



Quadrinhos em aulas de português para estrangeiros: ensinando língua e cultura



Alexandre do Amaral Ribeiro¹
Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Brizzida Anastácia Souza Lobo de Magalhães Caldeira²
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Resumo: Aborda a questão do uso de histórias em quadrinhos como material didático para o ensino de português do Brasil a estrangeiros. Parte da ideia dos quadrinhos como vitrine de uma cultura-alvo (VERGUEIRO; RAMOS, 2009), para discutir a possibilidade de usá-los como facilitadores do desenvolvimento de competências linguístico-comunicativas e interculturais, requisitadas ao aluno estrangeiro na sociedade atual. Selecionou-se o “pedido de desculpa” como ato de fala (AUSTIN, 1967; GOMES, 2010) para exemplificar e sugerir estratégias de uso de quadrinhos em aulas de português a estrangeiros, como ferramenta pedagógica para ensinar padrões linguístico-interacionais e comunicativos. Os resultados parciais apontam para a melhoria de desempenho dos alunos quanto às suas escolhas linguísticas em situações interacionais.

Palavras-chave: Histórias em Quadrinhos, Português para Estrangeiros, Atos de Fala.

Abstract: Addresses the use of comics as didactic material for the teaching of Brazilian Portuguese for foreigners. The conception of comics as a window display of a target-culture (VERGUEIRO; RAMOS, 2009) is the starting point to discuss the possibilities of using them as facilitators to the development of linguistic-communicative and intercultural competences, required to foreign students by the current society. The article selects the “apologies” as Speech Acts (AUSTIN, 1967; GOMES, 2010) as example and suggests didactic strategies for the use of comics, taken as pedagogic tools to teach linguistic-interactive and communicative patterns in classes of Portuguese for foreign students. Partial results indicate students’ improvement in terms of making linguistic choices during interactional situations.

Key-words: Comics, Portuguese for foreigners, Speech Acts.

1. Doutor em Linguística (Unicamp), Pós-Doutorado em Português como Segunda Língua (PUC-Rio), Professor do Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ, Coordenador do Grupo de Pesquisa CNPq – NUPPLES: Núcleo de Pesquisa e Ensino de Português Língua Estrangeira/Segunda Língua.

2. Graduada em Letras (Português-Francês) e Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ, Especialidade Língua Portuguesa, Membro do Grupo de Pesquisa CNPq - NUPPLES.

Introdução

No ensino de línguas, seja em perspectiva materna ou não materna, vem-se tornando cada vez mais clara a necessidade de considerar tanto aspectos relativos às linguagens verbal e não verbal quanto as relações intrínsecas entre língua e cultura (MENDES, 2010; SIMÕES, 2009). Nesse sentido, pode-se dizer que um dos grandes desafios, enfrentados pelos professores de línguas, na atualidade, consiste em desenvolver competências que permitam aos seus alunos usos linguística e interculturalmente eficientes da língua-alvo. Essa realidade se torna ainda mais contundente quando se coloca em questão, como neste artigo, o ensino-aprendizagem de língua estrangeira, uma vez que, por princípio, o aluno iniciante não dispõe de conhecimentos e de experiências linguístico-culturais suficientemente consistentes para tomar decisões linguisticamente bem-sucedidas nos processos interacionais.

Não se pode deixar de reconhecer, contudo, que a busca por formas mais efetivas de ensino-aprendizagem de línguas não é recente. Um olhar mais atento sobre a trajetória do ensino de línguas, especialmente das estrangeiras, permite perceber relações entre demandas e formas de comunicação social de cada época e a proposição de abordagens de ensino que as marcaram (MARTINEZ, 2009). Não é por acaso que, aliadas às crenças socioculturais, ações políticas e concepções do que pudesse ser tomado como “dominar uma língua”, essas relações respaldaram diferentes abordagens de ensino de língua (gramática-tradução, audiolingual, audiovisual, comunicativo etc.).

