



HAL
open science

HQS EM AULAS DE PLNM: UMA EXPERIÊNCIA NA UNIVERSIDADE RENNES 2

Brízzida Caldeira, Tania Gastão Saliés

► **To cite this version:**

Brízzida Caldeira, Tania Gastão Saliés. HQS EM AULAS DE PLNM: UMA EXPERIÊNCIA NA UNIVERSIDADE RENNES 2. 6as Jornadas Internacionais de Histórias em Quadrinhos, 2019, São Paulo, Brazil. hal-03908836

HAL Id: hal-03908836

<https://hal.science/hal-03908836v1>

Submitted on 20 Dec 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

HQS EM AULAS DE PLNM: UMA EXPERIÊNCIA NA UNIVERSIDADE RENNES 2

Brízzida Anastácia Souza Lobo de Magalhães Caldeira
Orientadora: Prof^a Dr^a Tânia Mara Gastão Saliés

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

RESUMO

No ensino-aprendizagem de línguas, propiciamentos (VAN LIER, 2000) dentro e fora da aula de português como língua não materna (PLNM), que abarca estudantes do português como língua de herança (PLH) e como língua estrangeira (PLE), podem contribuir para manter o PLNM em contínuo desenvolvimento. Levando-se em conta que os propiciamentos são oportunidades de aprendizagem, interessa-nos particularmente aqueles gerados em sala de aula através da abordagem experiencial (LAKOFF, 1987). Portanto, criar sequências pedagógicas encadeadas que propiciem vivências no uso da língua pode permitir que os aprendizes se socializem no uso da língua-alvo com a mediação das HQs. O objetivo dessa comunicação é apresentar uma proposta dessa natureza. As atividades consistem de pré-leitura, leitura e pós-leitura (FARIA, 2011). Realizaram-se ao longo de duas aulas de PLNM para alunos do primeiro ano de mestrado da Universidade Rennes 2. Por ser um currículo com fins específicos, voltado para o mercado de trabalho no exterior, as atividades buscam levar os alunos a experienciarem situações relacionadas ao contexto usando o português. Selecionamos tiras com o tema “profissão” e elas foram usadas como texto de partida, na atividade de pós-leitura. Buscou-se ativar conceitos relacionados ao *frame* (FILLMORE, 1982) “mercado de trabalho”: aspectos que levam alguém a escolher uma profissão (apoio familiar, valorização de determinadas profissões, trabalhar com o que gosta, etc.). Integrando os conceitos ativados na pré-leitura com a leitura, os alunos produziram uma narrativa na etapa de pós leitura. Os textos foram produzidos em grupo, para proporcionar prática oral e coconstrução do conhecimento. A atividade mostrou, principalmente, que o sentimento de empatia, gerado pela mesclagem conceptual (TURNER, 2014) pode ser a mola impulsora de produções textuais na língua-alvo, a partir de experiências de vida.

PALAVRAS-CHAVE: propiciamentos; ensino-aprendizagem de PLNM; tiras; empatia

INTRODUÇÃO

No ensino-aprendizagem de línguas, propiciar oportunidades interacionais em sala de aula pode suscitar a coconstrução de significados (VAN LIER, 2002). Essas interações podem ser mais enriquecedoras com alunos oriundos de países e culturas diversificadas, trazendo novos elementos para compartilhar em grupo. Nesse sentido, entende-se que propiciamentos são oportunidades de aprendizagem que podem ser gerados nas aulas através da abordagem experiencial. Refletindo à luz da Linguística Cognitiva, compreende-se que a cognição ocorre sempre de maneira situada e que novos conceitos são fundados na experiência e uso da língua-alvo (JOHNSON e LAKOFF, 1980).

Considerando que língua e cognição estão entremeadas e sabendo que categorizamos o mundo mediados pela linguagem, aprender um novo idioma abarca

recategorizações de conceitos conhecidos, gerando categorias originadas pela perspectiva do outro (LITTLEMORE, 2015). Além disso, aprender uma segunda língua (L2) envolve a exploração de aspectos linguísticos, culturais/contextuais que influenciam a organização conceptual do estudante, ativando *frames*¹ durante as interações. Esses elementos são usados para estruturar nosso pensamento, como entendemos o mundo e as outras pessoas, através das projeções que ocorrem no processo cognitivo da mesclagem conceptual².

Neste estudo, o foco é o ensino-aprendizagem do português como língua não materna (PLNM). Os dados foram gerados em duas aulas ministradas na Universidade Rennes 2 (França). A prática pedagógica foi realizada com uma turma de mestrado do nível 1, com vinte alunos de idades entre 20 e 36 anos, com avançado conhecimento do português (três anos de estudo mínimo na graduação).

A análise e a discussão realizam-se qualitativamente à luz da Linguística Cognitiva, sob paradigma não-essencialista. O objetivo geral é compreender mais sobre o ensino-aprendizagem da língua e cultura do Brasil usando tiras em quadrinhos como material de apoio. Os objetivos específicos são: (1) verificar os processos sociocognitivos envolvidos na leitura de uma tira em quadrinhos brasileira; (2) entender como os alunos de PLNM criam soluções para o personagem, com base nos seus conhecimentos prévios do assunto tratado.

