**IARTEM e-*Journal***
**Volume 8 No 1/2**

**Volume 8 No 1/2**

# As histórias em quadrinhos nos livros didáticos de francês destinados a crianças e adolescentes

Deise Cristina de Lima Picanço
Universidade Federal do Paraná
Curitiba, Paraná, Brasil

Teurra Fernandes Vailatti
Aliança Francesa de Curitiba
Paraná, Brasil

## Resumo

As histórias em quadrinhos (HQs) são frequentemente associadas ao universo juvenil. Por isso, as coleções para o ensino de francês como língua estrangeira (FLE) de abordagem comunicativa passaram a fazer uso do gênero como estratégia para atrair este público. Partimos dos conceitos de gênero do discurso e de enunciado e da noção de dialogismo (Bakhtin, 1992, 1998; Bakhtin & Voloshinov, 2009) para situar os problemas decorrentes de um uso instrumentalizado das HQs, além de Puren (1988), Cuq e Gruca (2005), que analisam livros didáticos de abordagem comunicativa, entre outros autores. A seleção das coleções analisadas levou em conta sua inserção nas escolas em que a língua francesa é ensinada no Município de Curitiba e em sua Região Metropolitana, além do REPERTOIRE (2015) divulgado pelo Centro Internacional de Estudos Pedagógicos da França. Foi realizada uma análise qualitativa de acordo com cinco categorias: apropriação da linguagem dos quadrinhos; criação de quadrinhos com enredos próprios para a coleção; inserção de quadrinhos autênticos; quadrinhos como referências culturais; e adaptações literárias em quadrinhos. Observa-se a te-

matização do livro didático por meio das HQs que atinge o aspecto pedagógico ao submeter os conteúdos a uma determinada configuração para criar um produto atrativo e cativar o público juvenil.

**Palavras-chave**: Livro didático, Ensino de Francês como Língua Estrangeira, histórias em quadrinhos, crianças e adolescentes.

## Abstract

Comic books (comics) are often associated with the youth universe, so collections for teaching French as a foreign language (FLE) of communicative approach have started to use gender as a strategy to attract this audience. We start from the gender concepts of discourse and statement and the notion of dialogism (Bakhtin, 1992, 1998; Bakhtin & Voloshinov, 2009) to situate the problems arising from an instrumental use of the comics and from Puren (1988) and Cuq e Gruca (2005) that analyze textbooks of communicative approach, among other authors. The selection of the analyzed collections took into account their insertion in the schools where the French language is taught in the Municipality of Curitiba and Metropolitan Region, in addition to REPERTOIRE (2015) published by the International Center for Pedagogical Studies of France. A qualitative analysis was performed according to five categories: appropriation of comic language; Creation of comics with plot for the collection; Insertion of authentic comics; Comics as cultural references; And literary adaptations in comics. It is observed the theme of the didactic book through the comics, that reaches the pedagogical aspect when subjecting the contents to a certain configuration to create an attractive product and captivate the youthful public.

**Keywords**: Textbook, Teaching of French Foreign Language, comics, children and teenagers

## Resumen

Los cómics se asocian a menudo con universo juvenil, por lo que las colecciones para la enseñanza del francés como lengua extranjera (FLE) del enfoque comunicativo comenzaron a hacer uso del género como una estrategia para atraer a este público. Partimos de los conceptos de géneros del discurso, de enunciado y de la noción de dialogismo (Bajtín, 1992, 1998; Bajtín & Voloshinov de 2009) para situar los problemas derivados de un uso instrumental del cómic, además de Puren (1988), Cuq y Gruca (2005) que analizan los libros didácticos con enfoque comunicativo, entre otros autores. La selección de las colecciones analizadas tuvo en cuenta su uso en las escuelas donde se enseña el francés en la ciudad de Curitiba y Región Metropolitana, además del REPERTORIO (2015) publicado por el Centro Internacional de Estudios Pedagógicos de Francia. Fue realizado un análisis cualitativo a partir de cinco categorías: la apropiación del lenguaje del cómic; la creación de cómics específicos de la colección;

inserción de comics auténticos; cómics cómo referencias culturales; y adaptaciones literarias en cómics. Se observó una tematización del libro de texto a través de los cómics, que afecta al aspecto pedagógico por someter al contenido a una configuración particular para crear un producto atractivo y atraer a un público joven.

**Palabras-clave**: Libro didáctico, Enseñanza de Francés Lengua Extranjera, Cómics, niños y jóvenes

## As histórias em quadrinhos e sua inserção nos livros didáticos

Embora tenham ganhado espaço no ambiente escolar, as histórias em quadrinhos (HQs) nem sempre gozaram do *status* de *boas aliadas do ensino*. Este gênero massificado, de vasto consumo e penetração popular, tornou-se um recurso pedagógico de ampla utilização na escola apenas recentemente. Isso porque sua legitimação sempre esteve acompanhada de uma interrogação quanto ao seu valor sociocultural e as discussões sobre o assunto constituem um amplo debate que se estendeu durante décadas e ainda não está esgotado. Assim, se para alguns os quadrinhos foram considerados uma das mais importantes linguagens do século XX, ao longo desse mesmo período eles também foram hostilizados pela sociedade. 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: 8).

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 60 (Rouvière, 2012: 7). Por isso, somente após o período mais acentuado de sua rejeição (décadas de 40 e 50), a integração no gênero no espaço escolar pôde acontecer de maneira efetiva.

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* [As histórias em quadrinhos podem ser educativas], que foi seguida pela realização dos dois primeiros colóquios internacionais sobre o tema (em 1977 e 1979) intitulados *Bande dessinée et éducation* [Histórias em quadrinhos e educação]. De acordo com Rouvière (2012, p. 8),

> 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. [tradução nossa].

Em decorrência deste contexto, viu-se então uma inserção progressiva dos quadrinhos no espaço escolar a partir da década de 1970-80, através dos programas oficiais da educação, das bibliotecas, dos livros didáticos e da própria prática de sala de aula. Este movimento não aconteceu somente na França, pois, de acordo com Vergueiro (2014), em muitos países os quadrinhos passaram a fazer parte dos programas oficiais das disciplinas escolares.