Considerando tais influências, é possível dizer que desenvolvimento de competências comunicativo-interculturais, em demanda nos últimos anos, implica, pelo menos, dois desafios práticos: o da formação e atualização de professores e o da seleção/elaboração e uso de materiais didáticos. No que diz respeito ao primeiro desafio, é fundamental que o professor

“tenha domínio da língua que vai ensinar e domínio de como ensiná-la” (RIBEIRO, RIBEIRO, BAPTISTA, 2016, p. 194). Disso resulta desenvolver habilidades e competências a partir da reflexão e calcadas na construção de novos saberes. O professor e a educação precisam se reinventar constantemente. Para efeitos da presente discussão, interessa lançar luz sobre a possibilidade de usar estratégias de ensino de línguas estrangeiras que considerem integrar o verbal e o não-verbal (SIMÕES, 2009) com vistas a desenvolver competências linguísticas e comunicativo-interculturais em aprendizes estrangeiros.

Quanto ao segundo desafio, é igualmente fundamental que os professores não somente coloquem seus conhecimentos teórico-práticos a serviço de selecionar/elaborar bons materiais didáticos, mas que construam saberes que lhes permitam usar adequadamente tais materiais, propondo – inclusive – adaptações que julguem importantes para os objetivos de determinada aula e perfis dos alunos. Guerra e Ribeiro (2016) lembram que usar adequadamente materiais didáticos requer entender que sua aplicabilidade não está dissociada do planejamento de aula, onde estão inseridos e fazem sentido. Para eles, material didático é todo e qualquer material que o professor utilize como facilitador do processo ensino-aprendizagem (FISCARELLI, 2007 apud GUERRA; RIBEIRO, 2016).

Dentre os materiais didáticos que parecem mais promissores para o desenvolvimento de competências comunicativo-interculturais, os autênticos ganham posição de destaque por trazerem excertos de discurso genuíno (WIDDOWSON, 1991; JUDICE, 2005). Um problema no uso desse tipo de conteúdo genuíno, contudo, torna-se evidente quando esse é apresentado de forma fragmentada, uma vez que se tornam descontextualizados e, portanto, com menos autenticidade.

Este artigo insere-se nas discussões

sobre o ensino de língua não materna, especificamente de português para estrangeiros, e parte da premissa de que as histórias em quadrinhos são potencialmente excelentes materiais didáticos para desenvolver competências comunicativo-interculturais em aprendizes estrangeiros. As histórias em quadrinhos possuem características que integram linguagem verbal e não verbal em um texto autêntico que permite, ao mesmo tempo, ensinar língua e cultura. Essa concepção sobre os quadrinhos alinha-se à do ensino de tantas outras línguas estrangeiras modernas que lançam mão dessa linguagem gráfica sequencial como parte de seus materiais didáticos e está em sintonia com a do ensino de português língua materna, voltada para o estímulo à leitura e ao acesso à cultura, que ganha força após a inclusão dos quadrinhos na Educação Básica, a partir da década de noventa (VERGUEIRO; RAMOS, 2009).

O lugar das histórias em quadrinhos e suas variações, em livros didáticos de português para estrangeiros, a pertinência do uso dos quadrinhos como um dos materiais didáticos, selecionados para aulas de português para estrangeiros e a eficiência do uso desses materiais para o ensino de padrões comunicativo-interacionais a alunos iniciantes compõem as questões de base para formulação deste artigo. Tal proposição surge da experiência de elaboração e reelaboração de materiais didáticos em equipe (GUERRA; RIBEIRO, 2016) no Núcleo de Pesquisa e Ensino de Português Língua Estrangeira/Segunda Língua (NUPPLES/UERJ). Para facilitar a discussão das questões propostas, estabeleceram-se os seguintes objetivos: sistematizar brevemente contribuições teóricas que respaldem as reflexões sobre língua e cultura; verificar se há inclusão de histórias em quadrinhos em alguns dos principais livros didáticos da área de português para estrangeiros e com que propósitos são usadas; refletir sobre o potencial do uso de quadrinhos

para o ensino de língua e de cultura com base em exemplos de atos de fala em que se trabalham padrões comunicativo-interacionais.

