

Construção de sentido mediada por histórias em quadrinhos na aula de português língua de herança: estudo de caso em um curso privado

Construction of meaning mediated by comics in the class of Portuguese as a Heritage Language

Brízzida Caldeira*

Aix-Marseille Université, Aix-en-Provence, França

Resumo: Neste artigo, discute-se o papel da socialização no uso da linguagem (Duff; Talmy, 2011) para o desenvolvimento linguístico a partir da integração conceptual (Fauconnier; Turner, 2002). Para tanto, analisa-se qualitativamente uma prática realizada com um aluno de português língua de herança (PLH) em um curso particular francês. A aula contempla a exploração de uma história em quadrinhos (HQ) do personagem Papa-Capim (Maurício de Sousa) e propicia a coconstrução oral de uma narrativa (Bruner, 1991) na língua de herança (LH). A linguagem icônica da HQ e o estado de conversa instaurado pela professora fornecem pistas para a ativação dos Modelos Cognitivos Idealizados (Lakoff, 1987) que estruturam o processo de integração conceptual que cria novos sentidos na LH. Os resultados revelam que, além das pistas verbo-visuais, os quadrinhos oportunizam exposição linguística e desenvolvimento de aspectos discursivos, linguísticos e culturais. A prática pedagógica também favoreceu a realização de inferências intratextuais e extratextuais na LH, pautadas nos conhecimentos disponíveis na memória de longo prazo do aluno (Ackerman, 1988; Cain; Oakhill; Bryant, 2000; Oliveira, 2014).

Palavras-chave: Ensino-aprendizagem de PLH. Construção de sentido. História em quadrinhos.

Abstract: In this paper, the role of socialization in language use (Duff; Talmy, 2011) for language development from conceptual integration (Fauconnier; Turner, 2002) is discussed. To this end, we qualitatively analyze a practice carried out with a student of Portuguese as heritage language (PHL) in a French private course. The class contemplates the exploration of a comic book of the character Papa-Capim (Maurício de Sousa) and propitiates the oral co-construction of a narrative (Bruner, 1991) in heritage language (HL). The iconic language of the comic and the conversational state established by the teacher provide clues for the activation of Idealized Cognitive Models (Lakoff, 1987) that structure the conceptual integration process that creates new meanings in HL. The results reveal that, in addition to the verbo-visual clues, the comics provide an opportunity for linguistic exposure and the development of discursive, linguistic, and cultural aspects. The pedagogical practice also favored the realization of intratextual and extratextual inferences in HL, based on the knowledge available in the student's long-term memory (Ackerman, 1988; Cain; Oakhill; Bryant, 2000; Oliveira, 2014).

Keywords: PHL teaching-learning. Construction of meaning. Comics.

* Professora no Departamento de Estudos Portugueses e Brasileiros da Universidade Aix-Marseille, Aix-en-Provence, França; brizzidanastacia@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

No processo de ensino-aprendizagem de línguas, práticas de uso em experiências de socialização têm um impacto significativo no desenvolvimento linguístico do aluno para a construção e a negociação de novos sentidos (Duff; Talmy, 2011; Caldeira, 2021). Neste artigo, discute-se sobre essa construção pelas lentes da linguística cognitiva através da teoria da integração conceptual (Fauconnier; Turner, 2002).

Trata-se de um recorte dos dados de Caldeira (2021), nos moldes de estudo de caso, focado no papel da socialização em português língua de herança (PLH) para a construção de novos sentidos em uma prática pedagógica mediada por histórias em quadrinhos (HQ) brasileiras. Visa-se responder: (1) Qual é o papel das HQs no uso da língua-alvo? e (2) Que processos cognitivos deveriam ser ativados na leitura da HQ e quais são evocados na narrativa produzida? (3) Que sentidos foram gerados por meio dessa prática?

Os dados foram gerados na cidade de Rennes (França), em um curso privado de português língua de herança criado pela professora Fabiana¹, uma das participantes da pesquisa. O corpus consiste em excerto da gravação de uma aula e em uma entrevista semiestruturada com a professora.

A aula em tela foi ministrada para o aluno Pedro, um menino franco-brasileiro, de 11 anos, filho de mãe brasileira (amazonense) e pai francês. O diagnóstico linguístico familiar realizado pela professora revela que a língua utilizada em casa e na alfabetização de Pedro é o francês, visto que nem o pai e nem o irmão mais velho falam português. Durante a entrevista, Fabiana explica que essa foi a razão para a mãe buscar aulas de PLH, pois queria evitar a erosão linguística na segunda geração.

Apesar disso, o menino já teve contato com o português no Brasil ao viajar com a família. Ele entende a língua em certa medida, conhece aldeias indígenas diversas e prefere temas ligados à natureza e aos animais brasileiros, razão pela qual Fabiana buscou materiais ligados a tais temáticas e solicitou indicações durante a preparação das aulas. Dentre os materiais enviados, ela selecionou uma história em quadrinhos (HQ) sem falas do personagem Papa-Capim (Maurício de Sousa) porque na época (2018) Pedro ainda estava no início do desenvolvimento de suas habilidades com a escrita e a produção oral.

Considerando que a socialização no uso da língua perpassa diretamente as experiências e vivências dos aprendizes (Duff; Talmy, 2011), é necessário igualmente que a sua bagagem linguística e cultural seja considerada como fonte de pistas para a criação de atividades voltadas para as suas necessidades pedagógicas (Carreira, 2014; Caldeira, 2021). Portanto, a seleção da HQ respeita os interesses do menino e propicia oportunidades de produção linguística livre e de valorização dos seus conhecimentos prévios, como apresentado na análise. A seguir, abordo os estudos cujos resultados colaboraram para a reflexão sobre os dados.

¹ O nome de todos os participantes foi modificado para que suas identidades sejam preservadas.

2 EMBASAMENTO TEÓRICO

Três áreas de estudo embasam a análise dos dados de maneira conjunta: língua de herança e o perfil de seus falantes e aprendizes; a estrutura textual e a compreensão leitora das histórias em quadrinhos; e a linguística cognitiva aplicada.

2.1 Língua e Falantes de Herança

“Falante de herança” (FH) abarca dois perfis diferentes desde que o conceito de Língua de Herança (LH) surgiu no Canadá em 1970 (Cummins, 1983). Um deles refere-se à segunda e à terceira geração de imigrantes de determinada nação que nascem ou crescem em um país de acolhimento (Barbosa; Flores, 2011) e o outro refere-se aos falantes que possuem uma conexão histórica, afetiva ou pessoal com uma dada língua, mas não apresentam necessariamente proficiência real (Valdés, 2001). Pedro é considerado um falante de herança que se encaixa no primeiro perfil.

Para Polinsky e Kagan (2007), esse grupo de falantes é abarcado pela perspectiva restrita. Ou seja, são pessoas que foram expostas à LH desde a infância por meio das interações familiares, mas não chegaram ao máximo desenvolvimento linguístico porque a língua majoritária do país de acolhimento tornou-se dominante. Apesar disso, tais falantes conseguem compreender e falar a LH em certo grau e é possível verificar a sua proficiência. No caso de Pedro, no momento da aula, sua habilidade de compreensão oral é maior do que a de produção e ele ainda não conseguia escrever ou ler em português.