Quando passaram a frequentar o espaço escolar, as histórias em quadrinhos se consolidaram como um gênero amplamente utilizado nos livros didáticos de diversas disciplinas, inclusive nos livros para ensino de línguas e línguas estrangeiras. Nesse sentido, as motivações para a inclusão das HQS no livro didático estavam relacionadas à percepção de que se poderia usá-las de forma eficiente como uma *ferramenta* para auxiliar a transmissão de outros conteúdos. Assim, integradas aos conteúdos específicos das disciplinas, as histórias em quadrinhos eram usadas como ilustração, como um modo de atenuar a diagramação do livro didático (por vezes considerada *pesada*), como um recurso para atrair a atenção do aluno, entre outros (Santos & Vergueiro, 2012; Vergueiro & Ramos, 2013; Vergueiro, 2014).

Sendo assim, já distante da campanha de difamação que anteriormente condenou sua leitura, parece que os quadrinhos conquistaram pouco a pouco certa credibilidade, mas sua legitimação na escola foi controversa. Os pontos de convergência das pesquisas que se dedicaram a investigar 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 Pivovar (2007) e Rouvière (2012), ainda hoje a linguagem dos quadrinhos é uma ferramenta pedagógica auxiliar no processo de transposição didática dos saberes. 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. Tomando como exemplo a presença dos quadrinhos nos livros didáticos, que não figuravam necessariamente como conteúdo, Rouvière (2012: 8) explica que,

> [...] 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 da leitura (método *Boule et Bill*, Magnard, 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. [tradução nossa].

Por isso, em linhas gerais, compreende-se que a entrada na escola não garantiu necessariamente uma coerente abordagem do gênero. Os quadrinhos deixaram de ser leitura subversiva para ser uma ferramenta pedagógica eficiente para a transmissão de conteúdos; em outras palavras, de acordo com a consideração de Pivovar (2007), a linguagem dos quadrinhos está moldada ao gênero escolar.

No entanto, diferente dessa abordagem *pedagógica* dos quadrinhos, a partir da concepção bakhtiniana de linguagem, é possível compreendê-las como 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. Portanto, os enunciados verbo-visuais dos quadrinhos materializam as intenções discursivas dos seus autores que, por sua vez, têm uma *história* para contar.

Segundo Pivovar (2007), a origem das histórias em quadrinhos foi um movimento de evolução da técnica para a linguagem; uma linguagem complexa e plena de nuances. De acordo com o autor, 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 consolidação, os recursos que se mostravam adequados para um determinado contexto eram reutilizados em outros (Pivovar, 2007: 118), passando, assim, a integrar os enunciados e participar da construção de sentidos.

Ainda de acordo com o autor, os enunciados do gênero 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: 110). 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. Dessa percepção derivam constatações do tipo "quadrinhos são leitura fácil", "quadrinhos não são tão complexos quanto narrativas escritas".

Partindo dessa constatação, como pensar em enunciados verbo-visuais a partir de hierarquização de uma materialidade sobre a outra, ou seja do verbal sobre o visual? Como se diluem ambos sistemas (verbal e visual) em tal formato discursivo? 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 − ele

não existe nas histórias mudas, conforme as constatações de Cagnin (2014: 34) −, é fonte de debates que retomam a definição do gênero. A natureza híbrida (imagem e texto) torna difícil sua percepção como um gênero 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: 33) ao elemento linguístico na relação com a imagem.

Na função de *fixação*, segundo Barthes, se toda imagem é polissêmica, a palavra controla/orienta 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 as interpretações desejadas pelo autor, descartando os demais sentidos da imagem. Na função de *relais* [complementariedade], 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: 33) já apontava para a relação de complementaridade dos dois sistemas envolvidos nas histórias em quadrinhos, que é retomada por Cagnin (2014: 42):

> 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.

Partindo desse entendimento, dizemos que nos 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 sígnica, 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. Se na criação de sua narrativa o autor busca orientar os sentidos em relação ao seu interlocutor, este, por sua vez, também produz uma série de deslocamentos não esperados ou controlados pelo au-

tor, pois mobiliza o conjunto dos valores axiológicos que o constituem. Por isso, é na interação *socioverbovisual* que se produzem os sentidos.

Desse modo, *pontos*, *traços* e *linhas* são apenas rabiscos, pois na sua materialidade eles significam apenas esboços de sua ampla possibilidade de sentidos. Porém, 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. Portanto, o leitor de quadrinhos não se limita à identificação da sinalidade dos elementos verbo-visuais, ele sintetiza todas as informações em um enunciado único, busca compreender sua significação no contexto da enunciação, que subentende um contexto ideológico numa acepção bakhtiniana.

Por isso, 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 narrativa, por exemplo, são as *vozes* que 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, ainda seja uma apreciação do tipo: “não gostei do gibi”, “não entendi a tirinha”, “eu gosto do personagem X”. 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.

Para Ramos (2009: 30), se a leitura é uma compreensão ativa quando se trata de quadrinhos ela torna-se 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". Por isso, ler histórias em quadrinhos é superar a simples identificação das formas verbo-visuais dos enunciados 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 o leitor dialogar com os discursos do mundo, e isso vale como princípio para uma abordagem do gênero na escola.

Sendo assim, os quadrinhos são leitura, estão inseridos nos diferentes contextos da vida sociocultural e estão dialogando com os discursos do mundo e dialogando com o leitor. Este seria o principal aspecto a se considerar e a se preservar na abordagem do gênero na escola, ou seja, compreendendo-o como uma linguagem que pode integrar o repertório do leitor e inseri-lo *nas arenas discursivas* da vida, da comunicação. Ao serem usados apenas como ferramenta, os quadrinhos ficam reduzidos e limitados em sua materialidade, ou seja, perdem suas especificidades discursivas, deixando de ser uma linguagem.

