

**UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS - PPGL**

ANDREIA ROBERTA ROSSI COLET

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE UMA PROFESSORA COM CARTUNS
NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA
NO ENSINO FUNDAMENTAL**

DISSERTAÇÃO

PATO BRANCO

2017

Andréia Roberta Rossi Colet

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE UMA PROFESSORA COM CARTUNS
NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA
NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Câmpus Pato Branco, como requisito para obtenção do título de Mestre em Linguagem, Educação e Trabalho.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Didiê Ana Ceni Denardi

PATO BRANCO/PR

2017

C694p Colet, Andreia Roberta Rossi.
A prática pedagógica de uma professora com cartuns no ensino-
aprendizagem de língua inglesa no ensino fundamental / Andreia
Roberta Rossi Colet. -- 2017.
223 f. : il. ; 30 cm.

Orientadora: Profa. Dra. Didiê Ana Ceni Denardi
Dissertação (Mestrado) - Universidade Tecnológica Federal do
Paraná. Programa de Pós-Graduação em Letras. Pato Branco, PR,
2017.

Bibliografia: f. 170 - 177.

1. Prática de ensino. 2. Língua inglesa - Estudo e ensino. 3.
Estratégias de aprendizagem. 4. Alfabetização visual. I. Denardi, Didiê
Ana Ceni, orient. II. Universidade Tecnológica Federal do Paraná.
Programa de Pós-Graduação em Letras. III. Título.

CDD 22. ed. 469



Ministério da Educação
Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Câmpus - Pato Branco
Diretoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Programa de Pós-Graduação em Letras



TERMO DE APROVAÇÃO

Título da Dissertação n.º 10

***“A Prática Pedagógica de uma Professora com Cartuns no Ensino-
Aprendizagem de Língua Inglesa no Ensino Fundamental”***

por

ANDRÉIA ROBERTA ROSSI COLET

Dissertação apresentada às quinze horas, do dia vinte e sete de outubro de dois mil e dezessete, como requisito parcial para obtenção do título de MESTRE EM LETRAS. Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Câmpus Pato Branco. A candidata foi arguida pela Banca Examinadora composta pelos professores abaixo assinados. Após deliberação, a Banca Examinadora considerou o trabalho APROVADO.

Banca examinadora:

Profa. Dra. Siderlene Muniz Oliveira
UTFPR/DV

Profa. Dra. Mirian Ruffini
UTFPR/PB

Prof. Dr. Joaquim Dolz Mestre
FAPSE/Genebra

Sandro César Bortoluzzi
Diretor de Pesquisa e Pós-Graduação
UTFPR/PB

A via original, devidamente assinada, encontra-se na Biblioteca da UTFPR – Câmpus Pato Branco.

A diferença entre professores e educadores está no olhar. Os olhos dos professores olham primeiro para os saberes. Seu dever é cumprir o programa. Depois eles olham para os alunos, para ver se eles aprenderam os saberes. Para os professores, saberes são fins, alunos são meios. Os olhos dos educadores, ao contrário, olham primeiro para os alunos. Eles querem que os alunos 'degustem' os saberes. Todo saber deve ser saboroso.

RUBEM ALVES

RESUMO

COLET, Andreia Roberta Rossi. **A prática pedagógica de uma professora com cartuns no ensino-aprendizagem de língua inglesa no ensino fundamental.** 2017. 223 f. Dissertação - Mestrado em Linguagem, Educação e Trabalho – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Pato Branco, 2017.

Este trabalho objetiva apresentar uma pesquisa qualitativa interpretativista (DENZIN; LINCOLN, 1998) à luz do Interacionismo Sociodiscursivo (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, BRONCKART, 2012, CRISTOVÃO, 2012), da Didática de Línguas (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, CRISTOVÃO; STUTZ, 2011), da Gramática do Design Visual (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006), e do Letramento Crítico e Multiletramentos (BRAIT, 2010, ROJO, 2012). Refere-se à uma “pesquisa-ação” (GIMENEZ, 1999), cujo objetivo principal foi o de investigar a prática pedagógica de uma professora de Língua Inglesa no trabalho com cartuns em um nono ano de Ensino Fundamental de uma escola pública do campo do município de São João, Estado do Paraná/Brasil. Os objetivos específicos da pesquisa foram: 1) investigar como o gênero cartum foi trabalhado por uma professora de Língua Inglesa em sala de aula de um nono ano de Ensino Fundamental e; 2) investigar as capacidades de linguagem mobilizadas pela professora e pelos estudantes no trabalho de leitura de cartuns na aula de Língua Inglesa de um nono ano de Ensino Fundamental. Procura-se justificar este projeto de pesquisa através da observação de que no trabalho com textos, nas aulas de Inglês em escolas públicas brasileiras, a ênfase recai apenas no ensino da linguagem verbal ao invés de focar em ambas linguagens verbal e visual. Diante dessa observação, buscou-se desenvolver um Projeto Interdisciplinar numa turma de doze alunos de nono ano de Ensino Fundamental, cuja temática envolveu arte, língua e literatura no trabalho com diferentes gêneros textuais. Contudo, para esta pesquisa o foco recaiu sobre o gênero cartum, configurado como texto verbo-visual. Quatro das dez aulas do projeto interdisciplinar foram gravadas em áudio e vídeo e, posteriormente, transcritas. Dessas transcrições e das atividades orais e escritas dos estudantes, compilaram-se dados para análise, constituindo-se em dois conjuntos de dados: um composto por transcrições das aulas e outro pelas atividades dos estudantes. Quanto a análise dos dados, as transcrições das aulas seguiram os procedimentos de “análise de conteúdo” (BRONCKART, 2012), e as atividades de produção de textos orais e escritos dos estudantes foram selecionadas e analisadas sob as categorias de análise das capacidades de linguagem (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993, CRISTOVÃO; STUTZ, 2011) e categorias de metafunções da Gramática do Design Visual (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006). Os resultados da análise correspondente ao objetivo específico 1 apontam para uma prática pedagógica reflexiva embasada nos conhecimentos teórico e também prático da professora participante da pesquisa, enquanto que os resultados referentes ao objetivo específico 2 revelam que as capacidades de linguagem: de ação, discursivas, linguístico-discursivas e de significação (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993, CRISTOVÃO; STUTZ, 2011) foram mobilizadas de forma articulada pela professora e estudantes quando do trabalho com cartuns em sala de aula de Língua Inglesa.

Palavras-chave: Prática pedagógica do professor de Língua Inglesa. Cartuns. Interacionismo Sociodiscursivo. Gramática do Design Visual. Letramento crítico e Multiletramentos.

ABSTRACT

COLET, Andreia Roberta Rossi. **A teacher's pedagogical practice with cartoons in English language teaching and learning in elementary school.** 2017. 223 f. Dissertação - Mestrado em Linguagem, Educação e Trabalho – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Pato Branco, 2017.

This study aims to present an interpretative qualitative research (DENZIN; LINCOLN, 1998) in the light of Sociodiscursive Interactionism (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, BRONCKART, 2012, CRISTOVÃO, 2012 and followers), of Language Didactics (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, CRISTOVÃO; STUTZ, 2011 and other scholars), of Visual Design Grammar (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006), and of Critical Literacy and Multiliteracies (BRAIT, 2010, ROJO, 2012). It refers to an action-research (GIMENEZ, 1999) which had as a general objective to investigate a female English language teacher's pedagogical practice in the work with cartoons in a ninth year of elementary school of a countryside public school in São João, Estado do Paraná/Brazil. The specific aims of this research were: 1) to investigate how cartoons are worked by an English language teacher in a ninth year classroom of elementary school and; 2) to investigate the language capacities that are mobilised by the teacher and students in reading cartoons in a ninth year classroom of elementary school. The subject of this piece of research can be justified because in English language classroom in Brazilian public basic school. It is observed that the focus of teaching is only on the verbal language instead of focusing on both verbal and visual languages. From this observation, an Interdisciplinary Project was carried out in a twelve students class of a ninth year of elementary school, which subject involved art, language and literature in the work of different textual genres. However, to this study, the focus relies on the genre cartoon, as a visual-verbal text. Four out of ten classes of the interdisciplinary project were video and audio recorded and, later on transcribed. From classroom transcriptions and students' oral and written activities, data were generated, constituting two sets of data: one composed by classroom transcriptions and other by students' activities. Classroom transcriptions were analyzed by means of content analysis (BRONCKART, 2012) while students' activities were analyzed by the categories of language capacities (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993, CRISTOVÃO; STUTZ, 2011) and of the Visual Design Grammar metafunctions (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006). Results of the analysis, related to the specific objective 1, point to a reflective pedagogical practice based on the teacher-researcher's theoretical and practical knowledge, while the results related to the specific objective 2 reveal that language capacities: action, discursive, linguistic-discursive and of signification (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993, CRISTOVÃO; STUTZ, 2011) were mobilized in an articulated way by the teacher and students in the work with cartoons in English language classroom.

Key words: English language teacher pedagogical practice. Cartoons. Sociodiscursive Interactionism. Visual Design Grammar. Critical Literacy and Multiliteracies.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Sistema didático	30
Figura 02 – The Gleaners	37
Figura 03 – Cartum <i>Princess</i>	65
Figura 04 - Cartum <i>Alienation</i>	68
Figura 05 – Atividade 3 da Aula 1.....	75
Figura 06 – Atividade 4 da Aula 3	86
Figura 07 – Atividade 4 da Aula 1	94
Figura 08 – Atividade 1 da Aula 2	98
Figura 09 – Item “C” da Atividade 1 da Aula 2	98
Figura 10 - Documentos oficiais e prescritos para o Ensino Fundamental	116
Figura 11 - Cartuns	122
Figura 12 – Esquema da Sequência Didática	133

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Coordenadas gerais dos mundos discursivos	23
Quadro 02 – Composição de um gênero textual	26
Quadro 03 – Metafunções adotadas na GDV	34
Quadro 04 – Metafunção Representacional	35
Quadro 05 – Metafunção Interacional	35
Quadro 06 – Metafunção Composicional	36
Quadro 07 – Objetivos, atividades e conteúdos relativos ao trabalho com cartuns.....	71
Quadro 08 – Respostas às questões da Atividade 3 da Aula 1	92
Quadro 09 – Avaliação das respostas da atividade 2 da Aula 1.....	93
Quadro 10 – Atividades desenvolvidas na Aula 1	95
Quadro 11 – Atividades desenvolvidas na Aula 2	100
Quadro 12 – Respostas às questões da Atividade 4 da Aula 2	103
Quadro 13 – Atividades desenvolvidas na Aula 3	106-107
Quadro 14 – Atividades desenvolvidas na Aula 4	109
Quadro 15 – Características do gênero cartum	120-121
Quadro 16 - Contexto físico, social e subjetivo dos cartuns	123
Quadro 17 – Construção composicional dos cartuns (CD)	126
Quadro 18 - Infraestrutura interna dos cartuns (CD)	127
Quadro 19 – Mecanismos de textualização (CLD)	128
Quadro 20 – Mecanismos enunciativos (CLD)	129
Quadro 21 – Capacidades de significação (CS)	130
Quadro 22 – Fases analítica e sintética do procedimento SD	134
Quadro 23– Capacidades de linguagem implicadas nas atividades	163
Quadro 24 – Descrições das capacidades envolvidas nas atividades	166

LISTA DE SIGLAS

CA - Capacidades de ação
CAAE - Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
CD - Capacidades discursivas
CL - Capacidades de linguagem
CLD - Capacidades linguístico-discursivas
CS - Capacidades de significação
DCE - Diretrizes Curriculares da Rede Pública da Educação Básica
EF - Ensino Fundamental
GDV - Gramática do Design Visual
GRIM - Grupo de Pesquisa da Relação Infância, Adolescência e Mídia
ISD - Interacionismo Sociodiscursivo
LE - Língua Estrangeira
LI - Língua Inglesa
LP – Língua Portuguesa
PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE - Programa de Desenvolvimento Educacional
PI - Projeto Interdisciplinar
PPC - Projeto Pedagógico Curricular
PR - Participante Representado
PTD - Proposta de Trabalho Docente
SD - Sequência Didática
SOT - Segmentos de Orientação Temática
STT - Segmentos de Tratamento Temático
UNICENTRO - Universidade Estadual do Centro-Oeste
UTFPR - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO I: CONSIDERAÇÕES EPISTEMOLÓGICAS DAS PALAVRAS, DAS IMAGENS E DE ENSINO–APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA	17
1.1 O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO	17
1.1.1 Palavra, Língua, Linguagem e Agir Comunicativo	19
1.1.2 Gêneros e Textos	24
1.1.3 Operações de Linguagem e Capacidades de Linguagem	26
1.1.4 Transposição Didática	30
1.2 GRAMÁTICA DO DESIGN VISUAL	33
1.2.1 A Imagem	38
1.2.1.1 A Imagem como Linguagem	40
1.3 LETRAMENTOS	42
1.3.1 Letramento Crítico e Multiletramentos.....	43
1.3.2 Interdisciplinaridade	46
1.4 RESUMO DO CAPÍTULO	48
CAPÍTULO II: CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS DA PESQUISA	51
2.1 NATUREZA DA PESQUISA	51
2.1.1 A Abordagem Qualitativa Pesquisa-ação	51
2.2 CONTEXTO DE ESTUDO	53
2.2.1 Perfil dos Alunos Participantes	54
2.2.2 Perfil da Professora Pesquisadora	55
2.3 OBJETIVO GERAL, OBJETIVOS ESPECÍFICOS E PERGUNTAS DE PESQUISA	56
2.4 COLETA DE DADOS	56
2.4.1 Transcrições dos Dados	57
2.5 ANÁLISE DOS DADOS	59
2.5.1 Análise das Aulas Transcritas	59
2.5.2 Análise das Atividades dos Alunos	61
2.6 RESUMO DO CAPÍTULO	62
CAPÍTULO III: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	64
3.1 O TRABALHO DA PROFESSORA COM TEXTOS VERBO-VISUAIS NA AULA DE LI	64
3.1.1 Análise verbo-visual dos Cartuns	65
3.1.1.1 Cartum <i>Princess</i>	65
3.1.1.2 Cartum <i>Alienation</i>	67
3.1.2 O trabalho da professora-pesquisadora com cartuns nas aulas de LI	70
3.1.2.1 Aulas 1 e 2: O trabalho com o Cartum <i>Princess</i> em sala de aula de LI.....	72
3.1.2.2 Aulas 3 e 4: O trabalho com o Cartum <i>Alienation</i> em sala de aula de LI.....	80
3.2 QUE CAPACIDADES DE LINGUAGEM MOBILIZADAS PELA PROFESSORA E ESTUDANTES NO TRABALHO DE LEITURA DE CARTUNS NA AULA DE LI.....	90

