*Revista Alpha*, 20(1): 74-88, jan./jul. 2019
© Centro Universitário de Patos de Minas
https://revistas.unipam.edu.br/index.php/revistaalpha

# *Monica's Gang* na sala de aula de inglês como língua estrangeira: práticas interacionais e discursivas na construção de diálogos interculturais

FERNANDA ROSA RODRIGUES
Mestra em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Professora de inglês no SESC, Serviço Social do Comércio, em Goiás.
E-mail: fernanda_rosa_rodrigues@hotmail.com

CARLA JANAINA FIGUEREDO
Doutora em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Professora de língua inglesa do Departamento de Línguas e Literaturas Estrangeiras da Faculdade de Letras da UFG.
E-mail: cjfigueredo2@hotmail.com

**Resumo**: Este artigo tem como objetivo central discutir a forma como a interação com as histórias em quadrinhos (HQs) da *Monica's Gang* pode gerar diálogos interculturais no contexto de ensino-aprendizagem de inglês como língua/cultura estrangeira. Este trabalho fundamenta-se principalmente nas teorias sobre interculturalidade em sala de aula de língua estrangeira e na perspectiva interacionista e dialógica de Bakhtin. Os dados foram gerados por meio de um curso de extensão sobre leitura de histórias em quadrinhos da *Monica's Gang* oferecido em uma escola pública estadual, em Goiânia, Goiás, e contou com a participação de cinco estudantes do Ensino Médio. Os dados revelam que as interações e diálogos interculturais promovidos a partir da leitura das histórias em quadrinhos instigaram as participantes a reconhecer outros universos culturais e a repensar a(s) sua(s) própria(s) cultura(s) nesse processo, bem como promoveram momentos de reflexão sobre estereótipos culturais e pontos de vista monolíticos.
**Palavras-chave**: Histórias em quadrinhos da *Monica's Gang*. Diálogos interculturais. Ensino-aprendizagem de língua inglesa.

**Abstract**: The central objective of this article is to discuss how the interaction with Monica's Gang comic books (CBs) can trigger intercultural dialogues in English as a foreign language/culture in its learning-teaching context. This paper is mainly grounded on intercultural studies regarding foreign language classroom as well as on the Bakhtinian interactionist and dialogical perspective. Data were generated through a reading extension course, on Monica's Gang comics, offered at a state public school in Goiania, Goiás. They revealed that interactions and intercultural dialogues triggered by comic books reading led participants to recognize other cultural contexts and to rethink their own cultures; these intercultural dialogues also encouraged moments of reflection about cultural stereotypes and monolithic points of view.
**Keywords:** Monica's Gang comic books. Intercultural dialogues. English language teaching and learning.

## *1 Considerações iniciais*

Um dos papéis do professor praticante da abordagem intercultural deve ser o de mediar situações de encontro entre culturas distintas, levando o aluno a ampliar seus horizontes culturais e a repensar estereótipos, isto é, formas convencionalizadas de falar e de pensar sobre outros povos e culturas (KRAMSCH, 2001).

Com base, então, no desejo de promover encontros entre as culturas do aprendiz brasileiro de inglês como língua estrangeira (LE) e as culturas que representam o *outro* dessa língua-alvo, é que vimos nas histórias em quadrinhos (HQs) da Turma da Mônica, ou *Monica's Gang*[1], em sua versão em inglês, um recurso capaz de não somente auxiliar o processo interativo de leitura na LE, como também contribuir para que diálogos interculturais fossem construídos a ponto de transformar a visão de mundo, de língua e de cultura de aprendizes do Ensino Médio de uma escola pública da periferia de Goiânia (GO). Concordamos com Drolet (2010), para quem a linguagem universalmente compreendida dos quadrinhos, em que há interação entre dois códigos, verbal e imagético, pode ser um agente facilitador do processo de leitura em língua estrangeira. A perspectiva desse autor nos fez considerar a notável fama dos gibis da Turma da Mônica entre os brasileiros, e isso nos impulsionou a selecioná-los pelo fato de compreendermos que a interação entre o leitor e um gibi escrito em outro idioma, já conhecido e apreciado em sua língua materna, teria o potencial de desenvolvê-lo ainda mais em seu processo de aprendizagem do inglês por meio de práticas de leitura que abordassem temas de seu cotidiano.

É importante destacar que as revistas da *Monica's Gang* são originalmente escritas em português por roteiristas brasileiros e traduzidas – sem simplificações – para o idioma inglês. Percebe-se que não há nenhum direcionamento para uma cultura específica, ou seja, os temas são universais. É possível afirmar que não são visíveis ali elementos típicos das culturas representativas da língua-alvo, como datas comemorativas ou outros eventos culturais característicos dos países anglófonos.