Portanto, para além da condição instrumental que é imposta aos quadrinhos, a escola teria mais a oferecer se possibilitasse o diálogo, empreendendo um trabalho de leitura do gênero e permitindo que ele fosse compreendido pelo que é. Retomando Antoine Roux, se a HQ pode ser pedagógica é imperativo não perder de vista, como discutido anteriormente, que ela é uma linguagem e é leitura. De modo geral, as pesquisas acadêmicas (tanto francesa quanto brasileira) que se propõem a sugerir práticas pedagógicas fazendo o uso de quadrinhos, acabam caracterizando-se muito mais como um roteiro prescritivo a ser seguido do que um aprofundamento teórico, que efetivamente pudesse trazer os aportes necessários para uma abordagem pedagógica coerente.

## As HQs nos livros de Francês como Língua Estrangeira (FLE)

Conforme já apontado por Rouvière (2012: 283-286), e reiterado por nós, as histórias em quadrinhos estão amplamente presentes nos livros didáticos para o ensino de línguas, especialmente para o ensino das línguas estrangeiras. De acordo com o autor, uma maior inserção dos quadrinhos nestes livros remonta à década de 1970, momento da elaboração e progressiva consolidação da 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.

Por isso, no livro didático comunicativo de FLE, as histórias em quadrinhos podem remeter às referências da vida sociocultural, que podem ser percebidas como uma forma de expressão de pontos de vista, pensamentos, sentimentos, crenças e valores da cultura estudada. Vale lembrar que as histórias em quadrinhos de expressão francesa e francófona são uma linguagem profundamente enraizada na cultura. Na

França, por exemplo, a leitura de quadrinhos possui contornos de prática social consolidada, reconhecida por uma maioria de leitores (sobretudo franceses) como uma arte plena (Evans & Gaudet, 2012: 7). No entanto, o caráter instrumental atribuído aos quadrinhos nos livros didáticos pode torná-los apenas um pretexto para o aprendizado de outros conteúdos. Assim, também no livro didático de FLE, eles geralmente não são uma linguagem a ser estudada por si mesma.

No ensino de línguas estrangeiras, os *modos* de se ensinar a língua, 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.

Dentre as abordagens metodológicas, 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: 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 assim emergir a noção de *besoin* [*necessidade*] 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 [...]. (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 funções dos atos de fala como apresentar-se, apresentar alguém, etc.

Diante do contexto exposto, observamos que os quadrinhos frequentam o espaço do livro didático comunicativo de FLE, integrando-se aos seus conteúdos de diversos modos. Algumas coleções, que têm como público alvo o infantil e o adolescente, inclusive elaboram seus próprios quadrinhos, tão grande é a crença na eficácia de seu uso para o ensino da língua estrangeira, especialmente quando se trata deste público específico. Sobre este aspecto, lembramos que 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 os livros didáticos com público-alvo [*méthodes ciblées*], baseados na ideia de que as *necessidades*, situações de vida, objetivos/expectativas, etc., são diferentes para cada público. Por isso, os livros didáticos comunicativos começam a ser elaborados com estratégias para atrair o público alvo. Em uma coleção para adolescentes, por exemplo, teríamos personagens que vão à escola, que têm relações com os pais e professores, andam em grupo com os colegas de classe e usam gírias como *cool*, *super*, *ciné*, etc.

Nessa perspectiva, nestas coleções de abordagem comunicativa, 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. É o caso, por exemplo, das coleções *Le Kiosque* (*Hachette Fle*, 2007), *Alex et Zoé* (*CLE International*, 2003) e *Amis et compagnie* (*CLE International, 2008)* que optaram por se apropriar do estilo característico das histórias em quadrinhos para criar os personagens do livro e suas histórias.

## Procedimentos de análise das coleções *Le Kioske, Alex et Zoé* e *Amis et compagnie*

Embora haja a presença dos quadrinhos nas coleções de FLE para adultos, percebemos uma maior e mais diversificada recorrência nos livros destinados ao público infantil/adolescente por uma compreensão − já mencionada anteriormente, e ainda não superada − da linguagem dos quadrinhos como vinculada ao universo infantil (pela suposta atração que a imagem exerce nas crianças e pela falsa ideia de facilitação que a imagem proporciona no desdobrar do processo de leitura).

A seleção das coleções analisadas na pesquisa levou em conta sua inserção nas escolas em que a língua francesa é ensinada no Município de Curitiba e Região Me-

tropolitana, além do REPERTOIRE (2015) divulgado pelo Centro Internacional de Estudos Pedagogicos da França. A maior parte das escolas de idiomas e centros de línguas opta por livros didáticos com um público alvo mais amplo, sem um direcionamento específico. Nestes livros ocorrem tanto a inserção de quadrinhos autênticos, como a apropriação da linguagem dos quadrinhos nas atividades.

Assim, foi realizada uma análise qualitativa prévia de 17 coleções de acordo com cinco categorias: apropriação da linguagem dos quadrinhos; criação de quadrinhos com enredos próprios para a coleção; inserção de quadrinhos autênticos; quadrinhos como referências culturais; e adaptações literárias em quadrinhos. Estas cinco categorias são mais recorrentes nas coleções dirigidas ao público alvo infantil ou juvenil, e isso fez com que optássemos neste momento por uma análise das coleções indicadas pelo REPERTOIRE (2015) destinadas a este público jovem por serem mais abrangentes do ponto de vista das inserções dos quadrinhos. Uma pesquisa mais ampla, com as demais coleções poderá ser realizada em outro momento.

A seguir passamos a discutir como estes quadrinhos frequentam o espaço do livro didático de FLE de abordagem comunicativa. Assim, entre um uso instrumental, em que os quadrinhos são ferramenta usada para a transmissão de outros conteúdos, e um uso discursivo, em que os quadrinhos são linguagem e mobilizam atividades de leitura, nossa intenção é verificar quais são as variações, nuances, tensões, contradições que sem impõem aos seus usos, sem perder de vista que analisamos os livros destinados especificamente ao público infantil e adolescente.