Os processos sociocognitivos analisados são: *frames* ativados pelas pistas da tira; metáforas presentes na tira; e possíveis mesclas realizadas durante a leitura. Essas categorias de análise refletem a organização conceptual do pensamento que aparece na tira e os gatilhos que, através da leitura, deveriam levar à ativação de determinados *frames* na mente dos leitores, para que eles realizassem a atividade proposta. Os mesmos elementos são analisados na produção textual dos alunos, verificando a forma como eles organizam o próprio pensamento em relação à problemática da atividade, observando se eles conseguem encontrar uma solução para o personagem através do sentimento de empatia projetado pela mesclagem conceptual (TURNER, 2014).

¹ Fillmore (1982) propôs a Semântica dos *Frames*, que formam molduras comunicativas ativadas a partir de palavras-chave do texto. Elas “incluem eventos, ações, identidades, papéis sociais [...] permitindo a identificação do que está sendo posto em movimento na interação” (TANNEM e WALLAT, 1987, p.59).

² A Teoria da Mesclagem Conceptual (FAUCONNIER e TURNER, 2002; TURNER, 2014) propõe uma rede que integra, através de relações vitais, elementos de dois ou mais *inputs* para obter um espaço mescla com sentidos inéditos.

Para tanto, a pesquisa é guiada pelos questionamentos: (1) Quais pistas emergem da tira e estruturam a compreensão cognitiva do problema do personagem? (2) Como os alunos criam soluções para o problema com base nas informações linguístico-culturais exploradas na etapa de pré-leitura e em seu conhecimento enciclopédico? (3) Que entendimentos sobre o ensino-aprendizagem de língua e cultura brasileira são gerados com essa prática? Para respondê-las, analisamos os seguintes instrumentos: materiais utilizados durante a prática, tira em quadrinhos “Guia de Profissões: Bancário” (Ise Nishi) e a produção textual de um grupo de alunos.

Em relação à prática pedagógica e ao uso da tira, destaca-se que apesar de os quadrinhos serem bem aceitos na comunidade escolar atualmente e de serem usados no ensino-aprendizagem de várias línguas, a sua compreensão não é simples. Os processos sociocognitivos exigidos dos leitores de histórias em quadrinhos (HQ) são descendentes (SALIÉS, 2001; RAMOS, 2005; SOUZA, 2013), podendo ser mais complicado quando a leitura é feita em língua estrangeira. Isso se deve especialmente ao fato de que a tira selecionada foi escrita considerando a categorização de mundo sob a perspectiva cultural brasileira, que pode ser diferente da categorização do aluno estrangeiro que a lê na aula. Alguns elementos relevantes para leitura e compreensão de uma tira são discutidos na próxima seção.

TIRAS EM QUADRINHOS

Para realizar a análise e compreender as pistas que emergem da tira usada na prática pedagógica, respondendo ao primeiro questionamento, esta seção apresenta aspectos relativos ao gênero tira em quadrinhos.

Entendemos a tira como “um formato utilizado para veiculação de histórias em quadrinhos em suportes e mídias impressos e digitais” (RAMOS, 2017, p.31). Pode variar no número de quadrinhos, ser acompanhada ou não de elementos paratextuais (título e autor). Compõe o hipergênero histórias em quadrinhos (RAMOS, 2009; 2017). A selecionada para a prática pode ser classificada como cômica. Sua principal característica é a presença da quebra de expectativa pelo leitor ao final da história, criando uma situação inesperada e humor (RAMOS, 2017).