Sabe-se que, atualmente, linguistas preferem falar de *Englishes* e de culturas inglesas, no plural, referindo-se ao grupo de variedades linguísticas e culturais derivadas historicamente da Inglaterra (KACHRU; SMITH, 2008). Contudo, Wierzbicka (2006, p.5) defende que, da mesma maneira que existem inúmeras variedades da língua inglesa ao redor do mundo, bem como uma pluralidade de culturas dentro dos países anglófonos, também há o que ela denomina de inglês de base anglo-saxônica e cultura de base anglo-saxônica (originalmente *Anglo English* e *Anglo culture*). Esses termos dizem respeito a um núcleo linguístico e cultural comum às variedades dos Estados Unidos, do Reino Unido, da Irlanda, do Canadá, da

1. Em maio de 2015, o título dos gibis foi alterado de *Monica's Gang* para *Monica and Friends*. Segundo o site de entretenimento *bleedingcool.com*, a mudança pode ter ocorrido devido ao sentido pejorativo de "*gang*", pois, além de se referir informalmente a uma turma de amigos, essa palavra pode ser usada para descrever um grupo criminoso. Decidimos, no entanto, manter o nome *Monica's Gang* na discussão deste artigo pelo fato de o curso de extensão, quando feito pelas alunas do Ensino Médio da escola pública pesquisada, ter sido divulgado e oferecido com esse título.

Austrália e da Nova Zelândia, no qual são visíveis palavras, expressões e até mesmo maneiras de significar a vida. Em outras palavras, todos os países supramencionados compartilham uma mesma herança cultural, a qual é por vezes expressa na língua.

As considerações de Wierzbicka (2006) e de outros linguistas como Kachru e Smith (2008) nos fazem perceber a complexidade dos termos *língua/cultura-alvo* e *outro* da língua-alvo. Sendo assim, neste artigo, ao mencionarmos o *outro* da língua-alvo, não nos referimos especificamente ao americano ou ao britânico, mas a todos aqueles que têm o inglês como língua oficial. Segundo Kramsch (2001, p. 67), tanto a visão uniformizada do *outro* quanto a equação 'uma língua = uma cultura' são falaciosas. Pensando nisso, ao considerarmos o contexto da sala de aula de inglês como LE, bem como as interações e os discursos nela promovidos, reconhecemos a necessidade de esclarecer ao aprendiz que não há apenas uma cultura de língua inglesa, mas várias.

Fundamentadas nas discussões anteriores e nos dados produzidos por aprendizes de inglês como LE no contexto do Ensino Médio de uma escola pública, objetivamos discutir ao longo deste artigo a forma como a interação com as histórias em quadrinhos da *Monica's Gang* pode gerar diálogos interculturais no contexto de ensino-aprendizagem de inglês como língua/cultura estrangeira. Para sustentar teoricamente nossas reflexões, na seção seguinte, elucidaremos os principais pressupostos bakhtinianos que sustentam nossa concepção de língua e do gênero discursivo 'história em quadrinhos' e finalizaremos com a discussão de algumas premissas da abordagem intercultural para o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras.

## 2 *A língua como prática social*

Ao mencionarmos a interação *eu-outro*, estamos, inevitavelmente, retomando um dos eixos centrais do pensamento de Bakhtin. Segundo esse filósofo da linguagem, o sujeito jamais enuncia sozinho, pois evoca diferentes vozes conforme ativa o seu enunciado. Assim, nosso agir humano na interação é movido pelo princípio dialógico, termo utilizado para se referir às relações de sentido estabelecidas entre enunciados. Bakhtin se preocupava em refletir sobre o funcionamento real da linguagem, pois concebia a língua enquanto discurso, ou seja, "em sua totalidade concreta e viva" (BAKHTIN, 1981, p. 158), engendrada no social. Em outras palavras, o enunciado é um fragmento do discurso, produzido por um sujeito sócio-historicamente situado, que, para tanto, retoma outros enunciados, adquiridos por meio das interações prévias com outros sujeitos, e os preenche com a sua expressão (seu posicionamento crítico, sua intenção, sua ideologia etc.). O enunciado desse sujeito é endereçado a um interlocutor, que, por sua vez, deve também apresentar uma postura responsiva ativa daquilo que foi proferido a ele ao revestir a palavra alheia com a sua expressão. Em resumo, a enunciação nunca tem fim no processo interacional, visto que todo enunciado responde a outros enunciados e pressupõe novas respostas.

Além de estarem constantemente retomando e construindo novos enunciados, é ao adentrar na corrente das múltiplas vozes sociais que os sujeitos são formados. Mais do que isso, por meio da comunicação com outros sujeitos, a sociedade também é (re)criada. Com efeito, uma das características peculiares do sujeito descrito por

Bakhtin é a necessidade do *outro* para constituir-se como *eu* e, de modo consequente, dar seguimento ao exercício das práticas sociais que compõem a sociedade.

Embora os escritos de Bakhtin não tenham sido desenvolvidos pensando no processo ensino-aprendizagem, é possível relacionar a teoria bakhtiniana à sala de aula de LE. Sob esse prisma, a sala de aula é um contexto repleto de seres únicos e inacabados, que trazem consigo enunciados alheios, adquiridos nas relações sociais estabelecidas além dos muros da escola. Ali, na interação com os professores e colegas, ao mesmo tempo em que o aprendiz expõe as vozes sociais que o constituem, vai também se apropriando de outras palavras. Ao cruzar os portões da escola, ele supostamente faz uso, em suas interações verbais, das palavras que outrora pertenceram aos outros membros da sala de aula, mas que agora são "suas palavras alheias". Com essas palavras e vozes sociais, esse sujeito dialógico poderá interagir com inúmeras esferas sociais marcadas por certos tipos de discursos, reconhecidos como 'gêneros discursivos', dentre eles, as histórias em quadrinhos, que discutimos a partir de agora.