3.2.1 Mobilização das CL nas Aulas 1 e 2 com o cartum <i>Princess</i>	90
3.2.2 Mobilização das CL nas Aulas 3 e 4 com o cartum <i>Alienation</i>	101
3.3 REFLEXÃO SOBRE AS ANÁLISES DOS DADOS	110
3.4 RESUMO DO CAPÍTULO	111
CAPÍTULO IV: CONSIDERAÇÕES SOBRE MODELO E SEQUÊNCIA DIDÁTICA.....	113
4.1 MODELO DIDÁTICO DE GÊNERO	113
4.2 O MODELO DIDÁTICO DE GÊNERO CARTUM	115
4.2.1 Contexto Educacional	115
4.2.2 Literatura dos Experts e Especialistas em Cartum	118
4.2.3 Análises de Corpus e Resultados	121
4.2.3.1 Análise dos contextos físico e sociossubjetivo dos cartuns (CA)	123
4.2.3.2 Análise da arquitetura interna dos cartuns (CD e CLD)	124
4.2.3.3 Análise das representações sobre as práticas sociais (CS)	129
4.2.3.4 Síntese dos elementos ensináveis do gênero cartum	130
4.3 SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE GÊNEROS TEXTUAIS	132
4.4 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA A PRODUÇÃO DO GÊNERO CARTUM	135
4.5 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA	136
4.6 RESUMO DO CAPÍTULO	156
CAPÍTULO V – CONSIDERAÇÕES FINAIS	157
5.1 SÍNTESE DE PESQUISA	157
5.1.1 Pergunta de Pesquisa 1.....	159
5.1.2 Pergunta de Pesquisa 2	162
5.2 IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS, CONTRIBUIÇÕES E LIMITAÇÕES DA PESQUISA	165
5.3 EU ENQUANTO PROFESSORA-PESQUISADORA	168
REFERÊNCIAS	170
ANEXOS	178

INTRODUÇÃO

A pesquisa a ser aqui apresentada foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, Mestrado Acadêmico em Letras, na Linha de Pesquisa Linguagem, Educação e Trabalho, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) Câmpus de Pato Branco, com o objetivo principal de investigar a prática pedagógica de uma professora de Língua Inglesa (LI) no trabalho com textos verbo-visuais cartuns em um nono ano de Ensino Fundamental (EF) de uma escola pública do campo do município de São João, Estado do Paraná/Brasil.

O estudo está alicerçado nos aportes teóricos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD - BRONCKART, 2006, 2012, SCHNEUWLY; DOLZ, 2004), da Didática da Línguas (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993, DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, CRISTOVÃO; STUTZ, 2011), da Gramática do Design Visual (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006) e do Letramento Crítico e Multiletramentos (BRAIT, 2010, ROJO, 2012).

Torna-se precípuo tecer alguns apontamentos sobre a temática escolhida, ou seja, “o trabalho de uma professora com textos verbo-visuais em sala de aula de inglês”. Trata-se, portanto de uma pesquisa-ação (GIMENEZ, 1999, BORTONI-RICARDO, 2008).

Alguns estudos relacionados ao ensino-aprendizagem de LI seguindo os pressupostos de pesquisa-ação dentro do ISD já foram publicados e divulgados, dentre eles, Beato-Canato (2006) e Petreche (2008). Beato-Canato (2006) produziu e desenvolveu uma Sequência Didática com alunos de 7ª série do Ensino Fundamental-anos Finais¹ de escola pública do município de Joinville, estado de Santa Catarina. A autora trabalhou com atividades a partir do gênero cartas para *pen pal* para o desenvolvimento das capacidades de ação, discursivas e linguística-discursivas. Já Petreche (2008) elaborou e aplicou duas Sequências Didáticas em uma turma do Ensino Médio de uma escola pública de Londrina, estado do Paraná. A primeira

¹ Conforme a Resolução nº 3, de 3 de agosto de 2005, do Conselho Nacional de Educação indicou a nomenclatura a ser adotada para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental:

- Educação Infantil - 5 anos de duração - Até 5 anos de idade (Creche - Até 3 anos de idade e Pré-Escola - 4 e 5 anos de idade)
- Ensino Fundamental - 9 anos de duração - Até 14 anos de idade (Anos iniciais - 5 anos de duração - de 6 a 10 anos de idade e Anos finais - 4 anos de duração - de 11 a 14 anos de idade).
- O termo “série” passou a ser substituído por “ano”.

Sequência Didática (SD) teve o gênero *home page* e a segunda o gênero *blog* como instrumento de ensino e aprendizagem. Tais SDs propunham o desenvolvimento das capacidades de linguagem, da leitura crítica e de valores relacionados ao exercício da cidadania.

Similarmente, este estudo também está embasado na perspectiva do ISD, e objetiva o desenvolvimento das capacidades de linguagem e a formação do pensamento crítico e reflexivo dos aprendizes de LI e participantes desta pesquisa. Contudo difere dos estudos supracitados, uma vez que ao focar no gênero *cartum busca*, também, embasamento teórico nos fundamentos da Gramática do Design Visual (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006) como orientadores das atividades de leitura de imagens, em nosso caso os cartuns.

Também e principalmente por se tratar de uma pesquisa-ação é de substancial importância situar o leitor na trajetória que a pesquisadora percorreu e nesse sentido, na sequência deste e nos próximos três parágrafos que seguem tomo a liberdade de me expressar em primeira pessoa. Na decorrência da minha prática pedagógica no ensino de LI para alunos do EF- Anos Finais, durante aproximadamente 25 anos, observei estudantes com diferentes formas de aprender a LI. Alguns assimilavam com maior facilidade as palavras do novo idioma apenas ouvindo-as, outros mostravam a necessidade de que eu as escrevesse no quadro (verde alguns anos atrás) branco e ainda um terceiro grupo demandava que eu apresentasse ilustrações ou objetos para que pudessem relacionar a imagem com o significado da palavra.

Essa inquietação ganhou visibilidade maior ainda a partir do convívio com alunos imersos num contexto social em que visualizam todos os dias um grande número de imagens divulgadas pela mídia impressa e digital, ocupando papel importante na sociedade como instrumento de comunicação e interação. No entanto, nem sempre atentamos para o que elas querem significar. Algumas imagens são simples e fáceis de serem entendidas. Outras, até consideradas inovadoras e bem elaboradas, são em um primeiro momento difíceis de serem decifradas. Percebe-se que as imagens, em geral, são pouco exploradas e quando o são nem sempre são analisadas de forma a contribuir para a aprendizagem da língua e da cultura estrangeira.

Sabendo das possibilidades oferecidas pelo trabalho em sala de aula de LI focado na multiplicidade de linguagens - verbais, visuais, multimodais, sonoras - que

constituem os textos por meio dos quais se informa e se comunica , considero muito importante desenvolver no aluno a compreensão e conhecimento de aspectos artísticos, culturais e sociais relacionados à língua alvo, e conseqüentemente, fazer com que o aluno entenda a essência do que é visualizado através de novos olhares e de novas representações que a leitura do imagético e do verbal proporciona.

Dessa forma e em meio a tantos temas que considero relevantes pesquisar para tornar-me uma professora melhor capacitada profissionalmente, optei por investigar minha prática pedagógica no trabalho com textos verbo-visuais, especificamente com cartuns, em aulas de inglês de um nono ano de ensino fundamental da escola que trabalho já há vinte anos e pela qual tenho grande apreço, me identifico como professora de LI e sinto um grande desejo de preparar meus alunos como cidadãos críticos e engajados socialmente buscando construir uma sociedade melhor e mais igualitária.

Especificamente, este trabalho objetiva 1) investigar como os textos verbo-visuais cartuns foram trabalhados por uma professora de Língua Inglesa em sala de aula de um nono ano de Ensino Fundamental em uma escola pública do campo no município de São João – Paraná/Brasil; e 2) investigar as capacidades de linguagem mobilizadas pela professora e pelos estudantes no trabalho de leitura de cartuns na aula de Língua Inglesa de um nono ano de Ensino Fundamental em uma escola pública do campo do município de São João – Paraná/Brasil. Esses objetivos específicos podem ser traduzidos nas questões de pesquisa a seguir:

1) Como os textos verbo-visuais cartuns foram trabalhados em sala de aula de Língua Inglesa de um nono ano de Ensino Fundamental em uma escola pública do campo em São João – Paraná/Brasil?

2) Que capacidades de linguagem foram mobilizadas pela professora e estudantes no trabalho de leitura de cartuns na aula de Língua Inglesa de um nono ano de Ensino Fundamental em uma escola pública do campo do município de São João – Paraná/Brasil?

A estrutura desta dissertação divide-se em cinco capítulos, além desta Introdução. No Capítulo I, apresentamos algumas considerações epistemológicas sobre ISD (BRONCKART, 2012) e com base nessa perspectiva teórico-metodológica uma discussão envolvendo a relação entre os conceitos palavra, língua e linguagem (BAKHTIN, 1997, BRONCKART, 2012, BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014), as operações de linguagem e capacidades de linguagem (DOLZ; PASQUIER;

BRONCKART, 1993, 2012, SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, CRISTOVÃO; STUTZ, 2011), com o intento de argumentar a respeito da importância que a linguagem tem no desenvolvimento do ser humano, seja na construção de conhecimentos ou no agir e na construção da identidade. Também, conceituamos a imagem como linguagem e seu papel nas aulas de LI, buscando respaldo teórico em estudiosos da imagem (DONDIS, 2003, MANGUEL, 2006, ROSSI, 2011, JOLY, 2012) e da linguagem visual (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006). Ademais, discutimos o conceito de letramento crítico e multiletramentos (CERVETTI, 2001, BRAIT, 2010, BRYDON, 2011, ROJO, 2012), atrelados a uma perspectiva interdisciplinar (FAZENDA, 2003, VALÉRIO, 2014).

No Capítulo II, procuramos tecer considerações metodológicas norteadoras deste trabalho de pesquisa de natureza qualitativo-interpretativista (DENZIN; LINCOLN, 1998, 2005), caracterizado como uma pesquisa-ação (GIMENEZ, 1999, BORTONI-RICARDO, 2008), bem como descrevemos o contexto e os participantes e pesquisa. Também, rerepresentamos os objetivos e questões de pesquisa ancorados na perspectiva do ISD. Ademais, são discutidos os procedimentos e instrumentos de coleta de dados e procedimentos e categorias para a análise dos dados coletados com base em Dolz; Pasquier; Bronckart (1993), Cristovão; Stutz (2011), Bronckart (2012), que tratam do ISD e das capacidades decorrentes das práticas de linguagem, bem como o aporte teórico-prático, denominado Gramática do Design Visual, dos linguistas e semioticistas sociais Kress e van Leeuwen (2006).

O Capítulo III contempla discussões e análises de dois conjuntos de dados constituídos de transcrições de aulas e de trabalhos e atividades desenvolvidas na turma de alunos de nono ano do EF. Tais análises e discussões foram organizadas a partir do trabalho com um Projeto Interdisciplinar que contempla orientações teóricas metodológicas apresentadas nos PCN (1998) e Diretrizes Curriculares Estaduais (DCE) (2008), apregoando o diálogo entre professores e alunos como ferramenta de desenvolvimento dos saberes individuais e de experiências de vida, propiciando a construção de novos conhecimentos e do pensamento crítico do aluno. O Projeto Interdisciplinar “Condições do Trabalho Humano Representadas na Arte e na Literatura” envolveu arte e literatura no trabalho com diferentes gêneros textuais, porém para este trabalho de pesquisa o gênero abordado foi o cartum, configurando-se como texto verbo-visual. Retratamos, neste Capítulo III, o processo de reflexão da

professora pesquisadora, mostrando a análise do que foi coletado e a sua compreensão a respeito de sua prática pedagógica.

No Capítulo IV, postulamos a construção do Modelo Didático do Gênero Cartum (MACHADO, CRISTOVÃO, 2006) como premissa para que uma Sequência Didática (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004) desse gênero seja construída, servindo de exemplar para uma aplicação futura em sala de aula de LI.

Por fim, no Capítulo V, referente às considerações finais, expomos uma síntese da presente pesquisa, ao retomar seus objetivos, a sua trajetória metodológica e sintetizar os seus resultados respondendo as questões de pesquisa propostas para o estudo. Também neste Capítulo, apontamos as reflexões desenvolvidas e os dados de pesquisa a elas atrelados num esforço de evidenciar a necessidade de se incluir o letramento crítico e multiletramentos nas práticas de sala de aula de LI, uma vez que acreditamos que de tais práticas podem resultar no acesso ao conhecimento de LI e, principalmente, em impactos positivos para professores e alunos envolvidos no processo de ensinar e aprender no que tange ao desenvolvimento artístico, cultural e crítico. Na sequência, de forma breve, discutimos as implicações pedagógicas da pesquisa, suas contribuições, limitações e indicações para pesquisas futuras.

CAPÍTULO I

CONSIDERAÇÕES EPISTEMOLÓGICAS DAS PALAVRAS, DAS IMAGENS E DE ENSINO–APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA

O objetivo deste Capítulo é apresentar uma revisão de literatura sobre os pressupostos teóricos basilares na construção deste trabalho de pesquisa, ancorados no ISD (BRONCKART, 2012), na Didática das Línguas (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004), na Gramática do Design Visual (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006) e em teorias de Letramentos (SOARES, 1999; BRAIT; 2010; ROJO, 2012; KLEIMAN; ASSIS, 2016).

1.1 O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO

O Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) é um quadro teórico metodológico em desenvolvimento que tem por percussores um grupo de estudiosos da Universidade de Genebra, Suíça: Bronckart, Schneuwly, Dolz, entre outros. Sua posição epistemológica reúne contribuições de diversas correntes das ciências humanas, abrangendo uma perspectiva interdisciplinar e integrando dimensões, entre elas psicossociais, filosóficas e linguísticas. Seus fundamentos vêm de releituras, construtos e estudos de alguns autores, dentre eles, Vygotsky, Saussure e Bakhtin (Volochinov).

Vygotsky apresenta como foco de seu estudo a historicidade do ser humano, relacionando-se ao interacionismo social, convergindo para a tese de Bronckart de que “as propriedades específicas das condutas humanas são o resultado de um processo histórico de socialização, possibilitado especialmente pela emergência e pelo desenvolvimento dos instrumentos semióticos” (BRONCKART, 2012, p. 21).

Para Vygotsky é fundamental a importância da linguagem para o desenvolvimento humano. Além disso, outro ponto essencial para o ser humano é sua historicidade. O Interacionismo social apresenta dois níveis de desenvolvimento: o filogenético, que compreende as condições do desenvolvimento da espécie e o ontogenético, que compreende de que formas interativas de caráter semiótico o indivíduo se desenvolve. Em Bronckart (2012, p. 22), o Interacionismo social “trata dos processos filogenéticos e ontogenéticos pelos quais essas propriedades

sociossemióticas tornam-se objeto de uma apropriação e de uma interiorização pelos organismos humanos”.