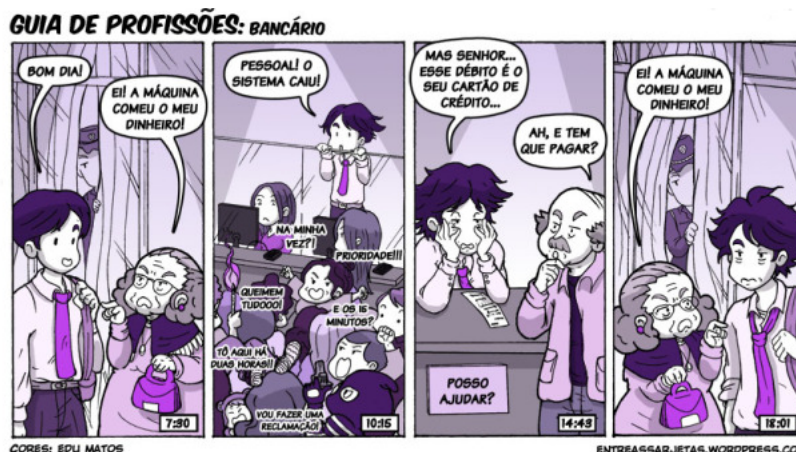


Figura 1: Tira Bancário

Fonte: www.entreassarjetas.wordpress.com

A tira representa o cotidiano do bancário; mostra as mazelas cotidianas e uma situação comum, a dificuldade do idoso em manusear o caixa eletrônico. Encontra-se essa situação em vários países do mundo, inclusive na França; por isso talvez seja mais fácil a compreensão dos alunos da turma, uma vez que podem ter experienciado algo semelhante quando no banco. Durante a aula, enquanto faziam a atividade, percebi que os alunos riram da tira, ou seja, reconheceram elementos que podem ter gerado o humor ou a quebra de expectativa como no último quadrinho da tira (figura 1), em que há a repetição da primeira cena, na qual uma senhora pede ajuda porque a máquina “comeu” o seu dinheiro. Ela faz o mesmo pedido às sete e meia da manhã, quando o funcionário chega para trabalhar, e depois às seis horas da tarde, quando o rapaz está indo embora. Isso revela a assiduidade da cliente ao banco, e sua insistência sempre tem problemas com o caixa eletrônico.

Além de conhecer a estrutura dos quadrinhos, a leitura e compreensão das tiras envolvem processos cognitivos. Na próxima seção, discuto a compreensão leitora da tira ao mesmo tempo que analiso os processos cognitivos envolvidos e implicações para a prática pedagógica.

LEITURA E COMPREENSÃO DA TIRA: ANÁLISE SÓCIOCOGNITIVA

A leitura e a compreensão de uma tira demandam processos descendentes e ascendentes (OLIVEIRA, 2014). Os processos ascendentes são a decodificação de palavras, que pode ser um desafio aprendizes de L2. Consistem em decifrar palavras, acessando o

significado na memória (*scanning*). No entanto, os processos descentes são mais complexos, uma vez que envolvem processos inferenciais, e dependem da ativação de conhecimento armazenado na memória de longo prazo, através das pistas linguísticas reconhecidas na decodificação. Esse conhecimento é guardado nos *frames* (FILLMORE, 1982) e são associados ao conhecimento prévio do leitor por meio de projeções metafóricas³ e processos de mesclagem. Isso ocorre quando o leitor “projeta experiências concretas sobre contextos abstratos, para poder compreendê-los” (SOUZA, 2013, p.51). Assim como Saliés (2001), Ramos (2005) e Souza (2013), este estudo entende que a leitura e a compreensão de HQ ocorrem pela mesclagem conceptual.

O exercício proposto na prática pedagógica exigia dos alunos MESCLAR, pois deveriam perceber os problemas dos personagens, imaginar que são amigos e um escreve para o outro pedindo conselhos sobre se demitir ou ficar no emprego. Pedi aos alunos que respondessem à mensagem, com conselhos, considerando a situação econômica do Brasil (assunto que foi trabalhado na etapa de pré-leitura). Para responder, o sentimento de empatia com o personagem era necessário. Tal sentimento só seria possível se projeções ocorressem por meio da mesclagem contrafactual entre **a mente do eu** e **a do outro**, considerando-se emoções possíveis (TURNER, 2014).

FRAMES, METÁFORAS E MESCLAGEM NA TIRA

A compreensão leitora é individual, depende das experiências prévias construídas no contexto cultural de cada um. Alunos de L2 fazem associações pautadas em experiências, mas precisam passar por etapas. Primeiramente, compreender as pistas textuais na L2, e ativar os *frames*. Em seguida, categorizar o mundo. A língua medeia o processo e aprender uma L2 implica em recategorizar e modificar *frames* existentes com base nas vivências, uma delas a leitura (LITTLEMORE, 2015). Ao integrar partes nos *inputs* 1 e 2, por meio de relações vitais (relações de representação e analogia), com base no espaço genérico (que se projeta sobre os *inputs* e também é estruturado por elementos desses espaços e da própria mescla), emerge um significado novo no espaço mescla (FAUCONNIER e TURNER,

³A Teoria da Metáfora Conceptual (LAKOFF E JOHNSON, 1980) explica a estruturação do pensamento em que se compreende e experencia uma coisa em termos de outra. Isso ocorre através da projeção entre dois domínios: fonte (geralmente baseado em experiências concretas) e alvo (geralmente baseado em experiências abstratas). De acordo com Fauconnier e Turner (2002), as metáforas podem ser entendidas como mesclas de escopo único.

2002). Esse significado leva à compreensão leitora. Se o aluno tem dificuldade em decodificar o texto na L2, as pistas linguísticas não ativam os processos sociocognitivos necessários, ou seja, a integração entre os processos linguísticos, cognitivos e socioculturais (LOPES, 2006) deixa de ocorrer.

Os sentidos metafóricos também podem influenciar a compreensão da tira para estrangeiros. Segundo Littlemore (2015), aprendizes de L2 aprendem primeiro sentidos mais prototípicos, os termos-base que são mais frequentes na língua alvo, depois sentidos mais específicos e por fim, sentidos metafóricos. Quanto mais afastado do núcleo prototípico estiver o sentido da palavra, mais difícil será a compreensão.