Em termos metodológicos, foram inicialmente selecionados quatro livros didáticos de português do Brasil para estrangeiros, tendo como critério a publicação entre os anos de 2000 e 2016. Os dados coletados serviram para ilustrar a presença de histórias em quadrinhos nos livros didáticos e identificar, quando fosse o caso, a relação entre o uso feito e o ensino de língua e cultura, em especial, através de exemplos de atos de fala. Em seguida, com base no ato de fala explicitamente apresentado com o auxílio de quadrinhos, buscou-se discutir o potencial de seu uso, em sua integralidade, como material didático, inserido no plano de aula de português para estrangeiros. As reflexões decorrentes levaram em conta a dinâmica de atividade docentes do NUPPLES/UERJ e o resultado do desempenho de alunos estrangeiros do nível A1 que participaram de aulas em que houve a leitura recorrente de quadrinhos durante um semestre letivo. Além disso, buscaram na Teoria dos Atos de Fala (AUSTIN, 1962) elementos para ampliar o entendimento sobre padrões comunicativo-interacionais, apresentados nas histórias em quadrinhos, cuja análise também se apoiou nas contribuições de Goffman (1967) com o conceito de Face e dos estudos culturais de Bennett (1998).

Por fim, apontam-se possibilidades de uso da história em quadrinhos com vistas ao ensino de língua e de cultura através de uma sugestão de atividade didática que poderia ser aplicada em uma aula de português para estrangeiros.

1 - Falar, interagir, comunicar: bases pensar as relações entre língua e cultura

A visão de língua inerente à Pragmática Linguística parte da concepção de que “falar é agir”. Como seu precursor, Austin (1962) rompe com a visão de língua unicamente como expressão do pensamento

e identifica que certos enunciados, ao serem proferidos, realizam por si só uma ação. Além disso, tais proferimentos, se usados adequadamente (“usos felizes”) podem provocar a reação desejada pelo enunciador. Para ele, falar constitui-se em três ações básicas que ocorrem simultaneamente: *Atos Locucionários* (enunciação de uma sentença com sentido e referências determinados); *Atos Ilocucionários* (realização de um ato ao dizer algo como, por exemplo, perguntar, negar etc.); *Atos Perlocucionários* (produção de certos efeitos sobre os sentimentos, pensamentos ou ações dos ouvintes).

No que diz respeito à realização desses três atos, cabe explicar que um enunciado, mesmo que em termos locucionais seja estruturado convencionalmente como uma pergunta e apresente força ilocucional de pergunta, dada a aspectos prosódicos, pode servir para atingir outros objetivos, determinados pela força perlocucionária, transformando a pergunta em uma ordem. Assim, se uma mãe, em determinado contexto, “pergunta” ao seu filho “Aonde você pensa que vai?” tal enunciado pode ter efeito de ordem e não de pergunta.

Fazer uso adequado desses recursos linguístico-comunicativos depende não somente de dominar o código linguístico e um conjunto expressões formulaicas, mas de desenvolver competências comunicativo-culturais para reconhecer padrões interacionais e tomar as decisões mais adequadas para comunicar-se com sucesso. Essa tarefa não é simples, especialmente, para aprendizes estrangeiros, pois em cada cultura há padrões diferenciados que servem para a realização de atos como, por exemplo, agradecer, recusar algo, convidar, aceitar convite, pedir desculpas etc.

Bennett (1998) mostra que a cultura de um povo pode ser classificada em dois aspectos: a *cultura objetiva* e a *cultura subjetiva*. A cultura objetiva se refere às instituições mais visíveis em uma sociedade, como a representação da cultura de um país (arte, literatura, música, dança...). Apesar de importante, esse conhecimento oferece

pouco ou nenhum auxílio no momento da comunicação interacional (MEYER, 2016). Já a cultura subjetiva abarca os aspectos menos evidentes do comportamento de uma sociedade, servindo como uma orientação para a adequação do aprendiz na comunidade linguística em que está inserido; refere-se às características psicológicas que definem um grupo de pessoas, suas crenças, valores, formas de interagir em diferentes esferas sociais, moralidade. Essa camada mais profunda da cultura é mais difícil de ser percebida até por falantes nativos e se constitui em parte complexa do aprendizado de alunos estrangeiros, que podem fazer interpretações equivocadas, resultando em escolhas interacionais malsucedidas. É preciso entender a cultura e conseguir dimensioná-la em termos interculturais.

No caso do português do Brasil, aprender a interagir interculturalmente exige, a depender da cultura de origem do aprendiz, compreender e fazer transposições entre as chamadas *culturas de alto e de baixo contexto* (BENNETT, 1998). Meyer explica que

são consideradas de baixo contexto as línguas em que, numa situação de comunicação, a maior parte da mensagem é transmitida através do próprio código, da expressão verbal; já nas línguas de alto contexto a mensagem é transmitida não apenas pelo verbal, mas também, e talvez principalmente, pelo que o circunda: o gestual, as expressões faciais, a postura corporal, as sugestões implícitas, as referências à conversas anteriores, etc. (2016: 5)

Como outros países de cultura latina, o Brasil pode ser considerado como possuidor de uma cultura de alto contexto, podendo-se considerar que as estruturas linguísticas da língua portuguesa estão diretamente relacionadas com esse fato.

