



Linguística cognitiva, quadrinhos e português língua de herança: uma mescla que deu certo

Brízzida Caldeira

Universidade Aix-Marseille, Aix-en-Provence, França

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3164-0943>

brizzidanastacia@gmail.com

RESUMO

Este ensaio aborda a transdisciplinaridade propiciada pela Linguística Cognitiva, nomeadamente pelas teorias da Integração Conceptual (FAUCONNIER; TURNER, 2002); categorização e recategorização em L2 (LITTLEMORE, 2015) e Modelos Cognitivos Idealizados (LAKOFF, 1987), como resposta aos desafios enfrentados em uma investigação sobre o processo de ensino-aprendizagem do português como língua de herança na França, mediado pela leitura de histórias em quadrinhos (CALDEIRA, 2021). Graças à conjugação de teorias que conversam com a LC, foi desenvolvida uma metodologia de cristalização de dados, com base no proposto por Richardson (2018), na qual cada elemento do *corpus* atuou como uma das facetas presentes na coconstrução dos entendimentos gerados na pesquisa.

PALAVRAS-CHAVE: Linguística cognitiva; Histórias em quadrinhos; Português língua de herança; Transdisciplinaridade.

Cognitive linguistics, cartuns and portuguese as a heritage language: a blend that thrived

ABSTRACT

This essay addresses transdisciplinarity as a response to the challenges faced in an investigation on the teaching-learning process of Portuguese as a heritage language in France, mediated by the reading of comics (CALDEIRA, 2021). Namely, it conjugates Cognitive Linguistics theories such as Conceptual Integration (FAUCONNIER; TURNER, 2002), categorization and recategorization in L2 (LITTLEMORE, 2015), and Idealized Cognitive Models (LAKOFF, 1987) with psycholinguistics, second language acquisition, and linguistic anthropology. Thanks to the transgression of disciplinarity borders, a methodology of data crystallization was developed, based on the one proposed by Richardson (2018), in which each element of the *corpus* acted as one of the facets present in the coconstruction of understandings relative to the research questions.

KEYWORDS: Cognitive linguistics; Comics; Portuguese as a Heritage Language; Transdisciplinarity.



1. Introdução

Desde criança, sempre gostei de histórias em quadrinhos (HQ). Foi com esse hipergênero (RAMOS, 2009) que eu aprendi a ler e gostar de ler, assim como foi por intermédio dele que tive meus primeiros contatos com línguas estrangeiras (espanhol e inglês) e com referências literárias intertextuais – muitas das quais só compreendi quando adulta. Durante a fase escolar e em cursos privados, os quadrinhos eram muitas vezes apresentados nas aulas como representações de uma cultura e de uma língua diferentes da minha, abrindo possibilidades de explorar e conhecer novos mundos com a leitura. Por essa razão, ao ingressar no universo acadêmico da formação docente, procurei inserir os quadrinhos como recurso didático (SOUZA, 2007), ao iniciar as investigações sobre o ensino-aprendizagem do português como língua não-materna (PLNM) na graduação e no mestrado.

Contudo, muitas reflexões e propostas apresentavam limitações por negligenciarem os processos sociocognitivos envolvidos na leitura e na compreensão de um texto multimodal. Embora enriquecedoras, as contribuições sobre didática do português língua estrangeira (WIDDOWSON, 1991; ALMEIDA FILHO, 1989; 2011; 2015; JÚDICE, 2005; DELL'ISOLA, 2005; RIBEIRO; GUERRA, 2015), as teorias sobre a estrutura das histórias em quadrinhos (RAMOS, 2009; VERGUEIRO, 2014; VERGUEIRO; RAMOS, 2015; BARBIERI, 2017; LUYTEN; LOVETRO, 2017; RAMOS, 2017) e sobre leitura e letramento (KLEIMAN, 2008; 2014; SILVA; CARDOSO, 2016; RAJAGOPALAN, 2014), *per se*, não supriam lacunas referentes aos processos sociocognitivos envolvidos, como a mesclagem, conceito capitaneado por Fauconnier e Turner (2002) no âmbito da Linguística Cognitiva (LC).

Uma das premissas da LC é justamente o compromisso de “compatibilizar suas hipóteses com os resultados de pesquisas sobre a mente e o cérebro realizadas por outras disciplinas” (FERRARI, 2014, p. 26). Teorias da LC (FAUCONNIER; TURNER, 2002; LAKOFF, 1987; LITTLEMORE, 2015) aliadas à Psicologia Cognitiva (ROSCH, 1975), à Linguística Textual – que encara o texto como parte de um contexto maior (KOCH, 1997; WEINREICH, 1971) –, aos estudos de Gêneros Textuais (MARCUSCHI, 2002; DIONÍSIO, 2002; BAZERMAN, 2005), e aos de Leitura (OLIVEIRA, 2014; DELL'ISOLA, 2001; KENDEOU et al., 2014; KLEIMAN, 2004) vieram ao encontro da formação de um arcabouço teórico-analítico transdisciplinar sobre a compreensão leitora das histórias em quadrinhos, enquanto hipergênero multimodal (RAMOS, 2009), em aulas de português ministradas, fora do Brasil, para falantes de herança.

O português ensinado no Brasil como língua estrangeira e o uso dos quadrinhos em materiais didáticos constituem áreas de pesquisa em que atuo desde o mestrado (CALDEIRA, 2018). Na época, tive a oportunidade de conhecer outra subárea do PLNM (CAMÕES, 2012), o português língua de herança (PLH), objeto que assumiu foco central de minhas pesquisas desde o doutoramento. Entender se e como a leitura e a manipulação de histórias em quadrinhos poderiam contribuir para o processo de ensino-aprendizagem do PLH em contextos variados de ensino, cujas aulas contemplavam alunos de PLE e PLH em um mesmo espaço pedagógico, passou a ser o problema a ser destrinchado. O estudo em que me pauto para desenvolver o meu argumento analisou narrativas escritas e orais produzidas por quatro alunos (Pedro e Pierre – PLH, Fer-



nand e Sophie – PLE¹), a partir da leitura de HQs, assim como de entrevistas semiestruturadas de rememoração das atividades dentro de um arcabouço transdisciplinar.

O PLH (SPITZ, 2018; SALIÉS; SPITZ; CALDEIRA, 2022; MORONI, 2015; SOUZA; BARBOSA, 2020), área recente que vem divulgando o português brasileiro no mundo, contempla múltiplos perfis de pessoas que vivem em contextos sociais nos quais o português é uma língua minoritária, ligada ao convívio familiar nuclear ou expandido (familiares que vivem em outro local) e que pode ser transmitida às segundas e terceiras gerações durante a infância ou em outro momento após a adolescência, conforme reza a literatura em línguas de herança em geral (MONTRUL, 2016; FLORES; MELO-PFEIFER, 2014; KAGAN, 2009; KAGAN; CARREIRA, 2011; POLINSKY; KAGAN, 2007). Junto com os estudantes de português língua estrangeira (PLE) e língua materna (PLM), os falantes de PLH formam muitas salas de aula mistas (CARREIRA, 2014; CALDEIRA, 2021) e heterogêneas em contextos como universidades, cursos privados, iniciativas comunitárias e escolas fora do Brasil.