Nossa maneira de perceber, pensar e agir é fundamentalmente metafórica, (LAKOFF E JOHNSON, 1980) e cotidianamente compreendemos diversos conceitos em termos de outros, sem sequer percebermos (KÖVECSES, 2002). Para o autor, é possível classificar as metáforas de acordo com as funções cognitivas que executam:

- a) Estruturais: o domínio fonte fornece uma rica estrutura de conhecimento para o domínio alvo, assim o falante pode entender um alvo por meio da estrutura da fonte. Exemplo: “o tempo passa rápido quando nos divertimos”.
- b) Ontológicas: fornecem menos estruturação cognitiva para o alvo e com ela pode-se delinear elementos abstratos como objetos sólidos, ou personificar objetos inanimados. Exemplos: “perdi o medo de altura”; “a bateria do meu celular morreu”.
- c) Orientacionais: fornecem pouca estrutura conceitual para o alvo e tem como tarefa cognitiva tornar coerentes um conjunto de conceitos alvos em nossos sistemas conceituais. Elas se relacionam com as orientações espaciais humanas básicas guiadas pelos esquemas imagéticos⁴ de trajetória. Exemplos: “ele está com o astral lá em cima hoje” (BOM É PARA CIMA) e “a bolsa de valores despencou” (RUIM É PARA BAIXO).

Na tira utilizada (figura 1), há a presença dessas metáforas. As linguagens verbal e icônica fornecem pistas que ativam *frames* de “banco” e “ambiente de trabalho”. Como pistas visuais elencamos o cenário, a vestimenta do personagem, os clientes do banco e os horários, que aparecem no canto inferior direito dos quadrinhos. Além disso, um *frame* de “fadiga” é ativado também por meio das expressões faciais do personagem principal e pela

⁴ Esquemas Imagéticos (LAKOFF e JOHNSON, 1987) são rotinas cognitivas apriorísticas, abstratas, que representam dinamicamente relações espaciais e movimentos. Surgem a partir de processos perceptuais e motores que são armazenados e formam rotinas de orientação que guiam o pensamento abstrato a partir de movimentos concretos aprendidos.

sequência de horários, que mostram que ele passa por uma progressão de cansaço ao longo do dia.

A imagem relaciona-se com a cultura visual e com o registro dela na nossa memória. Essa rede de imagens em sequência ajuda na coconstrução do sentido, em conjunto com pistas verbais. A tabela 1 sistematiza as pistas linguísticas da tira, que também ativam os *frames* de “banco” e “ambiente de trabalho”.

Nominais	Verbais	Construções
Profissões Bancário Máquina Dinheiro Sistema Débito Cartão de crédito	Pagar	Posso ajudar? O sistema caiu!

Tabela 1: Pistas linguísticas da tira para *frames*

A ativação dos *frames* começa no título, engatilhada pelas palavras “profissões” e “trabalho”. Em todos os quadrinhos há pistas linguísticas e visuais que sustentam a ativação e mantêm os *frames* em saliência cognitiva, fornecendo elementos para serem usados na produção textual pelos alunos. A compreensão da situação do personagem depende da ativação desses *frames* e da percepção do contexto. Se os alunos não conseguirem realizar esses processos ao longo da leitura, não estruturam espaços mentais que levam à projeção da mente deles sobre a mente do personagem e à geração de empatia, necessários na atividade escrita.

Todas as pistas contribuem para a integração conceptual e consequente compreensão leitora. Além disso, algumas pistas também são veículos para a estruturação da metáfora que aparece na tira. Nesse sentido, entendemos que as metáforas são um conjunto de correspondências ou mapeamentos entre os elementos de dois domínios mentais estruturados pelos *frames* (KÖVECSES, 2015). A metáfora ontológica de personificação MÁQUINAS SÃO PESSOAS (LAKOFF et al., 1991) está presente em duas construções, conforme sistematizado pelo quadro 1.

Metáfora ontológica de personificação		
MÁQUINAS SÃO PESSOAS		
DF = pessoas	DA = máquinas	
1) “A máquina comeu o meu dinheiro”		
DF = pessoas	DA = máquina	Veículo = comer
2) “Pessoal! O sistema caiu! ”		
DF = pessoas	DA = sistema	Veículo = cair

Quadro 1: Metáfora ontológica

A construção metafórica 1 aparece no primeiro e no último quadrinho. Ela é usada pela senhora que pede ajuda para usar o caixa. O veículo de ativação é o verbo “comer”, que indica que a máquina prendeu o dinheiro. Atribui, portanto, à máquina, a capacidade de comer. Essa compreensão é possível graças à nossa experiência corpórea e à projeção de que há uma semelhança entre ingerir alimentos e o ato da máquina manter o dinheiro dentro dela.