Em termos de características linguísticas desse grupo, destaca-se que sempre existe algum grau de bilinguismo (Valdés, 2001; Moroni, 2015; Spitz, 2018; Caldeira, 2021). O seu desenvolvimento pode ser influenciado por uma série de fatores, como a modalidade de uso da língua (oral ou escrita), a ordem de aquisição das línguas, a idade do FH, a utilidade da LH para a comunicação, aspectos emocionais e valor literário-cultural da LH (Weinreich, 1953; Ponso, 2006).

Nesse sentido, Valdés (2001) e Spitz (2018) sugerem a existência de uma escala contínua linguística. Para Spitz (2018), em uma de suas extremidades está o FH que foi exposto à língua desde o nascimento, e a utiliza na comunicação familiar. Na outra está o FH que perdeu a LH devido à erosão linguística e ao aumento do poder da língua majoritária do país. A erosão linguística ocorre quando o falante vive em um contexto bilíngue ou multilíngue, e refere-se à “interação entre o declínio da exposição a uma língua e o desenvolvimento de outra que com ela compete” (De Bot, 2007, p. 58). Tal processo considera a imprevisibilidade do desenvolvimento linguístico devido aos múltiplos fatores intervenientes contextuais e à falta de linearidade na (re)organização do sistema linguístico ao longo do tempo. Assim, os pontos entre os dois extremos da escala abarcam os possíveis graus de proficiência de um FH, a depender da sua história de vida com a língua, sua motivação, e sua percepção identitária enquanto FH (Kagan; Carreira, 2011; Spitz, 2018).

Portanto, o perfil de FH é diferente dos falantes de língua materna e dos estudantes de língua estrangeira (LE) (Kagan, 2009). Normalmente, os FH apresentam uma gama significativa de conhecimentos linguístico-culturais oriunda da socialização que ocorre no contexto familiar. Informações que muitas vezes só são alcançadas pelos estudantes de LE após muito tempo de estudo, se comparados paralelamente. Pedro ilustra esse caso, já que expõe durante as aulas muitos dos seus conhecimentos sobre

as aldeias indígenas que ele conhece na Amazônia graças à herança materna que permanece em sua casa e à convivência com os seus familiares quando viaja ao Brasil.

2.2 História em quadrinhos

Dadas as características dos FH mencionadas, Zaslow (2009) explica que eles têm necessidades pedagógicas específicas, muitas vezes ligadas ao desenvolvimento da habilidade de leitura e escrita formal no nível do parágrafo. Isso se destaca no que tange à compreensão de ideias em um texto e à capacidade de narrar, explicar e descrever na LH. Para auxiliar os FH, Chevalier (2004) sugere que sejam trabalhados gêneros textuais mais próximos da oralidade por ser o registro mais próximo da realidade de muitos deles. A partir desses textos, o aluno poderia desenvolver aos poucos as suas habilidades de leitura e escrita, avançando do registro oral informal para o registro escrito formal na língua-alvo.

Assim sendo, a seleção dessa história relaciona-se diretamente aos interesses do aluno e à sua motivação em práticas com a temática indígena. A professora relata durante a entrevista que em todas as atividades livres Pedro escolhe um ponto ligado à fauna e à flora brasileira ou às culturas indígenas que ele já conhece. Sabendo que a motivação está diretamente relacionada ao processo de ensino-aprendizagem (Ellis, 1997; Fonseca, 2016), nesse caso, ela está relacionada igualmente com os sentimentos de Pedro, o que torna a aula mais significativa (Roche, 2013).





Fonte: Sousa (2003).

Figura 1 - HQ Papa-Capim.

Em termos estruturais, neste artigo as histórias em quadrinhos são consideradas como hipergênero (Ramos, 2009). Ou seja, as HQs englobam em si diversos gêneros que compartilham características semelhantes (uso da linguagem dos quadrinhos com balões, onomatopeias e requadros; e a presença das linguagens verbo-visuais). Dentre eles, estão a tira, a charge, o cartum, a HQ longa, entre outros. Fabiana selecionou uma HQ longa do personagem Papa-Capim, criado pelo cartunista

brasileiro Maurício de Sousa, intitulada “Tá sujinho?! Vai tomar banho!” (Figura 1). O enredo da narrativa gira em torno dos personagens Papa-Capim, Jurema e Cafuné e na busca do protagonista por uma maneira de tomar banho para que possa brincar com os amigos.

A compreensão leitora de textos multimodais, como as HQs, demanda processamentos cognitivos complexos ascendentes e descendentes (Ramos, 2005; Souza, 2013). Por causa das linguagens verbo-visuais presentes nos quadrinhos, a leitura exige a decodificação ortográfica e semântica de palavras (processos ascendentes) assim como a realização de inferências entre o texto e o conhecimento prévio do leitor (processos descendentes) (Kendeou et al., 2014; Oliveira, 2014; Dell’Isola, 2001). Como Pedro ainda não tinha desenvolvido suas habilidades de leitura em português, Fabiana propõe que eles leiam e interpretem juntos a linguagem icônica da HQ, criando uma narrativa oral ao interpretar as ações apresentadas nas imagens. Assim, demanda-se cognitivamente a realização de inferências entre a linguagem visual das representações imagéticas com seus conhecimentos prévios, principalmente sobre os povos indígenas.

Percebe-se, então, que a prática pedagógica de Fabiana se alinha com a coconstrução do conhecimento a partir da colaboração ativa do aluno, ao respeitar e valorizar sua bagagem de conhecimento (Carreira, 2014; Moran, 2015; Azevedo-Gomes, 2020; Caldeira, 2021). Nessa perspectiva, o professor não fornece respostas diretas aos alunos, pois preocupa-se em contribuir para a percepção consciente de diferentes processos e para o estabelecimento de novas conexões (Moran, 2015) por meio de propostas que propiciem experiências de uso em contextos de socialização (Van Lier, 2000). Por isso, os quadrinhos atuam como um recurso didático adequado ao desenvolvimento de práticas pedagógicas de PLH, uma vez que propiciam oportunidades de interação na língua-alvo sobre múltiplos temas (Vergueiro, 2014), colaborando para a construção de conhecimento do aluno em conjunto com seus pares, professores e familiares (Caldeira, 2021).

2.3 Construção de sentido: integração conceptual

Na aula analisada, um dos temas significativos foi a representação dos povos indígenas sob um viés estereotipado. Por ser uma publicação de larga escala, os quadrinhos do Maurício de Sousa, assim como muitos outros, propõem formas de representação de diferentes grupos sociais, dentre os quais estão os povos indígenas. Tal representação pode ser aproveitada pelo professor em comparações contrastivas com fotografias, filmes, publicidades, obras de arte, englobando também a experiência do aluno (caso exista). Assim, visa-se evitar a construção ou a cristalização de uma visão estereotipada, conduzindo a reflexão do aluno para uma leitura crítica da realidade (Diesel et al., 2017). É dessa maneira que Fabiana conduz a aula e propicia oportunidades para Pedro gerar novas ideias usando o PLH.

Ao final da atividade, ela pergunta-lhe sobre sua opinião a respeito da HQ e é surpreendida por uma colocação sobre a representação estereotipada da vestimenta dos indígenas. Durante a explicação, Pedro diz que em cada aldeia as roupas são diferentes, mas nenhuma é semelhante às folhas e penas que aparecem na HQ. Apesar do menino falar com alguma dificuldade, a HQ suscitou sua reflexão crítica por permitir a comparação com uma realidade já conhecida. Tal reflexão é entendida neste

estudo pela Teoria da Integração Conceptual (Fauconnier; Turner, 2002; Turner, 2014).