Saussure postula sobre a arbitrariedade do signo linguístico. Essa concepção na abordagem interacionista torna-se fundamental, uma vez que esta “constitui uma contribuição teórica essencial para a compreensão do estatuto das relações de interdependência entre a linguagem, as línguas e o pensamento humano” (BRONCKART, 2012, p. 23). Saussure também apresenta a relação entre língua, pensamento e sons, abordando a noção de valor linguístico.

Podemos relacionar o pensamento evidenciado por Saussure e Vygotsky, pois para ambos não existe pensamento sem linguagem, pois ele se concretiza através da linguagem.

Bakhtin (2014) elaborou uma relação tríade: discurso interno, unidade semiótica e ideologia. Para o autor, expressão e atividade mental estão conjugadas, exercendo uma mobilização dialética, isto é, o ser humano ao se expressar, não o faz apenas como resultado de sua consciência constituída semioticamente, mas está operando sobre essa atividade mental, compondo a vida interior. Ademais, Bakhtin postula que a palavra é por primazia o signo ideológico, determinada socialmente em cada ato concreto enunciado, sendo produto da interação social, portanto, de caráter dialógico. Para o autor “toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto de interação do locutor e do ouvinte” (BAKHTIN, 2014, p. 117).

Nesse enfoque, com base em Vygotsky (2008), Saussure (1995) e Bakhtin (2014), temos Bronckart apresentando a linguagem como conduta humana e foco do ISD, no qual este estudo se baseia. No entanto, o ISD sendo de caráter teórico e metodológico, não se limita apenas em descrever questões epistemológicas relacionadas às produções verbais humanas, mas procura oferecer subsídios de análise para tais produções. Isto é, o ISD entende as condutas humanas como “ações situadas cujas propriedades estruturais e funcionais são, antes de mais nada, um produto da socialização” (BRONCKART, 2012, p.13).

Para que se compreenda a importância que a linguagem tem na interação humana, conforme perspectivas do ISD, retomamos Bronckart (2012, p. 31):

A espécie humana caracteriza-se, enfim, pela extrema diversidade e pela complexidade de suas formas de organização e de suas formas de atividade.

Essa evolução espetacular está indissolivelmente relacionada à emergência de um modo de comunicação particular, a **linguagem**, e essa emergência confere às organizações e atividades humanas uma dimensão particular, que justifica que sejam chamadas de **sociais**, dessa vez, no sentido estrito do termo (grifos do autor).

De acordo com Bronckart (2012, p. 42), “a tese central do interacionismo sociodiscursivo é que a ação constitui o resultado da apropriação, pelo organismo humano, das propriedades da atividade social mediada pela linguagem. As considerações sobre o ISD não se esgotam nesta seção, nas posteriores daremos continuidade as discussões sobre outros constructos do ISD, uma vez que o Interacionismo Sociodiscursivo permeia todo este estudo. Na seção a seguir, discutiremos a relação dos conceitos palavra, língua, linguagem e agir comunicativo.

1.1.1 Palavra, Língua, Linguagem e Agir Comunicativo

Uma palavra, pode ser definida como um conjunto de letras de uma língua, associada à ideia que representa partes do pensamento humano, e por isso constitui uma unidade da linguagem humana. Ao descrevermos a palavra enquanto conjunto de letras, ela é parte da linguagem escrita ou gráfica; quando nos referimos à palavra enquanto indicativa da ideia que ela representa, estamos fazendo alusão ao sentido por trás da palavra escrita, ao seu aspecto semântico (SAUSSURE, 1995).

Bakhtin/ Volochinov (2014, p. 117) classificam a palavra como o “produto da interação do locutor e do ouvinte”, sempre entrelaçada com a prática social. Por meio da palavra a comunicação se constitui, sendo matéria comum entre enunciador e receptor. Portanto, a “palavra é ponte lançada entre mim e os outros” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014, p. 117).

É no contexto da palavra que nos definimos em relação ao outro e com à coletividade. A palavra torna-se uma “arena em miniatura onde se entrecruzam e confrontam-se valores sociais de diferentes orientações ideológicas” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2014, p. 67). No entanto, a palavra torna-se inexistente para o receptor, não tendo qualquer acepção enquanto for puro sinal, o que acontece no início da aquisição da linguagem. Para os autores, o que caracteriza a palavra como signo e lhe confere forma linguística é a mobilidade. Segundo Bakhtin/Volochinov (2014),

[...] o elemento que torna a forma linguística um signo não é sua identidade como sinal, mas sua mobilidade específica; da mesma forma que aquilo que constitui a decodificação da forma linguística não é o reconhecimento do sinal, mas a compreensão da palavra no seu sentido particular, isto é, a apreensão da orientação que é conferida à palavra por um contexto e uma situação precisos, uma orientação no sentido da evolução e não do imobilismo (p. 97).

Conforme o autor, o processo de produção de sentido faz-se frente ao domínio de um sentido sobre os outros, conforme as circunstâncias da enunciação. Da mesma forma, são constitutivos dos sentidos produzidos, os lugares sociais dos envolvidos que se apropriam da palavra e da forma como é enunciada, para que essa significância tenha aceitabilidade ou não.

Por isso, podemos observar no processo de assimilação de uma língua estrangeira por parte dos aprendizes que a “sinalidade” não passa de um processo de decodificação do signo sem reconhecimento pelo receptor “à língua ainda não se tornou língua” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2014, p. 97). Esse processamento só se realiza a partir do momento em que o sinal é suprimido pelo signo e autenticado pela compreensão. Sendo assim, a língua, como prática social, está intimamente conectada ao pensamento linguístico dos sujeitos falantes como linguagem existente num conjunto de contextos existentes.

A linguagem é um recurso de comunicação que caracteriza o homem, e traduz sua evolução desde sua forma primitiva (pictórica) até a capacidade de ler e escrever. É pela linguagem que o ser humano se constitui como sujeito e se compreende como agente no mundo social em interações mediadas por palavras, sons, gestos, movimentos e imagens (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2014). Sendo assim, a utilização da linguagem envolve não apenas a linguagem verbal, mas as linguagens musical, visual e corporal, mobilizadas integralmente na vida social, construindo saberes múltiplos que permitem ao homem atuar efetivamente na sociedade.

Para tanto, é importante apresentarmos a concepção de língua como interação verbal, como espaço de produção de sentidos marcados por relações sociais. Bakhtin/Volochinov (2014) expõe seu pensar sobre a língua concebida como discurso e que, por sua vez, não há discurso individual, pois este se constrói no processo de interação e em função do outro, ou seja, é na esfera discursiva originada na relação entre o eu e o outro que damos forma ao que dizemos e ao que somos (BAKHTIN/VOLOCHINOV 2014). Logo, os discursos manifestados em formas de textos diversos existem nas práticas discursivas, expressam valores e significados das

diferentes instituições (religiosas, políticas, mercadológicas, educacionais) e o texto (objeto de ensino da disciplina LI na escola) configura-se como a realização escrita, visual, oral ou hipertexto na qual se manifesta o discurso.

Portanto, para Bakhtin (1997), a linguagem tem um caráter ideológico, porque, ao contextualizar um enunciado são feitas as relações entre língua, ideologias e visões de mundo. Por esse ângulo, em conformidade com as Diretrizes Curriculares da Rede Pública da Educação Básica de Língua Estrangeira (LE), devemos enfatizar um ensino voltado à diversidade dos gêneros discursivos (PARANÁ, 2008), levando em conta que a linguagem e o enunciado são dependentes um do outro. O que realmente precisa ser considerado é a ligação entre língua e vivência, como Bakhtin (1997, p. 282) afirma: “A língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua”. Em outras palavras, entende-se linguagem e língua como manifestações da ação humana.

Assim sendo, conceber a língua como discurso é perceber a língua como ideologia perpassada por relações de poder que ela mesma constrói; é perceber as marcas de determinações culturais nos textos que produzimos; é perceber os gêneros discursivos como mecanismos de estabelecimentos de sentido possíveis (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2014). Por sua vez, os textos não verbais devem ser entendidos também como um discurso que, agregados aos textos verbais, constroem significados, e não são somente decodificados. O educador deve instigar o aluno a buscar respostas para explorar, compreender, avaliar e criticar as relações entre imagens e palavras; deve levá-lo do “visível para o visual” (MENESES, 2003, p. 6). A compreensão construída a partir deste “diálogo”, trará uma visão ampliada de mundo, e, decorrente disso, a possibilidade de ler aquilo que não está tão explícito, tanto na imagem quanto na escrita.

Sabe-se que o ato comunicativo está intrínseco na ação humana, sendo que nossas necessidades de comunicação são numerosas e que os enunciados são infundáveis. Todavia, a convivência em sociedade se configura pela normatização desses enunciados de linguagem e pelo presumível ato verbal que realizamos em cada contexto de comunicação.

Essa conceituação impele para a concepção que “na espécie humana, a cooperação dos indivíduos na atividade é “regulada e mediada por verdadeiras

interações verbais” (BRONCKART, 2012, p. 32). Dessa forma, o autor busca em Habermas (2003) denominar o que é agir comunicativo:

O agir comunicativo pode ser compreendido como um processo circular no qual o ator é as duas coisas ao mesmo tempo: ele é o iniciador, que domina as situações por meio de ações imputáveis; ao mesmo tempo, ele é o produto das tradições nas quais se encontra, dos grupos solidários aos quais pertence e dos processos de socialização nos quais se cria (p. 166).

E a essa emergência do agir comunicativo, Bronckart (2012, p. 33) designa como “constitutiva do social”. Ademais, o autor, baseado nos estudos de Habermas, estabelece três mundos como representados socialmente e construídos a partir de interações discursivas, a saber: a) mundo objetivo que envolve os conhecimentos que temos sobre o meio físico, b) mundo social que compreende os conhecimentos coletivos construídos por um grupo particular, suas regras, convenções e sistemas de valores que define como se devem organizar as tarefas e como os membros do grupo podem cooperar para realizá-las; e c) mundo subjetivo que compreende a imagem que os indivíduos trazem de si ao agir, e também a imagem que faz do outro.

Aliada à concepção dos mundos representados, Bronckart (2012, p. 152) apresenta as “operações constitutivas dos mundos discursivos” dispostas em duas: a) operações que “explicitam a relação existente entre as coordenadas gerais que organizam o conteúdo temático de um texto”, e b) operações que evidenciam o encadeamento entre “as coordenadas gerais do mundo ordinário em que se desenvolve a ação de linguagem de que o texto se origina”.

Podemos resumir as operações que integram os mundos discursivos a uma “decisão de caráter binário” (mundos discursivos da ordem do “expor” e mundos discursivos da ordem do “narrar”. Fazendo a oposição entre a ordem do “narrar” e a ordem do “expor”, de um lado, e a oposição entre implicação e autonomia, de outro, pode-se definir os quatro mundos discursivos e seus correspondentes tipos de discursos: mundo do expor implicado (discurso interativo), mundo do expor autônomo (discurso teórico); mundo do narrar implicado (relato interativo) e mundo do narrar autônomo (narração) (BRONCKART, 2012). Os mundos discursivos podem ser observados no Quadro 01 que segue:

Relação ao ato de produção		Conjunção EXPOR	Disjunção NARRAR
	Implicação	Discurso interativo	Relato interativo
	Autonomia	Discurso teórico	Narração

Quadro 01 - Coordenadas gerais dos mundos discursivos
Fonte: Bronckart (2012, p.157)

Com base nessas representações que fazemos destes três mundos é que os modos social, histórico e cultural das atividades humanas se asseguram. Bronckart (2012, p. 91) conceitua essa situação de ação de linguagem como uma “unidade psicológica” que “designa as propriedades dos mundos formais (físico, social e subjetivo) que podem exercer influência sobre a produção textual”.

Sendo assim, nos mundos representados há a concepção do contexto específico da ação de linguagem, indicando a premissa principal do ISD:

A tese central do Interacionismo Sociodiscursivo é que a ação constitui o resultado da **apropriação** (grifo do autor), pelo organismo humano, das propriedades da atividade social mediada pela linguagem. [...] o agir comunicativo produz formas semiotizadas veiculadoras dos conhecimentos coletivos/sociais, que se organizam nesses três mundos representados que definem o contexto próprio do agir humano (BRONCKART, 2012, p.42).

Portanto, é na ação da linguagem que o agir humano dispõe de conhecimentos dos mundos representados, e é na produção de um texto que o agente mobilizará algumas de suas representações sobre esses mundos.

Desta forma, a vida em sociedade implica hábitos usuais e comuns e ao construirmos textos, sejam verbais, visuais ou verbo-visuais, seguimos modelos historicamente estruturados que, de certo modo, nos foram convencioneados implicitamente. Segundo Marcuschi (2010b, p.22) "é impossível se comunicar verbalmente a não ser por um gênero, assim como é impossível se comunicar verbalmente a não ser por um texto". É sobre a relação textos e gêneros textuais que tratamos na subseção a seguir.

1.1.2 Gêneros e Textos

Ao longo da história da humanidade a nomenclatura “gênero” vem sendo discutida. A primeira vez que se utilizou a terminologia “gênero” foi no período da tradição retórica ocidental, no século IV, com Diomédés, Aristóteles e seguidores, que fundamentados no modo de enunciação dos textos, os diferenciaram em lírico, épico e dramático. A partir disso, encontramos as primeiras considerações a respeito de estudos literários, denominados de “gêneros literários” (BRONCKART, 2012, p. 73).

Entretanto, na metade do último século, Bakhtin prosseguiu a discussão sobre a classificação e a definição de gêneros, fundamentado na concepção de se estudar a língua em "todas as esferas da atividade humana" (BAKHTIN, 1997, p. 208), fazendo com que o trabalho com esta categoria fosse visto e realizado além do meio literário.

Num primeiro momento, Bakhtin (1997) aponta que os gêneros, além de variados, manifestam-se em contextos determinados e são produzidos na multiplicidade de linguagem, apresentando-se como “tipos relativamente estáveis de enunciados”, caracterizados pelo “conteúdo temático”, “estilo” e “construção composicional” (1997, p. 280). Ademais, os enunciados considerados “relativamente estáveis” são determinados por aspectos sociais, históricos e temporais do meio em que circulam.

Outro aspecto significativo é entendermos que os gêneros discursivos, manifestados em textos são concebidos sob uma perspectiva discursiva-interacionista ao considerar o enunciado como produto da interação social, sendo cada palavra objeto de trocas sociais, em um dado contexto que estabelece situações diárias de uma determinada comunidade linguística (BAKHTIN, 1997).