Essa metáfora existe na língua francesa, referindo-se aos computadores como pessoas (*MACHINE-HOMME*), no entanto, seu uso na tira não foi entendido facilmente pelos alunos. A compreensão do sentido metafórico depende da experiência corporificada e o significado é influenciado não apenas pelo corpo (como contexto), mas também pelos aspectos linguísticos e contextuais (KÖVECSSES, 2015). Para explicar o uso dessa metáfora para os alunos franceses, foi necessário mostrar como o ato de comer aparece no domínio fonte, apelando para a experiência corpórea com a alimentação, ou seja, o sentido mais próximo do núcleo prototípico. Depois foi explicado que no português esse uso linguístico se refere às situações em que o caixa eletrônico prende o dinheiro, assim como nós colocamos e mantemos os alimentos dentro do nosso corpo. Em ambas as situações, o esquema imagético de CONTÊINER estrutura o sentido. Mostrei que o outro sentido do verbo “comer” está mais afastado do núcleo prototípico e que é metafórico. Como os alunos já foram ao banco, a vivência pode ajudar na compreensão desse uso metafórico.

A construção metafórica 2 está presente no segundo quadrinho, quando o bancário avisa aos de clientes que o sistema não está funcionando e gera reclamações. O veículo é o verbo “cair”, com um sentido mais afastado do núcleo prototípico de queda física para baixo. Nesse caso, há uma metáfora orientacional acionada ao mesmo tempo: RUIM É PARA

BAIXO (LAKOFF et al., 1991), estruturada pelo esquema imagético de VERTICALIDADE. Quando o funcionário diz que o sistema “caiu”, todos entendem que ele está fora de serviço, o que causará dificuldades para os clientes na fila. Essa metáfora estrutura a primeira, uma vez que está mais próxima da experiência corporificada das pessoas, ao relacionar-se com movimento para baixo e com emoções negativas. Ao compreendê-la, pode-se fazer a associação metafórica com o sistema, pois não é um objeto físico que pode cair no chão do banco.

O uso metafórico do verbo “cair” é mais próximo da realidade linguística dos alunos, uma vez que a mesma metáfora existem em francês (LE BAS EST MAUVAIS). Embora as línguas sejam diferentes, a organização conceptual é a mesma.

Com base nessa análise, identifiquei elementos que poderiam ajudar a compreensão da tira e a produção textual com base na empatia pelo personagem.

A PRODUÇÃO TEXTUAL: A MESCLA DA EMPATIA

A prática pedagógica deu-se em três etapas: pré-leitura, leitura e pós-leitura. As duas aulas ocorreram em português e todos os materiais utilizados foram retirados de fontes brasileiras. Os alunos interagiram em português, sem correções excessivas, para sentirem seguros e confiantes na língua-alvo. O aluno que se sente confiante, pertencendo a um grupo, tende a ter mais motivação ao entrar em contato com conteúdos novos, e isso auxilia a organização conceptual e o registro na memória de longo prazo (FONSECA, 2016).

Para Van Lier, (2002), a linguagem emerge nas atividades semióticas, que proporcionam oportunidades para a construção de sentido, agindo e interagindo na língua-alvo. Nesse sentido, a prática pedagógica com tiras visa proporcionar oportunidades de agir e interagir em português, integrando múltipla semioses, leitura, compreensão auditiva, produção escrita e oral. Além disso, as etapas encadeadas dentro da mesma temática levam à formação de um contexto situacional, mantendo em saliência cognitiva questões sobre o ambiente profissional, problemas possíveis em várias profissões e sobre trabalhar feliz nas duas aulas sobre o tema TRABALHO NO BRASIL.

A primeira aula ativou *frames* necessários para a produção textual com leituras e discussões. Lemos tiras, reportagens e finalizamos a aula com um debate a fim de coconstruir em grupo conhecimentos sobre o assunto. A segunda aula é a que mais

interessa, pois foi nela em que ocorreu a prática de produção textual a partir da leitura da tira. Após relembrarmos o que foi discutido na aula anterior, os alunos foram divididos em grupos de cinco. Sortearam tiras da série “Guia de profissões” (Ise Nishi), com os seguintes profissionais: bancário, veterinário, professor, arquiteto, chef de cozinha, taxista ou músico e fizeram a leitura silenciosa. Em seguida, mostrei a tira para a turma e todos lemos cada uma juntos. Nesse momento, cada grupo disse qual tira sorteou e tirou as dúvidas sobre vocabulário (momento de explicação sobre as metáforas presentes). Além disso, discutimos quais seriam os problemas que eles perceberam nas situações de cada tira. Elenquei o conteúdo gerado na lousa, para consultas posteriores. Isso contribui também para que haja a coconstrução do conhecimento na interação entre participantes e eu, a professora.

A leitura em grupo serviu também para observar a reação dos alunos em relação às tiras. Percebi que algumas eram mais difíceis, enquanto outras geraram risadas. A tira do bancário foi complicada a princípio, mas depois das explicações sobre os sentidos metafóricos, observei que o grupo que a sorteou deu risada e pareceu compreender o que se passava, o que pode se refletir na produção textual.

Após a leitura, os grupos passaram para a pós-leitura, atividade principal da aula. Deveriam imaginar que o profissional da tira era um amigo ou familiar, com problemas no trabalho, que lhes enviava um e-mail contando as dificuldades. Deveriam escrever uma resposta, expressando seus sentimentos e desejos em relação à situação, aconselhando-o a deixar o emprego ou dando motivos para que ficasse. Deveriam considerar também a situação econômica do Brasil e questões sobre escolha de profissões trabalhadas na aula anterior. A figura 3 ilustra o e-mail produzido pelos alunos que sortearam a tira do bancário.