Vale ressaltar que objetivamos realizar uma análise de natureza qualitativa dos livros didáticos de FLE, apresentada através de exemplos retirados dos livros. Na análise, buscamos confrontar as orientações contidas nos discursos dos guias pedagógicos das coleções 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/ metodologia assumidas pelos autores dos livros. Para tanto, as noções bakhtinianas de linguagem auxiliam a compreender como os quadrinhos são vinculados ao ensino da língua, seja qual for sua configuração no livro didático (instrumental, discursiva ou outra).

## Análise das coleções a partir das metodologias de ensino e das categorias elencadas

Nossa análise está centrada nos livros didáticos de abordagem comunicativa por ser o momento de maior reconhecimento desta linguagem na escola e nos livros didáticos. No entanto, é preciso dizer que antes mesmo dessa abordagem o uso de quadrinhos como ilustração e suporte para diálogos situacionais já acontecia nos livros orientados por outras metodologias. Assim, do ponto de vista metodológico, podemos dizer que desde a metodologia de ensino direta, que surgiu no início do século XX, a imagem

do livro didático de FLE incorpora progressivamente recursos das histórias em quadrinhos, que são usados como suporte pedagógico (sobretudo até a metodologia audio-visual). O balão, por exemplo, aparece incorporado nas ilustrações como um modo de representar a fala dos personagens, principalmente na tentativa de caracterizar o *diálogo/a interação.* Desse modo, desempenhando a função de suporte pedagógico, a imagem permaneceu, até as coleções das abordagens atuais, condicionada/orientada pelo texto com o objetivo de auxiliar na transmissão de conteúdos linguísticos.

No exemplo a seguir, retirado do livro Le Kioske (Figura 2 – atividade 2), as frases são construídas a partir do que os personagens pensam (em imagens). O propósito é usar o conteúdo visual dos balões a serviço da formação das frases: "*descreva a situação e os personagens".*

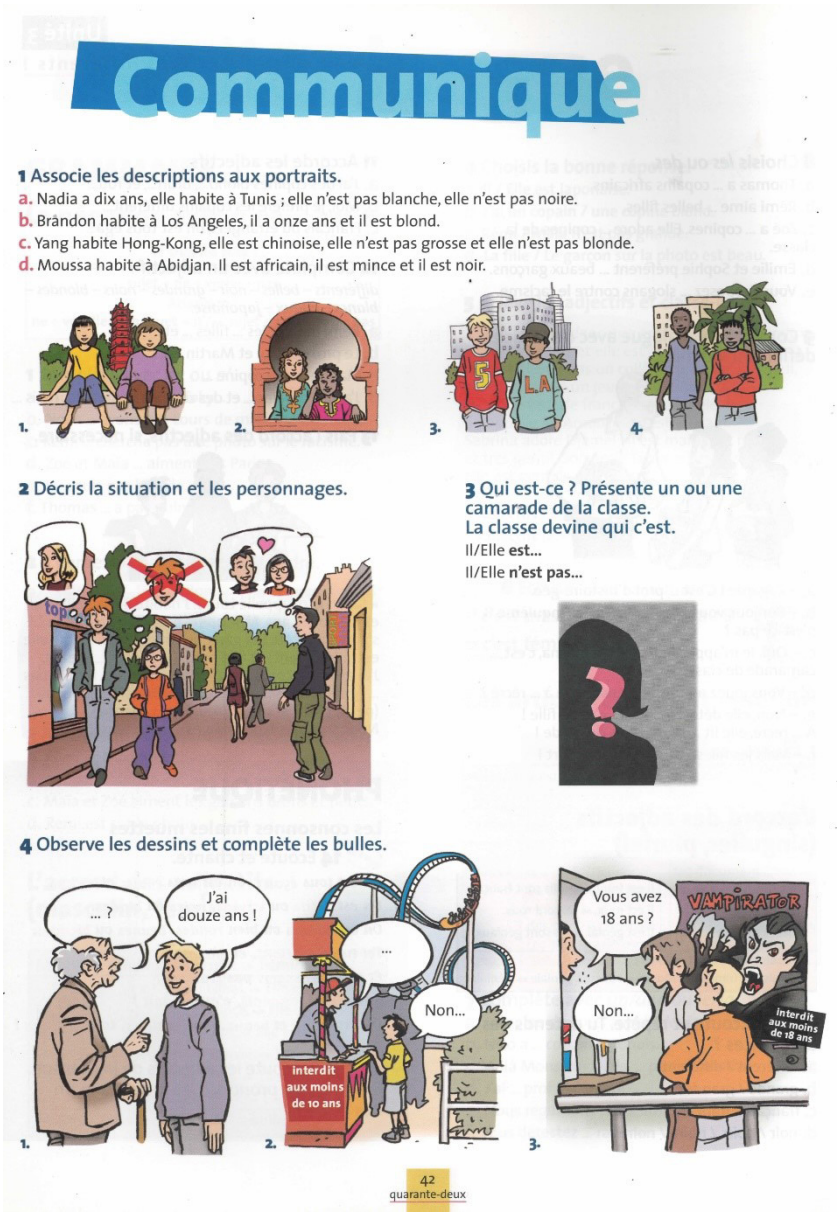



Figura 1 Atividade com balões em *Le Kiosque* (Himber et. al., 2007a, v. 1, p. 42)

Ainda que, de acordo com o guia pedagógico, a página "*Communique"* proponha "atividades sobre os atos de fala e os objetivos comunicativos da unidade" [tradução nossa] (Himber et al., 2007b: 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.

Observando o exemplo esse mesmo exemplo (Figura 2 – 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 expressões faciais, suas roupas, sua constituição física, sua estatura, etc., servem de suporte para o aluno *completar* as frases que já estão dentro dos balões.

