um homem; é realmente possível definir? E qual seria a palavra que falta no título “O ? é uma cor quente”? Se observar a cor do cabelo do personagem poderia perceber que há cinco possibilidades *vert*, *rouge*, *bleu*, *gris* e *orange*. Se é uma cor quente, quais são as cores quentes? Amarelo e vermelho. Então o título poderia ser *Le orange est une couleur chaude*. Porém, esta não é uma possibilidade, já que no

francês dizemos *l'orange*. Eliminando as alternativas, resta *Le rouge est une couleur chaude*, ou seja, a segunda capa é a original do álbum. Seria mesmo esta a relação que a autora buscou explicitar entre a imagem e o título?

Depois desta reflexão, o aluno provavelmente ficaria surpreso ao descobrir que o título do álbum de Julie Maroh é *Le bleu est une couleur chaude*. Por que o azul seria uma cor quente? O que este título e o personagem de cabelo azul podem antecipar da história? Está criado o estranhamento capaz de mobilizar a atenção do leitor, exigindo dele uma releitura da capa, ou seja, um olhar para a forma em busca do sentido. Desse modo, retomamos Voloshinov (BAKHTIN; VOLOSHINOV, 2009, p. 96) quando ele diz que o essencial da comunicação não consiste no reconhecimento da forma, mas na compreensão de seu significado no contexto, na enunciação particular. Ainda, salientamos que quando os alunos observam uma imagem, constroem interpretações que não precisam coincidir com as do autor para serem consideradas válidas. Nesse sentido, todas as interpretações são aproveitadas para a discussão e a instauração de um espaço interlocutivo em sala de aula.

A partir deste exemplo, podemos destacar que não fica excluído o estudo linguístico da língua francesa, pois, para formular suas hipóteses, o aluno precisará saber o nome das cores e o uso do apóstrofo que marca a supressão de uma vogal quando a palavra seguinte começa com vogal, como é o caso do e em *l'orange* - informação essencial para orientar a interpretação e chegar à resposta *Le rouge est une couleur chaude*.

Por fim, o objetivo das atividades que sucedem a análise da capa do álbum seria inserir os alunos no contexto de diálogo entre o filme *La vie d'Adèle*, do diretor Abdellatif Kechiche, e o álbum de Julie Maroh, visto que, como leitor, Kechiche encontrou nesta HQ a inspiração para seu filme. A partir desta relação, procuramos abordar a linguagem dos quadrinhos na sua especificidade enunciativa, explorando uma característica essencial deste romance gráfico, a função da cor, que adquire diversos significados na história: a alternância entre o colorido e o preto e branco que simbolizam o presente e o passado (a memória) do personagem e que acompanham o movimento de idas e vindas da narrativa; o azul que está presente nas sequências narrativas do passado, destacando o que era mais intenso nas lembranças, como o diário e a cor dos cabelos da pessoa amada.

Além disso, o aluno é levado a perceber os recursos emprestados da narrativa em quadrinhos para a adaptação cinematográfica, como a opção pelo

close e pelo plano detalhe, que produzem o efeito de intimidade com a história, tanto no leitor, quanto no espectador – já que há uma aproximação progressiva da cena, como se o leitor-voyeur estivesse mergulhando na intimidade do personagem, como podemos observar no trecho abaixo (FIGURA 37).

FIGURA 37 – TRECHO DO ALBUM *LE BLEU EST UNE COULEUR CHAUDE*



FONTE: MAROH (2013, p. 8, 12).

Ainda que não seja possível dar uma visão geral de todo o material e das atividades de leitura elaboradas na ocasião da criação do *Atelier BD*, a intenção de trazer um exemplo para o contexto da pesquisa é indicar alguns caminhos (todavia questionáveis) para uma abordagem das histórias em quadrinhos em aula de língua estrangeira. Por isso, as atividades de leitura tampouco constituem um roteiro a ser seguido ao pé da letra. A principal contribuição pretendida é ampliar o repertório de opções metodológicas que possam superar as fragilidades e limitações percebidas nas atividades que envolvem o uso de histórias em quadrinhos nos livros didáticos de FLE e que favoreçam um estudo discursivo do gênero, para que ele não seja

apenas usado como pretexto para o estudo dos aspectos linguísticos da língua estrangeira.

Como explicamos anteriormente, as histórias em quadrinhos são um repertório infinito e heterogêneo que está constantemente vinculado ao aparecimento de novas situações de interação da vida social com finalidades discursivas específicas. Sendo assim, se há vários gêneros nas histórias em quadrinhos, há vários tipos de leitura que, conseqüentemente, demandam estratégias diversas de leitura.

Nesse sentido, compreendemos que a escola deveria ser um espaço catalisador da experiência de leitura do aluno, no caso dos quadrinhos, ela deveria expor o amplo repertório de formatos e temas e tornar o aluno íntimo das formas dos discursos, ao fazer analisar as especificidades discursivas de cada gênero, sem perder de vista o caráter estável dos enunciados verbo-visuais. Retomando um ponto já salientado na nossa argumentação, só assim seria possível inserir o aluno nas arenas discursivas da vida social. Talvez esta breve reflexão sobre a leitura de quadrinhos seja uma possível resposta para a questão lançada no título desta pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta investigação buscamos compreender como haveria um uso instrumental das histórias em quadrinhos nos livros didáticos de FLE de abordagem comunicativa. Desse modo, inicialmente propusemos uma definição para o gênero das histórias em quadrinhos a partir da concepção bakhtiniana de linguagem e ressaltamos, através do panorama da história dos quadrinhos de expressão francófona europeia, que a *bande dessinée* está profundamente enraizada na cultura e é considerada pelos leitores franceses como uma arte por inteiro. Em seguida, mostramos como ela foi (tardamente) inserida no espaço escolar e no livro didático.