Foi precisamente no contexto universitário da cidade de Rennes (França) que ocorreu a geração de dados da investigação que ora rememoro como ponto de apoio ao argumento desenvolvido no presente ensaio. Sem o entrelaçamento de disciplinas afins, dificilmente teríamos logrado chegar à materialização de uma metodologia multifacetada, que contemplasse os múltiplos vieses que fazem parte da área de PLH: as faces do cristal proposto por Richardson (2018). Propenho ser esse entrelaçamento um possível arcabouço teórico-metodológico para a compreensão do desenvolvimento linguístico de alunos de PLH e das atividades pedagógicas mediadas por HQ para eles voltadas.

Desse modo, abro o ensaio detalhando os desafios enfrentados durante a geração de dados devido às particularidades do contexto. Em seguida, apresento a metodologia e suas três etapas, desenvolvida para a análise dos dados. Fecho com os entendimentos gerados por meio da cristalização de dados (RICHARDSON, 2018; CALDEIRA, 2021) realizada ao longo dos processos de pesquisa (descoberta, visualização, narração, transformação em história, representação). No caso da pesquisa em tela, a cristalização deu-se com os seis elementos do *corpus* (práticas pedagógicas nos contextos de PLH e PLE, narrativas dos aprendizes de PLH e PLE, entrevistas com os alunos da universidade, gravação das aulas particulares e anotações dos alunos). Esses elementos atuaram como lentes apontadas para as três teorias da LC que embasaram a análise: categorização e recategorização em L2 (LITTLEMORE, 2015), MCIs (LAKOFF, 1987) e integração conceptual (FAUCONNIER; TURNER, 2002; TURNER, 2014), cujos fundamentos podem ser encontrados em Caldeira (2021), dentre outros.

2. Desafios e soluções teóricas

Os dados aqui discutidos foram gerados em 2018, ano em que atuei como docente contratada no Departamento de Português da Universidade Rennes 2. Na época, acabara de defender minha dissertação de mestrado, cuja base teórico-metodológica pautava-se no positivismo essen-

¹ Nomes fictícios.

cialista. Tal visão epistemológica projetava-se na minha prática pedagógica. Consequentemente, os aspectos linguísticos formais e o receio de os alunos não estarem todos “aprendendo” no mesmo ritmo figuravam em primeiro plano nas minhas preocupações e atividades produzidas e ministradas em sala.

Contudo, à luz da Teoria dos Sistemas Complexos e Adaptativos, o desenvolvimento linguístico é um processo caótico que não pode ser controlado ou previsto por professores ou pais (DE BOT, 2007; SALIÉS; SPITZ, CALDEIRA, 2022). De Bot (2007) explica que, por se tratar de um sistema dinâmico, o desenvolvimento de uma língua avança ou recua de formas individuais, dependendo de uma série de variáveis externas (como a exposição linguística) e internas (como memória e atenção). Tais variáveis e os seus efeitos na reorganização do sistema linguístico de cada aprendiz não podem ser calculados. Se assim o é, não cabe ao professor preocupar-se em manter um ritmo uniforme de “aprendizagem” entre os alunos, mas sim em propiciar oportunidades de exposição e socialização na língua-alvo próximas daquelas encontradas fora da sala de aula (SALIÉS; SPITZ; CALDEIRA, 2022).

Ao longo de um semestre, gerei dados com turmas de PLNM, seja da licenciatura em Português-francês, seja do mestrado em Relações Internacionais, voltado para a América Latina e a Península Ibérica. Essas turmas eram compostas por alunos de perfis diversos, dentre os quais falantes de PLM, PLE e PLH, todos com graus de conhecimento prévio linguístico e cultural variados. Superar essa variabilidade ou esse contexto misto e heterogêneo nada tem de simples. Foi no entrecruzar de teorias de aquisição de línguas adicionais (DE BOT, 2007; SALIÉS, 2002; SCHMIDT, 1983; 2010; SCHMIDT; FROTA, 1986), principalmente no âmbito da socialização da linguagem (DUFF; TALMY, 2011), de estudos sobre as características dos falantes de língua de herança (MONTRUL, 2016; FLORES; MELO-PFEIFER, 2014; REID, 1998; KAGAN, 2009; CHEVALIER, 2004) com a LC (LITTLEMORE, 2015; FAUCONNIER; TURNER, 2002; LAKOFF, 1987) que as possibilidades foram emergindo.

De acordo com Duff e Talmy (2011), independentemente de serem aprendizes de língua materna (LM), estrangeira (LE) ou de herança (LH), “a interação social com membros mais proficientes de uma determinada comunidade medeia centralmente o desenvolvimento tanto da competência comunicativa quanto do conhecimento dos valores, práticas, identidades, ideologias e posturas da comunidade” (p. 98)². Durante a prática pedagógica, o membro mais proficiente pode ser representado tanto pela figura do professor quanto pelos alunos mais proficientes, no caso das turmas mistas. Assim, propostas de tarefas em grupos heterogêneos propiciam aos alunos oportunidades para contribuírem com os seus próprios conhecimentos, integrando elementos já conhecidos e gerando um estado de conversa que faz com que a aprendizagem da língua-alvo seja uma consequência natural (SALIÉS, 2002).

Propiciar oportunidades de socialização usando a língua-alvo, por meio de diferentes propostas pedagógicas, fornece modelos de uso para o desenvolvimento linguístico (BRUNER,

² No original: “Social interaction with more proficient members of a particular community centrally mediates the development of both communicative competence and knowledge of the values, practices, identities, ideologies and stances of that community” (DUFF; TALMY, 2011, p. 98).



1975). Tais modelos podem ser trabalhados pelo professor com maior ou menor nível de foco na forma gramatical, de acordo com as necessidades de o aluno comparar sistematicamente as diferenças entre a língua-alvo e a sua LM (SCHMIDT, 1983; 2010; SCHMIDT; FROTA, 1986), para gerar percepção ou *noticing*. Enquanto os aprendizes adultos de PLE têm maior necessidade dessa sistematização comparativa (SCHMIDT, 1983; 2010; SCHMIDT; FROTA, 1986), como é o caso de Fernand (57 anos), os falantes de PLH muitas vezes apresentam uma bagagem linguística e cultural próxima à de nativos, principalmente se adquirem a língua, na primeira infância, na interação com os seus familiares (FLORES; MELO-PFEIFER, 2014); por isso são considerados “aprendizes de ouvido” (REID, 1998). A principal diferença, segundo a autora, advém do ponto de partida. Em geral, os alunos de LE começam a aprendizagem já conjugando leitura e escrita, por isso têm maior facilidade com a sistematização das regras sintático-morfológicas, em comparação com os falantes de LH (REID, 1998). Já os falantes de LH, como Pedro (11 anos) e Pierre (21 anos), são expostos à língua primeiramente pela audição (via tentativa e erro) e apresentam maior fluência oral, conhecimento de expressões idiomáticas e escrita fonética, devido ao desenvolvimento incompleto dos registros disponíveis na língua (KAGAN, 2009; CHEVALIER, 2004).