Dessa forma, um ato de fala pode ocorrer de forma muito mais indireta do que em culturas de baixo contexto, o que dificilmente é retratado a contento em materiais didáticos não autênticos.

Outra contribuição teórica que auxilia a compreender os processos comunicativo-interacionais e seus padrões está no conceito de *face* (GOFFMAN, 1967). Trata-se de uma autoimagem, criada pelo falante com base em certos atributos sociais aprovados, e influencia as reações das pessoas à conduta e à postura assumidas nas suas interações com os outros. Existem dois aspectos da *face* com os quais cada sujeito deve se preocupar no momento da interação: a *face positiva* (valor social positivo, exigido para si, e projetado na sociedade); a *face negativa* (imposição, ligada às necessidades pessoais e à liberdade do indivíduo, podendo ser atingida ou ameaçada quando de um ato de fala) Goffman (1967) definiu três fatores que devem ser levados em conta nas interações com a *face* do outro: *Poder entre os interlocutores* (relação social ou hierárquica entre os falantes); *Distância entre os interlocutores* (relação de formalidade ou informalidade entre os falantes); *Risco de*

interação (risco de ferir a *face*).

Estes fatores podem variar de acordo com a cultura dos interlocutores, por isso é importante que eles sejam pensados em relação a alunos de qualquer língua estrangeira, visando sempre à melhoria das interações interculturais.

2 - Padrões interacionais e o uso das histórias em quadrinhos em e como material didático

É comum que professores de português para estrangeiros busquem apoio em diversos materiais didáticos disponíveis no mercado editorial antes de tentar elaborar o próprio material ou selecionarem materiais autênticos. Livros se propõem a apresentar conteúdo organizado de acordo com uma proposta didática, o que facilita a tarefa do professor. Muitas vezes, contudo, o professor precisa criar atividades que possam complementar o livro durante o curso, dadas as dificuldades de ver representadas questões como a que se discute neste artigo.

A tabela 1 ilustra essa dificuldade ao registrar a presença de histórias em quadrinhos em livros didáticos e os atos de fala, explicitamente por meio delas.

Livro didático	Objetivo expresso no LD	Atos de Fala (em HQs)
LD1	Dar condições ao aluno estrangeiro de dominar as estruturas fundamentais da Língua Portuguesa, nas modalidades escrita e oral	Pedido de desculpas: aparece em uma das histórias em quadrinhos motivacionais no início de uma unidade, mas não é desenvolvido.
LD2	Atender alunos com proficiência intermediária e avançada por meio de textos e atividades culturais, sem base gramatical.	-----
LD3	Atender alunos iniciantes e intermediários por meio do desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas e buscando a comunicação	Pedido de Desculpas: não aparece em histórias em quadrinhos, mas em expressões com vários níveis de formalidade e em atividades situacionais de interação.
LD4	Atender alunos do A1 ao B1 por meio de um método comunicativo-estrutural	Pedido de Desculpas: aparece como parte de uma fala em um diálogo, mas não é desenvolvido em nenhum volume.
LD5	Foco central na comunicação, mas busca atender à Gramática Normativa.	Pedido de Desculpas aparece como parte de uma fala em um diálogo.

Tabela 1: Atos de Fala em histórias em quadrinhos nos livros didáticos. Fonte: Dados coletados por esta pesquisa.

Apesar de terem sido encontrados vários outros tipos de atos de fala, como “fazer um convite” etc., apenas o *pedido de desculpas* apareceu em uma história em quadrinhos. Enquanto outros atos de fala aparecem de forma mais recorrente,

embora meramente estrutural, o “pedido de desculpas” ficou restrito à apresentação em uma história em quadrinhos, o que mostra um uso meramente ilustrativo e, conseqüentemente, pouco produtivo desse gênero.