Em outro exemplo, a coleção *Le Kiosque,* apresenta os personagens *Théo* e *Léon*, que são definidos do seguinte modo no guia pedagógico: "*Théo* et *Léon*, dois personagens de HQ, convidam os alunos a reproduzir uma situação de comunicação oral ou escrita [...]" [tradução nossa] (Himber et al., 2007b: 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". [tradução nossa] (Himber et al., 2007b: 12).

A partir do exemplo abaixo (Figura 2), percebe-se 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 e mantém-se uma distân-

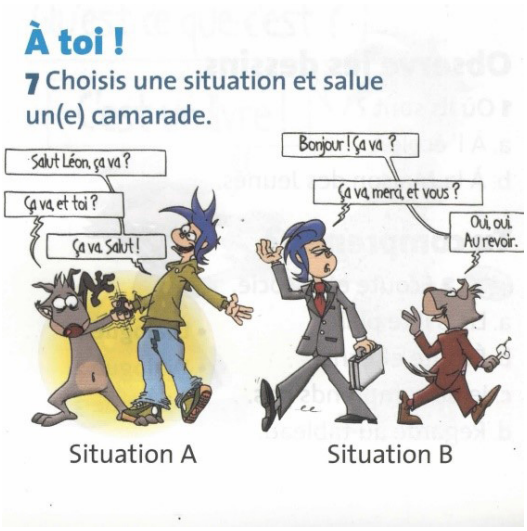



Figura 2 – Balões e o tratamento formal/informal, *Le Kiosque 1* (Himber et. l., 2007a, v. 1, p. 7)

cia do outro (pois não há intimidade) e na situação informal usa-se *jeans* e moletom e é possível o aperto de mãos. Além disso, o balão é usado na tentativa de caracterizar a *comunicação oral cotidiana*, ou seja, o *apêndice*, que liga um balão ao outro, mostra bem a *réplica do diálogo* e a *alternância dos sujeitos falantes.* O *apêndice* é o elemento em forma de vírgula que se liga ao balão e que "se projeta na direção do personagem". Ele seria o travessão ou as aspas do texto unicamente verbal (Ramos, 2011: 43-44).

Contudo, nestas atividades "de produção em interação" (Himber et al., 2007b: 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 o enunciado (unidade da comunicação verbal) pode ser constituído por orações; e a oração (unidade da língua) considerada fora do contexto real da comunicação, está limitada à sua natureza sistêmica − o que quer dizer que ela só pode ser compreendida dentro do sistema da língua e só pode possuir uma significação *formal e dicionarizada*.

Se as orações de *Théo* e *Léon* estivessem vinculadas a contextos concretos de 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.

Nas atividades, as orações são tomadas como enunciado na tentativa de propor a *interação*. Contudo, o aluno apenas a percebe para então *interagir artificialmente* – o que pode trazer uma falsa sensação de autonomia (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, pois 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 microdiálogos em grupo de dois ou três". [Tradução nossa] (Himber et al., 2007b: 15).

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, vale ressaltar que no ensino de uma língua estrangeira, ao buscar construir sentidos para responder a um enunciado, o aluno está constantemente efetuando escolhas e mobilizando seus conhecimentos tanto linguísticos quanto de mundo para elaborar sua resposta, pois responde valorativamente a enunciados anteriores, em uma perspectiva dialógica.

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 uso do balão, que tem em seu conteúdo a réplica do diálogo, poderia representar a alternância dos sujeitos falantes. No livro *Le Kiosque,* a seção que inicia cada unidade do livro com situações de comunicação oral que se propõem, teoricamente, a retratar o cotidiano de um grupo de adolescentes e introduzir os conteúdos da unidade (Himber et al., 2007b), são constituídas por diálogos ilustrados por imagens *tipo história em quadrinhos.* No enredo proposto no livro, os personagens participam da elaboração de uma revista em um a*telier* de jornalismo e se reúnem todas as quartas-feiras com Nico (instrutor do atelier) para elaborar as páginas da revista *Le Mag'*, como no exemplo a seguir:

Figura 3 – Diálogo de apresentação da unidade, *Le Kiosque* (Himber et al., 2007a, v. 1, p. 24)

Neste exemplo, a função do requadro é demarcar os limites de cada ilustração, muito similar a uma apresentação de *slides*, em que as cenas são fixas e não interligadas, bem aos moldes da metodologia audiovisual. As atividades sugeridas para esta seção do livro propõem a pré-interpretação das ilustrações como preparação/sensibilização para a compreensão oral. Nota-se a presença de elementos e recursos próprios à linguagem quadrinística como o balão, os quadrinhos e o enquadramento cinematográfico para caracterizar o espaço-tempo da cena (a aproximação a cena dá a impressão de que se está mais íntimo da situação).

Nos diálogos, como no exemplo anterior (Figura 3), há uma tentativa de propor uma narrativa com um *desfecho inesperado* 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 aprofundar tal constatação através de uma análise da presença do humor nos textos dos livros didáticos das metodologias precedentes à comunicativa). No exemplo analisado (Figura 3), percebe-se que esta quebra de expectativa que gera 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 apenas como suporte.

Assim como grande parte dos livros didáticos de FLE pós década de 1980, a proposta pedagógica da coleção *Le Kiosque* também ser orientado pela abordagem comunicativa, que busca consolidar conhecimentos linguísticos relacionados a conhecimentos de mundo em favor da comunicação cotidiana, como no exemplo a seguir.

Figura 4 - Diálogos situacionais ilustrados, *Le Kiosque* (Himber et al., 2007a, v. 1, p. 72)

No exemplo, 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 atra-

sado. 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. Assim, o componente linguístico (regras e estruturas gramaticais, lexicais e fonológicas) são apenas alguns 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 [...]. [tradução nossa] (Cuq & Gruca, 2005: 266).

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: 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 à 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.

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 à abordagem do aspecto sócio-cultural, chamadas de *civilização*, situam-se no final das unidades do livro em *Le Kiosque,* aspecto apontado igualmente por Puren (1994) para os livros didáticos comunicativos.