Nesse sentido, pudemos compreender, em linhas gerais, de que modo sua inclusão que se deu de forma incerta, contribuiu para uma configuração instrumental de uso dos quadrinhos nestes espaços: como um recurso facilitador para a transmissão de conteúdos. Todavia, sobre os limites da discussão teórica realizada, salientamos que o acesso à literatura científica sobre o assunto ainda é restrito, pois grande parte das poucas referências disponíveis não pode ser encontrada no Brasil.

Tendo em vista nosso questionamento inicial, o percurso de análise das onze coleções de FLE levou a perceber que se as propostas das coleções buscam integrar as histórias em quadrinhos enquanto documento autêntico e desenvolver a noção de competência comunicativa, elas ainda não conseguem materializar tal compreensão. De modo geral, percebemos uma abordagem estereotipada dos quadrinhos nos livros didáticos que os descontextualiza das situações reais de comunicação e considera sua especificidade discursiva de modo superficial - limitada ao estudo da estrutura formal do sistema da língua estrangeira.

Por isso, podemos considerar que a instrumentalização do gênero no livro didático se mostrou uma tendência. Usamos o termo *tendência*, pois estamos conscientes dos limites desta investigação, já que diante da ampla oferta de coleções de FLE publicadas atualmente pelas editoras francesas, é possível haver propostas pedagógicas que façam um uso mais coerente (discursivo) dos quadrinhos nos livros didáticos.

Além disso, também ressaltamos que se nosso *corpus* de análise ficou restrito aos primeiros volumes de cada coleção selecionada (rever QUADRO 1), correspondentes aos níveis A1 e A2 do QECR. Nesse sentido, uma análise dos

livros didáticos de níveis mais avançados (por exemplo, níveis B1, B2 do QECR) poderia mostrar outras propostas de abordagem dos quadrinhos autênticos. Desse modo, será que poderíamos afirmar que, ao menos para os níveis iniciantes, a leitura de histórias em quadrinhos autênticas seria considerada muito complexa?

Ainda, consideramos que a investigação do gênero nos livros didáticos de outras línguas estrangeiras, como o espanhol, o italiano, o alemão, o inglês, entre outras, poderia apontar para as relações que cada língua/cultura estabelece com as histórias em quadrinhos e para outros modos de sua configuração no livro didático, diferentes dos que encontramos nos livros de francês.

Em linhas gerais, depreendemos da análise das coleções de FLE que a linguagem dos quadrinhos ainda não é estudada por si mesma. Ainda que ela figure como documento autêntico nos livros comunicativos, seu uso visa a transmissão de conteúdos linguísticos. Além disso, observamos que a imagem, ao invés de ser explorada discursivamente, é usada como suporte para a transmissão destes conteúdos. Nesse sentido, percebemos que, no livro didático, muito pouco se faz pelo ensino da leitura de imagens, já que elas são apenas um suporte pedagógico.

Por fim, tecemos algumas considerações sobre o princípio essencial da abordagem pedagógica do gênero na escola, ou seja, a sua leitura, e evocamos a experiência de elaboração do *Aterlier BD* através de uma proposta de atividade de leitura do gênero em aula de francês como língua estrangeira. Em conclusão, retomamos a pergunta inicial desta pesquisa, respondendo que a leitura seria o ponto de partida para uma abordagem coerente das histórias em quadrinhos, tanto no livro didático, como em materiais didáticos complementares produzidos, por exemplo, pelos professores de línguas estrangeiras.

Se algumas pistas foram dadas nesta investigação, sinalizamos aqui a necessidade de uma continuidade. Sendo assim, lançamos algumas questões fundamentais que poderiam integrar o propósito de uma investigação sobre a leitura do gênero em aula de língua estrangeira: como possibilitar a recepção das histórias em quadrinhos como um gênero que não pertence originalmente ao espaço escolar? Que estratégias podem integrar a abordagem pedagógica para possibilitar uma experiência de leitura compreensiva das histórias em quadrinhos em aula de língua estrangeira? No processo de transposição didática dos documentos autênticos, como abordar o gênero das histórias em quadrinhos em sua diversidade de temas e

formatos, considerando amplamente sua essência de linguagem? Como abordar os contextos socioculturais que as histórias em quadrinhos enunciam?

Esperamos que esta pesquisa possa contribuir para as discussões sobre o uso das histórias em quadrinhos no processo de ensino-aprendizado de línguas estrangeiras, bem como contribuir para a construção de um olhar crítico diante do livro didático e ao modo como o gênero pode ali se configurar, em outras palavras, para que o professor não seja mero reproduzidor do modelo imposto pelo material, mas possa encontrar alternativas metodológicas para o ensino da língua estrangeira, fazendo um uso coerente e abrangente da linguagem, seja utilizando o livro didático ou elaborando um material didático alternativo.

REFERÊNCIAS

Livros didáticos de francês língua estrangeira

BERTHET, A. et al. *Alter Ego + 1* : méthode de français. Hachette: français langue étrangère, Paris: Hachette, 2012a.

BERTHET, A. et al. *Alter Ego + 2* : méthode de français. Hachette: français langue étrangère, Paris: Hachette, 2012b.

BLANC, J.; CARTIER, J.-M.; LEDERLIN, P. *En avant la musique 1* : méthode de français. Paris : CLE International, 1986.

BLANC, J.; CARTIER, J.-M.; LEDERLIN, P. *En avant la musique 2* : méthode de français. Paris : CLE International, 1986.

BLANC, J.; CARTIER, J.-M.; LEDERLIN, P. *En avant la musique 3* : méthode de français. Paris : CLE International, 1986.