Falantes de PLH aprendem vários registros de modo incompleto, por consequência da alta exposição ao uso informal da língua em interações exclusivamente familiares (KAGAN, 2009). Por isso, quando se faz necessária a comunicação em contextos diferentes, faltam-lhes conhecimento sobre o uso formal da LH ou usos mais específicos. Esse é um aspecto que não pode passar despercebido pelos professores que com eles interagem.

Compreender tais características em muito agregou à análise das produções geradas pelos alunos que participaram da investigação ora em discussão, pois possibilitou entender que cada aluno se encontra em um determinado ponto de desenvolvimento. Primeiro, dado o conhecimento estocado nos MCIs; segundo, devido às pistas que cada um ativa (e como) a partir desse conhecimento e da experiência em sala de aula e com a leitura; por fim, dado o modo como integram todo esse conhecimento e abrem espaço para o conhecimento inédito, diferenciado entre eles.

A ausência desse aporte teórico, conforme minha experiência própria, impacta decisões relativas ao desenvolvimento das aulas e ao próprio processo de significação por parte dos falantes de PLH e PLE, principalmente se mediado por HQs, prática cada vez mais utilizada nos últimos 20 anos. Destaco sobretudo a falta de critério na seleção de HQs e na elaboração de práticas pedagógicas que não alçam o conhecimento prévio (MCIs) ao patamar exigido, para a retenção e recuperação de memórias. Contudo, a experiência de pesquisa à luz de um corte epistemológico não essencialista e transdisciplinar, abriu portas para que, ao atuar em outra universidade francesa, agora como professora contratada, recrutasse esse conhecimento no planejamento, elaboração e execução de unidades pedagógicas em turmas mistas. Produções escritas em gêneros mais próximos da oralidade (CHEVALIER, 2004) ocupam as primeiras atividades que elaboro e uso em sala de aula, assim como uma variedade de experiências voltadas para a construção de conhecimento sobre as temáticas a serem abordadas; e elas seguem-se outras, com gêneros mais complexos. Dentre esses gêneros, figuram as HQs, uma

vez que a linguagem verbal é composta pela representação dos diálogos dos personagens e a ela se junta a linguagem pictórica.

Não posso deixar de mencionar que conciliar a carga horária da docência com uma agenda curricular a ser cumprida, com o planejamento e a elaboração de atividades sem o conhecimento dos processos sociocognitivos que se dão em cada etapa da interação em sala de aula resultou em vários insucessos. Um deles ocorreu em uma turma do primeiro ano, cuja unidade temática era “família”. Escolhi para a introdução do assunto um cartum³, ilustrando a “família tradicional brasileira” de forma crítica, a fim de provocar debate sobre o que seria considerado pela turma uma família típica. Contudo, o cartum apresentava uma série de referências culturais desconhecidas dos alunos (nenhum era de origem brasileira). Em decorrência, eles não conseguiram compreender o aspecto crítico do discurso e muitas das palavras presentes. A turma era de nível iniciante (equivalente ao A2 no QECR – Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas), portanto, o material selecionado deveria ter sido compatível com o conhecimento que os alunos poderiam ativar, próximo da realidade deles e não repleto de referências culturais específicas do Brasil. Além disso, apesar de ser um contexto universitário, a turma ainda não conseguia sustentar discurso em um debate crítico na língua portuguesa, o que também deveria ter sido considerado por mim.

Dois dos processos cognitivos a serem considerados, segundo a Abordagem Cognitiva de Compreensão Leitora (KENDEOU et al., 2014), são classificados como descendentes (decodificação) e ascendentes (inferências) e operam em conjunto para que o leitor possa

processar palavras individualmente, identificar e acessar suas representações mentais (fonológicas, ortográficas e semânticas), conectar estas representações, construindo a compreensão do sentido subjacente às sentenças e, finalmente, processar e conectar ideias para construir uma representação mental do texto, que possibilite a sua compreensão como um todo (OLIVEIRA, 2014, p. 382).

Diferentemente das pesquisas em abordagem de Compreensão Leitora, o viés por mim escolhido foi o da Integração Conceptual de Fauconnier e Turner (2002), que imputo se relacionar diretamente com os processos ascendentes e descendentes acima mencionados, já que são as pistas do texto (processo ascendente) que acionam processos inferenciais (descendentes) necessários à compressão e descompressão de ideias, constituintes da Integração Conceptual.

No caso dos alunos francófonos de PLE e PLH que participaram da pesquisa, decodificar constituía a primeira dificuldade, dado que as HQs estavam na língua-alvo (português) e muitas vezes o vocabulário era desconhecido (CALDEIRA, 2021). Ademais, os processos inferenciais intra e extratextuais de associação entre as partes do texto e o conhecimento prévio individual já armazenado na memória de longo-prazo, os Modelos Cognitivos Idealizados (MCI) (LAKOFF, 1987), também eram custosos. Além de exigirem conhecimento do funcionamento sistemático da língua-alvo, incluindo os mecanismos que estruturam a coesão e coerência textuais, exigem também das funções executivas do cérebro, como a memória de trabalho (BADDELEY; HITCH, 1994; OLIVEIRA, 2014). Ela é a responsável por manter

³ Disponível em: <<https://revistaforum.com.br/news/2016/6/1/familia-tradicional-brasileira-16224.html>>.

as informações ativas na mente ao mesmo tempo em que elas são utilizadas no momento da leitura (BADDELEY; HITCH, 1994).

Para que pudessem compreender as HQ, os alunos deveriam preservar as informações lidas ativas na mente, enquanto buscariam em seu conhecimento estocado (MCIs) informações correspondentes, estabelecendo conexões entre elas (OLIVEIRA, 2014). Nas HQs, além das pistas textuais, há pistas multimodais (imagens) que ativam MCIs e acionam as referidas relações inferenciais no processo de compreensão da narrativa.

Por outro lado, se entendemos que a língua atua como mediadora na categorização do mundo (LITTLEMORE, 2015), aprender outras línguas implica recategorizar e reconstruir MCIs com base em experiências de uso, como a leitura. Os MCIs ativados pelas pistas multimodais da HQ estruturam os espaços mentais que compõem a integração/mesclagem conceptual, necessários à categorização. É na mescla que reside a construção de novos sentidos (FAUCONNIER; TURNER, 2002).

A prática pedagógica realizada com a turma do primeiro ano (mista PLE/PLH) da Universidade Aix-Marseille, na qual atuo (Figura 1), ilustra a ideia. Os alunos têm níveis variados e oscilam entre A1 e A2, nenhum deles usa o português com alta frequência fora das aulas, mesmo os que têm origem em países de língua portuguesa. O tema da unidade foi “alimentação”. Ao final da unidade, os alunos deveriam, em grupos, ler uma cartilha publicada pelo governo brasileiro, em parceria com o Maurício de Sousa, sobre alimentação saudável⁴. O objetivo era fornecer informações para a realização de uma breve discussão sobre a função de uma cartilha, pois os alunos deveriam produzir uma em formato de *folder*, como projeto final.