O grupo produziu o texto cumprindo o pedido no enunciado. O texto foi construído com pistas linguísticas que ativam o *frame* “ambiente de trabalho” e “carreira profissional”, mantendo em saliência cognitiva o tema apresentado na tira lida. Sistematizo na tabela 2, os gatilhos linguísticos que aparecem no texto, comparando-os à a tabela 1. Há menos pistas lexicais do que na tira. No entanto, o tema foi respeitado e o texto é coerente com a situação ilustrada. Ilustra que a leitura foi conduzida a partir de *frames* compatíveis.

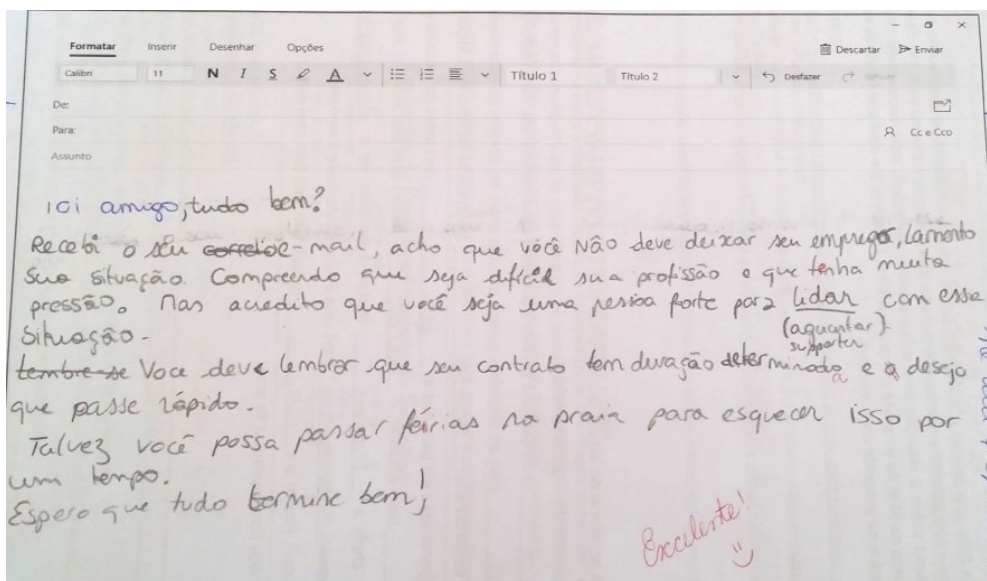


Figura 3: produção textual

Nominais	Verbais	Construções
Emprego Profissão Contrato Férias	Deixar seu emprego. Passar férias	Seu contrato tem duração determinada.

Tabela 2: Pistas linguísticas no texto

Os *frames* ativados estruturam as partes que constituem os espaços de *input* que se integram em uma rede de integração conceptual ou mescla. Porém, antes de tratar da mesclagem, examinamos as metáforas que aparecem no texto, que também são elementos estruturadores dos espaços mentais que funcionam como *input*. O quadro 2 as sistematiza.

Destacamos que as metáforas usadas existem em francês. Sabendo que são aprendizes de L2, o emprego das metáforas pode não ter sido intencional, no sentido de que muitas vezes organizamos nosso pensamento metafóricamente sem percebermos. De acordo com Littlemore (2015), com o tempo, as propriedades das metáforas se perdem e elas se tornam opacas conforme se integram à língua. Nesse sentido, como existem em francês, o uso delas pode não ter sido percebido. Pode ser apenas a transposição da organização conceptual da língua materna para a língua-alvo, e não um uso intencional.

1) “Compreendo que seja difícil a sua profissão e que tenha muita pressão ”		
Estrutura de eventos das metáforas ontológicas DIFICULDADES SÃO CONTÊINERES (DF = contêiner/ DA= dificuldades) CORPO HUMANO É CONTÊINER PARA EMOÇÕES (DF= contêiner/ DA= corpo) EMOÇÕES INTENSAS SÃO CALOR (emoções intensas pressionam o contêiner para escapar)		
DF = calor excessivo gera pressão	DA = emoções intensas geradas pela profissão	Veículo = pressão
2) “Mas acredito que você seja uma pessoa forte para lidar com essa situação.”		
Metáfora ontológica FORÇAS PSICOLÓGICAS SÃO FORÇAS FÍSICAS		
DF = capacidade física	DA = capacidade psicológica	Veículo = forte
3) “[...] seu contrato tem duração determinada e desejo que passe rápido.”		
4) “Talvez você possa passar férias na praia [...].”		
Metáfora estrutural TEMPO É ALGO EM MOVIMENTO NO ESPAÇO		
DF = movimento espacial	DA = tempo	Veículo = verbo passar