No guia pedagógico de *Le Kiosque*, por exemplo, as ilustrações em sequência são chamadas de “ilustrações do diálogo em forma de HQ”. 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* 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"[tradução nossa]. 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*.

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 5), observa-se o preto e branco, o estilo dos personagens (de olhos grandes e rosto triangular), os recursos visuais que abusam da ideia de movimento, a impressão de que se trata de uma história seriada como indícios de um estilo mangá.

Mas por que o mangá para um livro didático de FLE? 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 (2006: 71), "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" [tradução nossa].

Em *Amis et compagnie,* este contexto parece não ter passado despercebido; no guia pedagógico há um breve esclarecimento de que "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...)". [tradução nossa] (Samson, 2008b, p. 3).

Para Bouissou, uma das chaves do sucesso do mangá está em oferecer ao leitor maiores condições de identificação com os personagens (2006, p. 79). 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,

Figura 5 – Quadrinho estilo mangá, *Amis et compagnie* (Samson, 2008a, v. 1, p. 6)

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: 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 os alu-

nos 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).

Assim, compreende-se que, ao se apropriar do estilo característico do mangá, o objetivo da coleção *Amis et compagnie* estaria em se aproximar deste universo (adolescente) – em uma relação de empatia. Além disso, esta opção é reflexo do movimento de internacionalização do mangá, ou seja, de um movimento de difusão dos quadrinhos japoneses, que penetraram no ocidente imprimindo, no desenho ocidental, o seu estilo.

No entanto não é só da apropriação dos elementos quadrinísticos − como uso de balões, requadros e a criação de personagens − e da incorporação do estilo mangá – exploração da representação das emoções e do movimento e heróis com características comuns aos jovens de várias culturas − outro exemplo de apropriação da linguagem quadrinística é a inserção de quadrinhos autênticos nas atividades do livro didático, tanto de leitura como de apropriação de elementos linguísticos.

Este é o caso da coleção *Le Kiosque*, já discutida anteriormente, que traz nos dois primeiros volumes uma seção destinada à leitura de histórias em quadrinhos autênticas e apresenta um tipo de quadrinhos em que a história se resolve em uma página – Ramos (2009, p. 29) vai chama-lo de *página dominical* – que, como nas tiras cômicas, traz um desfecho inesperado normalmente atrelado ao humor.

De acordo com o guia pedagógico, "[…] a página *BD*, adaptada ao mesmo tempo ao tema e aos conteúdos da unidade, apresenta heróis das histórias em quadrinhos francófonas e enriquece o léxico com um vocabulário mais familiar [...][tradução nossa]" e "elas permitem não somente reconhecer os grandes clássicos francófonos (*Boule et Bill*, *Titeuf*), mas *oferecem igualmente uma iniciação ao humor e a certos códigos culturais franceses transmitidos pelas ilustrações*" [itálico e tradução nossa] (Himber et al., 2007b: 3, 14). Assim, verifica-se uma proposta de leitura de quadrinhos que não é comumente encontrada em outras coleções.

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 se observam nas atividades propostas, questões que orientem uma leitura que vá além da compreensão global da história e de 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” [tradução nossa]. (Himber et al., 2007b: 42).

Seguindo essa perspectiva pedagógica, o guia pedagógico traz o contexto original da série *Zapping Génération* (originalmente chamada *Les Zappeurs*) em que a história em quadrinhos utilizada (Figura 6) foi produzida. No entanto, uma das características que chama a atenção nesta HQ é o fato de não explicitar o elemento verbal, pois praticamente não há diálogo, ainda que o personagem central expresse emoções. Essa HQ foi incorporada no livro para fins didáticos que não correspondem à sua intenção original que é fazer uma crítica social.

A partir da leitura da HQ (Figura 6) − intitulada Le streses, o que já pode indicar muitas coisas ao seu leitor −, e das questões propostas, percebe-se uma intenção em manipular a recepção do texto. As questões propostas trabalham com o leitor uma série de pré-determinações que garantem a condução de uma leitura X ou Y. Assim, observa-se 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 a atividade física que a personagem tentava fazer era *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, o “*authorteam”*− para usar o termo de Janzen −, como único interlocutor de todos os textos pois é para ele que o aluno lê, é para ele que se dirigem as suas expectativas.

Algumas estratégias poderiam resgatar 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 atenção da motorista. O balão seguinte, que indica o pensamento da motorista, é preenchido com linhas enoveladas, 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 discurso de que ele é portador" (Pivovar, 2007: 113), seu caráter enunciativo poderia ser explorado.

Figura 6 - História em quadrinhos autêntica (como leitura) *Le Kiosque 1* (Himber, C. et al., 2007a, p. 67)

Uma possível 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 mulher (deduz-se que seja mãe das crianças) e que, no quadrinho final, contornam 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 personagem, 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 e 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.