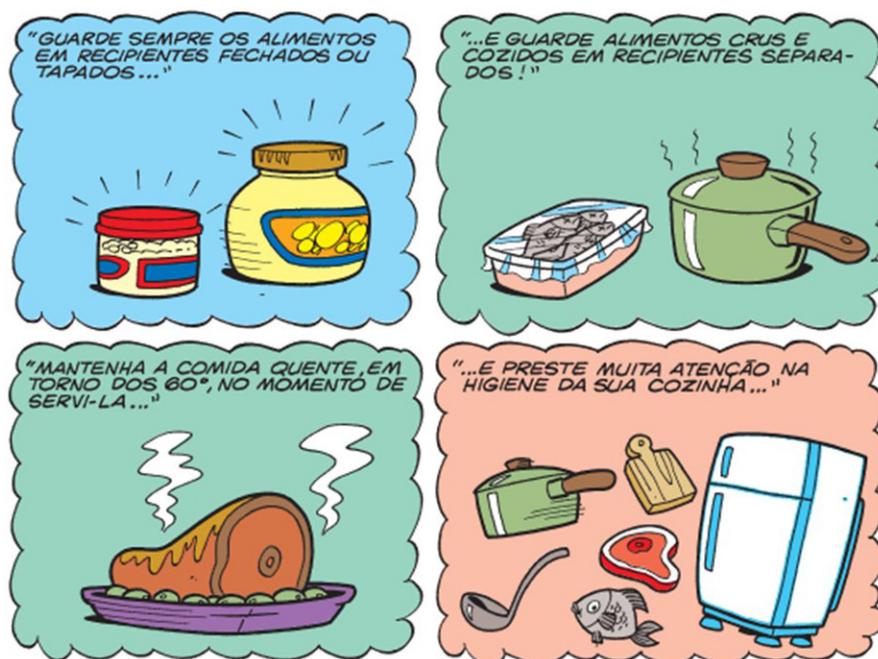
Em uma etapa prévia, junto a aspectos linguísticos e culturais (imperativo, quantidades, vocabulário relacionado à cozinha e alimentos) introduziu-se o tema “alimentação saudável”. Foram apresentados gráficos sobre a alimentação pré e pós pandemia, a pirâmide alimentar, e diversos materiais publicitários oriundos de campanhas governamentais. Durante essa etapa, propiciou-se oportunidades intensivas e extensivas de socialização no uso da língua (em discussões orais a cada atividade). Elas não só ativaram MCIs fulcrais para o tema, mas também expôs a turma ao uso do imperativo sem que houvesse necessariamente foco na forma. Dar conselhos e orientações sobre a alimentação saudável integrou nossas vivências em sala de aula.

Tais pistas eram necessárias para a leitura da HQ, visto que estruturariam os espaços mentais integrantes da mesclagem que culminaria na compreensão leitora. Observando a Figura 1, vemos que além das pistas verbais presentes na fala do narrador (imperativo, vocabulário, adjetivos), a linguagem icônica dessa HQ também atua como apoio para a compreensão da mensagem, fornecendo pistas para a possível categorização (ou recategorização no contexto cultural do Brasil) do que é alimentar-se de forma saudável (ultrapassando a seleção dos alimentos e considerando também as ações adequadas para o preparo e conservação). A seleção de cada etapa da prática pedagógica e a inclusão da “Cartilha em quadrinhos”, ao final da unidade, foram planejadas, para que os processos sociocognitivos

⁴ Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/publicacoes-svs/doencas-transmitidas-por-alimentos-dta/turma_monica_alimentos-saudaveis.pdf/view>.

minimamente necessários pudessem ser ativados com o menor esforço possível. Cabe aqui mencionar que a HQ selecionada faz parte de uma cartilha intitulada *Turma da Mônica Alimentos Saudáveis*, de autoria de Maurício de Souza (p. 10), divulgada gratuitamente pelo Ministério da Saúde do Governo Federal, visando à disseminação de bons hábitos de alimentação e higiene. Fica disponível na página do Ministério da Saúde, a partir do portal <www.gov.br/saúde/> em sua aba publicações.

FIGURA 1. Cartilha em quadrinhos



Fonte: Ministério da Saúde do Governo Federal.⁵

A integração esperada é uma mescla de escopo duplo (FAUCONNIER; TURNER, 2002), na qual os espaços mentais de entrada seriam (1) a cartilha em quadrinhos (estruturado pelas pistas emergentes) e (2) o conhecimento prévio dos alunos sobre alimentação saudável (estruturado pelas colocações da etapa de pré-leitura e os MCIs ativados). As contrapartes seriam relacionadas por representação e analogia, comprimidas em singularidade e/ou desanalogia no espaço-mescla, caso os alunos realizassem uma comparação entre as ações apresentadas na HQ e as suas próprias em relação aos alimentos. Esperava-se assim, com as atividades, que os alunos compreendessem quais conselhos e sugestões e como os formular na produção do *folder*, na etapa final do projeto. Ou seja, para superar entraves que já havia enfrentado em atividades semelhantes, recorri ao conhecimento construído no fazer de minha pesquisa de doutoramento que enveredou pela transdisciplinaridade, conforme discrimino na seção 3.

⁵ Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/publicacoes-svs/doencas-transmitidas-por-alimentos-dta/turma_monica_alimentos-saudaveis.pdf/view>. Acesso em: 03/04/2023

3. Uma metodologia transdisciplinar

Metodologicamente, o estudo diferencia-se pela natureza qualitativa (CHIZZOTTI, 2003) e transdisciplinar, uma vez que transita entre as ciências humanas e sociais e forma um corpo homogêneo de conhecimento, para além dos muros dessas disciplinas, em uma abordagem holística. Colocou-me, enquanto pesquisadora, no convívio direto com a turma e os artefatos culturais objetos da pesquisa (o PLH, as HQs e todos os outros materiais utilizados durante a interação).

Esse caminho metodológico enfoca a experiência social, como ela é criada, e contempla os contextos experienciais nos quais ocorre o entrecruzamento das crenças, ações e culturas (DENZIN; LINCOLN, 2006). Nesse caso, a reconstrução das minhas próprias crenças sobre o processo de ensino-aprendizagem do português e das minhas ações enquanto professora, ao planejar atividades com quadrinhos, priorizando a socialização na língua-alvo à estruturação sistematizada da gramática.

Abarcam-se assim os desafios já mencionados na seção 2 e a minha relação enquanto pesquisadora com os participantes, suas histórias, juntamente com as limitações situacionais que influenciaram a investigação. Uma das maiores limitações foi a falta de tempo para reflexão sobre a própria prática docente em andamento. Devido à carga horária substancial, não havia oportunidades para um movimento espiralar entre as teorias de base, a criação das práticas pedagógicas e a vida em sala de aula. Por ser uma investigação participativa, esse movimento teria contribuído com a geração de dados e proporcionaria a elaboração de atividades informadas pela teoria e pela prática, em um contínuo. Contudo, foram esses desafios que também enriqueceram a pesquisa, uma vez que permitiram a visualização do que precisava ser ajustado, gerando uma retroalimentação para pesquisas e práticas futuras.