Sob a ótica da Linguística Cognitiva, os significados não são reflexos do mundo, mas sim construções sociocognitivas orientadas linguisticamente (Ferrari, 2014). Assim, os significados e sentidos são construídos em um processo contínuo de categorização do mundo mediado pela língua (Rosch, 1976; Littlemore, 2015), a partir da interação de estruturas cognitivas e modelos compartilhados de crenças socioculturais (Lakoff, 1987; Littlemore, 2015).

Entende-se a categorização como o primeiro processo sociocognitivo que ocorre com a exposição linguística e a experiência no mundo. Trata-se da classificação e organização mental das informações em categorias fluidas, que por sua vez são refletidas pela linguagem (Littlemore, 2015). Essa divisão em categorias embasa-se pela operação cognitiva de Identidade (Fauconnier; Turner, 2002), que conduz à percepção das semelhanças e diferenças entre os elementos.

Falantes de PLH categorizam primeiramente os ambientes familiares e em seguida outros círculos sociais. Dessa forma, algumas categorias podem surgir primeiro na língua materna ou na LH (caso seja a sua primeira língua) enquanto outras categorias serão formadas apenas na língua majoritária do país de acolhimento (Littlemore, 2015; Caldeira, 2021). Esse processo está relacionado com o armazenamento na memória de longo prazo e colabora para o agrupamento do conhecimento que pode ser ativado e utilizado quando necessário, de acordo com o repertório linguístico do falante (Littlemore, 2015).

O conhecimento adquirido com base nas interações e experiências ao longo da vida formam os Modelos Cognitivos Idealizados (MCI) (Lakoff, 1987) que ficam armazenados em nossa memória. No caso em tela, esses conhecimentos são evocados por meio de processos ascendentes e descendentes a partir das pistas verbo-visuais emergentes das histórias em quadrinhos (Ramos, 2005; Souza, 2013; Saliés, 2015; Caldeira, 2021). Quando ativados, os MCIs estruturam espaços mentais que atuam na medida em que falamos e pensamos para fins de compreensão (Fauconnier, 1997). Esses espaços operam on-line na memória de trabalho e podem ser armazenados na memória de longo prazo quando formam a rede de integração conceptual (Fauconnier; Turner, 2002). Ela é composta por quatro ou mais espaços, dentre os quais pelo menos dois são espaços de input, um espaço genérico e um espaço-mescla.

Os espaços de input são estruturados pelos MCIs ativados pelas pistas verbo-visuais e/ou experienciais. Eles são conectados internamente e externamente por mapeamentos chamados de relações vitais (analogia, desanalogia, papel-valor, identidade, propriedade, causa-efeito, representação, tempo, espaço, etc.), que podem sofrer compressões e determinam a estrutura-mescla resultante da integração.

O espaço-mescla recebe a projeção seletiva dos elementos dos inputs e fornece a estrutura e a integração necessárias para a emergência do novo significado. Ele pode também retroalimentar os outros espaços, o que indica que o novo sentido não é apenas a soma das partes e contrapartes dos inputs, mas sim uma estrutura inédita criada por composição, completamento e elaboração a partir da força imaginativa da mente humana (Turner, 2014).

Já o espaço genérico projeta-se sobre os inputs e gerencia os mapeamentos e as relações ativas durante a mesclagem. Ele ativa as informações comuns necessárias

FLP 24(2)

para as projeções e para a sustentação dos espaços de entrada (papéis temáticos, esquemas imagéticos, metáforas conceptuais, entre outros).

A integração conceptual caracteriza a construção de sentido na leitura e compreensão de HQ (Ramos, 2005; Souza, 2013; Saliés, 2015; Caldeira, 2021). Por isso, esse será o aporte teórico utilizado na análise apresentada a seguir.

3 A PRÁTICA PEDAGÓGICA: ANÁLISE DOS DADOS

A atividade realizada com Pedro teve como objetivo principal a composição de uma narrativa oral a partir da leitura e da interpretação da HQ longa “Tá sujinho?! Vai tomar banho!” (Maurício de Sousa). Por ser uma história longa, apresenta uma narrativa complexa com “segmentos de uma ação contada em várias páginas sequenciais” (Vergueiro, 2014, p. 49).

Bruner (1991) explica que as narrativas representam formas de construir a ordem diacrônica de uma sequência de eventos. Isso pode ser feito por meio de orações ou por meios não verbais, como a linguagem icônica e a sequência de leitura das HQ (da esquerda para a direita e de cima para baixo, nas produções ocidentais). Toda narrativa apresenta elementos característicos: personagens que agem impelidos por uma motivação; ações e eventos sequenciais; rupturas e obstáculos; resolução; explicação; e coda (Azevedo, 2006; Bruner, 1991).

Além dos aspectos estruturais, a interpretação da narrativa é um aspecto destacado por Bruner (1991). Para ele, o conhecimento partilhado entre autor e leitor (os MCIs) influencia diretamente na forma como o texto será interpretado, o que torna cada entendimento único e colabora para a negociação de sentidos quando a leitura/interpretação é feita em conjunto.

Tais elementos serão apresentados na primeira etapa da análise, referente à HQ. Em seguida, a análise da aula ministrada para Pedro indica os processos cognitivos evocados durante a interpretação leitora realizada em conjunto com a professora, sinalizando para os conhecimentos construídos em colaboração e mediados pela HQ.

3.1 Análise da história em quadrinhos

De acordo com Turner (1996), entender uma narrativa é uma das capacidades cognitivas realizadas através da integração conceptual, e os elementos que a compõem projetam esquemas imagéticos básicos. Dentre eles estão a TRAJETÓRIA (percurso percorrido pelo protagonista), a FORÇA (motivação que ele tem para agir ou força psicológica que o impele), o ESPAÇO e o TEMPO (utilizados pelo protagonista para o deslocamento em sua TRAJETÓRIA).

A história em tela é composta por 41 quadrinhos e narra a busca de Papa-Capim por uma maneira de tomar banho, para que possa brincar com os seus amigos, perpassando uma série de obstáculos que o atrapalham. Portanto, identificamos a sua TRAJETÓRIA pelo ESPAÇO da floresta, motivada (FORÇA) pelo julgamento negativo de Jurema e Cafuné – que o comparam a um porco-do-mato e a um gambá devido à sua sujeira. Ademais, o tamanho da HQ marca a representação temporal dessa busca, dado que a compreensão da passagem de tempo de leitura e do deslocamento espacial dos personagens ocorre quando o leitor compara as mudanças e elipses que ocorrem de um quadrinho para o outro (Ramos, 2009; Caldeira, 2021).

As diferenças presentes na transição entre as elipses dos quadrinhos são compreendidas graças à integração conceptual e à compressão das relações vitais de “tempo”, “espaço” e “causa-efeito” que emergem quando comparamos as imagens das vinhetas (Caldeira, 2021). Como exemplo, observemos os quadrinhos 10 a 13 (Figura 1). Ao perceber que cada ação realizada pelo Papa-Capim gera reações subsequentes dos peixes, estamos sobrepondo os esquemas imagéticos de TRAJETÓRIA, FORÇA, CAUSA-EFEITO, gerando a compreensão dos acontecimentos da narrativa (Fauconnier; Turner, 2002; Caldeira, 2021). Assim, entende-se que “Papa-Capim vai até o rio **porque** quer tomar banho (Q. 10); as piranhas pulam da água **porque** veem o menino como possível refeição (Q. 12); e Papa-Capim foge **porque** teme ser mordido pelas piranhas (Q. 13)” (Caldeira, 2021, p. 156, negritos da autora).