Bronckart (2012) acrescenta que a implicação de uma inscrição teórica na psicologia é tomar a unidade de linguagem, em última instância, como uma conduta humana. Essa conduta é considerada como uma ação de significados, e se analisada sob o foco do Interacionismo Sociodiscursivo, trata-se de uma forma de ação de linguagem que se refere a todo ato material não verbal ou verbal num dado espaço de tempo. Ou seja, a linguagem se constitui pela interação comunicativa permeada pela produção de efeitos de sentido entre ouvinte e locutor, em uma determinada circunstância e em um contexto sócio-histórico e ideológico, sendo que o locutor e o ouvinte são sujeitos que ocupam lugares sociais.

Com relação à noção de texto, o ISD afirma que essa noção “pode ser aplicada a toda e qualquer produção de linguagem situada, oral ou escrita” (BRONCKART, 2012, p. 71). Logo, uma exposição oral, um telefonema, uma aula expositiva, um conto, uma fábula, um romance, entre outros, são exemplos de textos. E “cada texto está em relação de interdependência com as propriedades do contexto em que é produzido; cada texto exhibe um modo determinado de organização de seu conteúdo referencial (...)” (BRONCKART, 2012, p. 71).

Ainda nesse sentido, a perspectiva bronckartiana de gênero apresenta uma ligação de dependência de texto com o contexto:

[...] no decorrer deste século e, mais particularmente a partir de Bakhtin, essa noção tem sido progressivamente aplicada ao conjunto das produções verbais organizadas: às formas escritas usuais (artigo científico, resumo, notícia, publicidade, etc.) e ao conjunto das formas textuais orais, ou normatizadas, ou pertencentes à “linguagem ordinária” (exposição, relato de acontecimentos vividos, conversação, etc.). Disso resulta que qualquer espécie de texto pode atualmente ser designada em termos de gênero e que, portanto, todo exemplar de texto observável pode ser considerado como pertencente a um determinado gênero (BRONCKART, 2012, p. 73).

Sob esse panorama, os textos são entendidos como ações sociais mediadas pela linguagem, não apenas significando interações, mas construindo e reconstruindo representações de mundo.

Sendo os gêneros “produtos da atividade de linguagem em funcionamento permanente nas formações sociais” (BRONCKART, 2012, p. 137), tendo objetivos, interesses e questões específicas, esse construto social produz diferentes tipos de textos e que por sua vez apresentam “características relativamente estáveis” (BRONCKART, 2012, p. 137), são nomeados por Bronckart de “gêneros de textos”.

Schneuwly e Dolz (2004) estabelecem o conceito de gênero textual, por meio do viés interacionista sociodiscursivo e considerações realizadas sobre a diferenciação de terminologia entre gênero textual e (ou) gênero discursivo são prescindíveis, para tornar mais clara a ideia de gênero textual, os autores apresentam uma síntese dos elementos que compõem um gênero.

GÊNERO TEXTUAL		
Cada esfera de troca social elabora tipos relativamente estáveis de enunciados.	Três elementos os caracterizam: conteúdo temático, estilo e construção composicional.	A escolha de um gênero se determina pela esfera, as necessidades da temática, o conjunto dos participantes e a vontade enunciativa ou intenção do locutor.

Quadro 02 - Composição de um gênero textual

Fonte: Schneuwly; Dolz (2004, p. 23)

Outrossim, Dolz, Schneuwly e Haller (2004) confirmam que os gêneros são instrumentos fundamentais na comunicação, pois toda comunicação envolve uma situação definida, uma intenção a comunicar, um determinado local e um destinatário:

Como toda ação humana, ele vai usar um instrumento – ou um conjunto de instrumentos – para agir: um garfo para comer, uma serra para derrubar uma árvore. A ação de falar realiza-se com a ajuda de um gênero, que é um instrumento para agir linguisticamente. É um instrumento semiótico, constituído por signos organizados de maneira regular; esse instrumento é complexo e compreende diferentes níveis [...]. Mas fundamentalmente se trata de um instrumento que permite realizar uma ação numa situação particular. E aprender a falar é apropriar-se dos instrumentos para falar em situações de linguagem diversa, isto é, apropriar-se dos gêneros (p.143).

Em suma, ancorados nos autores supracitados que concebem a linguagem como interação, consideramos o ensino-aprendizagem da LI vinculado às situações comunicativas de uso real da língua e, portanto, contextualizada com situações reais dos aprendizes. Assim, os gêneros textuais praticados e explorados como ferramentas em sala de aula podem possibilitar um ambiente de ensino e aprendizagem de língua efetivo.

1.1.3 Operações de Linguagem e Capacidades de Linguagem

Ao tratarmos da questão de ensino e aprendizagem de LI, não podemos nos afastar de seus aspectos linguísticos, pois a linguagem utiliza-se de marcas que se apresentam na superfície de um texto. Encontramos, na teoria das operações de linguagem de Culioli (1990), fundamentos a respeito da conceituação dessas marcas, denominadas de marcadores léxico-gramaticais, que ligam-se intimamente com as operações de linguagem.

O autor define esses marcadores como indícios das operações de linguagem, ou seja, a linguagem por meio de operações que realizam a textualização do que se

intenta, deixa marcas nos textos. Essas marcas são como vestígios das operações de linguagem efetuadas e distinguem-se de uma língua para outra, pois os marcadores léxico-gramaticais empregados nunca são os mesmos.

Pietraroia (1997), respaldada nos trabalhos linguísticos-enunciativos de Culioli (1990) e de Moirand (1990), enumera as operações de linguagem:

1. operações de referência ou designação, responsáveis pelas escolhas lexicais na representação da realidade que se deseja transmitir;
2. operações de caracterização ou de predicação, responsáveis pelas precisões sobre a situação e seus atores, bem como sobre as relações entre eles. Essas operações se concretizam na sintaxe dos enunciados;
3. operações de comunicação ou de enunciação, ligadas diretamente à situação de comunicação e que traduzem as interações entre os agentes, o local e o tempo da enunciação (PIETRARROIA, 1997, p. 100).

Dessa forma, as operações de linguagem, juntamente com seus mecanismos e funcionamento, têm como primeira função a representação da linguagem, por intermédio de referência “partilhada”, de referências interna e externa ao texto, de progressão e coesão textuais, e de articuladores lógicos (PIETRARROIA, 1997, p. 100-101).

Sabemos, então, que essas operações de linguagem são decorrentes da prática de linguagem e contribuem na construção de sentido por meio das representações do contexto e dos elementos próprios do gênero.

As autoras Cristovão e Stutz (2011, p. 20) definem as operações de linguagem como sendo:

[...] as operações necessárias para uma ação de linguagem que, [...] permitem transformar o conhecimento por meio de interações em situações de comunicação específicas em um processo contínuo de avaliação (de si, do outro e da própria situação).

Para sua ação languageira, o agente-produtor precisa mobilizar “capacidades de linguagem” (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993) que se relacionam às “aptidões requeridas do aprendiz para a produção de um gênero numa situação de interação determinada” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 44), o que pressupõe sempre a mediação instrumental de um gênero de texto.

No cenário educacional, os “gêneros de texto” (BRONCKART, 2012, p. 73) ou “gêneros textuais” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004) estão voltados para o desenvolvimento de capacidades de linguagem, consideradas por Cristovão (2012) na perspectiva do ISD, “como um conjunto de operações que permitem a realização

de uma determinada ação de linguagem, um instrumento para mobilizar os conhecimentos que temos e operacionalizar a aprendizagem” (CRISTOVÃO, 2012, p. 12).

Assim, as capacidades de linguagem atuam não somente na atividade linguística, mas também nas ações sociais, pois a multiplicidade que exige para o seu ensino, o enfoque para os mais variados textos de diferentes gêneros, visa à construção de significados que devem estar atrelados ao entendimento da linguagem no contexto.

Segundo Dolz, Pasquier e Bronckart (1993), em Dolz e Schneuwly (2004, p. 44), a noção de capacidades de linguagem (CL) se subdivide em capacidades de ação ao “adaptar-se às características do contexto e do referente”; capacidades discursivas ao “mobilizar modelos discursivos” e capacidades linguístico discursivas ao “dominar as operações psicolinguísticas e as unidades linguísticas”. A seguir, procuraremos apresentar de forma mais detalhada as três primeiras capacidades de linguagem.

a) Capacidades de Ação (CA), constituídas de três elementos: contexto de produção (emissor, receptor, esfera de circulação, temática); dimensão social do texto e a caracterização dos personagens. Segundo Bronckart (2012), a ação da linguagem pode ser definida em duas dimensões. A primeira dimensão, sociológica, possibilita analisar os indicadores do contexto em que a ação ocorre, e na segunda dimensão, psicológica, possibilita identificar as concepções que o agente-produtor confere aos elementos do contexto de produção do texto e ao seu conteúdo.

Em outras palavras, as CA proporcionam a compreensão da relação entre o conteúdo temático e o contexto de produção do texto, bem como dos propósitos do agente-produtor. Desta forma, as CA constituem-se e determinam-se pelos aspectos físicos e sócio-subjetivos do contexto de produção (interlocutores, lugar e tempo determinados), pelas propriedades languageiras na sua relação com os aspectos sociais e culturais.

b) Capacidades Discursivas (CD) compreendem os tipos de discurso (discurso interativo, discurso teórico, relato interativo e narração) e de tipos de sequências (narrativa, descritiva, argumentativa, injuntiva, explicativa e dialogal), a estrutura global do texto e construção composicional, figuras de linguagem, linhas cinéticas, recursos gráficos, linguagens verbais e não verbais.

Em suma, as CD referem-se à forma de ação com a qual a linguagem é organizada, envolvendo a compreensão da macro-estrutura textual, tipos de discurso e tipos de sequência usada durante a ação da linguagem.

c) Capacidades Linguístico-Discursivas (CLD) são operacionadas pelo material verbal estruturado nos mecanismos de textualização (por exemplo, coerência, coesão nominal e verbal) e mecanismos enunciativos (vozes apresentadas nos textos verbais e verbo-visuais, expressões de modalização, itens lexicais, construção de enunciados (exploração da organização interna dos textos - linguagem verbal e não verbal, características paralinguísticas, as escolhas lexicais como onomatopeia, pontuação, tamanho e tipo de fonte).

Assim sendo, as CLD envolvem a compreensão de elementos e operações que contribuem para o uso adequado de unidades linguísticas discursivas, ou de qualquer recurso de linguagem, colaborando para que a ação da linguagem se torne real em termos de estilo e forma, ou seja, que o aprendiz construa sentido diante de representações sobre mecanismos de textualização e enunciativos.

Cristóvão e Stutz (2011), fundamentadas nos estudos de Bronckart (2012), e nas pesquisas do Grupo de Genebra (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993, DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004), entre outros, apresentam outra capacidade de linguagem, somando-se as três elencadas acima. As autoras propõem as Capacidades de Significação (CS) para evidenciar aspectos mais amplos do texto, relacionados aos contextos ideológico, histórico, sociocultural e econômico dos textos verbais e verbo-visuais.

As CS são desenvolvidas por atividades que levem o aluno a:

- (1CS) Compreender a relação entre textos e a forma de ser, pensar, agir e sentir de quem os produz;
- (2CS) Construir mapas semânticos;
- (3CS) Engajar-se em atividades de linguagem;
- (4CS) Compreender conjuntos de pré-construídos coletivos;
- (5CS) Relacionar os aspectos macro com sua realidade;
- (6CS) Compreender as imbricações entre atividades praxiológicas e de linguagem;
- (7CS) (Re)conhecer a sócio-história do gênero;
- (8CS) Posicionar-se sobre relações textos-contextos (CRISTOVÃO; STUTZ, 2011, p. 23).

Cabe ressaltar que as capacidades foram dispostas de forma separada com o intuito de proporcionar maior perceptibilidade, visto que elas estão encadeadas e

assessoram os alunos na aprendizagem de gêneros textuais orais ou escritos de forma global.

Como já vimos, as atividades linguageiras são parte integrante do aprendiz e torna-se desafiador, contextualizar o ensino de gêneros atrelados às capacidades de linguagem no contexto de sala de aula. E, para isso, a prática pedagógica do professor precisa estar articulada com as capacidades, os conteúdos, os recursos e os meios que nortearão o processo de ensino e de aprendizagem.

1.1.4 Transposição Didática

O conceito de “Transposição Didática”, desenvolvido pelo matemático Chevallard (1991), refere-se a uma ferramenta a ser posta em prática, apresentando o conhecimento como algo a ser ensinado e aprendido. Concebido como um modelo teórico para análise do sistema didático, segundo o próprio autor, a necessidade de adaptar o conhecimento à forma de ensiná-lo é uma preocupação no meio educacional, tanto para os teóricos da área quanto para, no senso comum, os que participam de relações de ensino e de aprendizagem.

Para Chevallard, o sistema didático representa-se por uma tríade (Figura 01), o saber, aquele que ensina, o professor, aquele que aprende, o aluno.

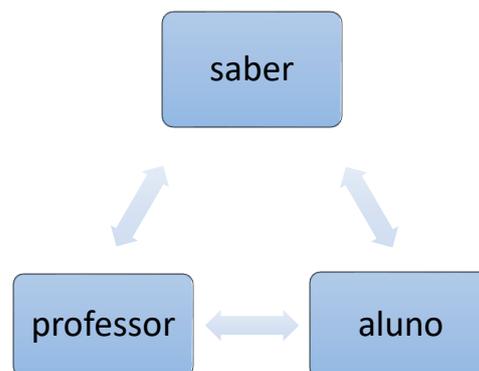


Figura 01 - Sistema didático
Fonte: Chevallard (1991, p. 23)

O trabalho da transposição didática é reorganizar, mediar ou reestruturar os conhecimentos construídos historicamente em saberes possíveis de serem ensinados e aprendidos, constituindo conhecimentos escolares que ultrapassam os limites da sala de aula.

Conforme Chevallard (1991):

Um conteúdo de saber que tenha sido definido como saber a ensinar, sofre, a partir de então, um conjunto de transformações adaptativas que irão torná-lo apto a ocupar um lugar entre os objetos de ensino. O ‘trabalho’ que faz de um objeto de saber a ensinar, um objeto de ensino, é chamado de transposição didática (p.39 – Tradução nossa).²

É por meio da transposição didática que os objetivos educacionais de um determinado nível de escolarização a serem alcançados nortearão a escolha, tratamento, recorte, partição dos conteúdos programáticos para aquele nível. Dessa forma, a ‘Transposição Didática’ age como mediadora na transformação do saber científico em saber escolar, facilitando o aprendizado do aluno.