Nesse sentido, o pesquisador precisa montar um quebra-cabeças, com diversas peças que se encaixam e formam uma construção emergente, e que podem assumir novas formas, à medida que novas pistas surjam e exijam o acionamento de novos instrumentos de pesquisa e técnicas de interpretação. Durante a compilação dos dados do *corpus*, por exemplo, surgiu a oportunidade de contar com a colaboração de uma professora externa à universidade, que ministrava aulas em cursos particulares e nunca havia trabalhado com histórias em quadrinhos. Após uma série de conversas e reuniões, ela experimentou alguns materiais indicados por mim, para atender aos interesses e às necessidades de seus alunos. Constatada uma reação positiva, ela passou a gravar as aulas, fornecendo-me assim dados de um contexto diferente do universitário, com aprendizes de perfis e faixas etárias diferentes. Esses dados conduziram a minha pesquisa original para um novo rumo e permitiram a análise comparativa entre a universidade e os cursos particulares, incluindo participantes (PLE e PLH), entre 11 (Pedro) e 57 anos (Fernand), respectivamente. Foi, assim, um trabalho de “*bricoleur* interpretativista” (DENZIN; LINCOLN 2006, p. 17), iluminada pela perspectiva não essencialista.

Para tal recorte epistemológico, o significado é perspectivado, dinâmico e constitui-se na linguagem, sendo baseado no uso e na experiência humana. Ele envolve o conhecimento de mundo que está integrado com capacidades cognitivas, como a categorização e a integração conceptual (FERRARI, 2014; CALDEIRA, 2021). É um entendimento comungado pelos mode-

los teóricos da LC, que considera a linguagem como pensamento e significado (GEERAERTS, 2006). Consequentemente, investigações sobre o ensino-aprendizagem de línguas adicionais, norteadas pela Linguística Cognitiva, consideram a linguagem como uma pista para os processos cognitivos presentes em práticas culturais, como a leitura e a escrita, incorporando a experiência (LITTLEMORE, 2006).

Essa visão de linguagem e cognição inspirou-me a incluir um novo passo metodológico. Além dos dados gerados nas aulas em interações face a face, gerei dados posteriormente em entrevistas semiestruturadas com os participantes, visando a rememorar a prática pedagógica e conhecer melhor esses processos sociocognitivos, a partir das histórias pessoais e com o PLH de seis dos participantes (CALDEIRA, 2021).

Sem pretensões de defender verdades absolutas, cada peça do quebra-cabeça, cada perspectiva disciplinar, foi se juntando e convergindo para o objetivo de compreender se e como a leitura e a manipulação de HQs poderiam mediar o processo de ensino-aprendizagem do PLH em turmas heterogêneas e mistas, como as descritas. São essas diferentes perspectivas que comparamos às já referidas facetas de um cristal, pois todas colaboram para a formação da reflexão final (RICHARDSON, 2018; CALDEIRA, 2021), mesmo que sendo tentativas. As facetas foram constituídas pela polivocalidade, pelas histórias dos participantes e da prática pedagógica, caracterizando uma coconstrução de sentidos (CHIZZOTTI, 2003; FINE, 1994).

O caráter transdisciplinar emergiu das próprias categorias de análise (Categorização, MCI e Mesclagem). São elas que permitiram o atravessamento de áreas distintas, tais como o caráter elíptico das linguagens das histórias em quadrinhos (verbal e icônica), que obrigam o leitor a pensar e a imaginar para preencher as transições entre cada vinheta (VERGUEIRO, 2014). Tal processo é feito via integração conceptual. Essa era uma hipótese de pesquisa que pôde ser confirmada nas atividades de pós-leitura, em produções orais. Pedro, um falante de LH, ao recontar com suas próprias palavras uma longa HQ que retratava pictoricamente os indígenas no Brasil por meio do Papa Capim, personagem de Maurício de Sousa⁶, recrutou conhecimento prévio (MCIs) sobre o tema (indígenas) e criou uma narrativa oral espontânea em forma de crítica (recategorização) à representação estereotipada dos indígenas na HQ (categorização). Sua narrativa oral contém pistas que demonstram ter ele compreendido a linguagem icônica. Além disso, corroborou a literatura ao demonstrar que os aprendizes de PLH apresentam conhecimento cultural substancial, muitas vezes maior do que o linguístico, devido à experiência familiar (KAGAN, 2009; CARREIRA, 2014). O menino é de família amazonense e já visitou muitas aldeias no Brasil.

Conjecturou-se ainda que as figuras cinéticas, os gestos e expressões faciais dos personagens (RAMOS, 2009) poderiam nortear ou influenciar a escolha lexical no momento da produção dos alunos, além de evocar os MCIs que estruturariam os espaços mentais das mesclas. Essa conjectura foi também confirmada durante a análise dos processos cognitivos emergentes das produções (orais e escritas). As pistas linguísticas presentes nas narrativas orais de Pedro, como na de outros alunos participantes, ultrapassaram o número de MCIs identificados durante a

⁶ As HQs são descritas e apresentadas em detalhes no capítulo 2 de Caldeira (2021).

minha própria análise da HQ. A categorização de Pedro sobre os povos indígenas, advinda de vivências, demonstra ter ele comparado a representação e a realidade para formar uma crítica singular (a mescla).

Tal aparato teórico-analítico permitiu-me compreender como as narrativas foram construídas conceitualmente, a partir da leitura dos quadrinhos (CALDEIRA, 2021) de modo plausível, complexo e profundo. O processo metodológico envolveu a análise prévia de cada uma das HQs selecionadas, a partir dos possíveis MCIs e mesclas que emergiam das pistas linguísticas e visuais. Em uma segunda etapa, envolveu fazer a mesma análise nas produções orais e/ou escritas realizadas pelos alunos durante as atividades de pós-leitura. Para fechar o processo analítico, comparou-se as duas análises, qualitativa e quantitativamente.

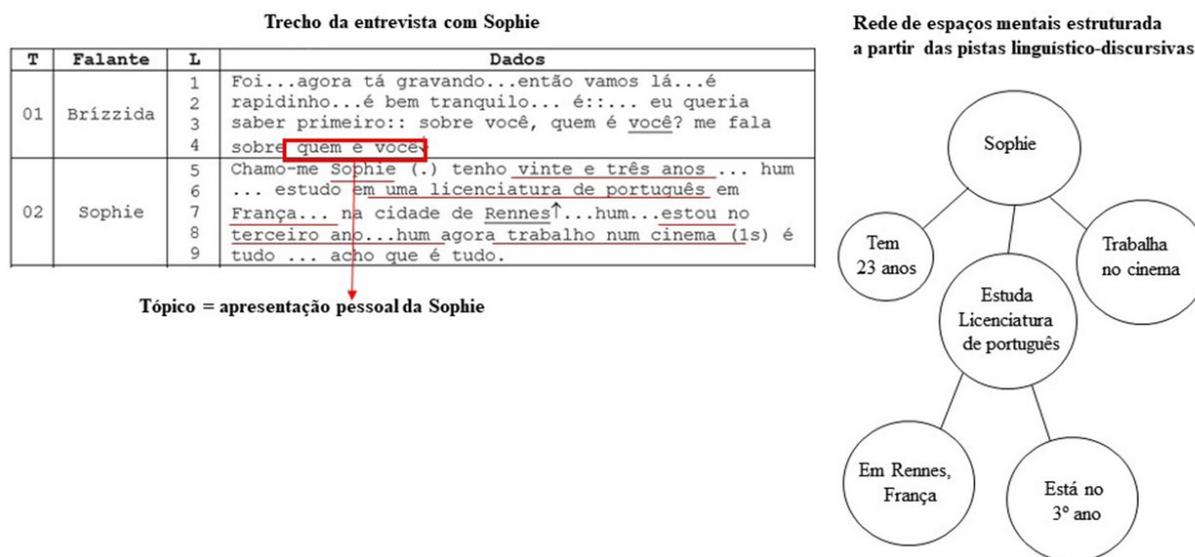
Da mesma forma, o viés analítico das entrevistas de memorização, realizadas seis meses após a prática pedagógica, mostrou-se igualmente basilar para os fins dos objetivos traçados. Foram realizadas três entrevistas semiestruturadas, norteadas por um guia flexível de tópicos desenvolvidos livremente a partir das colocações dos próprios entrevistados. Nelas, os alunos explicaram como se sentiram e o que imaginaram durante as atividades pedagógicas. A análise dessas entrevistas permitiu-nos identificar quais conceitos trabalhados interacionalmente em sala puderam ser recuperados da memória de longo prazo, fazendo frente ao decaimento de memória devido ao intervalo de 6 meses entre as interações e a geração de dados (ERICKSON; KINTSCH, 1995).