Nesse sentido, as pistas emergentes da HQ para a integração conceptual e compreensão leitora são majoritariamente visuais. O título é a única pista proveniente da linguagem verbal, ainda assim, ele também é composto pela linguagem visual. Observando a Figura 1, percebe-se que ambas as linguagens interagem para a construção de sentido, pois as palavras “sujinho” e “banho” são ilustradas graficamente como representações do seu significado mais prototípico. Enquanto “sujinho” tem marcas de poeira e sujeira nas letras, “banho” está molhado com gotas de água.

Em relação às pistas visuais, são elencados quatro tipos que colaboram para a construção de sentido e para a compreensão dos quadrinhos. Trata-se de componentes da linguagem icônica que reforçam o sentido global da HQ quando estão em sintonia (Ramos, 2009): (1) figuras cinéticas; (2) formato dos balões, (3) metáforas e metonímias visuais; (4) gestos dos personagens. Todas encontram-se sistematizadas no Quadro 1.

As *figuras cinéticas* (linhas em torno dos personagens) representam a movimentação e a direção do seu deslocamento, evocando o esquema de TRAJETÓRIA. Ao combiná-las com a posição corporal, indicam as ações dos personagens (Ramos, 2009). Foram identificadas pela autora as seguintes ações com base na análise das figuras cinéticas presentes: andar, correr, pular, observar, chamar, parar, e movimentar o corpo todo (sacudir-se) (Quadro 1). Dessa forma, a compreensão dessas linhas pode influenciar na escolha dos verbos de movimento por Pedro ao descrever as ações ilustradas na HQ (Caldeira, 2021).

Quadro 1- Pistas visuais e MCIs evocados na HQ.

Pistas visuais	Quadrinhos onde aparecem	MCIs ativados
Figuras cinéticas (ações)	Andar – 1/5/6/8/14/18/19/21/23/25/30/39/40 Correr – 10/13/16/29 Pular – 2/11/12/26/27 Observar – 2/4/31/36 Chamar – 39 Parada repentina – 17/22 Movimentar o corpo – 35/41	- Narrativa - Indígena - Amizade - Sujeira - Limpeza - Banho - Higiene - Perigo
	Formato dos balões	Fala – 3/6/27/28 Pensamento – 9/15/20/24/32 - Segurança - Tristeza

Metáforas e metonímias visuais	Porco/gambá – 3/32 Nota musical – 26/27 Interrogação (incerteza) – 33	- Alegria - Medo - Busca - Cheiro ruim - Cheiro bom
	Sentimentos representados Desprezo – 3 Medo – 13/18/23/28/29 Ter uma ideia – 9/15/20/24 Surpresa – 12/17/22/27/40 Frustração – 41 Reflexão – 8/19 Alegria – 1/2/10/16/21/25/35/37/38/39 Tristeza – 30/31/32 Alívio – 14/34	
Gestos dos personagens	Saltar na direção da água – 11/26/27 Olhar direcionado – 2/4/31/36 Pavor (braços agitados) - 13 Chamar, convidar (dedo indicador) – 39 Mostrar limpeza (braços abertos) – 38 Esfregar o corpo – 20 Alívio (secar a testa) – 14 Cuidado (andar na ponta dos pés) – 18 Refletir (tocar cabeça/rosto) – 8/15/19/24/32	

Fonte: Caldeira (2021, p. 157).

FLP 24(2)

Outra pista visual é o *formato dos balões* que influencia na construção de sentido acerca da prosódia referente ao conteúdo enunciado pelo personagem. (Vergueiro, 2014; Ramos, 2009). Por mais que a HQ analisada não apresente falas verbais, alguns balões são usados para representar as interações contendo pistas imagéticas metafóricas (abordadas adiante). Para ilustrar, os quadrinhos 3 e 32 apresentam dois balões com o desenho de animais (porco-do-mato e gambá) que diferem pelo formato do continente. No quadrinho 3, há um balão de fala liso com o rabicho apontado para os amigos de Papa-Capim, o que sinaliza a fala dos dois. Já no quadrinho 32, o balão-nuvem é característico do pensamento, o que indica que o curumim está pensando ou lembrando-se de que os amigos o haviam comparado a animais mal cheirosos.

As *metáforas e metonímias visuais* compõem o terceiro grupo de pistas emergentes da HQ. Elas atuam em conjunto com as linhas cinéticas e com o formato dos balões na composição das cenas e representam ideias e/ou sentimentos por meio de imagens (Ramos, 2009) e são divididas dessa forma no Quadro 1. A representação das *ideias* encontra-se nas imagens dentro dos balões que representam metaforicamente o sentido pretendido. Usando o mesmo exemplo anteriormente destacado, os balões dos quadrinhos 3 e 32 refletem as metáforas PESSOA SUJA É GAMBÁ; PESSOA SUJA É PORCO-DO-MATO. Além disso, fazem inferência ao cheiro desagradável emanado por esses animais e possivelmente por Papa-Capim, devido à falta de banho. O mesmo acontece em outros quadrinhos cujas representações imagéticas indicam sentidos como música (Q. 26, 27) e dúvida/incerteza (Q. 33) (Caldeira, 2021).

A representação dos *sentimentos* reflete os estados emocionais indicados pela combinação entre as sobrancelhas e a boca dos personagens (Acevedo, 1990). Como

exemplo, pode-se citar os quadrinhos 32 e 37 que mostram a tristeza e a alegria de Papa-Capim. Em 32, o menino é ilustrado com as feições direcionadas para baixo (sobrancelhas caídas, olhar baixo, boca voltada para baixo, postura corporal com ombros caídos), o que reflete sua tristeza por meio da metáfora conceptual RUIM É PARA BAIXO (Lakoff; Johnson, 1980). Já em 37, vemos o oposto. O menino caminha ereto, com braços voltados para cima, sorrindo e com as sobrancelhas relaxadas. Em combinação com as linhas verticais acima de sua cabeça, é possível relacionar essa representação emocional de felicidade à metáfora conceptual BOM É PARA CIMA (Lakoff; Johnson, 1980).

A quarta pista visual emergente refere-se aos *gestos* que colaboram com as metáforas e metonímias dos sentimentos para a composição dos sentidos pretendidos. Para ilustrar, retomo os exemplos dos quadrinhos 32 e 37 (Figura 1). Neles, os gestos corporais dos braços e o posicionamento da coluna de Papa-Capim fortalecem os sentidos metafóricos de tristeza e alegria já indicados pelas expressões faciais. Outro exemplo são os gestos que representam o medo nos quadrinhos 13 e 18, quando o curumim precisa se afastar de animais perigosos e o faz de formas diferentes. Em 13, ele corre com os braços agitados e olhos arregalados devido ao pavor das piranhas. Em 18, apesar de ter medo do jacaré, ele caminha na ponta dos pés com os braços encolhidos, para que possa se afastar silenciosamente e não o acordar.

Finalmente, a análise das pistas verbo-visuais dessa HQ indica a evocação dos MCIs listados na última coluna do Quadro 1. Para a compreensão global da narrativa, todas as pistas devem ser percebidas de maneira complementar durante a leitura (Caldeira, 2021) e é assim que Fabiana conduz a atividade, como veremos adiante.