## *3 História em quadrinhos: um gênero pertinente à sala de aula de LE*

Ao descrever o enunciado, Bakhtin (1997, p. 293) o caracteriza como individual – porém, permeado por vozes sociais – e afirma que a produção discursiva ocorre por meio dele. No entanto, ele também nota que cada esfera da atividade humana produz tipos relativamente estáveis de enunciado, os quais denomina gêneros discursivos, e que cada sujeito molda a sua produção linguística de acordo com a situação social em que se encontra. Determinadas esferas da atividade humana, isto é, situações sociais que envolvem o uso da língua, possibilitam a combinação de enunciados de forma mais criativa, já outras atuam normativamente sob o falante, restringindo o seu leque de escolhas linguísticas. É por meio das inúmeras interações socioculturais das quais fazemos parte ao longo da vida que aprendemos a reconhecer e a diferenciar os gêneros na produção oral ou escrita do outro, a detectar os enunciados que são adequados ou inadequados em cada situação social e, igualmente, a presumir quais situações permitem o uso mais livre dos enunciados.

Compreendemos que as histórias em quadrinhos são um gênero discursivo que possui enunciados com características peculiares constituídas historicamente na interação. Seu todo discursivo o distingue de qualquer outro tipo de texto, de forma que, ao deparar-se com uma HQ, o leitor já reconhece de imediato seus traços e sabe o que esperar daquela leitura.

A consciência de que há significados culturais expressos em qualquer língua nos impele a defender a possibilidade de ser estabelecida uma relação dialógica intercultural entre o leitor brasileiro e as histórias em quadrinhos da *Monica's Gang*. Outrossim, concordamos com Vergueiro (2006, p. 26), quando afirma que as histórias em quadrinhos podem ser utilizadas tendo em vista diversos fins: introduzir um tema que será desenvolvido depois por outros meios; gerar uma discussão a respeito de um assunto ou até mesmo tratar de um tema árido de forma lúdica. Com base nessas colocações, julgamos que, além de questões linguísticas, os temas universais presentes nas HQs da *Monica's Gang* têm o potencial de impulsionar diálogos interculturais no

contexto da sala de aula de inglês como LE, o que faz dessa esfera social um ambiente favorável e pertinente para a inserção desse gênero discursivo ao processo ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras.

## *4 Teorizações em torno da abordagem intercultural para o ensino-aprendizagem de LEs*

Para Corbett (2003, p. 2), ao invés de se equiparar a um falante nativo, o objetivo principal do aluno do ponto de vista da abordagem intercultural deve ser o desenvolvimento das habilidades linguísticas somado à competência em saber observar, explicar e mediar os padrões culturais que subjazem às culturas do *outro* da língua-alvo em contraposição a sua própria cultura. Nas palavras do próprio Corbett (2003, p. 18), "os alunos não estão mais simplesmente aprendendo língua – eles estão aprendendo formas de ver os outros e rever eles mesmos". Essa reflexibilidade acerca do *eu* em face ao *outro* é denominada por Damen (1987, p. 141) de consciência intercultural. Em outras palavras, a consciência intercultural envolve o reconhecimento de que todos nós somos seres inerentemente culturais. Por conseguinte, significamos os fenômenos que nos cercam de forma diferente de outros grupos humanos, com base nas nossas experiências prévias e na maneira como fomos ensinados a agir no mundo.

É possível, então, afirmar que um encontro intercultural, seja ele entre membros de uma mesma nacionalidade ou não, tende a ser, a princípio, marcado por conflitos, os quais são geralmente fundamentados no entendimento de que uma cultura é superior ou inferior à outra. No entanto, conforme se avançam os estágios de consciência intercultural, esse nível inicial pode ser superado, de forma que o estranhamento, a rejeição e a estereotipação são substituídos por uma postura mais consciente, respeitosa e tolerante em relação à outra cultura. Nesse estágio marcado pela sensibilidade intercultural, nos abrimos para o diálogo com o *outro*, reconhecendo que a maneira como o enxergamos é condicionada pelos nossos próprios princípios culturais. Assim, o que antes era visto como "melhor" ou "pior" passa a ser visto apenas como o "diferente de nós".

Tendo em vista tais considerações, Kramsch (1993, p. 210) questiona como é possível mover-se nesse *continuum*, saindo da posição de formulador de julgamentos erroneamente preconcebidos, ou de generalizações, e alcançando o lugar de observador crítico das práticas culturais circundantes. Na visão dessa mesma autora, para construirmos uma compreensão menos parcial de nossa cultura e da cultura do *outro*, é preciso desenvolver uma terceira perspectiva, ou um terceiro espaço, em poderão ocorrer encontros da língua/cultura do aluno (L1/C1) com a língua/cultura do *outro* da língua estrangeira (L2/C2). Será nesse terceiro lugar em que estereótipos poderão ser desconstruídos e novas perspectivas culturais poderão igualmente surgir. É, pois, na intersecção entre a L1/C1 e a L2/C2 que somos capazes de descentralizar nossas visões de mundo, isto é, reajustar as lentes a que estamos habituados ao lançarmos nosso olhar sobre o diferente. Além disso, esse reajuste de lentes implica, igualmente, direcionar um olhar de estranheza para o familiar, como forma de questionar aquelas percepções já consolidadas nos discursos constituintes dos grupos culturais a que pertencemos.