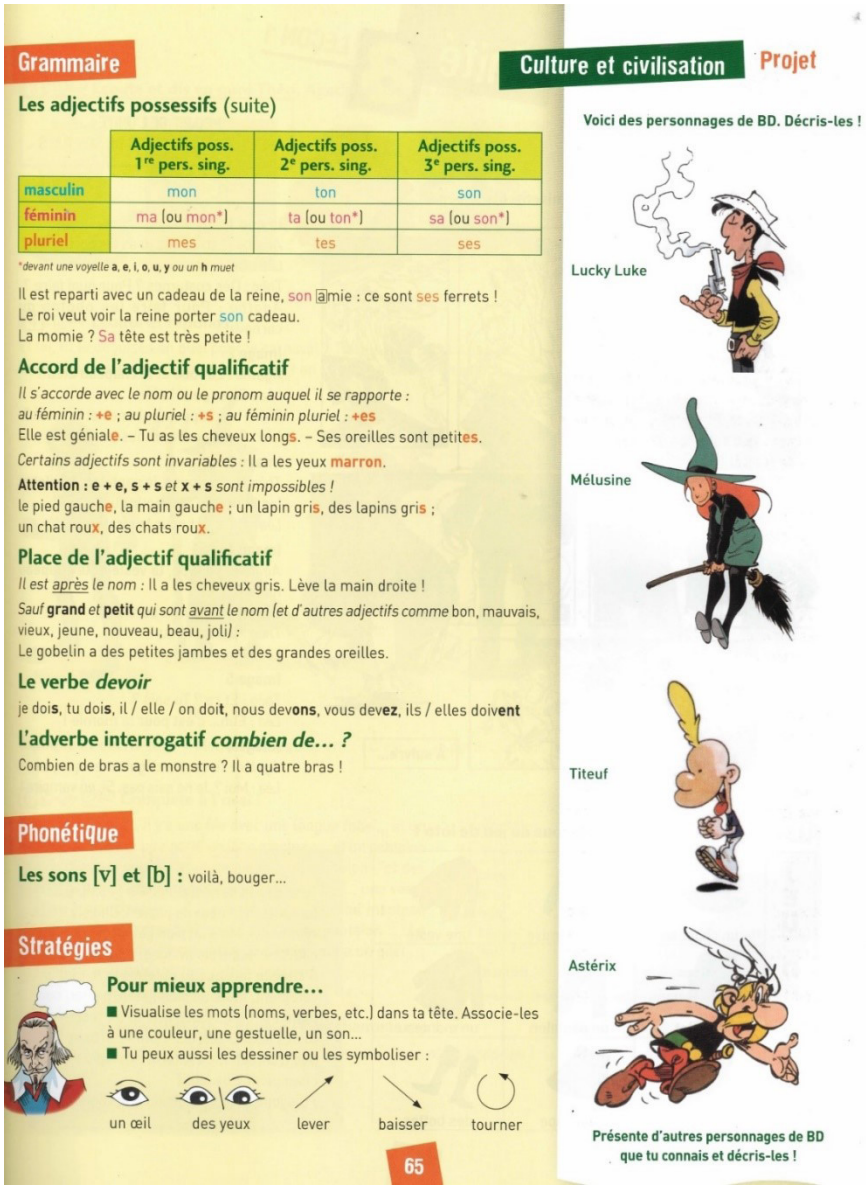
O aluno estaria *lendo* esta HQ, ao perceber, nos diferentes elementos visuais, os sentidos que remetem à ideia do ritmo acelerado da vida moderna (que geraria o estresse) – o que retoma, de certo modo, o tema da série *Les Zappeurs* e estabelece vínculos com a vida social. Ampliar estes vínculos seria adentrar uma discussão sobre as práticas relacionadas ao uso da televisão e das novas tecnologias pelos adolescentes.

Um penúltimo tipo de apropriação da linguagem quadrinística coloca suas expectativas de aprendizado da língua nas referencias culturais do aluno, apresentando de forma isolada vários personagens de histórias em quadrinhos produzidas no universo francófono. Essas referências, no entanto, não serão usadas de forma a fazer com que o aluno adentre este universo e dialogue com ele. Ao contrário, o coloca na condição de *receptor*, ou seja de quem é capaz de reconhece tais personagens como ícones de uma cultura, estabelecendo uma relação estática entre a esfera sociocultural do aluno e da língua que deseja aprender.

Em *Amis et compagnie*, apresentamos um bom exemplo deste tipo de apropriação (Figura 7) e 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. Através da atividade que propõe ao aluno descrever os personagens da *BD francofone,* o livro apresenta outros personagens que ele provavelmente conhece para descrevê-los, ou seja, ela faz referência tanto ao universo dos quadrinhos francófonos quanto ao universo de referências pessoais do aluno.

Contudo, poderia ser mais enriquecedor apontar para as relações destes personagens com os contextos sociais e históricos nos quais eles estão inseridos, pois, cada

um dialoga com sua época, com seus autores e assim, explorar também as referências que carregam consigo. Do modo como são apresentadas pelo livro didático, estas referências estão descontextualizadas.



**Grammaire**

**Les adjectifs possessifs** (suite)

| | Adjectifs poss. 1re pers. sing. | Adjectifs poss. 2e pers. sing. | Adjectifs poss. 3e 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, la main gauche ; un lapin gris, des lapins gris ;
un chat roux, des chats roux.

**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 gobelin 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 !

**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

**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 !

Figura 7 - Referências culturais, *Amis et compagnie* (Montredon et al., 1978, v. 2, p. 112)

Finalmente, uma última forma de apropriação dos quadrinhos que percebemos em nossa análise das coleções aqui estudadas, e que pertencem à abordagem comunicativa do início dos anos 80, são as adaptações literárias para a linguagem dos quadrinhos. Essas HQs são apresentadas de forma integrada, como documento autêntico, ao lado de outros textos não-literários. (Cuq & Gruca, 2005: 413-420). As coleções *Amis et compagnie* e *Alex et Zoé* apresentam uma proposta de abordagem do texto literário em adaptações para a linguagem dos quadrinhos, com propósitos diversos, mas que encontram pressupostos semelhantes: as HQs são de fácil leitura e por isso mais próximas do universo infantil ou juvenil.

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*.

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, pode-se comparar a proposta de *Amis et compagnie* ao contexto brasileiro, ao movimento de inclusão dos quadrinhos no 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 (2013, p. 24),

> 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.

Se há uma *hierarquia de leitura*, ela também se manifesta 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 seleto 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.

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. No primeiro episódio do primeiro volume (Figura 8), por exemplo, os três mosqueteiros estão *se cumprimentando* e *se apresentando* 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 8 - *Os três Mosqueteiros, Amis et compagnie 1* (Samson, C. , 2008a, v. 1, p. 10-11)

A adaptação serve de pretexto para a revisão dos conteúdos das unidades 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).

Os quadrinhos das adaptações estão numerados, dando o sentido da leitura e ao final de cada episódio, a legenda "*À suivre...*" sugere uma continuidade que não se concretiza. 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. As atividades de exploração da HQ consistem basicamente em propostas de encenação/ teatralização dos episódios.