Relacionando a importância da transposição didática no ensino de LI, trazemos as palavras de Cristovão (1999) que cita prescrições contidas nos PCN (BRASIL, 1998). Segundo a autora, não basta as especificações oficiais serem “transferidas para o sistema de ensino e depois para o plano didático” (CRISTOVÃO, 1999, p. 45), é necessário um envolvimento do professor para que o trabalho de ensino de LI seja efetivo.

Atrelado ao conceito de transposição didática, consideramos o modelo didático como constituinte de elementos a serem ensinados em LI e que subsidiará a elaboração de SDs. De acordo com Cristovão (2012), o modelo didático é concebido a partir da observação dos elementos subsequentes:

- a. Dos resultados de aprendizagem expressos por documentos oficiais e da determinação das capacidades reveladas pelos alunos;
- b. Dos conhecimentos dos *experts* daquele gênero e dos conhecimentos linguísticos já elaborados sobre ele;
- c. Das capacidades de linguagem dos alunos (p. 14).

Em outras palavras, Dolz e Schneuwly (2004), ao se referir ao conceito de modelo didático de gênero, afirmam que para que esse seja construído, o professor deve conhecer as características linguísticas e textuais do gênero a ser trabalhado; as capacidades e dificuldades dos alunos ao se abordar textos do gênero escolhido e os parâmetros oficiais que determinam o processo de ensino-aprendizagem no contexto educacional.

² Un contenu de savoir ayant été désigné comme savoir à enseigner subit dès lors un ensemble de transformations adaptatives qui vont le rendre apte à prendre place parmi les objets d’enseignement. Le ‘travail’ qui d’un objet de savoir à enseigner fait un objet d’enseignement est appelé la transposition didactique (CHEVALLARD, 1991, p.39).

É importante ressaltar que a escolha do tema do texto, e o *corpus* de textos pertencentes a este gênero e que constituem o modelo didático a ser utilizado para a concretização do conteúdo em sala de aula, deve ser instigante e suficientemente interessante, despertando a curiosidade dos aprendizes e originando mais qualidade no ensino.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), ao questionarem o ensino de produção oral e escrita em francês³ indicam os gêneros de texto como objeto de ensino da língua, sob um viés didático que leve em consideração as seguintes proposições:

- * permitir o ensino da oralidade e da escrita a partir de um encaminhamento, a um só tempo, semelhante e diferenciado;
- * propor uma concepção que englobe o conjunto da escolaridade obrigatória;
- * centrar-se, de fato, nas dimensões textuais da expressão oral e escrita;
- * oferecer um material rico em textos de referência, e
- * ser modular, para permitir uma diferenciação do ensino; favorecer a elaboração de projetos de classe (p. 82).

Para que essas proposições sejam efetuadas, os autores se orientam por “uma sequência de módulos de ensino, organizados conjuntamente para melhorar uma determinada prática de linguagem”, tendo como objetivo “confrontar os alunos com práticas de linguagem historicamente construídas, os gêneros textuais, para lhes dar a possibilidade de reconstruí-las e delas se apropriarem” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 43). Esse procedimento foi denominado Sequência Didática, apresenta por Nascimento (2009a, p. 69) como “dispositivos de organização dos conteúdos a serem ‘didatizados’ sobre uma prática de referência”, ou ainda por Machado (1997, p. 5-6) como ferramenta didática fundamental para o trabalho com a escrita e a leitura.

Enfim, os autores convergem para a asserção de que a SD, orientada pelo modelo didático, tem a “finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p.83), a saber:

A partir desses modelos, constroem-se as chamadas sequências didáticas, unidades de trabalho escolar constituídas por um conjunto de atividades que apresentam um número limitado e preciso de objetivos, organizados no quadro de projeto de apropriação das dimensões constitutivas de um gênero que tem, como objetivo, estruturar as atividades particulares em uma atividade articulada em torno de um objeto [...], cujas propriedades são definidas pelo contexto sociocultural (NASCIMENTO, 2009b, p. 182).

³ Cabe perfeitamente para a reflexão sobre o ensino de português do Brasil, uma vez que a discussão gira em torno do ensino de língua materna e do ensino dos gêneros textuais.

Enfoque maior será dado ao modelo didático e a sequência didática no Capítulo IV.

1.2 GRAMÁTICA DO DESIGN VISUAL

A Gramática do Design Visual (GDV), teoria que se encontra na obra *Reading Images: the grammar of visual design* dos estudiosos da linguagem visual Kress e van Leeuwen (2006). Os autores enfocam a relação entre texto verbal e imagético, afirmando que “[...] o componente visual de um texto é uma mensagem organizada e estruturada independentemente, conectada ao texto verbal, mas de nenhuma forma dependente dele e vice-versa”⁴ (p. 18 – Tradução nossa).

Kress e van Leeuwen, ao formularem a GDV, extrapolam as bases da Linguística Sistêmico-Funcional de Halliday (2004) da linguagem verbal, e estabelecem uma perspectiva multissemiótica abarcando os significados das imagens e diagramas. Embora o termo “gramática” está presente na denominação, o propósito não é elencar pares de regras para serem memorizadas. As classificações elaboradas pelos autores da GDV visam à compreensão do texto imagético e sua relação com o texto verbal, assim como “a codificação das práticas linguísticas de um grupo que utiliza uma língua”⁵ (KRESS; VAN LEEUWEN, 2002, p. 344).

Os autores da GDV, adotam na produção de textos imagéticos, estruturas visuais que se assemelham às linguísticas, apresentando modalidades de apoio para o estudo da linguagem visual e para a análise de textos multimodais ou multissemióticos, explicitando que a linguagem visual é “culturalmente definida” e, independentemente da convicção generalizada, não é uma linguagem “universal e transparente” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 4).

Ademais, a proposta da GDV aliada ao letramento visual, possibilita interpretações particulares dos produtores e são também formas de interação social, na medida em que a comunicação visual está se tornando cada vez mais presente nas práticas sociais das quais participamos. Uma vez que as escolhas da composição de uma imagem também são escolhas de significado, e, “significados pertencem à

⁴ [...] the visual component of a text is an independently organized and structured message, connected with the verbal text, but in no way dependent on it – and similarly the other way around (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 18).

⁵ [...] the codification of the linguistic practices of a group of users of a language (KRESS; VAN LEEUWEN, 2002, p. 344)

cultura, ao invés de modos semióticos específicos”⁶ (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 2 – Tradução nossa), Kress e van Leeuwen mencionam que as imagens são construídas cultural e socialmente e que exigem capacidades e práticas de compreensão para fazer significar:

Por exemplo, aquilo que é expresso na linguagem através da escolha entre diferentes classes de palavras e estruturas oracionais, pode, na comunicação visual, ser expresso através da escolha entre os diferentes usos de cor ou diferentes estruturas composicionais. E isso afetará o significado. Expressar algo verbalmente ou visualmente é diferente. (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 2 – Tradução nossa)⁷

Apresentamos as categorias da GDV, denotando como elas podem auxiliar o trabalho do professor no que se refere ao trabalho com análise sistemática de imagens e a relação delas com o texto verbal, buscando desenvolver e aprimorar as habilidades dos alunos relacionadas à leitura, compreensão e criticidade.

De acordo com os pressupostos da GDV, há três metafunções presentes no texto imagético de forma simultânea. A metafunção representacional, vinculada à relação dos participantes e sua relação com o mundo; a metafunção interacional que abrange a forma como os participantes interagem; e a metafunção composicional, ligada à teoria da linguagem visual, constituída pelos modos semióticos estruturantes do texto imagético.

No quadro abaixo podemos verificar de maneira delineada as metafunções já enunciadas:

Representacional	Relativo de mundo Representacional. Estruturas visuais que constroem visualmente a natureza dos eventos, objetos, participantes envolvidos e as circunstâncias em que ocorrem, estabelecem as relações construídas entre os elementos retratados.
Interativa	Relações Interacional entre participantes. Estruturas visuais responsáveis pela relação entre os participantes, estabelecem a natureza da relação entre quem vê e o que está sendo visto.
Composicional	Organização dos elementos do texto Composicional. Estruturas visuais responsáveis pelo formato do texto e pela disposição dos elementos, estabelecendo o valor hierárquico dos elementos na imagem e entre os diferentes modos de representação da informação (multimodalidade).

Quadro 03 - Metafunções adotadas na GDV

Fonte: Adaptado de Lovato (2010)

⁶ Meanings belong to culture, rather than to specific semiotic modes (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 2).

⁷ For instance, what is expressed in language through the choice between different word classes and clause structures, may, in visual communication, be expressed through the choice between different uses of colour or different compositional structures. And this will affect meaning. Expressing something verbally or visually makes a difference (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 2).

Na sequência, expomos nos Quadros 04, 05 e 06, sínteses das três metafunções, compreendendo suas características e especificações, que serão importantes quando trataremos no Capítulo III das análises dos textos imagéticos.

No primeiro momento atemo-nos aos critérios da metafunção representacional:

Estrutura Narrativa	<ul style="list-style-type: none"> • Dinamicidade, uma ação está ocorrendo, os participantes estariam realizando alguma atividade; • Experiência material de mundo (fazer e acontecer); • Participante = processo = circunstância; • Participantes estabelecem relação transacional descrita visualmente através de linhas ou vetores indicadores da dinamicidade de suas ações.
Estrutura Conceitual	<ul style="list-style-type: none"> • Os participantes representados teriam um comportamento estático e, de certa forma, descontextualizado; • Não possui relações vetoriais; • Experiência relacional de mundo (ser e existir); • Participantes são representados como sendo ou significando algo de forma atributiva, a que ou a quem podemos atribuir valores.

Quadro 04 - Metafunção Representacional

Fonte: Adaptado de Kress; van Leeuwen (2006)

No que se refere aos significados interativos apresentados na metafunção interacional, Kress e van Leeuwen (2006, p. 114) afirmam que são as “fontes visuais que estabelecem relações entre produtor, produto e observador, verifica-se nas formas relativas à produção e recepção do texto”. Vejamos a seguir:

Contato	Oferta e demanda. Maior ou menor interação com o leitor. Pode classificar as imagens, a partir do modo semiótico do olhar. O Participante Representado (PR) presente na imagem, olha diretamente para o leitor, criando um vínculo direto com o leitor. O leitor não é objeto, mas o sujeito do olhar.
Distância ou afinidade social	Realizada pelo tamanho da moldura e tipos de enquadramento. Pode codificar numa relação imaginária de maior ou menor distância social. Há vários tipos de enquadramento, dos quais, a) plano fechado (close shot): retrata, aproximadamente, até a cabeça e os ombros do PR; b) plano médio (médium shot): inclui a imagem até o joelho; c) e plano aberto (long shot): representa mais amplamente, todo o corpo do PR.
Atitude	Expressa pelo ângulo frontal ou oblíquo, a) poder – concebido pelo ângulo alto ou baixo e no nível dos olhos; b) realismo – determinado pela cor, contexto, detalhes, profundidade e luz, c) orientação de código – sensorial, naturalístico, tecnológico e abstrato.

Quadro 05 - Metafunção Interacional

Fonte: Adaptado de Kress; van Leeuwen (2006)

Os textos verbais apresentam “modalidades” para expressar o ponto de vista do autor, através de recursos, como por exemplo, o uso de adjetivos ou verbos auxiliares, da mesma forma que textos imagéticos evidenciam a opinião de quem os

produziu (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 155). Para leitura de textos imagéticos, é preciso considerar os aspectos do layout e da composição da página, as cores e tonalidades, entre outros. No quadro 06 apresentamos alguns significados textuais relacionados ao layout do texto pertencente à metafunção composicional:

Valores Informacionais	Como os elementos estão localizados – central ou polarizado; vertical ou horizontal; Esquerda/direita (dado/novo–respectivamente), topo/base (ideal/real); central/margem).
Moldura	Expressa pelos tipos de conexão entre os elementos – altamente/fracamente conectado ou desconectado
Saliência	Realizada pelos efeitos do tamanho ou dimensão (grande ou pequeno), cores (fortes ou suaves), contrastes tonais (preto ou branco) perspectiva ou localização (no primeiro plano ou plano de fundo) moldura distintiva e profundidade de foco.

Quadro 06 - Metafunção Composicional
Fonte: Adaptado de Kress; van Leeuwen (2006)

Ainda na GDV, em relação à funcionalidade da cor, seguindo a proposta de Kress e van Leeuwen (2006), é necessário:

[...] descobrir as regularidades do recurso de cor como existem para grupos específicos: entender bem o suficiente para poder descrever quais são os princípios para o uso do recurso em signos; para compreender como os interesses de grupos específicos em cores moldam os sinais de cor; e compreender quais os princípios gerais da semiose e das especificidades da semiose da cor que emergem dela para fornecer uma boa compreensão de todos os usos da cor em todos os domínios socioculturais (p. 346- Tradução nossa)⁸.

Dispondo de parâmetros para descrever as imagens, e sabendo que componentes visuais combinados entre si têm significações distintas, a imagem excede o que é aparente sob nossos olhos, seu papel é ideológico, intelectual e social. Logo, textos imagéticos codificam compreensões de mundo, sendo sócio-interacionais.

Como exemplo de análise tomemos a obra de arte *The Gleaners/As Respigadeiras* (MILLET, 1857) observando a inter-relação que o texto imagético tece por meio dos diversos modos semióticos conduzindo a multimodalidade.

⁸ [...] to discover the regularities of the resource of colour as they exist for specific groups: to understand them well enough to be able to describe what the principles for the use of the resource in signs are; to understand how specific groups' interests in colour shape the signs of colour; and to understand what general principles of semiosis and of the specific semiosis of colour emerge from this that might provide a principled understanding of all uses of colour in all social-cultural domains (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 346)



Figura 02 - The Gleaners

Fonte: <https://commons.wikimedia.org>

Na composição global da obra de Millet, vemos num primeiro plano três camponesas. Duas estão curvadas para o chão, apanham as espigas que os ceifeiros deixaram para trás, e a terceira amarra o seu feixe. No fundo iluminado, o resultado da colheita, o trigo, colhido em grande quantidade, está sendo empilhado e transportado pelos ceifeiros e no canto superior direito, encontra-se o proprietário da terra, a cavalo, supervisionando o trabalho.

No que diz respeito aos significados representacionais, nota-se a existência de quatro participantes (atores), três mulheres fazendo a respiga do campo e um homem, montado no cavalo, segurando as rédeas do animal e observando as respigadeiras. Caracteriza-se pela dinamicidade, inserindo-se na experiência de mundo (fazer e acontecer). Na obra de Millet, as participantes (respigadeiras) estão curvadas em direção ao chão. Os participantes estabelecem uma relação transacional descrita visualmente através de linhas ou vetores que indicam o movimento de suas ações (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 59). Essa atitude configura uma estrutura narrativa em que a curvatura apontando para o chão traça um “vetor”, denominado por Kress e van Leeuwen de “força gravitacional” (2006, p. 49), bem como o homem com os braços afastados do corpo, direciona a montaria por meio dos arreios. Podemos transcrever uma sequência em que as mulheres e o homem fazem algo em

relação ao campo de colheita, resumidamente, participante = processo = circunstância.