CAPELLE, G.; CAVALLI, M.; GIDON, N. *Fréquence Jeunes*. Éditions Hachette, Paris 1994.

CAPELLE, J.; CAPELLE, G. *La France en direct 1*. Paris : Hachette, 1971.

CAPELLE, J.; CAPELLE, G. *La France en direct 2*. Paris : Hachette, 1972.

DENYER, M.; GARMENDIA, A.; OLIVIERI, M.-L. L. *Version originale 1*. Paris: Maison des Langues, 2010.

GIRARDET J.; PECHEUR J. *Écho A1* : méthode de français. Paris : CLE International, 2013.

GIRARDET J.; PECHEUR J. *Écho A1* : guide pédagogique. Paris : CLE International, 2013.

HIMBER, C. et al. *Le Kiosque 1* : méthode de français, A1. Paris : Hachette Fle, 2007a.

HIMBER, C. et al. *Le Kiosque 1* : guide pédagogique. Paris : Hachette Fle, 2007b.

HIMBER, C. et al. *Le Kiosque 2* : méthode de français, A1-A2. Paris : Hachette Fle, 2007c.

HIMBER, C. et al. *Le Kiosque 2* : guide pédagogique. Paris : Hachette Fle, 2007d.

HIMBER, C. et al. *Le Kiosque 3* : méthode de français, A2. Paris : Hachette Fle, 2008.

- MAUGER, G. *Cours de langue et de civilisation françaises 2*. Paris: Hachette, 1955.
- MONTREDON, J. et al. *C'est le printemps 1*. Paris : CLE International, 1975.
- MONTREDON, J. et al. *C'est le printemps 2*. Paris : CLE International, 1978.
- SAMSON, C. *Alex et Zoé 1 : méthode de français niveau 1*. Paris : CLE International, 2003a.
- SAMSON, C. *Alex et Zoé 1 : guide pédagogique niveau 1*. Paris : CLE International, 2003b.
- SAMSON, C. *Alex et Zoé 2 : méthode de français niveau 2*. Paris : CLE International, 2003c.
- SAMSON, C. *Alex et Zoé 2 : guide pédagogique niveau 2*. Paris : CLE International, 2003d.
- SAMSON, C. *Amis et compagnie 1 : livre de l'élève*. Paris: CLE International, 2008a.
- SAMSON, C. *Amis et compagnie 1 : guide pédagogique*. Paris: CLE International, 2008b.
- SAMSON, C. *Amis et compagnie 2 : livre de l'élève*. Paris: CLE International, 2008c.
- SAMSON, C. *Amis et compagnie 2 : guide pédagogique*. Paris: CLE International, 2008d.
- SAMSON, C. *Amis et compagnie 3 : livre de l'élève*. Paris: CLE International, 2009.

Referências bibliográficas

- BAKHTIN, M. M. Os gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*. Tradução de: PEREIRA, M. E. G. São Paulo: Martins Fontes, 1992. p. 277-326.
- BAKHTIN, M. M. *O discurso no romance*. In: Questões de Literatura e de Estética. Teoria do Romance. São Paulo: UNESP, Hucitec, 1998.
- BAKHTIN, M. VOLOSHINOV, V. N. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2009.
- BANNIER, A. *La bande dessinée en classe de FLE : pourquoi n'est-elle pas étudiée pour elle-même ?*. Master 2 Didactiques des langues, Français Langue Étrangère. Parcours Pro Formation en Langues des Adultes et Mobilités. Angers : Université Angers, 2014.
- BARTHES, R. A retórica da imagem. In: *O óbvio e o obtuso: ensaios críticos III*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

BOUISSOU, J.-M. *Pourquoi aimons-nous le manga ? Une approche économique du nouveau soft power japonais*. Cités, 2006/3 n° 27, p. 71-84. DOI : 10.3917/cite.027.0071.

CAGNIN, A. L. *Os quadrinhos: um estudo abrangente da arte sequencial: linguagem e semiótica*. São Paulo: Criativo, 2014.

CAUMERY; PINCHON, J. *Bécassine - Les Historiettes, Tome 1 : 1905-1908*. Gautier Langueureau, 2015.

CHAM. *Histoire de Mr Lajaunisse*. Aubert, 1839, p. 9. Biblioteca Beinecke da Universidade Yale. Disponível em : < <http://brbl-dl.library.yale.edu/pdfgen/exportPDF.php?bibid=10257446&solrid=3584197>>. Acesso em: 14 fev. 2016.

CHRISTOPHE. *La famille Fenouillard*. Le Petit Français illustré. 31 ago 1889, p. 335. La Cité Internationale de la bande dessinée et de l'image. Collections numérisées. [2013 ?]. Disponível em : < http://collections.citebd.org/lepetitfrancais/revues_pdf/CIBDI_AA4334_1889_08_31.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2016.

CONSELHO DA EUROPA. *Quadro europeu comum de referência para as línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação*. Lisboa: Edições Asa, 2001.

CRISTOVÃO, M. L. C. *A imagem nos livros didáticos de Francês Língua Estrangeira: funções, preconizações, possibilidades*. Tese de Doutorado - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2015.

CUQ, J.; GRUCA, I. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble, 2005.

DISNEY, W.; GOTTFREDSON, F. *Les aventures de Mickey*. Hachette, 1931.

EVANS, C.; GAUDET, F. *La lecture de bandes dessinées*. mars 2012. Disponível em: <http://www.culturecommunication.gouv.fr/content/download/25390/212951/file/CE-2012-2-site.pdf>. Acesso em: 24 set. 2014.