A implementação de uma abordagem intercultural no contexto de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras implica, portanto, conduzir o aprendiz à compreensão de que seu papel ao longo de encontros interculturais é o de mediador entre culturas, o qual procura superar as incompatibilidades que possam surgir nesse entremeio. É preciso, nesse sentido, estimular os aprendizes a observar e a interpretar criticamente diferentes culturas, incluindo a sua própria, tendo em vista que até mesmo as concepções que carregamos sobre nossa cultura-fonte carecem de revisões (LADO, 1997, p. 39). Espera-se, assim, que o aluno consiga alcançar um nível de valorização da pluralidade cultural ou, ao menos, desenvolver uma visão das culturas observadas livre de julgamentos etnocêntricos.

Na próxima seção, apresentamos sucintamente o contexto em que os dados para o nosso estudo foram gerados.

## *5 Contextualização do estudo*

A pesquisa aqui compartilhada caracterizou-se como um estudo de caso por explorar os significados culturais suscitados durante aulas de inglês como LE, as quais foram promovidas por um curso de leitura de histórias em quadrinhos da *Monica's Gang*, direcionado a alunos do Ensino Médio de um colégio público estadual situado na região norte de Goiânia (GO). O curso em questão foi cadastrado na Pró-Reitoria de Extensão e Cultura, órgão da Universidade Federal de Goiás (UFG), que visa integrar a universidade aos demais setores da sociedade, e conduzido por uma das autoras deste artigo. Já qualificado como uma ação de extensão da UFG, os discentes foram convidados a participar do curso por meio de cartazes afixados na escola e divulgação oral nas salas de aula do Ensino Médio do turno matutino. Ao todo, vinte e oito estudantes se inscreveram, mas apenas oito compareceram ao primeiro encontro. A partir do segundo encontro, o curso contou com a presença de apenas cinco alunas, entre 15 e 16 anos, que, além de obter a permissão de seus pais via termo de consentimento livre e esclarecido, assinaram um termo de assentimento em que concordavam cooperar com nosso estudo. Seguindo as diretrizes do Comitê de Ética em Pesquisa da UFG, as alunas serão reconhecidas aqui por seus pseudônimos: Daniella, Joaninha, Luisa, Megue e Naty.

Embora os dados tenham sido gerados por mais de um instrumento, para este artigo utilizaremos apenas aqueles provenientes das gravações em áudio e do diário de campo da professora-pesquisadora que conduziu as aulas do referido curso.

Passemos, então, à discussão de alguns recortes dos dados gerados.

## *6 Interações e discursos promovidos pela leitura de Monica's Gang nas aulas de inglês como LE*

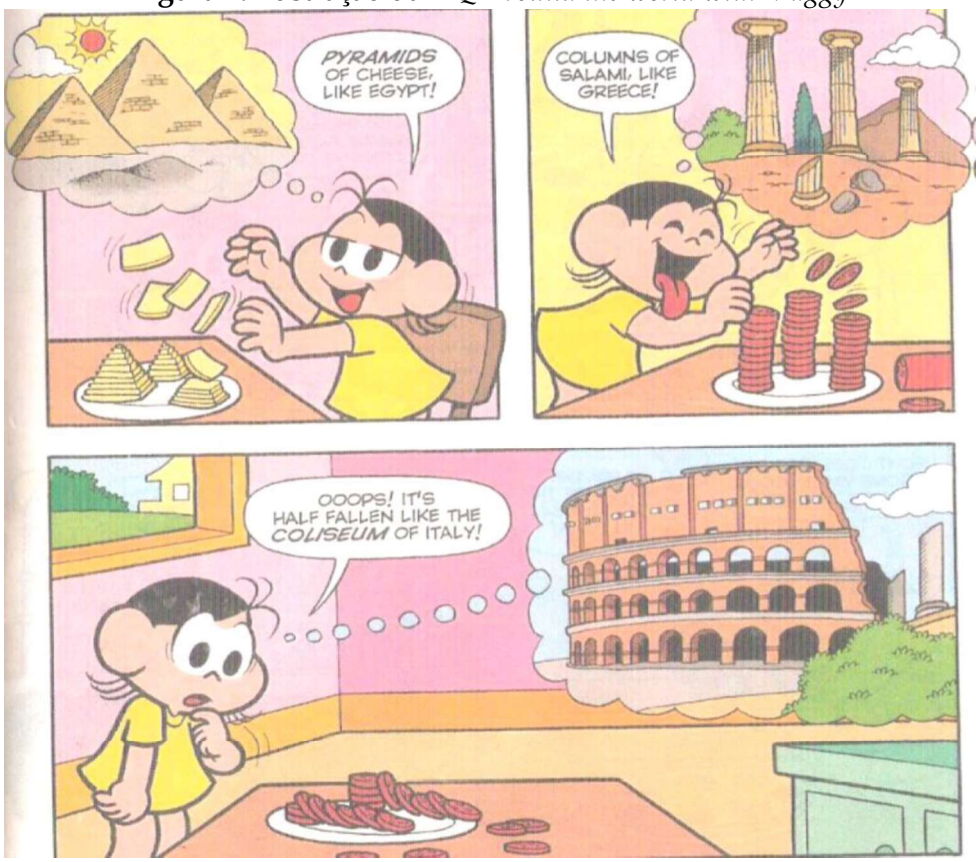
Os primeiros encontros revelaram a necessidade de instigar as participantes a direcionarem o olhar para si mesmas, reconhecendo-se como sujeitos culturais, bem como a urgência de se promover a aproximação delas com a L2/C2. Em vista disso, os encontros seguintes foram desenvolvidos com o objetivo de conduzir as participantes ao encontro do *outro* da língua-alvo, que, até aquele momento, parecia ser apenas uma