FLP 24(2)

3.2 Análise da prática pedagógica

A prática analisada é um recorte da tese de doutorado da autora (Caldeira, 2021). Toda a interação foi gravada e transcrita integralmente (1.261 linhas e 823 turnos de fala²). Contudo, devido ao escopo reduzido deste artigo, serão apresentados apenas os excertos que ilustram os exemplos diretamente explorados na análise.

A aula em questão foi realizada com Pedro (11 anos), no curso particular “Parle Português Comigo”, criado por Fabiana. Os encontros eram realizados aos sábados, na residência da professora, e duravam em média uma hora. O aluno nasceu na França e, apesar de ter mãe brasileira, não aprendeu português em casa e nunca havia estudado a língua formalmente antes de ser matriculado no curso. Seu uso limitava-se aos momentos de viagem ao Brasil com a família, por isso já apresentava certa compreensão e produção oral. O menino parece ser tímido, mas participa ativamente e ri com a professora durante a aula, além de se esforçar para falar sempre em português.

Embora não use a língua cotidianamente, ele tem contato constante com a cultura brasileira. Durante o diagnóstico com Fabiana, ele conta que seu prato preferido é a feijoada e que adora papagaios. Ela explora tal interesse durante as aulas e procura realizar propostas práticas, como receitas (momento em que Pedro provou guaraná pela primeira vez) e a confecção de objetos a partir de materiais reciclados (ele fez uma caixa para guardar café). Mantendo a linha de interesse do aluno, Fabiana

² A transcrição completa encontra-se em Caldeira (2021, p. 277-305). Convenções simplificadas e adaptadas da proposta de Gail Jefferson (1983).

selecionou a HQ do Papa-Capim. Ela justifica sua escolha primeiramente, por conta da faixa etária (que poderia suscitar uma reação positiva ao recurso); e devido à temática indígena pela qual Pedro nutre forte relação.

A prática foi ministrada em português e dividiu-se em duas etapas: (1) leitura e interpretação conjunta; (2) momento de debate. Na aula precedente, Fabiana apresentou para Pedro a Turma da Mônica e o universo de Maurício de Sousa com um filme. Então, ela começa a aula em tela questionando se Pedro recorda-se do encontro anterior e explicando que eles iriam trabalhar com uma história em quadrinhos impressa.

Como comando inicial para a etapa (1), ela diz que eles vão imaginar situações possíveis para a HQ, interpretando o que está acontecendo em cada quadrinho. Logo, eles leem cada vinheta e analisam as imagens a fim de interpretarem o enredo a partir das pistas visuais emergentes. Ao todo, durante a interação, foram evocados 16 MCIs, sistematizados no Quadro 2. Esses MCIs surgem por meio de perguntas e comentários que Fabiana faz para incitar Pedro a perceber o encadeamento das ações de CAUSA-EFEITO que estruturam a narrativa.

Quadro 2 - MCIs evocados na aula do Pedro.

Pista linguística	Localização na transcrição	MCIs evocados
“Ah! Ele é um porco esse menino, porque não toma banho, não é? Está sujo ”	L. 387-395	Sujeira
“Uma ordem que foi dada aqui né? Vai tomar banho, vem tomar banho”.	L. 44-50	Dar uma ordem
“O contrário de sujo, Pedro, é limpo ”	L. 942	Limpeza
“Ele se sente vamos dizer assim, ele se sente decepcionado , não é?”	L. 1031-1033	Decepção
“Ele está contente ”	L. 310-316	Alegria
“ Triste ”	L. 883-886	Tristeza
“Que medo ! Que medo! Nossa que medo.”	L. 814-816	Medo
“ Intrigados , eles estão intrigados, não é?”	L. 331-334	Intrigar-se
“Ele vê um, um anaconda ...hum”	L. 795-811	Anaconda
“Uma piranha ”	L. 563-566	Piranha
“Ele viu um jacaré ”	L. 645-651	Jacaré
“Hum...não...hum..hã... intrigados ”	L. 331-334	Intrigar-se
“Porque na verdade ele imaginou uma espécie de banheira ”	L. 488-492	Banheira
“Na verdade, é uma roda ”	L. 492-497	Roda
“Eles é índios ... está:: muito... hum estereótipas”	L. 1054-1071	Indígena

Fonte: Caldeira (2021, p. 166).

Em comparação ao Quadro 1, referente aos MCIs identificados na análise da HQ, percebe-se que 10 dos 16 MCIs evocados por Pedro e Fabiana são inéditos (Quadro 3). Isso indica que eles vão além da análise realizada inicialmente e confirma que cada interpretação leitora é única e varia de acordo com os conhecimentos

individuais de cada leitor (Bruner, 1991) e da relação que será realizada com os seus MCIs.

Quadro 3 - MCIs aula do Pedro x MCIs análise da HQ.

Presentes na análise da HQ	Narrativa, amizade, alegria, sujeira, higiene, limpeza, busca, banho, segurança, perigo, medo, tristeza, cheiro ruim, cheiro bom
MCIs na aula do Pedro	Conversa, narrativa, piranha, anaconda, jacaré, intrigar-se, dar uma ordem, decepção, banheira, roda, indígena, sujeira, limpeza, alegria, tristeza, medo

Fonte: Caldeira (2021, p. 167).

Dentre os MCIs evocados, alguns referem-se à categorização em português. O excerto 1 ilustra o conhecimento específico que Pedro possui acerca das espécies de animais brasileiros.

Excerto 1- Categorização e MCIs de anaconda, serpente e cobra.

486	Pedro	795	Ele vê um, um anaconda...hum
487	Fabiana	796 797	Pode ser né? Pode ser... o tipo né? a espécie da cobra, não é?
488	Pedro	798	Huhum da cobra
489	Fabiana	799 800 801	Nós dizemos de uma maneira geral cobra, mas eu sei que pra você memorizar nós dizemos também serpente
490	Pedro	802	Serpente
491	Fabiana	803	Você pode falar serpente também
492	Pedro	804	Hum
493	Fabiana	805 806 807	Só que no imaginá::rio coleti::vo brasile::iro é nós utilizamos mais a palavra cobra, ok?
494	Pedro	808	Cobra
495	Fabiana	809 810 811	Mas se você dissesse serpente ou se você disser anaconda como você disse, os brasileiros vão saber
496	Pedro	812	Huhum

Fonte: Caldeira (2021, p. 162).

Fabiana questiona o menino sobre o nome dos animais nos quadrinhos 12, 18 e 22, e é surpreendida com a resposta das espécies (“piranha”, Q. 12; “jacaré”, Q. 18; e “anaconda”, Q. 22). Normalmente, a categorização em outra língua é feita a partir dos hiperônimos (gerais) e depois passa aos hipônimos (específicos) (Littlemore, 2015). Contudo, como Pedro já conhece o Brasil e viveu experiências na Amazônia, ele parece ter já formado MCIs mais exatos sobre esses animais, o que lhe permitiu categorizá-los a partir da espécie em português. Fabiana aproveita esse momento para explicar que ele também poderia usar os hiperônimos para referir-se à “piranha” como “peixe” e à “anaconda” como “cobra” ou “serpente” (L.801, 807).

As pistas visuais da HQ parecem ter colaborado para tal evocação de MCIs. No quadrinho 12, vemos que a ilustração das piranhas contém os dentes característicos da espécie. Já no quadrinho 22, a cobra é representada como um animal grande, verde, que vive em uma cachoeira. Bastante semelhante à anaconda, espécie de sucuri-verde que pode ser encontrada em grandes tamanhos em ambientes aquáticos da Floresta

Amazônica. Tais pistas podem ter evocado na memória de Pedro o seu próprio MCI sobre espécies de animais brasileiros, levando-o a classificá-los dessa forma.