Quanto aos significados interativos, o quadro tem um brilho apagado, com predominância do tom pastel do trigo, sendo muito mais claro e brilhante no pano de fundo onde a classe rica é retratada, enquanto que as camponesas são retratadas mais escuras, quase que sombrio. Seus rostos não são visíveis devido à posição agachada, denotando certa submissão, como se fizessem referência a algo ou algo superior. Remetendo a imagem da grandeza e dignidade da tarefa executada por pessoas simples e resignadas diante de uma realidade existencial que não podem mudar. Ainda é possível notar que as mãos estão calejadas das duras jornadas ao sol.

A obra é uma representação da vida do campo, retratando a divisão de classes da época. O próprio título do quadro denuncia seu intuito, o processo de respiga refere-se à apropriação pelos camponeses das sobras da colheita, deixando claro o distanciamento das classes sociais da época.

Em relação aos significados composicionais, observa-se uma luz dourada quente que sugere algo sagrado e eterno nesta cena diária onde a luta para sobreviver ocorre. Transmite a sensação de repetição e fadiga na vida cotidiana das camponesas. As linhas traçadas sobre as respigadeiras conduzindo à terra, mostra movimento interminável. Ao longo do horizonte, vislumbra-se um pôr-do-sol e abundantes pilhas de grãos, em contraste com as grandes figuras sombrias no primeiro plano, três mulheres de vestidos escuros e caseiros representam o árduo trabalho dos camponeses e a sua intimidade com a terra.

Verifica-se que as cores funcionam como dispositivo semiótico que estabelece coesão na obra, veiculando ideias. A cor palha em destaque na pintura traz ao leitor o significado representacional de trigo seco, pronto para colher. Alguns historiadores reconhecem as cores da bandeira francesa, vermelho, azul e branco, nas vestimentas das camponesas.

1.2.1 A Imagem

Sabe-se que ao longo da história – desde o uso do carvão até as técnicas modernas de produções visuais – o homem sempre buscou conceituar o mundo pela imagem: ele elaborou ideias, ordenou pensamentos e conceitos, com o intuito de

entender as mudanças do mundo sob a esfera visual, através de registros imagéticos que demonstravam esta trajetória. Nessa perspectiva, o desenvolvimento da imagem se confunde com a própria história da humanidade, tendo em vista a sua importância no contexto histórico, social, político, econômico e cultural, bem como toda a representatividade nos diversos campos do conhecimento (MANGUEL,2006).

Partindo do pressuposto que desde os primeiros registros pictóricos a imagem foi usada como representação e expressão da cultura e da humanidade é que Manguel (2006, p. 21) pontua que, assim como as palavras, as imagens “são a matéria de que somos feitos”, uma vez que vivemos em uma sociedade que continuamente perpassa por alternâncias, ora tentando traduzir palavras em imagens, ora imagens em palavras, buscando incessantemente a compreensão do próprio existir. Para Dondis (2003, p.14) “a evolução da linguagem começou com imagens, avançou rumo aos pictogramas, cartuns autoexplicativos e unidades fonéticas, e chegou finalmente ao alfabeto [...]”.

E isso nos transporta para a época presente, em que o poder da imagem não se tornou menor, pelo contrário, vivemos numa sociedade voltada para o visual, a qual é a chamada “era da visualidade, da cultura visual” (ROSSI, 2011, p.9). Há imagens por toda a parte, uma exposição excessiva ao mundo visual, em diversas categorias, no que se refere à publicidade, à coletividade do consumo, à distração, aos meios de poder, entre outras. Nesse sentido, a imagem abarca um patamar de importância que precisa ser considerado acerca do papel que pode exercer no contexto educacional, em específico no ensino de LI.

Efetivamente existe uma maior preocupação em selecionar imagens para fins de análises e de pesquisa em âmbito abrangente e diversificado. Para tal discussão a respeito de textos imagéticos, embasamos nosso estudo em Kress e van Leeuwen (2006) nos fundamentos da Semiótica Social, na qual uma mesma imagem representa o mundo (significado representacional), estabelece uma relação com o leitor (significado interacional) e com os seus próprios elementos (significado composicional). A perspectiva semiótica discute a leitura da imagem sobre o aspecto da significação, não só sobre perspectivas estéticas ou de apreciação.

Joly (2012, p. 29) também reforça a abordagem semiótica ao considerar determinados eventos como “modo de produção de sentido”, isto é, a forma como os enunciados são interpretados configuram-se como significações que foram suscitadas. E um signo tão somente é “signo” se expressar um conceito e se

desencadear “na mente daquele ou daqueles que o percebem uma atitude interpretativa”.

1.2.1.1 A Imagem como Linguagem

Para entender a relação entre imagem e linguagem, partimos da premissa de que na convivência diária com os “outros” que nos rodeiam, acabamos enunciando uma imagem sobre nós mesmos, seja pelo vestuário, pelos gestos, por meio da linguagem corporal, pelas expressões fisionômicas, pelas ações ou atitudes, e, principalmente, por meio da fala. Todas essas dimensões estão articuladas entre si, levando-nos a uma efetiva interação social.

Assim sendo, acreditamos que os conceitos de imagem e linguagem se completam e se complementam, ou seja, imagem/linguagem não formam ideias antagônicas. Como evoca Joly (2012, p. 11), “a linguagem não apenas participa da construção da mensagem visual, como a substitui e até a completa em uma circularidade ao mesmo tempo reflexiva e criadora”.

Para Kress e van Leeuwen (2006), as imagens são como códigos significativos, apresentadas dentro de um contexto social, político e cultural. Segundo os autores, tais significados interligam-se com as marcas construídas cultural e historicamente. Desse modo, a linguagem visual exige do leitor instrumentos próprios para sua leitura tanto quanto a linguagem verbal. Ainda, na comunicação verbal dispomos de diferentes classes e estruturas de palavras para construirmos um todo significativo. Já na comunicação visual, os diferentes elementos que vão construir este significado são, por exemplo, as cores e o ângulo de sua estruturação. O meio para representar algo, afeta o significado, quer seja visual ou linguisticamente (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006). Nessa definição, portanto, figuras são textos, tendo em vista que denominamos texto um evento comunicativo.

Por conseguinte, torna-se objeto de estudo o vínculo entre a utilização da imagem, pelo ser humano, como meio de linguagem e forma de relatar fatos e elementos vinculados à percepção do ambiente, bem como as inferências contextuais estabelecidas entre as palavras e as imagens. Vale ressaltar que na construção do conhecimento visual cada olhar externa experiências anteriores, associações, memórias, concepções e interpretações. O que se vê é aquilo que se consegue deduzir sobre o que é visto e o que produz significado para o leitor. Portanto, o que é

visto não é o efetivo ou o concreto. Podemos tecer diferentes olhares e produzir inúmeras leituras do mundo, segundo Freire (1982, p.11-12), uma vez que:

[...] a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquela. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre texto e contexto.

E, sob a concepção dessa diversidade de olhares, não podemos deixar de lado a importância que essa leitura de mundo tem para os nossos alunos, especificamente no que tange ao ensino da língua inglesa. Em outras palavras, a LI precisa ser ensinada, conectada à formação de leitores visuais, com o intuito de formar cidadãos do mundo, adquirindo domínio não apenas na língua estrangeira em questão, mas sobre a linguagem visual, “[...] para se tornarem mais aptos a enfrentar os novos desafios que o mundo coloca no seu caminho” (RAJAGOPALAN, 2005, p. 45).

Portanto, denota-se uma alternativa possível, apresentar a imagem como disciplina do conhecimento humano, pertencente à esfera social assim como o texto. Embora texto verbal e imagem tenham suas singularidades, ambos proporcionam contribuições no processo de ensino e aprendizagem. E, servir-se da cultura visual para a construção da aprendizagem de LI pode configurar-se como possibilidade para que as aulas se aproximem do contexto do aluno e sejam mais críticas e criativas.

Considerando as análises da obra de arte acima, é possível perceber o caráter multimodal de transferência de significados. Nessa perspectiva, observa-se a imprescindibilidade do trabalho pedagógico voltado para alunos que sejam capazes de interagirem com a multiplicidade de linguagens.

Discutimos até este momento o quadro do Interacionismo Sociodiscursivo e seus conceitos basilares, bem como os elementos que o constituem. Também abordamos a Gramática do Design Visual e seus constructos, uma vez que é com base nestas duas teorias que queremos alcançar o letramento crítico com nossos alunos.

1.3 LETRAMENTOS

Com o avanço dos estudos linguísticos e dos estudos sobre ensino e aprendizagem, teorias são desenvolvidas no intuito de descrever a relação da linguagem e o processo de ensino-aprendizagem. Temos em Vygotsky (2008) a “concepção de aprendizagem como resultado da interação dialética de um indivíduo com outros em determinado grupo social” (BEZERRA, 2010, p.40), sendo essa interação mediada pela linguagem, tanto falada quanto a escrita. Marcuschi (2010a, p. 9) destaca a seguinte asserção:

São os usos que fundam a língua e não o contrário, defende-se a tese de que falar ou escrever bem não é ser capaz de adequar-se às regras da língua, mas é usar adequadamente a língua para produzir um efeito de sentido pretendido numa dada situação.

O fato é que essas teorias nos remetem aos estudos sobre letramento, que estuda as práticas sociais que circundam a escrita, seus usos, funções e efeitos sobre o aprendiz e a sociedade como um todo. Nesse caso, o letramento não é singular, mas aliado a vários letramentos relacionados a contextos sociais e culturais diversos. Segundo Soares (1999, p. 47), o conceito de letramento é “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita”.

Os estudos relacionados ao letramento consideram como o conhecimento das inúmeras práticas sociais integram a textualidade no mundo (MARCUSCHI, 2001), objetivando que alunos apropriem-se de conhecimentos, tanto por meio da escrita, quanto da oralidade e da leitura. Portanto, o letramento faz alusão ao elemento abstrato do ato de escrever, extrapola o domínio de um código e dos mecanismos de transmissão desse código (computadores, mapas, papel e outros). Kleiman e Assis (2016, p. 13), por sua vez, declara que o letramento acontece diante de uma prática comunicativa sucedida em um “contexto físico específico de uma determinada esfera de ação”, contando com indivíduos únicos envolvidos em “atividades que os motivam”.

Essas atividades serão realizadas através da mobilização de práticas de letramento. Ou seja, o letramento firma-se a partir do momento em que o manuseio de um texto escrito ou outros artefatos culturais, elencados acima sob a nomenclatura de mecanismos de transmissão do código escrito, fizer sentido na situação na qual o participante está inserido.

Como a temática sobre letramento não se esgota neste item, a seguir, trataremos sobre o caráter interacional e dialógico da linguagem verbal com outras linguagens (multiletramento) (PARANÁ, 2008), pois os conceitos de texto e de leitura não restringem-se unicamente à linguagem escrita.

1.3.1 Letramento Crítico e Multiletramentos

No contexto educacional identificamos a necessidade de mudanças relativas ao ato de ler e de escrever no contexto social, considerando a utilização de novos mecanismos tecnológicos e de informação. Por essa razão, buscamos no ensino de LI, uma abordagem pedagógica que perceba a leitura como decorrente da produção de sentidos incorporada a um contexto sócio-histórico-cultural, ou seja, uma abordagem de letramento crítico.

O letramento crítico busca desenvolver práticas educacionais que relacionam língua e linguagem entremeadas por relações interculturais locais e globais. Brydon (2011) afirma que

O mundo contemporâneo requer habilidades de letramento avançadas e isto inclui a capacidade de pensar criticamente, incluindo contextualização, análise, adaptação, tradução de informação e interação entre os indivíduos dentro e além de sua comunidade (p. 105).

Ou seja, o letramento crítico propõe práticas educacionais voltadas a sujeitos que interajam com o mundo e que o vejam de múltiplas formas; sujeitos que sejam reflexivos e atuantes como cidadãos efetivamente transformadores do contexto não apenas local, como também o global. Indivíduos que se posicionam como questionadores munem-se de ferramentas para produzirem suas próprias leituras. E professores que adotam a perspectiva educacional do letramento crítico, favorecem o posicionamento reflexivo e questionador, propiciando um contexto escolar mais democrático, além de conduzir os alunos a intermediar sentidos, não aceitando certos pontos de vistas considerados como os únicos possíveis (MATTOS, 2011). Ademais, Cervetti et al. (2001) evidencia o letramento crítico como

[...] uma concepção fundamentalmente diferente em relação à leitura. Essencialmente, os alunos do letramento crítico abordam o processo de significação textual como um processo de construção, e não de extração; nós atribuímos sentidos a um texto ao invés de extrairmos os significados dele. Acima de tudo, o significado textual é compreendido num contexto sócio-histórico e de relações de poder, não somente como o produto ou a intenção de um autor. Além disso, a leitura é um ato de conhecer o mundo (além das

palavras do texto) e uma forma de transformação social. (p. 5 – Tradução nossa)⁹

A GDV está diretamente ligada ao conceito de multiletramentos, pois nós, professores, encontramos nela o amparo teórico-metodológico necessário para o trabalho em sala de aula com os múltiplos letramentos, subsidiando uma prática docente que incentiva a importância de evidenciar textos imagéticos e verbais nos estudos escolares. Rojo (2013) relata tal relevância em uma entrevista ao Grupo de Pesquisa da Relação Infância, Adolescência e Mídia (GRIM), da Universidade Federal do Ceará no ano de 2013:

Pedagogia dos Multiletramentos é justamente pensar que, para essa juventude, inclusive para o trabalho, para a cidadania em geral, não é mais o impresso padrão que vai funcionar unicamente. Essas mídias, portanto, têm que ser incorporadas efetivamente, todas elas, tvs, rádios, essas mídias de massas, mas sobretudo as digitais incorporadas na prática escolar diária. [...] A ideia é que a sociedade hoje funciona a partir de uma diversidade de linguagens e de mídias e de uma diversidade de culturas e que essas coisas têm que ser tematizadas na escola, daí multiletramentos, multilinguagens, multiculturas.

Rojo (2012) apresenta a emergência de textos em circulação que exigem do leitor uma multiplicidade de linguagens, de modos e de semioses, é o que a autora denomina de multimodalidade ou multissemiose dos textos contemporâneos, exigindo do leitor novos letramentos, baseados no letramento crítico, demandam do leitor “multiletramentos”, pois são “textos compostos de muitas linguagens [...] e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar” (ROJO, 2012, p.19).