FORQUIN, J.-C. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Tradução: Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GROENSTEEN, T. *La bande dessinée : une littérature graphique*. Editions Milan, 2005.

GROENSTEEN, T. *La bande dessinée, mode d'emploi*. Les Impressions Nouvelles, 2007.

JANZEN, H. E. *Concepção bakhtiniana de literatura e a análise de personagens nos livros didáticos de LEM/*. Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso, v. 07, p. 107-124, 2012.

LUYTEN, S. B. *Mangá: o poder dos quadrinhos japoneses*. 3a. ed. São Paulo: Hedra, 2012.

MAIGRET, E., STEFANELLI, M. (Org.), *La Bande Dessinée : une médiaculture*, Armand Colin, Paris, 2012.

MAROH, J. *Le bleu est une couleur chaude*. Glénat, 2013.

PERRAULT, C. *Les Contes de ma Mère l'Oye*. Éditions Barbin, 1697.

PICANÇO, D. C. L. *História, memória e ensino de espanhol (1942-1990): as interfaces do ensino da língua espanhola como disciplina escolar partir da memória de professores, métodos de ensino e livros didáticos no contexto das reformas educacionais*. 1. ed. Curitiba: Editora da UFPR, 2003. v. 1. 207p.

PIVOVAR, A. *Escola e histórias em quadrinhos: o agon discursivo*. Tese de Doutorado – Setor de Ciências Humanas e Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.

PUREN, C. *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris : Cle International, 1988. Disponível em: <<http://www.christianpuren.com/mes-travaux/1988a/>>. Acesso em: 14 jan. 2016.

PUREN, C. *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes/ Essai sur l'éclectisme*. Paris : Didier, 1994. Disponível em: <<http://www.christianpuren.com/mes-travaux/1994e/>>. Acesso em: 26 jan. 2016.

RAMOS, P. *A leitura dos quadrinhos*. São Paulo: Contexto, 2010.

RAMOS, P. *Faces do humor: uma aproximação entre piadas e tiras*. Campinas, SP: Zarabatana Books, 2011.

REPertoire: méthodes de français langue étrangère. Centre International d'Études Pédagogiques. Centre de ressources et d'ingénierie documentaires. Avril 2015. Disponível em: http://www.ciep.fr/sites/default/files/repertoire_methodes_fle.pdf. Acesso em: 29 abr. 2015.

ROUVIÈRE, N. *Bande dessinée et enseignement des humanités*. Grenoble : ELLUG, 2012.

SACCO, J. *Palestine*. Frantagraphics Books, 2003.

SAINT-OGAN, A. *Zig et Puce millionnaires*, 1928. Cité internationale de la bande dessinée et de l'image. Collections numérisées. Disponível em :

<http://collections.citebd.org/saintogan/_app_php_mysql/albums/recherche_alpha_cles.php?id=28#28>. Acesso em: 14 fev. 2016.

SANTOS, R. E.; VERGUEIRO, W. Histórias em quadrinhos no processo de aprendizado: da teoria à prática. EccoS, São Paulo, n. 27, p. 81-95. jan./abr. 2012.

SATRAPI, M. Persepolis - Volume 1. Paris: L'association, 2003.

SAUSSURE, F. Curso de lingüística geral. 27ª ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SAUSVERD, A. *La place de Rodolphe Töpffer : débat entre Thierry Groensteen et Thierry Smolderen*. Töpfferiana: littératures graphiques des XIXe et début XXe siècles. 16 octobre 2015. Não paginado. Disponível em: <<http://www.topfferiana.fr/2015/10/la-place-de-rodolphe-topffer-debat-entre-thierry-groensteen-et-thierry-smolderen/>>. Acesso em: 20 fev. 2016.

TÖPFFER, R. *Histoire de Mr. Vieux-Bois*. Garnier, 1837, p. 3. La Cité Internationale de la bande dessinée et de l'image. Collections numérisées. Fonds Töpffer. [2013 ?]. Disponível em: <http://collections.citebd.org/topffer/_app/recherche_alpha_cles.php?id=3&lettre=&tom e=&quoi=&limit_index=1#3>. Acesso em: 14 fev. 2016.

VERGUEIRO, W.; RAMOS, P. (Org.). *Muito além dos quadrinhos: análise e reflexões sobre a 9ª arte*. São Paulo: Devir, 2009.

VERGUEIRO, W.; RAMOS, P. Os quadrinhos (oficialmente) na escola: dos PCN ao PNBE. In: VERGUEIRO, W.; RAMOS, P. (Org.). *Quadrinhos na educação: da rejeição à prática*. São Paulo: Contexto, 2013.

VERGUEIRO, W. Uso das HQS no ensino. In: BARBOSA, A. *et al.* (Org.). *Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2014.

WATTERSON, B. *The Complete Calvin and Hobbes*. Andrews Mcmeel, 2012.

Referências consultadas

ASTRUC, C ; GIRARD, J. *Méthode de lecture Boule et Bill*, vol. 1. Col : Apprends à lire avec Boule & Bill. Magnard, 1987.

CONSEIL DE L'EUROPE. *Cadre européen de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier, 2001.

RATIER, G. *Rapport Sur la production d'une année de bande dessinée dans l'espace francophone européen - 2015 : l'année de la rationalisation*. Association des Critiques et journalistes de Bande Dessinée (ACBD). Disponível em : <<http://www.acbd.fr/wp-content/uploads/2016/01/Rapport-Ratier-ACBD-2015.pdf>>. Acesso em: 06 fev. 2016.

ROUX, A. *La bande dessinée peut être éducative*. Paris, Éditions de l'école, 1970.