Outro MCI evocado é a própria narrativa, elaborada através de encadeamentos e orientações da professora sobre a interpretação a partir das pistas visuais sobre as emoções dos personagens. A narrativa encontra-se no maior MCI presente na aula, a conversa, pois é assim que Fabiana conduz a coconstrução dos acontecimentos do enredo com Pedro. O excerto 2 ilustra o ponto.

Fabiana começa a estruturar o cenário da narrativa perguntando o que o aluno identifica no primeiro quadrinho. Sem que essa informação tivesse sido previamente fornecida, o menino indica que é Papa-Capim e que ele é o protagonista porque aparece em todos os quadrinhos, enquanto os outros personagens são ilustrados em apenas alguns. Essa colocação revela que, ao observar todos os quadrinhos, Pedro percebeu (*noticing*) (Schmidt, 1983) que o curumim é o elemento mais saliente da narrativa, além de identificar o seu nome (apresentado apenas ao lado do título da HQ) (Figura 1).

Dando continuidade ao andamento da narrativa, Fabiana faz perguntas sobre o que está acontecendo nos quadrinhos e qual parece ser o sentimento dos personagens. Com isso, ela direciona a atenção do aluno para aspectos específicos e guia o encadeamento de CAUSA-EFEITO com base nas intenções dos personagens (Bruner, 1991; Caldeira, 2021). No primeiro quadrinho, Pedro indica que Papa-Capim está contente e que seus amigos estão “intrigados” (L. 331). Fabiana aproveita para explorar o motivo para tal contraste de emoções (L. 339) e Pedro explica que eles viram que Papa-Capim está sujinho (L. 341, 343, 345).

FLP 24(2)

Excerto 2: Sentimentos dos personagens.

177	Fabiana	328 329 330	O que, o que que você acha que eles estão sentindo esses dois amigos dele?
178	Pedro	331	Hum...não...hum... há... °intrigados°
179	Fabiana	332 333	Intrigados, eles estão intrigados, não é?
180	Pedro	334	Intrigados
181	Fabiana	335 336 337	Sim. Então vamos lá, vamos continuar a interpretação aqui. Por que será Pedro?
182	Pedro	338	Hum
183	Fabiana	339 340	Por que será que eles se sentem intrigados há?
184	Pedro	341	É... eles
185	Fabiana	342	Huhum
186	Pedro	343	Viu hum, Papaquim...Papa...
187	Fabiana	344	Capim
188	Pedro	345 346	Papa Capim...hum...está...hum sujinho sujinho

Fonte: Caldeira (2021, p. 165).

Esse é um dos exemplos que sinaliza que a leitura e a interpretação das imagens vão além da superficialidade e envolvem uma reflexão sobre as relações de CAUSA-EFEITO das diferentes situações da narrativa (Caldeira, 2021). O mesmo acontece em outros momentos, quando Pedro interpreta as pistas visuais e elenca sentimentos como: contente, surpreso, aliviado, triste, com medo. Essas colocações já indicam a realização de integrações conceituais (Turner, 2014), visto serem ideias inéditas criadas pelo menino. Nesse sentido, os conhecimentos prévios de Pedro no uso do PLH

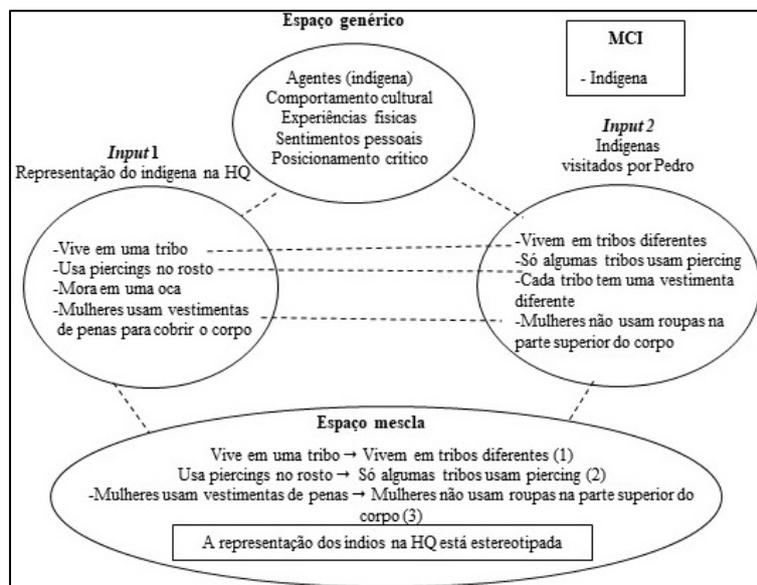
emergem e se sobressaem durante a atividade. Além disso, os múltiplos sentimentos percebidos pelo menino mostram que o encadeamento das ações está relacionado com CAUSA-EFEITO, pois tais emoções tanto são consequências dos acontecimentos da narrativa quanto atuam como molas propulsoras de novas ações (Caldeira, 2021).

Na segunda etapa da aula, após o término da leitura e interpretação, a professora pede a opinião de Pedro sobre a HQ. Ele a surpreende mais uma vez, dizendo que a representação dos indígenas está estereotipada, principalmente em relação à vestimenta feminina. Ele explica que, com base nas aldeias já visitadas com sua mãe, há formas diferentes de vestimenta em cada uma delas. Apesar de ele confirmar alguns aspectos semelhantes entre a realidade e a representação na HQ, diz que as mulheres não usam o conjunto de saia e top de penas (Q. 6 e 7) ilustrado. Elas normalmente não usam nenhuma peça cobrindo a parte superior do corpo. Então, Fabiana explica que essa representação se deve ao público-alvo da HQ ser de crianças, logo, todos os personagens adultos aparecem com peças de roupa cobrindo todo o corpo.

Nesse sentido, a representação dos indígenas na HQ propiciou uma oportunidade para debate e reflexão crítica, apesar de a professora não ter levado outras representações para um contraste comparativo. Esse momento permitiu a socialização do menino usando o português para apresentar sua experiência e seu conhecimento acerca da própria herança indígena familiar. Além disso, ele revela a sua capacidade de percepção crítica da realidade ao compará-la com as representações da HQ, partindo do seu conhecimento prévio (MCIs). Esse processo de construção de sentido caracteriza a integração conceptual cuja representação é ilustrada no diagrama a seguir.

FLP 24(2)

Figura 2 – Integração conceptual Pedro.



Fonte: Caldeira (2021, p. 168).

O diagrama representa uma rede de escopo duplo (Fauconnier; Turner, 2002), estruturada pelo mapeamento das partes e contrapartes de dois espaços input: (1) referente à representação dos indígenas na HQ; e (2) referente aos indígenas que Pedro

visitou no Brasil. Ambos são estruturados pelo MCI de “indígena”, embora o espaço (1) seja ativado pelas pistas visuais emergentes da HQ e o espaço (2) ative-se pelas pistas verbais emergentes das colocações de Pedro sobre suas experiências. Portanto, a integração é realizada com base em uma comparação entre a realidade experienciada por ele nas visitas às aldeias indígenas (que contribuíram para a construção do seu MCI de “indígena”) e a representação na HQ.