Quadro 2: Metáforas no texto dos alunos

A primeira metáfora ontológica é veiculada pela palavra “pressão”. Estrutura-se por um sistema de eventos, uma vez que a profissão gera muita pressão no profissional. Portanto, organizamos esse sistema mostrando que as dificuldades do trabalho e o corpo humano são entendidos como contêineres (esquema imagético CONTÊINER). As emoções fortes geradas pelas dificuldades do trabalho são entendidas como calor, que esquentam até formar forte pressão psicológica sobre o indivíduo. A segunda metáfora ontológica, veiculada pela palavra “forte”, refere-se às forças psicológicas do indivíduo, que são elementos abstratos, como se fossem forças físicas. Ela é estruturada pelo esquema imagético FORÇA e com base nesse domínio concreto, e passível de experimentação, é mais fácil de se compreender. As duas últimas construções apresentam a metáfora estrutural TEMPO É TRAJETÓRIA e é veiculada pelo verbo “passar”. Nela, o tempo é entendido como uma entidade concreta que se movimenta no espaço. “Passar” mais rápido ou mais devagar aponta para o sentido de duração de uma situação (esquema imagético de TRAJETÓRIA).

Passemos à discussão sobre a mescla contrafactual acionada na produção textual. Segundo Turner (2014), a mescla é a origem de novas ideias, por meio dela podemos associar conhecimentos enciclopédicos, experiências e novos estímulos externos, através de uma projeção seletiva, e gerar um entendimento inédito sobre um assunto. Ele é

armazenado na nossa memória de trabalho, formando uma rede de espaços mentais que podem ser acessados pelo nosso pensamento.

Uma mescla possível é a capacidade de se colocar no lugar de outra pessoa, projetando a sua mente sobre a mente do outro na mescla, e imaginar como alguém se sente em uma dada situação (TURNER, 2014). É a chamada mescla-contrafactual, e consiste em uma projeção entre a mente dos alunos e a mente do personagem por meio das relações vitais de representação (do eu no outro) e de analogia.

No texto, percebemos essa ação cognitiva pelos alunos quando dizem “lamento a sua situação”; “compreendo que seja difícil sua profissão”; “acredito que seja uma pessoa forte para lidar com essa situação”. Essas construções refletem sentimentos sobre o problema do outro e com base neles, os alunos criam sugestões e conselhos, mostrando seus desejos, como: “acho que você não deve deixar seu emprego”; “você deve lembrar que seu contrato tem duração determinada e espero que passe rápido”; “talvez você possa passar férias na praia para esquecer isso por um tempo”; “espero que tudo termine bem”. A figura 4 ilustra uma possível construção para a mescla contrafactual EMPATIA presente na produção textual dos alunos e motivada pela leitura da tirinha.

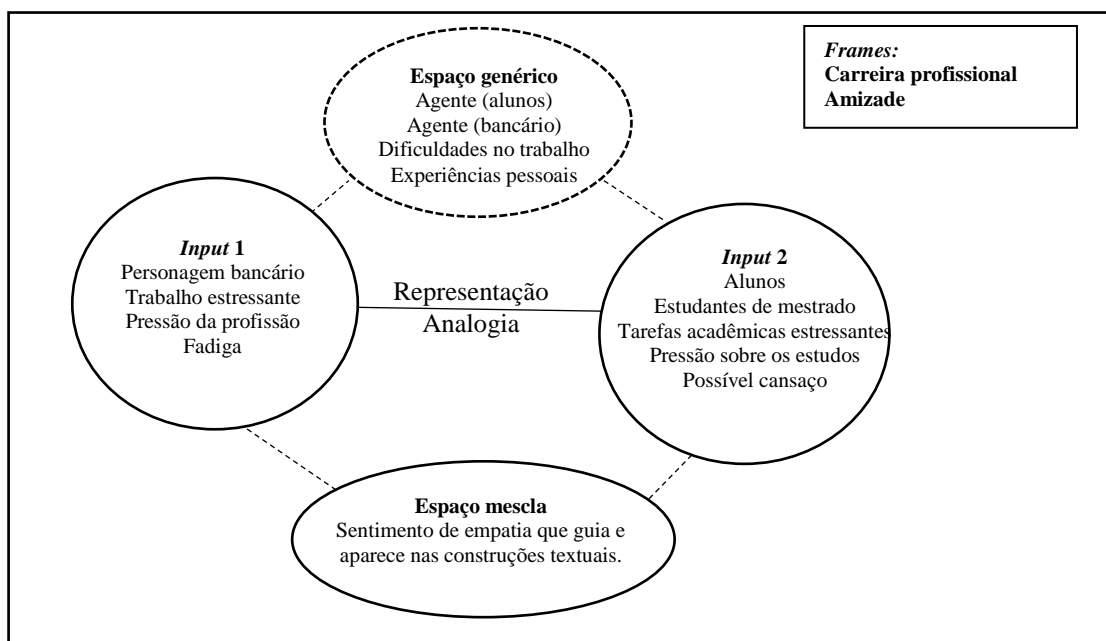


Figura 4: EMPATIA COMO MESCLA

No espaço-mescla, por uma relação vital analógica e representacional, os problemas do personagem como bancário com dificuldades relacionam-se com problemas que os alunos já viveram possivelmente. Com base nisso, pareceu possível aos estudantes criarem uma projeção no modelo “se eu fosse você, eu...”, apresentando sugestões, dando conselhos e expressando seus desejos. A atividade foi realizada em grupo, portanto as coconstruções geradas entre eles foi a mola impulsadora para integrarem os conceitos e surgir o novo conhecimento propiciado pela prática pedagógica.