Emulando Van Dijck (1987) em sua teorização sobre a compreensão textual e a retenção de memórias, as estratégias sociocognitivas que caracterizaram a prática pedagógica, principalmente no quesito experiencial e fundador do conhecimento enciclopédico, parecem permitir a disponibilidade dessas memórias. São essas estratégias que tornam a informação mais significativa ou saliente à cognição, minimizando a possibilidade de rápido esquecimento. Para esse fim, as atividades de pré-leitura, intensivas e extensivas, que envolveram emocional e corporalmente os FH, parecem ter cumprido sua função (ver Caldeira, 2021).

Para se chegar a essa teorização, recorreu-se a Bernardo (2002), uma conjugação da Teoria dos Espaços Mentais, de Fauconnier e Turner (2002), e dos conceitos de tópico de Görski (1993) e Chafe (1994). Criou-se uma configuração analítica na qual os Espaços Mentais representaram as ativações realizadas pelos participantes durante a entrevista, estruturados pelos MCI (LAKOFF, 1987) ativados pelas pistas linguísticas. Ou seja, eles atuaram como organizadores da análise das entrevistas. Proporcionaram mais objetividade ao processo analítico, como mostra a figura 2.

Considerando que as ideias geradas na mesclagem conceptual ficam armazenadas na memória de longo prazo, na forma de MCIs, e que eles são acessados no processo de memorização pela descompressão, a memorização permite a conexão entre tais ideias e a formação de redes mentais e de novas mesclas (TURNER, 2014). Por exemplo, Pierre e Sophie, dois outros alunos que participaram da pesquisa no contexto universitário, demonstraram ter retido as características de um “retirante”, ao comentarem sobre os atributos da categoria “retirante”, intensivamente trabalhada em grupo nas etapas de pré-leitura e leitura da tira da Turma do Xaxado (CEDRAZ, 2012). Contudo, nenhum deles recuperou a palavra “retirante” imediatamente; Pierre a confun-

FIGURA 2. Análise das entrevistas



Fonte: CALDEIRA, 2021, p. 105.

diu com “sertanejo”, fazendo possivelmente relação com a região do sertão também discutida em aula. Ou seja, os espaços mentais estruturados nas entrevistas correlacionam-se com os estruturados na análise prévia da HQ (a tira abordava uma família de retirantes) realizada na primeira etapa, nas atividades em si (pré-leitura e leitura) e na produção discente (narrativa escrita sobre a HQ) na etapa de pós-leitura.

Ao conjugar a análise dos espaços mentais acionados pelas pistas nas HQs, nas entrevistas e nas atividades pedagógicas em sala de aula nos dois contextos (universidade e aulas particulares), pude chegar à cristalização dos dados e a uma proposta metodológica transdisciplinar que nos permite analisar de modo informado o desempenho e desenvolvimento linguístico dos FH em contextos mistos e heterogêneos.

4. A mescla que deu certo

A cristalização das múltiplas facetas presentes no problema proposto e a transdisciplinaridade que a acompanhou parece, portanto, contribuir para o entendimento da significação em aulas de PLH mediada por atividades com HQ, tanto dos processos nos quais o aluno está envolvido quanto dos processos que fazem parte do planejamento e da elaboração de material e prática pedagógica em si.

Teorias de aquisição de L2 e estudos em língua de herança permitiram compreender divergências no processo de aprendizagem entre os participantes, devido a fatores como idade, motivação, exposição linguística e contextos distintos. Fernand, por exemplo, adulto, aprendiz da primeira língua adicional para fins profissionais, apresentava bastante motivação e

conhecimento oriundo da sua experiência de vida. Além disso, demandava da professora a sistematização comparativa da gramática, comportamento esperado de aprendizes adultos (LIGHTBOWN, 1998). Já Pedro, uma criança com mãe brasileira, portanto um falante de herança, amazonense, demonstrava pouca motivação e melhor participação em práticas interacionais. Contudo, conhecia a vida na Amazônia. Levou para a sala de aula uma reflexão cultural séria sobre a representação indígena – fruto da sua herança familiar, normalmente presente em falantes de LH (KAGAN, 2009; CARREIRA, 2014).

Teorias sobre o gênero história em quadrinho (VERGUEIRO, 2014; RAMOS, 2009), os processos cognitivos envolvidos na sua leitura (SALIÉS, 2001; SOUZA, 2013, RAMOS, 2005), os Modelos Cognitivos Idealizados (LAKOFF, 1987) e as mesclas (FAUCONNIER; TURNER, 2002) permitiram analisar as histórias em quadrinhos selecionadas e as produções escritas e orais, de modo a identificar os espaços mentais ativados em cada uma delas.

Mesmo que muitos outros caminhos pudessem ter sido tomados durante o processo de análise, posto que os elementos do *corpus* são variados e demandam operacionalizações teórico-analíticas diferentes, a análise das histórias em quadrinhos, das entrevistas e do planejamento das práticas pedagógicas tomaram o rumo já exposto, dada a combinação de teorias de áreas afins. A premissa da cristalização dos dados e a postura epistemológica propiciaram a polifonia de vozes que se integraram em uma mescla com potencial de contribuir para o nosso entendimento do desenvolvimento linguístico dos falantes de herança e como esses se distinguem dos falantes de línguas adicionais, assim como para a prática pedagógica no contexto do ensino de línguas.

No meu caso, em especial, retroalimentou a minha prática, quebrando crenças, abrindo portas e suprimindo outras lacunas da minha história. As teorias da Linguística Cognitiva, especialmente a Integração Conceptual (FAUCONNIER; TURNER, 2002), e as teorias de ensino-aprendizagem de PLH hoje norteiam a elaboração de materiais e o planejamento das aulas por mim ministradas para turmas mistas, como as aqui retratadas. O que fiz na pesquisa procuro utilizar na própria prática docente. Inclusive, a LC e as teorias sobre LH, em conjunto com as teorias sobre aquisição de linguagem, formam a primeira etapa do curso de didática do PLE/PLH ministrado por mim para os alunos do último ano da licenciatura e do mestrado da Universidade Aix-Marseille. Ao final do módulo, é esperado que esses alunos estagiem e planejem, elaborem e executem uma prática pedagógica para turmas mistas.