Em termos de relações vitais entre os mapeamentos interespaciais, “representação”, “analogia” e “intencionalidade” emergem. “Representação” e “intencionalidade” sinalizam a intencionalidade do cartunista em representar os indígenas de uma dada maneira na HQ. Nesse caso, “representação” é comprimida em “singularidade” na mescla. “Analogia” refere-se à comparação realizada por Pedro entre os dois tipos de indígenas. No espaço mescla, os mapeamentos apontam para algumas diferenças, dentre elas (3) a vestimenta feminina, apontada pelo menino. Portanto, essa relação de “analogia” resulta em uma “desanalogia” no espaço-mescla e sofre uma compressão de “identidade” e “mudança”.

O sentido inédito resultante é apresentado na estrutura emergente “a representação dos índios na HQ é estereotipada”. Sua criação deve-se às projeções seletivas entre os espaços de input e ela é configurada por composição (formação de novas relações inexistentes), completamento (as inferências geram uma estrutura adicional inédita) e elaboração (novo sentido elaborado devido ao posicionamento crítico do aluno, com elementos originais e outros oriundos dos inputs).

Por fim, o último aspecto analisado é a autonomia de Pedro que surge aos poucos, mediada pela assistência da professora e por intervenções com foco na forma (Lightbown; Spada, 1990). Apesar de ter uma boa compreensão do português, a formação de frases ainda parece ser um desafio – o que é natural em se tratando de um aluno na fase de emergência da língua (Caldeira, 2021). Assim, a prática com a HQ também propiciou modelos de frases e oportunidades de uso situado, com a ajuda de Fabiana. Destaca-se o fato de que no início da aula ele se limita a completar frases da professora com verbos, substantivos ou adjetivos, de forma telegráfica (Slobin, 1980). Na medida em que a interação evolui, ele começa a agir autonomamente (Vygotsky, 2007), usando termos mencionados no início da aula e testando hipóteses sobre estruturas (Ellis, 1997). Para ilustrar, observemos os testes que ele faz em relação ao uso do verbo “estar” como verbo de ligação em sete frases enunciadas ao longo da aula:

- (1) L. 711 (Pedro): “Ele corendo”
- (2) L. 712 (Fabiana): “Ele está correndo”
- (3) L. 713 (Pedro): “Ele está correndo”
- (4) L. 787 (Pedro): “Eles corendo...ele está corendo”
- (5) L. 816 (Pedro): “Eles...medo?”
- (6) L. 857 (Pedro): “Sereia está tocando”
- (7) L. 916 (Pedro): “Ele contente”

Na frase (1), Pedro utiliza o gerúndio (largamente usado por Fabiana anteriormente), mas não inclui o verbo “estar”. No início da aula, essa estrutura já havia sido colocada em saliência cognitiva (Schmid, 2007) por Fabiana e é reforçada indiretamente, no andamento da interação. Em seguida, (3) ele repete o modelo fornecido por ela (2), mas isso não significa que ele tenha internalizado tal forma. O que a sequência das produções sinaliza é que se trata de um processo em andamento,

ainda nos estágios da “curva de aprendizagem em U” (Ellis, 1997). Nesse momento, é normal produzir a estrutura de formas diferentes (desviantes ou não), até ser possível sustentar aquela que corresponde ao modelo de uso da língua (Caldeira, 2021).

Entretanto, em (4) observa-se que o menino percebeu o funcionamento da estrutura (estar + gerúndio). Ele começa o enunciado com “eles corendo” e corrige em seguida, pronunciando com mais firmeza o verbo de ligação “ele está corendo”. Isso indica que ele percebeu (Schmidt, 1983) a falta de um elemento na estrutura e o acrescentou depois, sem precisar da interferência da professora.

4 CONCLUSÃO

A análise aqui apresentada fomenta a reflexão que conduz à resposta para as três perguntas norteadoras deste estudo de caso: (1) Qual é o papel das HQs no uso da língua-alvo? (2) Que processos cognitivos deveriam ser ativados na leitura da HQ e quais são evocados na narrativa produzida? e (3) Que sentidos foram gerados por meio dessa prática?

A prática realizada com Pedro teve caráter colaborativo, com o objetivo de propiciar a produção de uma narrativa oral mediada pela HQ. Os dados mostram que o menino tem competências passivas avançadas e compreende bem o português, apesar de não ter práticas de uso em casa. Além disso, ele demonstra bons conhecimentos sobre a sua cultura de herança, o que é esperado de um FH no geral (Kagan, 2009).

Sobre os processos cognitivos esperados durante a prática, os resultados da análise sinalizam que a linguagem verbal da HQ evoca o MCI de narrativa que permite a negociação de sentidos por meio da socialização da linguagem na interação entre professora e aluno durante a prática pedagógica. Essa interação propiciou igualmente a evocação de MCIs linguísticos e socioculturais de formas indiretas (inseridas no fluxo conversacional) ou diretas (com intervenções focadas na forma).

Tais MCIs integraram-se ao conhecimento prévio do aluno e às suas experiências de vida com os povos indígenas, agindo no processo de integração conceptual revelado nas colocações de Pedro sobre os estereótipos. Nesse sentido, a prática oportunizou a realização de inferências intratextuais (relações entre aspectos internos da HQ) e extratextuais (relações entre a HQ e os conhecimentos prévios de Pedro) por meio das pistas visuais e da assistência da professora, ao guiar a compreensão da sequência dos fatos da narrativa.

Destaca-se também que a socialização na LH, a partir da leitura da HQ, é aqui instaurada por um estado de conversa em contexto espontâneo e não planejado (Tarone, 2012), o que demanda uma série de estratégias comunicativas por parte do aluno. Considerando esses fatores, os dados mostram que Pedro alcança um bom desempenho comunicacional em português, no sentido em que sustenta a interação, colabora com colocações inéditas, negocia significados e ainda testa possibilidades estruturais em desenvolvimento. De acordo com Duff e Talmy, isso é potencializado pela “interação social com membros mais proficientes de uma determinada comunidade” (2011, p. 98), que medeiam o desenvolvimento da competência comunicativa e fornecem modelos de uso linguístico para os menos proficientes. Nesse sentido, a HQ atua como mola motivadora da interação durante a prática pedagógica.

FLP 24(2)

Assim sendo, considera-se que houve socialização no uso da linguagem porque o processo interacional (considerando o volume de exposição linguística, o perfil do aluno, o contexto de produção e os conhecimentos prévios) figuram em primeiro plano em relação à exploração de elementos que compõem o sistema linguístico (Duff; Talmy, 2011). Embora a aula de Pedro incluía intervenções de foco na forma, estas não suplantaram o estado de conversa que culminou na construção de sentidos inéditos por parte do aluno.