ANEXO 1 - FIGURA 12

LA FRANCE EN DIRECT 2: O USO DO BALÃO PARA ILUSTRAR/EXPLICAR O DIÁLOGO ESCRITO

13 | *propos*

1

M. et Mme Molinier sont à table. Madame Molinier a l'air inquiète.

M. Molinier : Tu n'as rien mangé. Qu'est-ce que tu as ?

Mme Molinier : Je me demande ce qu'ils font.

M. Molinier : Qu'est-ce que tu veux qu'ils fassent ?

Mme Molinier : C'est cette voiture, tu comprends.

M. Molinier : Elle est en bon état. On n'a même pas fini de la payer. De plus Jean-Pierre conduit très bien.

Mme Molinier : Oui, quand nous sommes là et parce que j'ai peur !

M. Molinier : Justement, s'il conduit bien quand tu es à côté de lui, il conduira encore mieux aujourd'hui.



2

L'accident vient d'avoir lieu. La voiture s'est immobilisée contre un arbre.

Jean-Pierre : Pas de blessés ? Ça va, Claire ?

Brigitte : Ta Claire avait la ceinture de sécurité. C'est nous qui avons eu le choc.

Claire : Tu t'es fait mal Brigitte ?

Brigitte : Pas moi. Mais Albert saigne du nez !

Albert : Oh ce n'est rien. Je me suis cogné.

Claire : Personne n'est blessé. Bon ! Maintenant occupons-nous de la voiture.

3

Au garage. Le mécanicien est en train d'examiner la voiture accidentée.

Le mécanicien : Eh bien, mes amis, je peux vous dire que vous avez eu de la chance !

Jean-Pierre : Nous, oui, mais la voiture ?

Le mécanicien : Voyons. La direction est intacte. La carrosserie a bien supporté le choc...

Jean-Pierre : Vous comprenez : on se demandait si elle allait pouvoir rouler jusqu'au prochain garage.

Albert : Il avait tellement peur qu'il a roulé à moins de vingt à l'heure pour venir ici.

Le mécanicien : Il a bien fait. Avec un coup comme ça, on ne sait jamais.

Jean-Pierre : Alors, combien pensez-vous que ça coûtera pour la réparer ?

Le mécanicien : Vous avez un pare-chocs tordu, un phare cassé. Il faudra redresser la carrosserie... Vous voulez la laisser ?

Jean-Pierre : Elle peut rouler jusqu'à Paris ?

Le mécanicien : Bien sûr, mais je vous conseille de changer le pneu avant gauche : il ne tiendra pas dix kilomètres.

Jean-Pierre : Vous pouvez le remplacer tout de suite ?

Le mécanicien : Oui. Ce sont des pneus courants et j'en ai toujours en réserve.


Claire : Dis, tu ne crois pas qu'il vaut mieux que tu téléphones tout de suite à ton père ? Selon ce qu'il dira nous rentrerons avec la voiture ou nous prendrons le train !

FONTE: CAPELLE; CAPELLE (1972, v. 2, p. 162-163).


ANEXO 2 - FIGURA 18

LA FRANCE EN DIRECT 1: IMAGENS EM SEQUÊNCIA NA METODOLOGIA SGVA


3 | C'est Jean !




Sylvie : Tiens ! Voilà Jean.




Helène : Où ?



Sylvie : Là-bas, dans la voiture noire.




Helène : C'est sa voiture ?




Sylvie : Mais non. La voiture de Jean est bleue.


18




Helène : Jean ! Jean !




Helène : Oh ! Ce n'est pas lui.



Helène : Pardon, Monsieur.



Le monsieur : Ce n'est rien, Mademoiselle.



Le monsieur : Je m'appelle Jean aussi.


19


ANEXO 3 - FIGURA 19


LA FRANCE EN DIRECT 2: IMAGENS EM SEQUÊNCIA NA METODOLOGIA SGVA


1 | Le nouveau professeur


1  Pierre : Ça, alors ! Regarde le tableau. «Deuxième année, cours principal : Monsieur Lepin».


2  Marianne : Oh non ! Encore Lepin en deuxième année ! Ce n'est pas possible !

3  Pierre : Que de monde ! Il n'y a presque plus de places.


4  Marianne : Attends que Lepin fasse un cours. Tous ces imprudents vont vite comprendre.


5  Pierre : Oui, bientôt, ils ne viendront plus... comme toi, l'année dernière.


6  Pierre : Et cette année tu veux sans doute que je vienne et que je prenne des notes pour toi ?

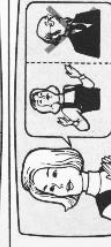
7  Pierre : Eh bien, non ! Je ne suis plus d'accord. Cette fois ce sera chacun son tour.


2


8  *Un professeur entre. C'est une très jolie femme.*


9  Marianne : Tu prétends toujours que tu ne suivras pas tous les cours ?


10  *Un étudiant : Je la connais, c'est la nouvelle spécialiste de...*

11  *Le professeur : Silence, s'il vous plaît... Il y a une erreur sur le tableau.*

12  Marianne : Ouf ! Je respire. On n'aura plus Lepin.

13  *Voix diverses : Bravo !... Vivent les nouveaux profs ! Vivent les nouveaux profs !*

14  *Le professeur : Monsieur Lepin ne fait pas son cours dans cette salle mais dans le nouveau bâtiment.*

15  *Le professeur : Veuillez me suivre. Je vais vous conduire.*

3

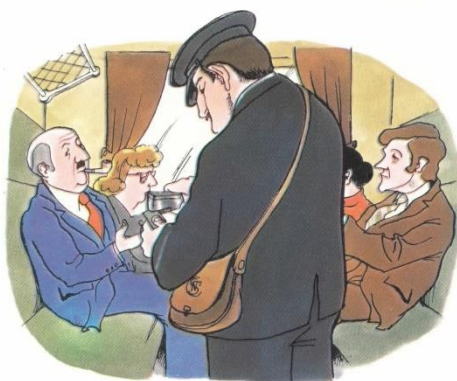
© HACHETTE, 1972.