figura distante, e, nesse processo, perceber elementos de suas próprias culturas. A partir de questionamentos feitos em sala de aula e de pesquisas atribuídas para serem feitas em casa, procurou-se trabalhar as habilidades de descoberta das aprendizes. Caracterizamos esse período do curso como um processo de descoberta do *outro* e de si mesmo, por se tratar de um encadeamento de eventos que, em menor ou maior grau, culminou na descoberta do *eu*, sujeito participante do curso, em face ao *outro* da língua-alvo. Detalhamos esse processo nas seguintes discussões que refletem as interações e as práticas discursivas decorrentes da leitura da HQ *Around the world with Maggy*.

## *7 A HQ "Around the world with Maggy"*

Famosa por sua fome insaciável, a melhor amiga de Monica, Maggy (Magali), conduz o leitor a uma viagem por diversas partes do mundo nessa história. Maggy lê um livro sobre diferentes países quando decide preparar uma pizza. A cada passo dado na condução da receita, a garota menciona um ponto turístico: ao cortar o queijo em formato de triângulo, ela se recorda das pirâmides do Egito; a temperatura alta do forno evoca o deserto do Saara; a queda do azeite sobre a pizza a remete às cataratas do Niágara, na América do Norte. Durante toda a história, quatorze lugares ao redor do mundo são citados. No último quadrinho, Maggy se delicia com a pizza cosmopolita por ela preparada.

**Figura 1:** Ilustração da HQ *Around the world with Maggy*




**Fonte:** SOUSA, M. de. *Around the world with Maggy*. *In*: *Monica's Gang*, n. 38. São Paulo: Panini Comics, 2013.

A menção às múltiplas localidades serviu como ponto de partida para que as participantes explorassem o que sabiam sobre outros países, especialmente aqueles falantes de língua inglesa. Além disso, o objetivo era que, a partir das discussões, elas fossem encorajadas a confirmar a validade de suas opiniões e a pesquisar mais informações culturais fora da sala de aula. Em suma, esperava-se que as participantes desse encontro, Daniella, Naty, Luisa, Joaninha e Megue, fossem engajadas em práticas de observação e de exploração tanto de suas práticas culturais quanto daquelas relacionadas ao *outro* da língua-alvo (CORBETT, 2003, p. 4).

Após lerem a história, o segundo passo da aula foi conferir o que as alunas sabiam sobre os países mencionados na história. Considerando que todo enunciado é pleno de tonalidades dialógicas (BAKHTIN, 1997, p. 317), percebemos como os enunciados das participantes ecoam discursos já consolidados no imaginário da comunidade de fala da qual fazem parte. Um exemplo disso está no discurso sobre a superioridade da Inglaterra em relação ao Brasil, por vezes repetido em nosso território, que é aderido por Luisa e Joaninha no seguinte excerto:

**Recorte 3:**

1. Professora-pesquisadora: okay. Luísa, o que você sabe sobre England, além das bandas, das lojas legais (a participante já havia destacado essas características previamente).
2. Joaninha: lá tem muito gatinho (risos). Meu primo, que é feio, foi pra lá e tá bonito professora. (risos)
3. Naty: vai pra lá, aí você fica bonita, aprende a falar inglês.
4. Luisa: fica rica também e volta pra mostrar.
5. Professora-pesquisadora: interessante essa questão. Vai pra lá e fica rico? É fácil assim?
6. Luisa: ué, a pessoa pode se vender, pode jogar e ganhar, têm diversos modos.
7. Naty: pode trabalhar. (risos)
8. Luisa: meu primo ficou rico tirando foto, só tirando foto.
9. Professora-pesquisadora: in England?
10. Luisa: é, ele viajava fazendo foto.
11. Professora-pesquisadora: mas é assim mesmo, é mais fácil ser bem-sucedido lá do que aqui?
12. Joaninha: ah! professora, para os brasileiros até é, porque o que é valioso lá, o que é valioso aqui pra gente é o que vem de lá, né. Agora lá até um mendigo veste Adidas, essas coisas.
13. Professora-pesquisadora: e por que a gente valoriza tanto as coisas de lá?
14. Joaninha: porque é diferente, a qualidade é diferente (+) pra eles lá é de segunda mão, do Brasil é de 3º mão (+) tô falando sério, professora, a minha tia falou que pra você ficar rico lá é difícil, ficar rico pra você/
15. Luisa: mas o custo de vida lá é mais baixo do que no Brasil, é mais fácil de arrumar emprego, essas coisas, e aqui não, é difícil pra caramba.
16. Professora-pesquisadora: que tipo de emprego se arruma lá?
17. Luisa: você pode trabalhar em bar.

18. Joaninha: ahan.
19. Luisa: bar, principalmente bar, sei lá, pode fazer um curso, alguma coisa que você aprendeu aqui, ensinar lá. Sei lá (risos). Eu só sei que meu primo foi tirando foto, eu quero ficar rica também tirando foto.