REFERÊNCIAS

- Acevedo J. Como fazer histórias em quadrinhos. Ferreira SN, tradutor. São Paulo: Global; 1990.
- Ackerman PB. Reason inferences in the story comprehension of children and adults. *Child development*. 1988;59(5):1426-1442.
- Azevedo-Gomes J. Português como língua de herança em um contexto de línguas românicas: estratégias comunicativas e diretrizes didáticas. *Domínios da lingu@gem*. 2020;15(3):1-26.
- Azevedo AMT. Estrutura narrativa e espaços mentais. Belo horizonte: Faculdade de letras da UFMG; 2006.
- Barbosa P, Flores C. Clíticos no português de herança de emigrantes bilíngues de segunda geração. In: Textos selecionados, 26.º Encontro da Associação Portuguesa de Linguística; 2011. Disponível em: https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/14098/1/Barbosa_Flores_vers%C3%A3o%20publicada.pdf.
- Bruner J. A construção narrativa da realidade. Netto WF, tradutor. *Critical inquiry*. 1991;18(1):1-21.
- Cain K, Oakhill J, Bryant P. Children's reading comprehension ability: concurrent prediction by working memory, verbal ability, and component skills. *Journal of educational psychology*. 2004;96(1):31-42.
- Caldeira B. Histórias em quadrinhos no ensino-aprendizagem do português como língua de herança [dissertação]. Rio de Janeiro: Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro; 2021.
- Carreira M. Teaching heritage language learners: a study of program profiles, practices, and needs. In: Trifonas P, Aravossitas T, organizadores. *Rethinking heritage language education*. Cambridge: Cambridge University Press; 2014. p. 20-44.
- Chevalier J. Heritage language literacy: theory and practice. *Heritage Language Journal*. 2004;2(1):26-44 [internet]. [citado 14 dez. 2019]. Disponível em: <https://international.ucla.edu/africa/article/14647>.
- Cummins J. Heritage language education: a literature review. Toronto: Ministry of Education; 1983.
- Dell'Isola RLP. Leitura: inferências e contexto sociocultural. Belo horizonte: Formato Editorial; 2001.
- Diesel A, et al. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. *Thema*. 2017;14(1):268-288 [internet]. [citado 24 out. 2020]. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.15536/thema.14.2017.268.288.404>.
- Duff P. Transnationalism, multilingualism, and identity. *Annual review of applied linguistics*. 2015;35: 57-80.
- Duff P, Talmy S. Language socialization approaches to second language acquisition: social, cultural, and linguistic development in additional languages. In: Atkinson D, organizador. *Alternative approaches to second language acquisition*. New York: Routledge; 2011. p. 95-116.
- Ellis R. *Second language acquisition*. Oxford University Press; 1997.
- Fauconnier G. *Mappings in thought and language*. Cambridge University Press; 1997.
- Fauconnier G, Turner M. *The way we think: conceptual blending and the mind's hidden complexities*. New York: Basics Books; 2002.
- Ferrari L. *Introdução à linguística cognitiva*. São Paulo: Contexto; 2014.

- Fonseca V. Importância das emoções na aprendizagem: uma abordagem neuropsicopedagógica. *Revista Psicopedagogia*. 2016;33(102):365-384.
- Jefferson G. Issues in the transcription of naturally-occurring talk: caricature versus capturing pronunciation particulars. Tilburg University: Department of Language and Linguistics; 1983.
- Johnson M. *The body in the mind: the bodily basis of meaning, imagination and reason*. Chicago: Chicago University Press; 1987.
- Kagan O. Teaching heritage languages: an online workshop UCLA; 2009 [internet]. [citado 20 mar. 2020]. Disponível em: http://startalk.nhlrc.ucla.edu/default_startalk.aspx.
- Kagan O, Carreira M. The results of the national heritage language survey: implications for teaching, curriculum design, and professional development. *Foreign Language Annals*; 2011;75(1):40-64 [internet]. [citado 12 jan. 2020]. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1944-9720.2010.01118.x>.
- Kendeou P, et al. Cognitive view of reading comprehension: implications for reading difficulties. *Learning disabilities research and practice*. 2014;29(1):10-16 [internet]. [citado 8 out. 2020]. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/ldrp.12025>.
- Lakoff G. *Women, fire and dangerous things. What categories reveal about the mind*. Chicago: Chicago University Press; 1987.
- Lakoff G, Johnson M. *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press; 1980.
- Lightbown P, Spada N. Focus-on-form and corrective feedback in communicative language teaching: effects on second language learning. *Studies in second language acquisition*. 1990;12:429-448.
- Littlemore J. *Applying cognitive linguistics to second language learning and teaching*. UK: Palgrave Macmillan; 2015.
- Moran J. Mudando a educação com metodologias ativas. In: Souza CA, Morales OET, organizadores. *Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens*. 2015. p. 15-33 [internet]. [citado 24 out. 2020] Disponível em: <http://uepgfocafoto.wordpress.com>.
- Oliveira RM. Abordagem cognitiva da compreensão leitora: implicações para a educação e prática clínica. *Interação em psicologia*. 2014;18(3):381-390.
- Polinsky M, Kagan O. Heritage languages: in the 'wild' and in the classroom. *Language and linguistics compass*. 2007;1(5):368-395.
- Ramos APM. Esquemas-imagéticos e o processo de mesclagem no gênero "tirinhas": implicações e aplicações pedagógicas para o processo de leitura em língua materna. In: Saliés TMG, Shepherd TMG, organizadores. *Análise e aplicações*. Rio de Janeiro: Publít soluções; 2005. p. 157-173.
- Ramos P. *A leitura dos quadrinhos*. São Paulo: Contexto; 2009.
- Roche J. *Fremdspracherwerb fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Francke/utb; 2013.
- Rosch E, et al. Basic objects in natural categories. *Cognitive psychology*. 1976;8(3):382-439.
- Saliés T. Verbos de movimento no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras: contribuições da linguística cognitiva. In: Moura M, et al. *Ensino-aprendizagem de alemão como língua estrangeira: teoria e práxis*. Rio de Janeiro: Letra Capital; 2015. p. 15-38.
- Schmid H. Entrenchment, salience, and basic levels. In: Geeraerts D, Cuyckens H, organizadores. *The Oxford handbook of cognitive linguistics*. Oxford: Oxford University Press; 2007. p. 117-138.
- Schmidt R. Interaction, acculturation and the acquisition of communicative competence. In: Wolfson N, Judd E, organizadores. *Sociolinguistics and language acquisition*. Rowley: Newbury House; 1983. p. 137-174.
- Slobin ID. *Psicolinguística*. São Paulo: Nacional; 1980.
- Sousa M. *Chico Bento*. São Paulo: Editora Globo; 2003.
- Souza F. *Tiras em quadrinhos na compreensão leitora de alunos da rede pública à luz da linguística cognitiva: o caso da prova Caxias [tese]*. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro; 2013.

Spitz CA. Crenças no ensino-aprendizagem do português como língua de herança: problematizações acerca da “aula de PLH” como espaço de letramento, atravessamento e constituição social [tese]. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro; 2018.

Turner M. *The literary mind*. Oxford: Oxford University Press; 1996.

Turner M. *The origin of ideas: blending, creativity, and the human spark*. New York: Oxford University Press; 2014.

Valdés G. Heritage language students: profiles and possibilities. In: Peyton JK, Ranard DA, McGinnis S, organizadores. *Heritage languages in America: preserving a national resource*. Washington: Delta Systems Inc.; 2001. p. 37-77.

Van Lier L. From input to affordance: social-interactive learning from an ecological perspective. In: Lantolf JP, organizadores. *Sociocultural theory and second language learning: recent advances*. Oxford: Oxford University Press; 2000. p. 245-259.

Vergueiro W, et al. *Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula*. São Paulo: Contexto; 2014.

Vygotsky LS. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Neto JC, Barreto L, Afêche S, tradutores. 7.ª ed. São Paulo: Martins Fontes; 2007.

Weinreich U. *Languages in contact: findings and problems*. University of Michigan: Mouton; 1953.

Zaslow B. Curricular development for heritage language classes. *Teaching heritage languages: an online workshop*; 2009 [internet]. [citado 20 mar. 2020]. Disponível em: http://startalk.nhlrc.ucla.edu/default_startalk.aspx.