ENTENDIMENTOS

Com este estudo, verificamos que a leitura da HQ ativa *frames* de “ambiente de trabalho” e “banco”. Essa ativação ocorre por pistas verbais e linguísticas. Verificamos ainda que a sintaxe do texto produzido em grupo mostra como os alunos criaram empatia pelo personagem, através de projeções analógicas via mesclagem conceptual entre o seu eu e a mente do personagem. Além disso, percebemos que eles organizaram o pensamento por meio de projeções metafóricas sinalizadas pelas sugestões e conselhos ao longo do texto. A análise também levou à compreensão de que a estruturação do texto revela bom domínio da sintaxe do português, e ativa *frames* compatíveis com a tira. A temática fica em saliência cognitiva.

A análise nos permitiu, por fim, compreender que a leitura e a compreensão de tiras em aulas de PLNM demandam processos mentais complexos. Logo, os alunos devem passar por atividades de pré-leitura que auxiliem na ativação de elementos que compõem a organização conceptual, necessários para o processo de mesclagem. A mescla representa a compreensão leitora. A coconstrução de conhecimentos de maneira situada é possível quando os alunos realizam atividades que propiciam oportunidades de agir na língua-alvo, em interações com seu grupo e com a professora.

BIBLIOGRAFIA

BARBIERI, D. **As linguagens dos quadrinhos**. São Paulo: Peirópolis, 2017.

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: Basis Books, 2002.

FILLMORE, C. J. Frame semantics. In: **The linguistic society of Korea: linguistics in the morning calm**. Korea: Hanshin Publishing Company, 1982.

FONSECA, V. **Importância das emoções na aprendizagem**: uma abordagem neuropsicopedagógica. Portugal. Revista Psicopedagogia, 2016.

KÖVECSES, Z. **Metaphor**: a practical introduction. New York: Oxford University Press, 2002.

KÖVECSES, Z. **Where metaphors come from**: reconsidering context in metaphor. Oxford University Press, NY: 2015

LAKOFF, G. **Women, fire and dangerous things. What categories reveal about the mind**. Paper Back edition. Chicago: Chicago University Press, 1987

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. **Metaphors we live by**. Chicago: University of Chicago Press, 1980

LAKOFF, G.; ESPENSON, J.; SCHWARTZ, A. **Master Metaphor List**. California: University of California at Berkeley, Second Edition, 1991.

LITTLEMORE, J. **Applying cognitive linguistics to second language learning and teaching**. UK: Palgrave Macmillian, 2015.

LOPES, M.O.M. **Leitura**: uma categoria híbrida – pistas do discurso dos professores da rede particular e pública. Dissertação de mestrado. Pontifícia Universidade Católica: Rio de Janeiro, 2006.

OLIVEIRA, R. M. **Abordagem Cognitiva da Compreensão Leitora**: implicações para a educação e prática clínica. Interação Psicológica: Curitiba, 2014

POSTEMA, B. **Estrutura narrativa nos quadrinhos**: construindo sentidos a partir de fragmentos. São Paulo: Peirópolis, 2018.

RAMOS, A.P.M. Esquemas-imagéticos e o Processo de Mesclagem no Gênero “Tirinhas”: Implicações e Aplicações Pedagógicas para o Processo de Leitura em Língua Materna. In: SALIÉS, T. M. G.; SHEPHERD, T. M. G. (Org.) **Linguagem: Teoria, Análise e Aplicações**. Rio de Janeiro: Publit Soluções Editoriais, 2005.

RAMOS, P. **A leitura dos quadrinhos**. São Paulo: Contexto, 2009.

RAMOS, P. **Tiras no ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

SALIÉS, T.M.G. **Esquemas-imagéticos**: Contrastando o Português e o Inglês. Anais do VI Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada. Universidade Federal de Belo Horizonte, 2001.

SOUZA, F.S. **Tiras em quadrinhos na compreensão leitora de alunos da rede pública à luz da Linguística Cognitiva**: o caso da Prova Caxias 2013. Dissertação de mestrado. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

TANNEN, D.; WALLAT, C. Interactive Frames and Knowledge Schemas in Interaction: Examples from a Medical Examination/Interview. In: TANNEN, D. **Framing in Discourse**. NY: Oxford University Press, 1987.

TURNER, M. **The origin of ideas**: blending, creativity, and the human spark. NY: Oxford University Press, 2014.

VAN LIER, L. An ecological-semiotic perspective on language and linguistics. In: KRAMSCH, C. (Org.). **Language acquisition and language socialization**. London: Continuum, 2002.

VERGUEIRO, W. et al (Org.). **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2014.