É fato que as participantes ainda se encontram em um nível superficial de consciência intercultural. Devemos lembrar de que há níveis de consciência que partem do apagamento do *outro*, perpassando sua estereotipação e progredindo até uma postura crítica e livre de julgamentos etnocêntricos. Em suas práticas discursivas, é possível notar que elas revelam não somente a sua percepção sobre o *outro*, mas também suas percepções acerca de fatos que representam sua L1/C1. Luisa, por exemplo, defende, nas linhas 4 e 6, que é mais fácil ficar rica no exterior, referindo-se à Inglaterra. Segundo ela, a Inglaterra é o país das oportunidades, ao passo que o Brasil é o local onde o custo de vida é alto e a taxa de desemprego também. De fato, Luisa faz ecoar em sua voz o discurso da idealização dos padrões de vida do falante de língua inglesa, que é muito presente no imaginário dos brasileiros e que reflete, também, traços discursivos de sujeitos historicamente marcados por processos de colonização, não somente geográfica, como também econômica, linguística e cultural. A fala dessa estudante exemplifica bem o princípio dialógico exposto por Bakhtin (1997, p. 326). Como sujeito sócio-historicamente situado que é, Luisa teve acesso a esses discursos por meio das interações prévias com outros sujeitos (incluindo seu primo). Mediante o encontro desses enunciados no plano do sentido, ela os adotou e passou a projetá-los com sua própria voz. Dessa forma, as palavras que outrora eram "palavras-alheias" se tornaram de forma criativa suas palavras (FREITAS, 2013, p. 194).

Outro exemplo de reprodução de vozes sociais se encontra nas contribuições de Joaninha. Quando perguntada sobre o motivo de os brasileiros valorizarem tanto o que vem de fora, na linha 14, ela assevera que os produtos estrangeiros são de qualidade melhor, por isso o que chega para ser consumido no Brasil é o que já foi utilizado no exterior. Seguindo sua linha de pensamento, o Brasil é, portanto, um país que importa produtos de qualidade. Nesse sentido, ela deixa transparecer em sua fala que o *outro* representante da língua inglesa é superior ao *eu* representante do português-brasileiro.

Em nenhum momento, as participantes demonstraram ter consciência de que diferentes culturas coexistem em um mesmo território, cada qual com suas regularidades específicas, conforme atestam Corbett (2003, p. 19) e Spencer-Oatey e Franklin (2009, p. 40). Tendo em vista esses fatores, foi notado que, além de propiciar, ao longo das aulas, momentos de reflexão sobre quem é o *outro* da língua-alvo, seria necessário desconstruir esse *outro* de forma a conhecê-lo melhor e a evitar a manutenção de estereótipos. No entanto, consideramos que, apesar de perceberem esse *outro* de forma um tanto enviesada e estereotipada, seus enunciados revelam certo avanço no *continuum* intercultural pelo fato de reconhecerem mais nitidamente uma faceta desse *outro* da língua-alvo.

## *8 A HQ "Spine Tingling Stories"*

Os quatro amigos do bairro do Limoeiro, isto é, *Jimmy Five*, *Maggy*, *Smudge* e *Monica*, estão reunidos contando histórias de terror. De repente, *Smudge* chama a atenção da turma e adverte que contará uma história "arrepiante". A partir de então, entra em cena uma família feliz e inocente que se muda para uma mansão mal-assombrada. Barulhos estranhos e uma porta semiaberta durante a noite, além de um gnomo que surge em espaços diferentes da casa com frequência, são indícios que levam o mais jovem morador da casa, representado pelo próprio *Smudge*, a desconfiar de que há algo errado ali.

**Figura 2:** Ilustração da HQ *Spine Tingling Stories*

**Fonte:** SOUSA, M. de. *Spine Tingling Stories*. *In*: *Monica's Gang*, n. 42. São Paulo: Panini Comics, 2013.

No decorrer da história, *Smudge* adentra vários cômodos da casa na tentativa de desvendar o mistério por trás dos eventos incomuns presenciados por ele. Aproveitamos esse gancho para estabelecer uma comparação entre o lar de *Smudge* e aquele das alunas, além de iniciar uma discussão pós-leitura sobre a variedade de habitações ao redor do mundo. Essa aula propiciou momentos de reflexão acerca de

estereótipos culturais fortemente impregnados nos discursos das participantes Megue, Naty, Daniella e Joaninha.

Após a leitura da história e revisão do vocabulário de partes da casa, foram apresentadas oito fotos de residências ao redor do mundo. Cada foto exibia a parte externa de uma habitação nos seguintes países: Estados Unidos, Brasil, Grécia, Inglaterra, Índia, África do Sul, Austrália e China. No entanto, a origem delas não foi revelada ao grupo. As associações feitas pelas alunas entre fotos e país não eram aleatórias, pelo contrário, seguiam noções bastante simplificadas acerca da cultura do *outro* da L2/C2, evidenciando, assim, a interferência de discursos que determinam quem é o sujeito pobre e quem é o sujeito rico.

O próximo recorte apresenta as interações em que a professora-pesquisadora, além de revelar em quais países as casas estavam localizadas, abre espaço para a reformulação de julgamentos erroneamente preconcebidos sobre outros países.