3 - Pedindo desculpas em português do Brasil

Um pedido de desculpas pressupõe estratégias para atingir com sucesso o objetivo de obter o perdão de outra pessoa. Para analisar esse ato de fala em histórias em quadrinhos, inspirou-se no trabalho de Gomes (2010) que apresenta e discute a teoria de Cheng (2001) que argumenta existirem estratégias de reparação quando há a ocorrência de Atos de Ameaça à Própria Face (AAPF) e um falante percebe que sua face está em risco em um processo de interação. Tais estratégias podem ser usadas na construção de pedidos de desculpas e são classificadas em: *Justificativa* (explicação que visa à sensibilização e compreensão do ouvinte); *Contradição* (divisão da culpa com outras pessoas ou circunstâncias externas); *Hedge* (suavização do peso do AAPF, mostrando incerteza no pedido de desculpas); *Confiança* (colocar-se como capaz ou forte, argumentando que a falha surgiu do seu excesso de qualidades); *Repetição* (mostra o quanto o ouvinte está arrependido e precisa do perdão); *Exageros* (uso de hipérbolos e superlativos, marcando a intensidade do pedido); *Apelo sentimental* (uso de expressões de cunho emotivo para sensibilizar); *Autodepreciação* (admite uma deficiência cultural ou de personalidade para tentar se eximir da culpa).

O fato de histórias em quadrinhos não fazerem parte, em geral, da composição dos livros didáticos pesquisados e de, quando presentes, ser insuficientemente exploradas, aponta para a necessidade de os professores considerarem integrá-las aos seus planos de aula. O uso de quadrinhos como material didático é recorrente nos planejamentos de curso e de aulas no âmbito do NUPPLES/ UERJ. Neles, os professores-estagiários escolhem em equipe, especialmente para os níveis A1 e A2 (iniciantes), livros de leitura para serem trabalhados em sala de aula que vão das histórias em quadrinhos da Turma da Mônica, por exemplo, às adaptações da literatura clássica brasileira para essa linguagem.

Como os usos de quadrinhos nas aulas de português para estrangeiros do projeto estão em conformidade com o plano de curso e metodologia de base pragmático-comunicativa e intercultural, a leitura e discussão dos aspectos verbais e não verbais das histórias em quadrinhos inserem-se nas estratégias didáticas das aulas do projeto. A seguir, a título de sugestão de atividades, apresentam-se exemplos, com breves orientações a professores da área. O intuito é desvelar o potencial das histórias em quadrinhos para o ensino de português a estrangeiros, de forma a integrar língua e cultura, aqui, especialmente, no que se refere ao ensino de padrões comunicativo-interacionais.

Foram selecionados, para isso, exemplo retirados de revistas da Turma da Mônica que, por uma questão de formatação do presente artigo, são apresentados em recortes. Contudo, em atividades de aula, tais histórias em quadrinhos são apresentadas em sua completude, garantindo o entendimento do contexto mais amplo de usos linguísticos e situações interacionais. É interessante que o professor apresente a história completa e inclua, nas atividades antecedentes ao uso dos quadrinhos no plano de aula, elementos contextuais que possam auxiliar a compreensão leitora que, por sua vez, antecede e serve para desenvolver um aspecto interacional específico. Assim, os alunos terão mais facilidade para entender quais contextos justificam certas escolhas linguístico-comunicativo.

A primeira situação acontece na Figura 1, em que um mal-entendido entre dois grandes amigos, Cascão e Cebolinha, causa uma pequena discussão e Cascão pede desculpas, construindo seu discurso por meio do uso do verbo imperativo, admitindo que errou e que entendeu mal quando Cebolinha disse que outro menino era o seu maior amigo (referindo-se à altura e não ao grau de amizade). A expressão facial e a cabeça baixa do Cascão são elementos que podem ser aproveitados

na compreensão da leitura, pois expressam a sua sinceridade ao pedir desculpas. Além disso, Cascão faz uso da autodepreciação (CHENG, 2001) como estratégia para tentar recuperar a sua face diante do amigo, mostrando que ele entendeu mal a diferença

entre os termos: “maior amigo” e “melhor amigo”. Essa situação é bastante plausível entre os aprendizes estrangeiros porque o engano teve relação com a compreensão linguística da fala do Cebolinha, gerando falha na comunicação.



Figura 1 - Cascão pede desculpas a Cebolinha.
Fonte: Cebolinha, nº47, p.67.