Em outras palavras, o que aqui compartilhei faz parte de uma engrenagem maior, de pesquisa-ação, que pode nortear intervenções nas aulas de língua, mas também na formação de novos professores de uma área ainda carente de pesquisa.

FINANCIAMENTO

A pesquisa de doutorado aqui relatada foi realizada com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.



CONFLITO DE INTERESSES

A autora declara que não existem conflitos de interesse.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Edição comemorativa – 20 anos. 8. ed. Campinas-SP: Pontes, 2015.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes. **Fundamentos de abordagem e formação no ensino de PLE e de outras línguas**. Campinas-SP: Pontes, 2011.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes; LOMBELLO, Leonor (Org.). **O ensino de português para estrangeiros: pressupostos para o planejamento de cursos e elaboração de materiais**. Campinas, SP: Pontes, 1989.

BADDELEY, Alan; HITCH, Graham. Developments in the concept of working memory. **Neuropsychology**. v. 8, n. 4, p. 485-493, 1994.

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

BAZERMAN, Charles. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. São Paulo: Cortez, 2005.

BERNARDO, Sandra Pereira. **Foco e ponto de vista na conversa informal: uma abordagem sociocognitiva**. 2002. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

BUHUSI, C.V.; MECK, W. H. Interval timing with gaps and distracters: evaluation of the ambiguity, switch, and time-sharing hypotheses. **Journal of Experimental Psychology: Animal Behavior Processes**. v. 32, n. 3, p. 329-38. 2006.

BRUNER, Jérôme. From communication to language: a psychological perspective. **Cognition**. n. 3, p. 255-287, 1975.

CALDEIRA, Brízzida. **O uso pedagógico das histórias em quadrinhos no ensino de português para estrangeiros**. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

CALDEIRA, Brízzida. **Histórias em quadrinhos no ensino-aprendizagem do português como língua de herança**. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

CARREIRA, Maria. Teaching Heritage Language Learners: A study of program profiles, practices, and needs. *In*: TRIFONAS, Peter; ARAVOSSITAS, Themistoklis. (Org.) **Rethinking heritage language education**. Cambridge: Cambridge University Press, 2014. p. 20-44.

CEDRAZ, A. **1000 tiras em quadrinhos**. São Paulo: Martin Claret, 2012. Disponível em: <<https://pt.calameo.com/read/00271571906d898989f0c>>. Acesso em 03 de set. 2018.

CHAFE, Wallace. **Discourse, consciousness, and time; the flow and displacement of conscious experience in speaking and writing**. Chicago: Chicago University Press, 1994.



CHEVALIER, Joan. Heritage Language Literacy: Theory and Practice. **Heritage Language Journal**. v. 2, n. 1, p. 26-44, 2004. Disponível em: <<https://international.ucla.edu/africa/article/14647>>. Acesso em: 14 dez. 2019.

CHIZZOTTI, Antônio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**. Universidade do Minho, v. 2, n. 16, p. 221-236, 2003.

DE BOT, Kees. “Dynamic Systems Theory, Lifespan Development and Language Attrition”. In: KÖPKE, Barbara et al. (Org.). **Language Attrition. Theoretical Perspectives**. Studies in Bilingualism. Amsterdam: John Benjamins, 2007. p. 53-68.

DELL’ISOLA, Regina Lúcia. Em busca da formação continuada de professores de português como língua estrangeira: alguns parâmetros. In: JÚDICE, Norimar. (Org.). **Ensino da língua e da cultura do Brasil para estrangeiros**. Niterói-RJ: Intertexto, 2005.

DENZIN, Norman. LINCOLN, Yvonna. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DIONÍSIO, Ângela Paiva. et al. (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

DUFF, Patrícia.; TALMY, Steven. Language Socialization Approaches to Second Language Acquisition: Social, cultural, and linguistic development in additional languages. In: ATKINSON, Dwight. (Org.). **Alternative approaches to second language acquisition**. New York: Routledge, 2011. p. 95-116.

ELLIS, Rod. **Second Language acquisition**. Oxford University Press, 1997.

ERICKSON, K. A.; KINTSCH, W. Long-term working memory. **Psychological Review**. n. 102, p. 211-245. 1995.

FAUCONNIER, Gilles.; TURNER, Mark. **The way we think: conceptual blending and the mind’s hidden complexities**. New York: Basics Books, 2002.

FERRARI, Lílian. **Introdução à linguística cognitiva**. São Paulo: Contexto, 2014.

FINE, Michelle. Working the hyphens. In: HUBERMAN, Michael. et al (Org.). **Handbook of qualitative research**. Thousand Oaks, CA: Sage, 1994. p. 70-82.

FLORES, Cristina.; MELO-PFEIFER, Sílvia. O conceito “Língua de Herança” na perspectiva da Linguística e da Didática de Línguas: considerações pluridisciplinares em torno do perfil linguístico das crianças lusodescendentes na Alemanha. **Domínios de Lingu@gem**. v. 8, n. 3, p. 16-45, 2014.

GEERAERTS, Dirk. Introduction: a rough guide to Cognitive Linguistics. In: GEERAERTS, D. (Org.). **Cognitive Linguistics: basic readings**. Berlin: Mouton de Gruyter, 2006. p. 1-28.

GÖRSKI, Edair Maria. Iconicidade e topicidade no discurso narrativo. **Iconicidade: Funcionalismo em Linguística**. Rio de Janeiro: UFRJ/Faculdade de Letras, 1993. p. 16-40.

JÚDICE, Norimar. Seleção e abordagem de fotografias, cartuns e quadrinhos e da cultura do Brasil para estrangeiros. In: JÚDICE, Norimar. (Org.). **Ensino da língua e da cultura do Brasil para estrangeiros**. Niterói, RJ: Intertexto, 2005.

KAGAN, Olga. **Teaching Heritage Languages: An Online Workshop**. UCLA, 2009. Disponível em: <http://startalk.nhlrc.ucla.edu/default_startalk.aspx>. Acesso em: 20 mar. 2020.