Multiletramentos assimilam não apenas a compreensão e produção de textos verbal, oral e escrito, mas também o posicionamento relacionado às linguagens oral, escrita, visual, gráfica, musical, além de extrair significações. Demandam novos mecanismos além dos da “escrita manual (papel, pena, lápis, caneta, giz e lousa) e impressa (tipografia, imprensa) ” como também “de áudio, vídeo, tratamento da imagem, edição e diagramação” (ROJO, 2012, p. 21).

⁹ [...] a fundamentally different stance toward reading. In essence, students of critical literacy approach textual meaning making as a process of construction, not exegesis; one imbues a text with meaning rather than extracting meaning from it. More important, textual meaning is understood in the context of social, historic, and power relations, not solely as the product or intention of an author. Further, reading is an act of coming to know the world (as well as the word) and a means to social transformation (CERVETTI et. all, 2001, p. 5)

Tendo em vista essa diversidade cultural de produção, circulação dos textos e na multiplicidade de linguagens como, exemplo, textos digitais que progressivamente apresentam a imagem como texto em que antes predominava a linguagem verbal, apontamos algumas características importantes que Rojo (2012) chama de multimodalidade ou multissemiose dos textos contemporâneos:

- Eles são interativos; mais que isso, colaborativos;
- Eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos [verbais ou não]);
- Eles são híbridos, fronteirios, mestiços (de linguagem, modos, mídias e culturas) (p. 23).

A partir dessas premissas, consideramos o termo multiletramentos como “multiplicidade semiótica dos textos” (ROJO, 2012, p. 13), implicando os pressupostos de um letramento no qual “[...] a dimensão verbo-visual da linguagem participa ativamente da vida em sociedade e, conseqüentemente, da constituição dos sujeitos e identidades” (BRAIT, 2010, p. 208).

Nesta pesquisa, o professor tem o papel de instigar atitudes dos alunos quanto à atribuição de vários sentidos ao texto, proporcionando situações em que o aluno possa expor seu conhecimento. Desta forma, o professor ao trabalhar práticas de leitura e escrita, estará incorporando o aluno ao mundo social, visando agir discursivamente no contexto local e global, pondo em relevo as práticas do letramento verbo-visual e crítico dos envolvidos no trabalho, possibilitando novos sentidos não somente à formação de professor, mas também à formação de alunos leitores e escritores no contexto de sala de aula. Nesse segmento, o educador evoca o desenvolvimento da capacidade de interagir por meio de novos códigos semióticos para que os textos multimodais (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006) estabeleçam sentido, contribuindo na formação do pensamento crítico e reflexivo dos aprendizes de LI, subsídios elementares à formação cidadã.

Entendemos que o ensino de LI, baseado na perspectiva teórica dos multiletramentos, oferecerá ao aluno possibilidades de construir uma visão crítica para agir socialmente, tendo como partida o conhecimento que o aluno tem para então incorporar os diversos significados dos textos trabalhados em sala de aula. Consideramos que, independentemente do nível linguístico que o aluno domine, a formação crítica pode e deve ser evidenciada, mesmo que em alguns momentos na sala de aula a língua materna seja utilizada.

Estamos cientes de que nós, professores de LI, precisamos saber fazer uma leitura criteriosa dos textos que queremos usar em nossas práticas pedagógicas a fim de que possamos “também contribuir para formar alunos críticos e transformadores através do estudo de textos que permitam explorar as práticas da leitura, da escrita e da oralidade, além de incentivar a pesquisa e a reflexão” (PARANÁ, 2008, p. 56). Em uma perspectiva de letramento crítico, remetemo-nos à definição de Rösing (2001, p.16-19) acerca do que é um texto:

[...] como o próprio nome sugere, o texto deve ser entendido como um tecido que abriga um conjunto de marcas textuais sob as quais emerge a intencionalidade do autor, as quais são significadas pelo leitor.... É preciso considerar o mundo como um texto universal e os textos oferecidos em diferentes suportes e em múltiplas linguagens, do livro à tela, como objetos do ato de ler [...].

No sentido que a autora dá ao texto, mais uma vez reiteramos nosso entendimento que ao abordar a leitura de textos verbo-visuais em LI devemos explorar os contextos históricos, sociais, culturais e ideológicos, dentre outros, que atravessam o texto, articulando às linguagens verbal, visual e extraverbal de forma a construir o sentido do texto.

Quanto ao trabalho do professor ao explorar um texto verbo-visual em LI, esse deve utilizar a imagem de forma que o aluno associe a linguagem não-verbal ao código verbal de forma a apreender (ANASTASIOU, 1998) a LI e os elementos lexicais, semânticos e sintáticos que a constituem. Nessa perspectiva, podemos concluir que o objetivo da leitura, em nosso caso de LI, é fazer com que o aluno não só decodifique o texto, mas se sinta engajado discursivamente com sua temática e com isso venha a tornar-se um cidadão crítico e capaz de transformar sua realidade e a si mesmo.

1.3.2 Interdisciplinaridade

Destacamos que o sujeito no ato de ler precisa mobilizar saberes históricos, sociais, culturais e linguísticos, estabelecendo relações entre eles; denotando que “uma palavra nunca está isolada, é necessário ligá-la a um contexto e mobilizar todo o nosso saber, para chegar a um conhecimento aprofundado da realidade social e dar sentido ao lido” (VALERIO, 2014, p. 47). Isso impõe dizer que a atitude de ligar e interligar os saberes, de contextualizá-los e globalizá-los é integrante do ser humano (MORIN, 1999). Essa questão favorece um ensino na perspectiva interdisciplinar.

Mesmo que tenhamos no Brasil as disciplinas dispostas separadamente pelas matrizes curriculares dos cursos de Educação Básica, o trabalho pedagógico não deve e não pode acontecer fragmentado, de forma isolada. As disciplinas precisam dialogar, e essa possibilidade de ligação entre as áreas do saber denominamos interdisciplinaridade. Para Fazenda (2003, p. 75), “interdisciplinaridade não é uma categoria de conhecimento, mas de ação”. Utilizando o termo na perspectiva educacional, podemos pressupor que

Não significa integrar os conteúdos de diferentes disciplinas, antes de tudo, constitui-se em um diálogo entre indivíduos para, só depois, concretizar-se na inter-relação entre as disciplinas do currículo escolar visando o processo interno de construção de conhecimento (VALERIO, 2014, p. 54).

Nesse sentido, os PCN (BRASIL, 1998) apresentam as áreas de conhecimento que compreendem competências e habilidades cognitivas, de apropriação do conhecimento, de possibilidades de aprendizagem, de utilização das tecnologias da informação e da comunicação, bem como capacidade de ler, interpretar e resolver situações-problema, formular juízo crítico, dentre outras. Essas áreas de conhecimento foram agrupadas em três, de acordo com os objetivos de ensino que têm em comum: linguagens e códigos, ciências exatas e ciências da natureza e matemática. Essas três áreas organizam e interligam as disciplinas escolares, com o intuito de que o trabalho em uma perspectiva interdisciplinar seja favorecido.

Nesse viés temos as DCE (PARANÁ, 2008) que regem um ensino pautado na comunicação propenso dos programas de estudo das disciplinas

A partir das disciplinas, as relações interdisciplinares se estabelecem quando:

- conceitos, teorias ou práticas de uma disciplina são chamados à discussão e auxiliam a compreensão de um recorte de conteúdo qualquer de outra disciplina;
- ao tratar do objeto de estudo de uma disciplina, buscam-se nos quadros conceituais de outras disciplinas referenciais teóricos que possibilitem uma abordagem mais abrangente desse objeto (PARANÁ, 2008, p. 27).

Ademais, os PCN para o Terceiro e Quarto Ciclos¹⁰ do EF – Língua Estrangeira (1998) propõem que a aprendizagem de LE “é uma possibilidade de aumentar a autopercepção do aluno como ser humano e como cidadão” (BRASIL,

¹⁰ Os Parâmetros Curriculares Nacionais segmentam o Ensino Fundamental em Ciclos. O Primeiro e Segundo Ciclos correspondem do 1º ao 5º ano do EF. O Terceiro e Quarto Ciclos correspondem do 6º ao 9º ano do EF.

1998, p.15). Portanto, o ponto central deve estar no envolvimento discursivo do aluno, “em sua capacidade de se engajar e engajar outros no discurso de modo a poder agir no mundo social” (BRASIL, 1998, p. 15).

As DCE (PARANÁ, 2008), apresentam o objeto de estudo a língua como discurso, no ensino de Língua Estrangeira Moderna, na Educação Básica, e questões relativas a cidadania, a consciência crítica em relação a linguagem e os aspectos sociopolíticos da aprendizagem de LE.

Os temas centrais, apresentados nos PCN (BRASIL, 1998), se articulam com temas transversais, por exemplo, Ética, Orientação Sexual, Meio Ambiente, Saúde, Pluralidade Cultural, Trabalho e Consumo, que evidenciam demandas de interesse social e que podem ser discutidos em sala de aula de LI, construindo possibilidades de se “usar a aprendizagem de línguas como espaço para se compreender, na escola, as várias maneiras de se viver a experiência humana” (BRASIL, 1998, p. 15).

Por fim, sendo a escola um local por excelência da relação ensino-aprendizagem, entendemos a escola como um lugar privilegiado para o desenvolvimento a) das capacidades de pesquisa, busca, análise e seleção de informações; b) das capacidades de aprendizagem; c) da construção e formulação de conhecimentos, ou seja, é um lugar favorável para as práticas interdisciplinares, pois é no ambiente escolar que também se desenvolvem e se ampliam as capacidades humanas.

Assim, é parte integrante da escola o diálogo que favorece o desenvolvimento do estudante, fazendo-o capaz de entender o mundo, de lê-lo cada vez melhor e compreendê-lo integralmente.

1.4 RESUMO DO CAPÍTULO

Nesse capítulo revisitamos o referencial teórico desta dissertação. Para tal, elencamos pressupostos basilares para a construção desta pesquisa, como os estudos do ISD (BRONCKART, 2012), da Didática das Línguas (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004) e a GDV (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006).

Nosso trabalho parte da premência de investigar o trabalho com textos verbo-visuais, cartuns, utilizados no ensino-aprendizagem de LI. Por conseguinte, propomos dois objetivos a serem alcançados no decorrer deste trabalho, são eles: a) investigar como os textos verbo-visuais cartuns foram trabalhados por uma professora de Língua

Inglesa em sala de aula de um nono ano de Ensino Fundamental em uma escola pública do campo no município de São João – Paraná/Brasil; e b) investigar as capacidades de linguagem mobilizadas pela professora e pelos estudantes no trabalho de leitura de cartuns na aula de Língua Inglesa de um nono ano de Ensino Fundamental em uma escola pública do campo do município de São João – Paraná/Brasil.

À vista disto, encontramos respaldo nos estudos de Bakhtin (1997), Bakhtin/Volochinov (2014) e no ISD (BRONCKART, 2012), que tratam dos conceitos de palavra, língua, linguagem, e agir comunicativo, definindo-os como de caráter ideológico, tendo função primordial no desenvolvimento e interação humana.

Na Didática das Línguas (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004), ancoramos as concepções de gêneros discursivos/textuais, apresentando-os como instrumentos a serem praticados e explorados em sala de aula de LI, possibilitando um ambiente adequado de ensino e aprendizagem.

Assim, também, as operações e capacidades de linguagem (BRONCKART, 2012, SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, CRISTOVÃO; STUTZ, 2011) foram suporte para as análises e discussões envolvendo os dois objetivos específicos da pesquisa. Uma vez que, as operações de linguagem, como são chamadas para fins educacionais de capacidades de linguagem, têm como primeira função a representação da linguagem, atuando não somente na atividade linguística, mas também nas ações sociais, pois a multiplicidade que exige para o seu ensino, o enfoque para os mais variados textos de diferentes gêneros, visa à construção de significados que devem estar atrelados ao entendimento da linguagem no contexto.

Também foi necessário discorrer sobre os gêneros textuais (BAKHTIN, 1997, BRONCKART, 2012); a transposição didática (CHEVALLARD, 1991); o modelo didático (BRONCKART, 1993, SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, CRISTOVÃO, 2012); a sequência didática (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, DENARDI, 2011, 2017); e as capacidades de linguagem (BRONCKART, 1993, SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, CRISTOVÃO; STUTZ, 2011) fundamentais para a análise e discussão do corpus de pesquisa composto por transcrições de aulas em áudio e vídeo e atividades escritas e orais de alunos.

Ademais, buscamos, nas teorias do letramento crítico e multiletramentos (BRAIT, 2010, ROJO, 2012), abordagens pedagógicas que percebessem a leitura dos textos imagéticos, verbais e verbo-visuais como decorrente da produção de sentidos

incorporada a um contexto sócio-histórico-cultural. O letramento crítico e os multiletramentos corroboram nesta pesquisa através dos apontamentos sobre as práticas educacionais voltadas a sujeitos que interagem com o mundo e que o veem de múltiplas formas; sujeitos que são reflexivos e atuantes como cidadãos efetivamente transformadores do contexto não apenas local, mas também o global. Indivíduos que posicionam-se como questionadores munidos de ferramentas para produzirem suas próprias leituras.

Ainda, procuramos mostrar nossas considerações sobre interdisciplinaridade (FAZENDA, 2003, VALERIO, 2014) e sobre os fundamentos da GDV (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006) aliados às considerações sobre a imagem (DONDIS, 2003, MANGUEL, 2006, ROSSI, 2011, JOLY, 2012) que estruturaram a análise e a discussão feitas a respeito dos textos imagéticos trabalhados na pesquisa. Dentre os vários conceitos empregados na GDV, destacamos três metafunções empregadas na análise do corpus da pesquisa, são elas: a representacional, a interativa e a composicional.

A partir do que apresentamos neste Capítulo, evidencia-se que estudos relacionados ao letramento, aliados ao estudo da língua e dos gêneros, pautam-se em concepções sócio-históricas e culturais configuradas nas práticas sociais inseridas na esfera escolar. No Capítulo II, que segue, apresentaremos e detalharemos a abordagem e procedimentos metodológicos do estudo.

CAPÍTULO II

CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS DA PESQUISA

O objetivo deste Capítulo é contextualizar o presente estudo e apresentar a metodologia utilizada para a realização da pesquisa, em seus principais aspectos, a saber: natureza da pesquisa, contexto, participantes e objetivos do estudo, sua estrutura organizacional e os procedimentos metodológicos para coleta e análise dos dados, incluindo as questões de pesquisa.