**Recorte 5:**

1. Professora-pesquisadora: aqui vocês disseram João Paulo (referindo-se ao setor localizado na periferia de Goiânia)
2. Professora-pesquisadora: Na verdade está na África do Sul, South Africa.
3. Megue: nossa, eu pensei que lá nem tinha casa.
4. Daniella: nem parece.
5. Joaninha: essa casa é na África do Sul? Pra mim eles viviam na rua.
6. Professora-pesquisadora: na África do Sul?
7. Megue: foi o que eu imaginei, dormir no chão, porque do tanto que o povo fala mal de lá.
8. Professora-pesquisadora: mas será que é verdade, é tudo pobreza lá?
9. Megue: não.
10. Joaninha: não, acho que tem a parte rica também, eu acho não, tem.
11. Professora-pesquisadora: aqui no Brasil também não é assim? Tem a parte bem pobre, mas também tem a classe média e a classe alta.
12. Daniella: mas eles só mostram os pobres.
13. Professora-pesquisadora: no Brasil também é dessa forma. É a generalização. Qual vocês acham que é a imagem que os outros países tem de nós? É uma imagem positiva ou negativa?
14. Daniella: negativa, no Brasil é tudo negativo. (risos)
15. Daniella: só o futebol que não. (risos)
16. Megue: futebol tá horrível também.
17. Joaninha: lá no exterior só sabem falar de Rio de Janeiro e São Paulo, só.
18. Professora-pesquisadora: e o que falam desses lugares?
19. Joaninha: falam que é praia.
20. Daniella: favela, carnaval.
21. Joaninha: aham, eles falam assim, Rio de Janeiro, carnaval, São Paulo é praia, essas coisas.
22. Professora-pesquisadora: É, a gente volta naquela questão, o que é *perception* e o que é *reality*. No Brasil tem favela, sim, mas não é só isso. Pra conhecer mais a gente tem

que ir mais fundo. Esse aqui vocês pensaram que era a Índia. Surpreendeu quando vocês descobriram que era a Austrália?
23. Joaninha: surpreendeu demais, porque pra mim a Austrália era o país dos ricos.
24. Daniella: né?

Percebe-se que, cada vez que as participantes se dispunham a participar dos diálogos interculturais produzidos em sala de aula, estereótipos e generalizações que estavam submergidos eram trazidos à tona e questionados. Isso prova que Mantle-Bromley (1997, p. 454) tem razão ao defender que o desenvolvimento da consciência intercultural é um processo contínuo. Destaca-se o fato de Megue reiterar em seu enunciado um discurso comumente ouvido e reproduzido no dia a dia de que na África existe apenas pobreza, atestado na frase "*porque do tanto que o povo fala mal de lá*" (linha 7). Na tentativa de desmistificar esse discurso, procura-se mais uma vez fazer com que as participantes lancem um olhar para si mesmas no intuito de contestar os estereótipos direcionados aos brasileiros. Nesse processo dialógico e intercultural de "ver os outros e rever eles mesmos" (CORBETT, 2003, p.18), as aprendizes notam que a visão negativa que elas apresentam perante os sul-africanos é similar àquelas concebidas por pessoas que se baseiam em um nível superficial de análise em relação ao Brasil. Agindo como mediadora intercultural da discussão, percebe-se o esforço da professora-pesquisadora em retomar questão da realidade *versus* percepção e a importância de se realizar uma reflexão mais profunda no encontro com outras culturas (linha 22).

Nota-se que, da mesma forma que as generalizações podem depreciar, como no caso da África do Sul, também há momentos em que as participantes visualizam o *outro* da L2/C2 como sendo isento de problemas sociais. Esse pensamento se desvela na linha 23, quando Joaninha caracteriza a Austrália como 'o país dos ricos'. Nessa sucessão de pontos de vista polarizados, as participantes demonstram possuir um conhecimento bastante superficial acerca de outras localidades e, por isso, reproduzem um discurso que sustenta uma perspectiva deformada e preconceituosa do *outro*.

Esses estereótipos que emergiram ao longo dessas interações e diálogos interculturais nos chamam a atenção para a premência em levar para as aulas de inglês como LE discussões que direcionem os aprendizes ao terceiro lugar, espaço onde a figura essencializada do *outro* pode ser, de fato, desconstruída a partir do momento em que essas generalizações, tomadas como 'verdades' são confrontadas e questionadas. Analisando os dados sob o ponto de vista dialógico bakhtiniano, entendemos que aqueles velhos discursos generalizadores que circulam pela sociedade, compreendidos passivamente e aderidos ao repertório discursivo dos aprendizes, precisam ser revistos e ressignificados no contexto da sala de aula.

Na seção seguinte, concluímos nossas reflexões quanto ao uso das HQs da *Monica's Gang* no contexto da sala de aula de inglês como LE e suas implicações para as práticas interacionais e discursivas na construção de diálogos interacionais.

## *9 Considerações finais*

O curso de leitura de histórias em quadrinhos da *Monica's Gang* teve como objetivo central promover práticas interativas de leitura pelas quais as aprendizes participantes pudessem não somente ampliar seu conhecimento linguístico do inglês como LE, mas sobretudo expandir seus horizontes culturais a partir de diálogos interculturais promovidos entre suas L1/C1 e a L2/C2. A escolha do gênero discursivo "histórias em quadrinhos" revelou-se muito positiva tendo em vista que, apesar do pouco conhecimento linguístico acerca da língua-alvo, as alunas não encontraram dificuldades para compreender as histórias; isso se deu justamente pela interação texto verbal/imagem típica desse gênero, pelo seu interesse em relação à Turma da Mônica e pelo seu conhecimento prévio acerca das personagens.