FONTE: CAPELLE; CAPELLE (1972, v. 2, p. 2-3).

ANEXO 4 - FIGURA 20

C'EST LE PRINTEMPS 1: IMAGENS EM SEQUÊNCIA NA METODOLOGIA SGVA

Dialogue A - DANS LE TRAIN 1



1



2



3

3

1 Dialogue A - DANS LE TRAIN



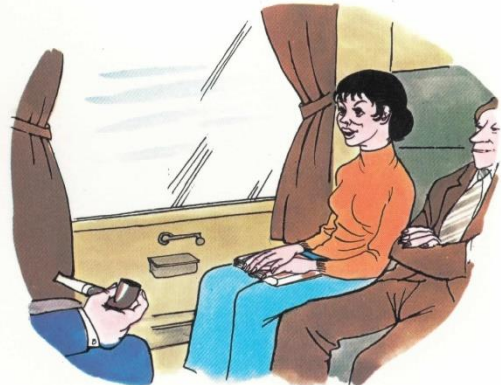
4



5



6



7



8



9

Dialogue A - DANS LE TRAIN 1



10



11



12



13



14



15

5

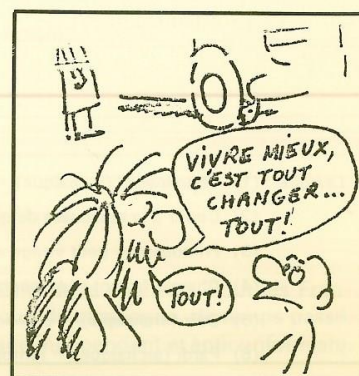
FONTE: MONTREDON et al. (1975, v. 1, p. 3-5).

ANEXO 5 - FIGURA 27

C'EST LE PRINTEMPS 2: HISTÓRIA EM QUADRINHOS AUTÊNTICA

4|b Documents : DESSINS

VIVRE MIEUX (Wolinski).



Documents : DESSINS 4|b



Note sur les dessins :

- (1) Dans un grand magasin.
- (2) Dans un atelier très bruyant.
- (5) Un routier qui travaille surtout la nuit.
- (7) Un anarchiste.
- (8) Un homme politique en place parlant à la télévision.

■ Compréhension et expression

Exercice

Justifiez la définition que chacune des personnes interrogées donne d'une vie meilleure.

Exemple : n° 1.

Pour cette jeune femme qui est vendeuse dans un grand magasin, donc debout toute la journée, vivre mieux, ce serait s'asseoir de temps en temps.

ANEXO 6 - FIGURA 29

ALTER EGO + 1: HISTÓRIA EM QUADRINHOS AUTÊNTICA

Dossier 4

Leçon 3

Au jour le jour

› Parler de ses activités quotidiennes

Extrait de *La BD des copines*, Mainguy et Grisseaux, Vents d'Ouest.

POINT Langue

Exprimer la régularité et la fréquence

a) Relevez dans les commentaires (activité 2) les mots qui expriment l'habitude.

D'habitude, ...

b) Relisez les commentaires suivants. Trouvez des expressions équivalentes pour les éléments en gras.

Le soir, elle fait le ménage. → ..., ...

L'après-midi, elle fait les courses. → ..., ...

Chaque matin, elle prépare le petit déjeuner. → ..., ...

Tous les jours, elle va chercher les enfants. → ...

→ S'exercer n° 12 p.95

1

Les vignettes a à k de la bande dessinée p. 88 sont dans le désordre. Observez et répondez.

- La BD raconte :
 - une journée de week-end.
 - une journée de vacances.
 - une journée de la semaine.
- Le personnage principal est :
 - un enfant.
 - une mère de famille.
 - un père de famille.
- Dans la famille, il y a :
 - 2 personnes.
 - 3 personnes.
 - 4 personnes.

2

a) Trouvez l'ordre des vignettes et reconstituez l'histoire. Expliquez la réaction de la femme, Myriam, dans la dernière vignette.

b) Mettez dans l'ordre les commentaires suivants pour les onze premières vignettes (attention, il y a 9 commentaires et 11 vignettes ; 2 commentaires correspondent à 2 vignettes).

- Tous les jours, elle va chercher les enfants à l'école vers 11 h 30.
- Le soir, elle fait le ménage, elle range les chambres.
- Tous les matins, elle emmène les enfants à l'école à 8 h 30.
- Souvent, elle doit courir pour prendre le bus !
- D'habitude, elle fait la vaisselle pendant que son mari Patrick lit le journal.
- Elle reprend les enfants à l'école à 16 h 30.
- Chaque matin, elle prépare le petit déjeuner pour toute la famille.
- Les enfants dînent vers 19 h 30.
- En général, elle fait les courses au supermarché l'après-midi et rapporte ses achats à la maison.

3

Relisez les commentaires (activité 2) et répondez. Justifiez votre réponse.

À votre avis, la journée racontée dans la BD est une journée exceptionnelle ou habituelle pour cette mère de famille ?