Enquanto no primeiro caso aparece um pedido de desculpas linguisticamente direto, a Figura 2 mostra uma construção discursiva que tem como propósito obter o perdão, subentendido nas palavras da Magali, após sua confissão. Ao usar o verbo *confessar*, ela assume a responsabilidade por suas ações e se mostra arrependida ao “permitir” (uso do verbo poder) que seus amigos tomem a atitude que eles achassem mais adequada. Por ser extremamente comilona, ela não resiste e come o lanche de seus dois amigos, antes de servi-los, quando está trabalhando no restaurante de sua tia Nena como garçonete. Para esconder o fato, ela inventa a existência de um inseto no salão e causa uma enorme confusão. É possível perceber

seu arrependimento sincero nos gestos não verbais: choro, expressão facial, gesto com as mãos. O pedido de desculpas fica subentendido no contexto da situação. Isso é interessante de se apresentar em sala, pois esse tipo de construção faz parte da cultura de alto contexto do Brasil e pode ser outra forma de se estruturar um pedido de desculpas. Ao confessar, Magali tenta reparar a sua face diante dos amigos e da sua tia, assumindo a responsabilidade pelo erro, mas se vitimizando (estratégia de *contradição*) para se justificar, dizendo que a sua fome exagerada é mais forte do que a própria vontade e que merece sofrer as consequências pelo que fez. Assim, não consegue reparar a sua face e diz que os amigos podem ficar chateados com ela (GOFFMAN, 1967).



Figura 2 – Magali pede desculpas a seus amigos.
Fonte: Magali nº107, p.14.

As Figuras 3 e 4 fazem parte da mesma história, mas apresentam circunstâncias um pouco diferentes. O contexto se passa em uma tentativa de encontro entre Rolo e sua namorada Claudinha. Porém, as coisas dão errado, pois o seu carro quebra no meio da estrada e ela não acredita em suas explicações, achando que ele tinha segundas intenções; vai embora sozinha (Figura 3). Quando ele consegue chamar o reboque, vai atrás dela e prova que estava falando a verdade. Então, ela sente que a sua face está em risco por ter feito uma falsa acusação e pede desculpas, usando o verbo *desculpar* no presente do indicativo. Ao usar esse modo em detrimento ao imperativo, ela marca seu discurso com uma suavização do pedido de

desculpas, mostrando uma atitude humilde. Além disso, ela usa uma frase interrogativa e não afirmativa, mostrando sua intenção ao dar o poder de o interlocutor aceitar ou não seu pedido. Ela usa uma interjeição para marcar a intensidade de sua fala e admite ter duvidado do Rolo, expressando um repúdio à sua falha (GOFFMAN, 1967), mas ele também tenta reparar a face dela por meio da *autodepreciação*, explicando que deveria ter dito que o carro estava ruim desde o começo e assumindo a culpa pelo encontro ruim. Essa construção discursiva do Rolo pode ser considerada comum nas relações entre pares, pois um tenta reparar a face do outro para manter a harmonia.

Figura 3 – Claudinha pede desculpas a Rolo.
Fonte: Almanaque Turma da Tina, nº4, p.34.



Já na Figura 4, Rolo chega duas horas atrasado no novo encontro e tenta se justificar (CHENG, 2001), dizendo que o carro quebrou novamente. Sua expressão facial marca sua condição de sinceridade na explicação, mas desta vez ele não consegue reparar a sua face e sua namorada acha que

é apenas uma desculpa esfarrapada. Essa situação é interessante para uma atividade de aula em que alunos estrangeiros poderiam propor outras estratégias discursivas para ajudar o Rolo a convencer a namorada de que se atrasou por uma circunstância externa verdadeira e obter o seu perdão.

Figura 4 - Rolo pede desculpas a Claudinha.
Fonte: Almanaque Turma da Tina, nº4, p.35.



Conclusão

A partir do exposto, pode-se concluir que o ensino de língua e cultura, por meio da análise, leitura e reelaboração (escrita ou oral) de situações interacionais, permite aos alunos dominar certos padrões linguístico-interacionais e usá-los adequadamente. No caso do NUPPLES, percebeu-se uma melhoria do desempenho dos alunos, pois já conseguiam perceber e fazer escolhas lexicais e enunciativas mais apropriadas e, quando com dificuldades, detectar questões mal resolvidas em produções linguística-comunicativas.