Na coleção *Alex et Zoé,* o *fio condutor* das adaptações são os contos de *Perrault,* no primeiro volume e as fábulas de *La Fontaine.* 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 9), ainda conseguiu-se retomar o diálogo original entre a Chapeuzinho Vermelho e o Lobo. Na atividade, os alunos devem dizer o número do quadrinho para o trecho do diálogo que escutam.

Figura 9 – *Chapeuzinho Vermelho, Alex et Zoé 1* (Samson, C., 2010a, v. 1, p. 55)

Na tentativa de inserção da literatura no livro didático, ainda que o mote das adaptações em quadrinhos de *Amis et compagnie* e *Alex et Zoé* sejam os textos literários, por serem elaboradas para o livro didático, elas usam a linguagem quadrinística mais como uma ferramenta para facilitar a *transmissão de conteúdos* linguísticos e culturais e como um recurso para atrair o aluno (o público alvo). Por isso, trata-se de uma in-

serção restrita que, no entender de Cuq e Gruca (2005), reflete o *vazio metodológico* existente em relação à abordagem do texto literário na abordagem comunicativa, pois 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.

Como já sinalizado, esta configuração para os quadrinhos é decorrente de alguns fatores: de um problema de definição do gênero, de uma literatura que se propõe apenas a prescrever modos de usá-lo na escola, o que acaba limitando a reflexão teórica e de sua abordagem estereotipada nos livros didáticos, que corrobora para um modo X de explorar pedagogicamente a linguagem.

## Considerações finais

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 compartilhamos destas marcas sociais e culturais, mais somos capazes 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, seja por estar distante ou desconectado da realidade sociocultural, os contextos se tornam consequentemente desconhecidos para ele (pode-se pensar, nesse caso, no leitor de língua estrangeira). Daí a importância de sua leitura orientada no espaço escolar.

Desse modo, a escola (e o livro didático) deveria ser um espaço catalisador da experiência de leitura do aluno. No caso das histórias em quadrinhos, ela deveria trabalhar com o amplo repertório de formatos e temas e tornar o aluno íntimo das formas dos discursos ao analisar as especificidades discursivas de cada gênero, sem perder de vista o caráter estável da linguagem dos enunciados verbo-visuais. Retomando o ponto salientado no decorrer desta pesquisa, só assim seria possível inserir o aluno nas arenas discursivas da vida social manifestadas nos e pelos quadrinhos. Talvez esta breve reflexão sobre a leitura de quadrinhos seja uma possível resposta para as relações que queremos compreender como questão lançada no título deste artigo.

## Referências

Bakhtin, M. M. (1992) Os gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal.* Tradução de: Pereira, M. E. G. São Paulo: Martins Fontes. p. 277-326.

Bakhtin, M. M. (1998) O discurso no romance. In: *Questões de Literatura e de Estética*. Teoria do Romance. São Paulo: UNESP, Hucitec.

Bakhtin, M.; Voloshinov, V. N. (2009) *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec.

Barthes, R. (1990) A retórica da imagem. In: *O óbvio e o obtuso*: ensaios críticos III. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

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

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

Cuq, Jean-Pierre; Gruca, I. (2005) *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.

Evans, C.; Gaudet, F. (2012) *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.

Groensteen, T. (2005) *La bande dessinée*: une littérature graphique. Editions Milan.

Groensteen, T. (2007) *La bande dessinée, mode d'emploi*. Les Impressions Nouvelles.

Janzen, H. E. (2012) 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.

Lei 49-956 de 16 de julho de 1949 – França. Disponível em: <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=LEGITEXT000006068067&dateTexte=20100817>.

Luyten, S. B.(2012) *Mangá*: o poder dos quadrinhos japoneses. 3. ed. São Paulo: Hedra.

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

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.

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

Ramos, P. (2010) *A leitura dos quadrinhos*. São Paulo: Contexto.

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

Repertoire (2015) *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. (2012) *Bande dessinée et enseignement des humanités.* Grenoble: ELLUG.

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

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

IARTEM *e-Journal* Volume 8 No 1/2 As histórias em quadrinhos nos livros didáticos de francês destinados a crianças e adolescentes. Deise Cristina de Lima Picanço & Teurra Fernandes Vailatti 67-96

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

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

## Livros didáticos de francês como língua estrangeira FLE

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

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

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

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

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

Samson, C. (2010a) *Alex et Zoé 1* – livre de l'élève. Paris: CLE International.

Samson, C. (2010b) *Alex et Zoé 1* – guide pédagogique. Paris: CLE International.

Samson, C. (2010c) *Alex et Zoé 2* – livre de l'élève. Paris: CLE International.

Samson, C. (2010d) *Alex et Zoé 2* – guide pédagogique. Paris: CLE International.

Samson, C. (2008a) *Amis et compagnie 1* – livre de l'élève. Paris: CLE International.

Samson, C. (2008b) *Amis et compagnie 1* – guide pédagogique. Paris: CLE International.

Samson, C. (2008c) *Amis et compagnie 2* – livre de l'élève. Paris: CLE International.

Samson, C. (2008d) *Amis et compagnie 2* – guide pédagogique. Paris: CLE International.

Samson, C. (2009) *Amis et compagnie 3* – livre de l'élève. Paris: CLE International.

## Biographical Notes

Dr. Deise Cristina de Lima Picanço taught in secondary schools in Paraná / Brazil and carried out several researches on the subject of didactic materials for the basic school. She holds a master's degree in education and a doctorate in letters from the Federal University of Paraná. He currently works as a lecturer in the course of Letters and the Postgraduate Program in Education.

Ms Teurra Fernandes Vailatti taught at several language schools in Paraná / Brazil and carried out several researches on the subject of French didactic materials. She holds a master's degree in education from the Federal University of Paraná. He currently teaches French as a Foreign Language course at the French Alliance in Curitiba, Paraná / Brazil.