AIDE-MÉMOIRE

Les activités quotidiennes

le début de la journée : se réveiller – se lever – préparer le petit déjeuner –

se doucher – se préparer – s'habiller

les repas : prendre le petit déjeuner – déjeuner – dîner

les tâches ménagères : faire les courses/le ménage/la vaisselle – ranger

la fin de la journée : se coucher – s'endormir – dormir

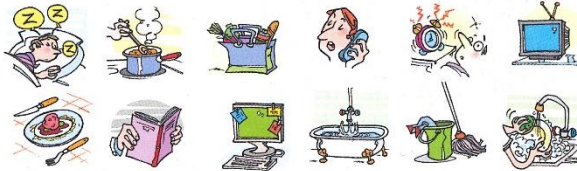
autres : emmener ≠ aller chercher/reprendre les enfants à l'école

→ S'exercer n° 13 p.95

4

Échangez avec votre voisin(e).

- Comparez vos rythmes de vie : à l'aide des dessins, dites quelles activités vous faites le matin, à midi, le soir. Précisez l'heure.



- Dites quelles activités vous aimez/n'aimez pas faire.
- Sélectionnez les activités agréables et imaginez une journée idéale.

5

Imaginez !

Journaliste au magazine *Elle*, vous êtes responsable de la rubrique « 24 heures avec... ». Vous avez interviewé une personne célèbre sur sa journée habituelle et vous la racontez dans le magazine : ses activités et horaires, les lieux où il/elle va...

quatre-vingt-neuf 89

ANEXO 7 - FIGURA 31

ÉCHO A1: HISTÓRIA EM QUADRINHOS AUTÊNTICA (COMO ILUSTRAÇÃO)

10

On s'appelle ?

Sondage

ÊTES-VOUS ACCRO AUX NOUVELLES TECHNOLOGIES ?

1 Vous avez un ordinateur ?
Entourez une réponse.
OUI 1 NON 0

2 Vous l'utilisez pour :

- créer des documents 1
- aller sur Internet 1
- imprimer des photos 1
- jouer à des jeux vidéo 1

3 Vous allez sur Internet...

- jamais 0
- quelquefois dans la semaine 1
- une fois par jour 2
- plusieurs fois par jour 3
- vous êtes toujours connecté(e) 4



4 Vous l'utilisez pour :

- envoyer et recevoir des messages 1
- chercher des informations 1
- faire des achats 1
- participer à des t'chats 1
- enregistrer de la musique 1
- télécharger des films 1
- jouer en réseau 1
- dialoguer avec une webcam 1
- tenir un blog 1

5 Cochez les phrases correspondant à votre situation.

- J'ai un téléphone portable. 0
- Il est toujours allumé. 1
- Je le prends quand je sors. 1
- Quand je l'ai oublié, je reviens chez moi pour le prendre. 1

6 Pour dire à votre petit(e) ami(e) que vous l'aimez...

- vous lui écrivez une longue lettre 0
- vous lui téléphonez 1
- vous lui envoyez un e-mail 2
- vous lui envoyez un SMS 2



Pétillon, *Le Meilleur de Pétillon*, © Albin Michel, 2002.

Pétillon, *Le Meilleur de Pétillon*, © Albin Michel, 2002.

7 En vacances, pour rester en contact avec vos amis...

- vous leur écrivez une carte postale 0
- vous leur téléphonez 1
- vous leur envoyez un e-mail ou un SMS 2

8 Êtes-vous d'accord ? OUI

- Les téléphones portables ne sont pas dangereux pour la santé. 1
- L'ordinateur n'est pas difficile à utiliser. 1
- Internet n'est pas dangereux pour les enfants. 1
- Avec Internet, la vie est plus facile et moins chère. 1
- Avec Internet, j'ai trouvé de nouveaux amis. 1

TOTAL DES POINTS ... / 30

Répondez au sondage

1. Répondez au sondage avec l'aide du professeur.
2. Comptez vos points.
3. Quel est le sens des petits mots avant les verbes ?
l' (questions 2 et 4) – lui (question 6) – leur (question 7)

Faites le bilan du sondage en classe

1. Les étudiants se regroupent selon le total de leurs points.
groupe a : de 0 à 15 points
groupe b : de 16 à 25 points
groupe c : de 26 à 30 points
2. Chaque groupe résume ses réponses au sondage et les justifie.

Tour de table

- Peut-on vivre sans téléphone portable ?
- Peut-on vivre sans Internet ?

Exprimer la fréquence, la répétition

- Il regarde **toujours** ses messages le soir.
- Elle va **souvent** sur Internet.
- quelquefois**
- de temps en temps**
- Elle lit ses messages **trois fois par jour**.
- Il **n'utilise jamais** Internet pour faire des achats.
- Le préfixe « re » peut exprimer la répétition :
lire → relire – faire → refaire – dire → redire
Elle a relu plusieurs fois le message.

La communication

parler à quelqu'un – parler de quelque chose

dire... raconter...	}	quelque chose à quelqu'un
demander... écrire...		
montrer... souhaiter...		
donner... prêter...		
rendre... envoyer...		

recevoir quelque chose de quelqu'un
répondre à quelqu'un, à un message
une lettre (une enveloppe, un timbre)
signer une lettre
un message, un courrier (électronique), un courriel

ANEXO 8 - FIGURA 33

EN AVANT LA MUSIQUE 3: REFERÊNCIAS AO UNIVERSO DAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS

FUGUES

**COMMENT LES ÉTRANGERS SONT VUS PAR LES FRANÇAIS
ET COMMENT LES FRANÇAIS SE VOIENT... EUX-MÊMES**

Si vous dites de quelqu'un qu'il est « fort comme un Turc », vous ne pensez pas aux Turcs. Vous voulez simplement dire que cette personne est très forte. C'est une expression comme il en existe dans toutes les langues et que l'on appelle un « cliché ».

Pour les Français, les Italiens sont beaux parleurs, ils chantent toujours et ils jouent de la mandoline. Les Espagnols sont terribles, fiers, et ils tuent les taureaux.