O professor pode e deve fazer uso de diversos materiais didáticos, inclusive, considerando as histórias em quadrinhos como parte desses materiais. Apesar da resistência (VERGUEIRO; RAMOS, 2009) que ronda o uso pedagógico de quadrinhos, cursos de línguas do mundo todo já fazem uso deles, não apenas como fontes linguísticas, mas também como uma ferramenta para acesso à cultura, principalmente, a subjetiva, pouco evidente para um estrangeiro.

O estudo das teorias apresentadas serve como esclarecimento para que o professor consiga entender a razão dos diferentes padrões linguístico-interacionais (como pedir desculpas em português, por exemplo) para além da forma linguística e, assim, consiga levar para a sala de aula explicações bem embasadas e dar orientações práticas consistentes. O uso de quadrinhos como material didático, portanto, representa um diferencial que pode impulsionar reflexões sobre estratégias didáticas que garantam o ensino integrado de língua e cultura do Brasil no ensino do português a estrangeiros.

Referências

- AUSTIN, John Langshaw. *How to do things with words*. Cambridge, 1962.
- BENNETT, Milton. J. (Org.) *Basic concepts of intercultural communication: selected readings*. Yarmouth, EUA: Intercultural Press, 1998.
- CHENG, Rong. Self-politeness: a proposal. *Journal of pragmatics* n.33 p.87-106, 2001.
- GOFFMAN, Erving. *Interactional Ritual: essays on face-to-face behavior*. New York: Anchor Books Doubleday & Company, 1967.
- GOMES, Carolina Costa de Souza. "Desculpa, mas é que...": o ritual de pedido de desculpas em seriados televisivos brasileiros com aplicabilidade em Português como Segunda Língua para Estrangeiros. Dissertação (Mestrado) PUC-RIO, 2010.
- GUERRA, Débora Marinho; RIBEIRO, Alexandre do Amaral. Produção de materiais didáticos e planejamento de aula em equipe: a experiência de formação de professores do NUPPLES/UERJ. In: SIMPÓSIO SOBRE O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA MATERNA E LÍNGUA ESTRANGEIRA, 5º, 2016; SIMPÓSIO SOBRE MATERIAIS E RECURSOS DIDÁTICOS, 4º, São Paulo, 2016. Anais. São Paulo: Blucher, 2016. p. 121-133. DOI 10.5151/despro-v-silid-iv-simar-011.
- JUDICE, Norimar. Seleção e abordagem de fotografias, cartuns e quadrinhos e da cultura do Brasil para estrangeiros. In: JUDICE, Norimar (Org.). *Ensino da língua e da cultura do Brasil para estrangeiros*. Niterói, RJ: Intertexto, 2005.
- MARTINEZ, Pierre. *Didática de línguas estrangeiras*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- MENDES, Edleise. Por que ensinar língua como cultura? In: SANTOS, Percília; ALVAREZ, Maria Luisa (Org.). *Língua e cultura no contexto do português língua estrangeira*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.
- MEYER, Rosa Marina de Brito. Português para americano entender. In: TURAZZA, J.S.; BUTTI, C. (Org.) *Estudos de português língua estrangeira*. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.
- RIBEIRO, Alexandre do Amaral; RIBEIRO, Amélia Escotto do Amaral; BAPTISTA, Alessandra. Formação de professores de português para estrangeiros: reflexões a partir da produção acadêmica brasileira. In: RIBEIRO, A.A. (Org.) *Ensino de português do Brasil para*

estrangeiros: internacionalização, contextos e práticas. Rio de Janeiro: Epublik, 2016.

SIMÕES, Darcília. *Semiótica & ensino: uma proposta. Alfabetização pela imagem*. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2009.

SOUSA, Maurício. A garçoneite. In: *Magali*, n.107. São Paulo: Editora Globo, 1993. p.3-15.

SOUSA, Maurício. O Carango. In: *Almanaque Turma da Tina*, n.4. São Paulo: Editora Globo, 2004. p.28-35.

SOUSA, Maurício. A volta do amigão do Cebolinha. In: *Cebolinha*, n. 47. São Paulo: Editora Globo, 1990. p. 60-67.

VERGUEIRO, Waldomiro; RAMOS, Paulo Eduardo (Org.). *Quadrinhos na educação: da rejeição à prática*. São Paulo: Editora Contexto, 2009.

WIDDOWSON, Henry G. *O ensino de línguas para a comunicação*. Campinas: Pontes, 1991.