- KAGAN, Olga.; CARREIRA, Maria. The results of the National Heritage Language Survey: implications for teaching, curriculum design, and professional development. **Foreign Language Annals**. v. 44, n. 1, p. 40-64, 2011. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1111/j.1944-9720.2010.01118.x>>. Acesso em: 12 jan. 2020.
- KENDEOU, Panayiota; VAN DEN BROEK, Paul.; HELDER, Anne.; KARLSSON, Josefine. Cognitive View of Reading Comprehension: Implications for Reading Difficulties. **Learning Disabilities Research & Practice**. v. 29, n. 1, p. 10-16, 2014. Disponível em: <<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/ldrp.12025>>. Acesso em: 08 out. 2020.
- KLEIMAN, Ângela. Letramento na contemporaneidade. **Bakhtiniana**. São Paulo, v. 2, n. 9, p. 72-91, 2014.
- KLEIMAN, Ângela. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**. Santa Catarina, v. 8, n. 3, p. 487-517, 2008.
- KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 10ª Ed. Campinas: Pontes, 2004.
- KOCH, Ingedore. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 1997.
- LAKOFF, George. **Women, fire and dangerous things. What categories reveal about the mind**. Chicago: Chicago University Press, 1987.
- LAKOFF, George.; JOHNSON, Mark. **Metaphors we live by**. Chicago: University of Chicago Press, 1980.
- LIGHTBOWN, Patsy. The importance of timing in focus on form. In: DOUGHTY, Catherine; WILLIAMS, Jessica (Ed.). **Focus on form in classroom second language acquisition**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. p. 177- 196.
- LITTLEMORE, Jeannette. **Applying cognitive linguistics to second language learning and teaching**. UK: Palgrave Macmillan, 2015.
- LUYTEN, Sônia; LOVETRO, José. **Efeito HQ: uma prática pedagógica**. São Paulo, 2017. Disponível em: <<http://efeitohq.com>>.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva et al. (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-36.
- MINISTÉRIO DOS NEGÓCIOS ESTRANGEIROS. **Programa da Direção de Serviços de Língua e Cultura do Instituto Camões**. Lisboa, 2012.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo. Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. **DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 10, n. 2, 1994. p. 329-338.
- MONTRUL, Silvina. **The acquisition of heritage languages**. Cambridge: Cambridge University Press, 2016.
- MORONI, Andrea. O português como língua de herança: o começo de um movimento. In: Jennings-Winterle, Felícia; Lima-Hernandes, Maria Célia. (Org.). **Português como Língua de Herança: a filosofia do começo, meio e fim**. New York: Brasil em Mente, 2015. p. 28-55.
- OLIVEIRA, Rosinda Martins. Abordagem Cognitiva da Compreensão Leitora: implicações para a educação e prática clínica. **Interação em Psicologia**. v. 18, n. 3, p. 381-390, 2014.
- POLINSKY, Maria; KAGAN, Olga. Heritage languages: In the ‘wild’ and in the classroom. **Language and Linguistics Compass** 1. n. 5, p. 368-395, 2007.



RAJAGOPALAN, Kanavillil. De alfabetização a letramento: afinal, o que há nessa guinada? In: RIBEIRO, Amélia Escotto (Org.). **Formação para o letramento: contextos, práticas e atores**. Rio de Janeiro: WAK, 2014.

RAMOS, Ana Paula. Esquemas-imagéticos e o processo de mesclagem no gênero “tirinhas”: implicações e aplicações pedagógicas para o processo de leitura em língua materna. In: SALIÉS, Tania Mara Gastão; SHEPHERD, Tania (Org.). **Análise e Aplicações**. Rio de Janeiro: Publit Soluções, 2005. p. 157-173.

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

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

REID, Joy. “Eye” learners and “ear” learners: identifying the language needs of international students and U.S. resident writers. In: BYRD, P.; REID, J. (Org.). **Grammar in the composition classroom**. New York, NY: Heinle & Heinle, 1998. p. 3-17.

RIBEIRO, Alexandre; GUERRA, Débora Marinho. **Produção de materiais didáticos e planejamento de aula em equipe: a experiência de formação de professores do NUPPLES/UERJ**. Blucher Design Proceedings. v. 2, n. 6, p. 121-133, 2016.

RICHARDSON, Laurel. Novas práticas de escrita em pesquisa qualitativa. **Urdimento-Revista de Estudos em Artes Cênicas**. v. 2, n. 32, p. 542-561, 2018.

ROSCH, Eleanor. Cognitive representations of semantic categories. **Journal of Experimental Psychology General**. n. 104, p. 192-233, 1975.

SALIÉS, Tania. Esquemas-imagéticos: Contrastando o Português e o Inglês. **Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada**. Universidade Federal de Belo Horizonte, 2001.

SALIÉS, Tania. Simulation/gaming in the EAP writing class: benefits and drawbacks. **Simulation & Gaming**. v. 33, n. 3, p. 316-29, 2002.

SALIÉS, Tania; SPITZ, Cláudia; CALDEIRA, Brízzida. **Retratos do PLH no mundo: por uma teoria de ensino-aprendizagem de línguas de herança**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2022.

SCHMIDT, Richard. Attention, awareness, and individual differences in language learning. In: CHAN, W. et al. (ed.). **Proceedings of CLaSIC 2010**. Singapore: National University of Singapore, Centre for Language Studies, 2010. p.721-737.

SCHMIDT, Richard. Interaction, acculturation and the acquisition of communicative competence. In: WOLFSON, Nessa; JUDD, Elliot (Org.). **Sociolinguistics and language acquisition**. Rowley, MA: Newbury House, 1983, p. 137-174.

SCHMIDT, Richard; FROTA, Sylvia Nagem. Developing basic conversational ability in a second language: A case study of an adult learner of Portuguese. In: DAY, Richard (ed.). **Talking to learn: conversation in second language acquisition**. Rowley, MA: Newbury House, 1986. p. 237-326.

SILVA, Maria Felícia.; CARDOSO, Chislene. Letramentos e multiletramentos: práticas de texto no ensino superior. **Revista Virtual de Letras**. v. 8, n. 2, 2016.

SOUZA, Salete Eduardo. O uso de recursos didáticos no ensino escolar. **I Encontro de pesquisa em educação, IV Jornada de prática de ensino, XIII Semana de pedagogia da UEM**. Maringá, PR: v. 11, p. c110-114, 2007. Disponível em: <<http://www.dma.ufv.br/downloads/MAT%20103/2015-II/slides/Rec%20Didaticos%20-%20MAT%20103%20-%202015-II.pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2020.



SOUZA, Ana; BARBOSA, Lúcia. Língua de herança e língua de acolhimento: pontos de encontro no ensino-aprendizado de português. *In*: SOUZA, Ana; SILVA, Kleber. (Org.). **O ensino de português do Brasil: uma herança, um acolhimento**. Londres: JNPaquet Books, 2020. p. 13-51.

SPITZ, Cláudia de Andrade. **Crenças no ensino-aprendizagem do Português como Língua de Herança: problematizações acerca da “aula de PLH” como espaço de letramento, atravessamento e constituição social**. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

TARONE, Elaine. Sociolinguistic Approaches to Second Language Acquisition Research – 1997-2007. **The Modern Language Journal**. v. 91, p. 837-848, 2007.

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

VAN DIJK, Theun. Episodic discourse processing. *In*: HOROWITZ, R.; SAMUELS, S. J. (Orgs.), **Comprehending oral and written language**. New York: Academic Press, 1987. p. 64-88).

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

VERGUEIRO, Waldomiro; RAMOS, Paulo. (Org.). **Quadrinhos na educação: da rejeição à prática**. São Paulo: Contexto, 2015.

WEINREICH, Harald. Literatur für Leser. **Essays und Aufsätze zur Literaturwissenschaft**. Stuttgart-Berlin-Cologne-Mainz, 1971.

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