Si vous rencontrez un Italien inquiet et qui parle peu, ou un Espagnol timide qui ne crie pas « Olé ! » toutes les trois phrases, vous n'y croyez pas. Vous espérez qu'ils vont sortir, l'un sa mandoline, l'autre ses castagnettes. Et vous finissez par trouver, heureusement, qu'ils sont très bruns de cheveux.

Nous autres Français, nous nous voyons en général « malins, débrouillards et râleurs », et rien ni personne ne fera changer cette image, surtout pas les Français !

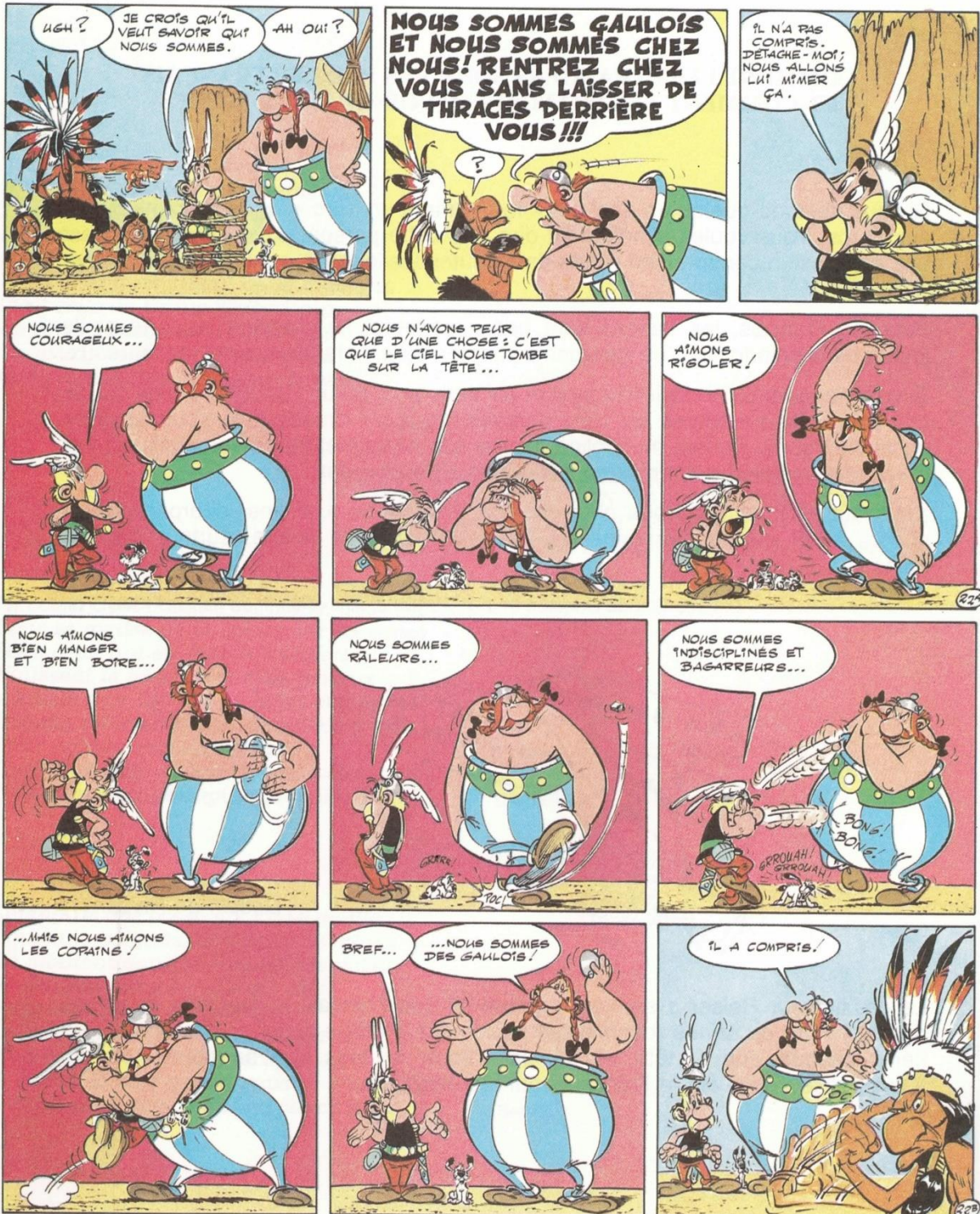
D'après Claude Duneton et J.-P. Pagliano, *Anti-manuel de français* (Seuil 78).



Dessin de Reiser (1)

Le dessinateur Reiser a souvent représenté ces Français « râleurs » dans ses dessins. Pour qu'on les reconnaisse facilement, il utilise aussi un « cliché » : un béret basque sur la tête et un pain sous le bras. La baguette de pain « symbolise » souvent le Français pour les étrangers.

(1) Dessinateur humoristique et satirique français, mort à 40 ans en 1984.



Astérix : la grande traversée — GOSCINNY, UDERZO — © Dargaud

FONTE: BLANC; CARTIER; LEDERLIN (1986, v. 3, p. 91-92).

ANEXO 9 - FIGURA 34

AMIS ET COMPAGNIE 1: ADAPTAÇÃO EM QUADRINHOS DE OS TRÊS MOSQUETEIROS

Unité 1 LEÇON 4

Les Trois Mousquetaires

Écoute et regarde la BD de Max ! Puis joue la scène avec tes camarades !





1. Un duel : combat entre deux personnes. - 2. Les gardes du cardinal : le cardinal Richelieu est à cette époque ministre de Louis XIII. Ministre puissant, il crée sa propre troupe de police, ses « gardes », chargés d'interdire entre autres la pratique des duels.