Deve-se pontuar, no entanto, que a ausência de conhecimento prévio das participantes no que tange a informações básicas sobre o *outro* da L2/C2 foi, de fato, um fator limitador em suas inferências sobre os universos culturais que abrangiam tanto o *outro* quanto a si mesmas. Entretanto, acreditamos que isso não anula a visibilidade dos diálogos interculturais, notados nos momentos em que as participantes reconheceram contextos culturais distintos dos seus e questionaram suas asserções acerca da L1/C1 e da L2/C2. Nesse sentido, consideramos que o curso em si e, acima de tudo, a leitura interativa das HQs de *Monica's Gang*, representaram um despertar para a existência singular do *outro* da língua/cultura-alvo e para a percepção de si mesmas como seres de múltiplas culturas.

Embora estereótipos e generalizações tenham despontado com certa frequência no decorrer das interações e dos discursos das participantes, cada vez que surgiam, estes eram questionados e problematizados pela professora-pesquisadora. Com base nessas interações que buscavam, sobretudo, gerar diálogos interculturais, podemos dizer que alguns significados culturais foram sendo reinterpretados pelo grupo. Em outras palavras, a homogeneidade das culturas foi colocada em cheque, e alguns significados culturais pouco visíveis ou previamente interpretados de maneira simplista foram reconhecidos e reavaliados pelas participantes.

Em Bakhtin (1997, p. 291), aprendemos que "cedo ou tarde, o que foi ouvido e compreendido de modo ativo encontrará um eco no discurso ou no comportamento subsequente do ouvinte", e é, exatamente assim, que visualizamos a repercussão das ações transcorridas no curso na vida de Naty, Megue, Daniella, Joaninha e Luisa. Ao discutir que a leitura que fazemos do *outro*, alguém próximo ou não, é sempre parcial e, portanto, carente de revisões, acreditamos ter plantado as sementes do diálogo e da alteridade.

Conforme foi sinalizado pelo nosso estudo e compartilhado aqui neste artigo, suprimir discussões que estendam as perspectivas culturais dos aprendizes nas aulas de língua estrangeira é deixar de contribuir para a formação de cidadãos mais críticos, capazes de lidar satisfatoriamente com modos de pensar, agir e sentir diferentes dos seus. Diante disso, esperamos que a proposta de aliar a abordagem intercultural de ensino à leitura das HQs da *Monica's Gang* possa ser aperfeiçoada e adaptada para outros contextos em que diálogos interculturais se mostrem necessários.

***Referências***

BAKHTIN, Michael. *Problemas da poética de Dostoievski*. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Editora Forense-Universitária, 1981.

BAKHTIN, Michael. *Estética da criação verbal*. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

CORBETT, John. *An intercultural approach to English language teaching*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd., 2003.

DAMEN, Louise. *Culture learning*: the fifth dimension in the language classroom. New York: Doubleday, Doran and Company, 1987.

DROLET, C. A. Using comics in the development of EFL reading and writing. *TESOL Review*, 2010. Disponível em: https://www.academia.edu/1004908/Using_Comics_in_the_Development_of_EFL_Reading_and_Writing. Acesso em: 4 abril 2019.

FREITAS, Maria Tereza. Identidade e alteridade em Bakhtin. *In*: PAULA, Luciane de.; STAFUZZA, Grenissa (orgs.) *Círculo de Bakhtin*: pensamento interacional. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013. p. 183-199.

KACHRU, Yamuna; SMITH, Larry. *Cultures, contexts and World Englishes*. New York: Routledge, 2008.

KRAMSCH, Claire. *Language and culture*. Oxford: Oxford University Press, 2001.

KRAMSCH, Claire.*Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1993.

LADO, Robert. How to compare two cultures. *In*: HEUSINKVELD, Paula Rae. *Pathways to culture*.Yarmouth, ME: Intercultural Press, 1997. p. 39-56.

MANTLE-BROMLEY, Corinne. Preparing students for meaningful culture learning. *In*: HEUSINKVELD, P. R. *Pathways to culture*. Yarmouth, ME: Intercultural Press, 1997. p. 437-460.

RISAGER, Karen. The language teacher facing transnationality. SYMPOSIUM 1. Udine, September 7-8. European Universities Network on Multilingualism. 2010. Disponível em: http://in3.uoc.edu/opencms_in3/opencms/webs/projectes/EUNOM/EN/results/index.html. Acesso em: 4 abril de 2019.

RISAGER, Karen. *Language and culture*: global flows and local complexity. Clevedon: Multilingual Matters, 2006.

SPENCER-OATEY, Helen; FRANKLIN, Peter. *Intercultural interaction*: a multidisciplinary approach to intercultural communication. New York: Palgrave MacMillan, 2009.

VALETTE, Rebecca. The culture test. *In*: VALDES, Joyce Merril. *Culture bound*: bridging the cultural gap in language teaching. Cambridge: Cambridge University Press, 1990. p. 179-197.

VERGUEIRO, Waldomiro. Uso das HQs no ensino. *In*: RAMA, Angela; VERGUEIRO, Waldomiro (orgs.). *Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula*. São Paulo: Editora Contexto, 2006.

WIERZBICKA, Anna. *English*: meaning and culture. Oxford: Oxford University Press, 2006.