2.1 NATUREZA DA PESQUISA

A pesquisa a ser aqui apresentada teve seu projeto aprovado pelo Comitê de Ética da UTFPR; Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) 53606116000005547; Parecer 1.585.413 em 11/06/2016.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa interpretativista (DENZIN; LINCOLN, 1998, 2005) à luz do quadro teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 2012), da Gramática do Design Visual (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006), da Didática das Línguas (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, CRISTOVÃO; STUTZ, 2011) e do Letramento Crítico e Multiletramentos (BRAIT, 2010, ROJO, 2012), na modalidade “pesquisa-ação” (GIMENEZ, 1999, BORTONI-RICARDO, 2008), na qual o professor investiga sua prática-pedagógica, identificando as adaptações necessárias para o melhoramento do processo de ensino-aprendizagem, ao qual objetiva.

2.1.1 A Abordagem Qualitativa Pesquisa-ação

Há várias modalidades da pesquisa qualitativa, entre elas, bibliográfica, de campo, documental, estudo de caso, todas adequadas à investigação no contexto educacional. Neste estudo, optamos pela pesquisa-ação (GIMENEZ, 1999), abordagem que proporciona caminhos que relacionam a investigação de sala de aula com a ação educativa.

Ademais, dentre outras modalidades da investigação qualitativa, a pesquisa-ação mostra-se bastante adequada para a produção do conhecimento no ambiente

escolar e, principalmente, para o desenvolvimento profissional do professor. Nosso intento é utilizar a abordagem pesquisa-ação como caminho metodológico de construção de conhecimento, tanto dos alunos quanto do professor, pois acreditamos que esta modalidade, como já dissemos, propicia um vínculo entre a pesquisa educacional e a realidade do ensino.

Segundo Bortoni-Ricardo (2008), a pesquisa qualitativa tem como características mostrar ao professor que é possível utilizar a sala de aula como ambiente natural e fonte direta de coleta de dados, tendo o pesquisador como instrumento fundamental para esta coleta, assim como o “significado” que os alunos dão as coisas e a sua vida são focos de atenção especial do pesquisador, que deve enfatizar o processo de aprendizagem, orientando-se por três quesitos basilares: a) o que está acontecendo no exato momento da pesquisa; b) as atividades práticas observadas tem significado para os alunos envolvidos; e c) existem relações tangíveis entre o “microcosmo” da sala de aula com dimensões “macrossociais”, ou seja, o cotidiano escolar no qual o aluno está inserido, relaciona-se amplamente com a comunidade.

Bortoni-Ricardo (2008) define que a pesquisa qualitativa em sala de aula encaixa-se no quadro dos estudos interpretativistas, ao afirmar que

[...] na pesquisa qualitativa, não se procura observar a influência de uma variável em outra. O pesquisador está interessado em um processo que ocorre em determinado ambiente e quer saber como os atores sociais envolvidos nesse processo o percebem, ou seja: como o interpretam (p. 34).

Ainda segundo Bortoni-Ricardo (2008, p. 32-33), o professor ao vincular o trabalho de pesquisa a “seu fazer pedagógico”, torna-se “um professor pesquisador de sua própria prática ou das práticas pedagógicas com as quais convive”. Essa autora menciona que o professor pesquisador, aliando o seu mister ao trabalho de pesquisa, estará no “caminho de aperfeiçoar-se profissionalmente, desenvolvendo uma melhor compreensão de suas ações como mediador de conhecimentos e de seu processo interacional com os educandos” (p. 33) e desta forma, terá uma melhor “compreensão do processo de ensino e de aprendizagem” (p. 33).

A abordagem qualitativa pesquisa-ação é também tratada no artigo *Reflective teaching and teacher education contributions from teacher training* de autoria de Telma Gimenez (1999). Nesse texto, a autora discute a contribuição do pensamento reflexivo do professor sobre o seu trabalho, e especificamente as concepções sobre a

aprendizagem de línguas no contexto social e institucional. A autora afirma que a reflexão do agir do professor pode colaborar na compreensão de como a aprendizagem de língua se efetua. Dessa forma, a reflexão sobre a prática pedagógica “pode ajudar os professores a orientar seu próprio desenvolvimento” (GIMENEZ, 1999, p. 142 – Tradução nossa)¹¹. E outras palavras, partindo do modo como o professor de LI concebe seu agir pedagógico, ele pode orientar e mudar a direção no processo pedagógico, bem como aperfeiçoar-se e desenvolver-se profissionalmente.

Na pesquisa-ação, o professor assume o papel de pesquisador de sua própria prática, busca a uma aprendizagem satisfatória de LI e passa a participar da tarefa de pesquisa e de coleta e análise de dados de suas próprias aulas. Elliot (1990), baseando-se nos conceitos de Stenhouse, afirma que o professor ao adotar a perspectiva de pesquisador, é impelido a um processo de emancipação, de autonomia, de aperfeiçoamento de suas capacidades em sua prática pedagógica. Ademais, “a pesquisa-ação pode e deve funcionar como uma metodologia de pesquisa, pedagogicamente estruturada”, “possibilitando tanto a produção de conhecimentos novos para a área da educação, como também formando sujeitos pesquisadores, críticos e reflexivos”. (FRANCO, 2005, p. 501).

Em suma, a pesquisa-ação é uma abordagem de pesquisa que parte do pressuposto que pesquisa e ação agregam-se metodologicamente, com flexibilidade para ajustar-se constantemente aos fatos, tendo como uma das principais características a gestão coletiva, na qual o pesquisador é também participante.

2.2 CONTEXTO DE ESTUDO

A investigação teve como contexto uma escola pública do campo no município de São João, Estado do Paraná/Brasil. Nessa escola, a professora-pesquisadora elaborou e aplicou um Projeto Interdisciplinar, com a temática “Condições do trabalho humano representadas na arte e na literatura” para alunos de um nono ano de Ensino Fundamental. A aplicação do projeto teve duração de 12 encontros que iniciaram em 02/08/2016 e tiveram seu término na data de 30/09/2016.

¹¹ [...] help teachers guide their own development (GIMENEZ, 1999, p. 142).

O projeto buscou delinear questionamentos a respeito da temática do trabalho humano no contexto de um mundo cada vez mais complexo e globalizado, valendo-se de obras de arte, *The Gleaners* (MILLET, 1857), “As Respigadeiras” (BANKSY, 2009), “O Casamento Camponês” (BRUEGEL, o Velho, 1568) e *Plough-puller and woman* (KOLLWITZ, 1902), de textos verbais, biografias dos referidos pintores, poemas e citações e textos verbo-visuais, os cartuns: *Princess* (EBERTS; STAHLER, 2010) e *Alienation* (HORSEY, 2010). Esse conjunto constituído de pinturas e de textos pertencentes a diferentes gêneros textuais, de temática comum - “trabalho humano”, constituiu-se como um recurso em sala de aula, numa confluência que se encontravam professora e alunos, em um mesmo processo de busca, pesquisa, apropriação, criação de novos conhecimentos e fruição.

Para essa dissertação foi feito um recorte do Projeto Interdisciplinar (doravante PI) acima mencionado e dos doze encontros, apenas quatro encontros (correspondentes a quatro aulas) foram selecionados como dados para investigação, ou seja, os encontros nos quais foi trabalhado o gênero textual cartum com os cartuns *Princess* (EBERTS; STAHLER (2010) e *Alienation* (HORSEY, 2010). Esses quatro encontros, 7º, 8º, 9º e 10º, correspondem às Aulas 1, 2, 3 e 4 ministradas entre 06/09/2016 a 20/09/2016, nas quais se trabalhou com cartuns. Na Parte dos Anexos desta dissertação, apresentamos um esboço geral do PI.

2.2.1 Perfil dos Alunos Participantes

Os participantes da pesquisa foram 12 alunos que frequentavam o nono ano do EF da referida escola em 2016. Cinco meninas e sete meninos, com média de idade de quatorze anos, constituindo uma turma mista, cuja metade dos alunos são oriundos do meio urbano e a outra metade reside na zona rural. São filhos de pequenos agricultores, funcionários públicos, microempresários e trabalhadores assalariados.

Até frequentarem o EF- anos finais, os alunos tiveram contado superficial com a LI, pois na grade curricular de ensino de Educação Infantil e anos iniciais do EF (de 1º ao 5º ano), as aulas de LI são restritas a uma aula de 50 minutos e em geral são ministradas por professores sem habilitação adequada para o ensino da língua inglesa. Já no sexto ano do EF, há uma ampliação de aulas de Inglês para 2 horas

aula de 50 minutos por semana e prescrições oficiais aos professores de LI para o trabalho com as práticas discursivas de leitura, oralidade e escrita (PARANÁ, 2008).

Apesar da inserção de práticas de leitura, oralidade e escrita e conteúdos gramaticais e de vocabulário nas séries finais do EF e os doze alunos participantes desta pesquisa estarem concluindo essa etapa, pode se dizer que os mesmos pareciam mostrar um conhecimento bastante elementar de LI. Tais conhecimentos linguísticos e discursivos dos alunos devem ser aprimorados para que eles possam compreender os discursos que os cercam e assim ter condições de interagir adequadamente.

2.2.2 Perfil da Professora Pesquisadora

A professora graduou-se em Letras – Português e Inglês em 1996 pela mesma universidade na qual cursa o Mestrado, ou seja, a UTFPR. Durante a graduação inicia sua primeira experiência como docente, no Ensino Infantil e Fundamental, como professora concursada pela Secretaria Estadual de Educação do Paraná no município de São João/PR – Brasil. Na sequência, cursa Pós-graduação em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira (1998) e Educação do Campo (2013) e Pós-graduação pelo Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO, 2015). De 1997, 1º ano de sua carreira profissional, até a atualidade leciona em escolas públicas as disciplinas de Língua Inglesa e Língua Portuguesa para alunos do Ensino Fundamental – Anos Finais, tendo vínculo efetivo com a Secretaria de Educação do Estado do Paraná desde então. Simultaneamente, já teve experiência em escolas de idioma e escolas privadas de Educação Infantil, Fundamental e Ensino Médio.

Já participou de vários cursos de atualização e extensão na área de Linguística Aplicada ao ensino de línguas, tendo a oportunidade de implementar as mais variadas abordagens de ensino e aprendizagem no contexto de sala de aula de Educação Básica. Entre as abordagens utilizou-se da perspectiva interacionista, que intenta levar o indivíduo a uma consciência crítica de sua realidade, transformando-a e melhorando-a.

Também é adepta da proposta pedagógica de transposição didática de gêneros (MACHADO; CRISTOVÃO, 2006, PETRECHE, 2008, DENARDI, 2009), tendo como primeira ferramenta o modelo didático de gêneros, que oferece subsídios

à elaboração de SDs (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004) e de outros dois recursos que aliam-se à transposição didática, formando uma tríade: a interdisciplinaridade e a contextualização, partes intrínsecas do processo de ensino.

Outrossim, a professora interessa-se pelo estudo dos seguintes temas: práticas pedagógicas e em geral ensino de leitura imagética, verbal e verbo-visual.

2.3 OBJETIVO GERAL, OBJETIVOS ESPECÍFICOS E PERGUNTAS DE PESQUISA

A presente pesquisa tem como objetivo geral investigar a prática pedagógica de uma professora de Língua Inglesa no trabalho com textos verbo-visuais, cartuns, em um nono ano de Ensino Fundamental de uma escola pública do campo do município de São João – Paraná/Brasil. Os objetivos específicos referem-se a: 1) investigar como os textos verbo-visuais cartuns foram trabalhados por uma professora de Língua Inglesa em sala de aula de um nono ano de Ensino Fundamental em uma escola pública do campo no município de São João – Paraná/Brasil; e 2) investigar as capacidades de linguagem mobilizadas pela professora e pelos estudantes no trabalho de leitura de cartuns na aula de Língua Inglesa de um nono ano de Ensino Fundamental em uma escola pública do campo do município de São João – Paraná/Brasil. Esses objetivos específicos podem ser traduzidos nas questões de pesquisa a seguir:

1) Como os textos verbo-visuais cartuns foram trabalhados em sala de aula de Língua Inglesa de um nono ano de Ensino Fundamental de uma escola pública do campo em São João – Paraná/Brasil?

2) Que capacidades de linguagem foram mobilizadas pela professora e pelos estudantes no trabalho de leitura de cartuns na aula de Língua Inglesa de um nono ano de Ensino Fundamental de uma escola pública do campo do município de São João – Paraná/Brasil?

2.4 COLETA DE DADOS

Conforme já explicitado acima, a coleta de dados para a presente pesquisa ocorreu com a elaboração e implementação de um Projeto Interdisciplinar intitulado “Condições do trabalho humano representadas na arte e na literatura”, cujas atividades foram estruturadas em dez aulas de 50 minutos e aplicadas em doze

encontros presenciais entre a professora e seus alunos. O referido PI teve dois objetivos principais. 1) guiar e mediar a participação dos alunos do nono ano da Escola do Campo de São João – Paraná/Brasil na compreensão crítica de textos imagéticos, verbais e verbo-visuais; 2) coletar dados para a presente pesquisa-ação, a fim de possibilitar a) ação e reflexão sobre a prática pedagógica da professora-pesquisadora; b) o desenvolvimento profissional; e c) mudanças no ambiente investigado.

Para alcançar o objetivo 1, diferentes materiais foram utilizados, tais como: a) réplicas dos quadros *The Gleaners* de Jean François Millet (1857), uma releitura do quadro “As Respigadeiras” de Millet, feita pelo grafiteiro Banksy para uma exposição em Bristol, Inglaterra, em 2009, “O Casamento Camponês” de Pieter Bruegel, o Velho (1568) e *Plough-puller and woman* de Kathe Schmidt Kollwitz (1902); b) excertos dos poemas *I Hear America Singing* (WHITMAN, 1860), *Boss* (YOUNG, 2013), *Mowing* (FROST, 1913) e uma citação sobre o trabalho de Albert Camus [19--]; c) os Cartuns *Princess* (EBERTS; STAHLER, 2010) e *Alienation* (HORSEY, 2010).

As aulas foram gravadas em vídeo e áudio e transcritas com base em Marcuschi (1986) para, na sequência, ser realizada a análise das transcrições de sala de aula. Ainda, algumas atividades de produção de textos orais e escritos dos alunos foram selecionadas para também ser analisadas. Dessa forma, dois conjuntos de dados foram coletados para análise: 1) conjunto de dados constituído pelas transcrições das aulas; e 2) conjunto de dados constituídos por trabalhos e atividades desenvolvidas pelos alunos em sala de aula. Os procedimentos de análise de ambos os conjuntos serão apresentados após o item 2.4.1 que corresponde a transcrições de dados.

2.4.1 Transcrições dos Dados

O objetivo da transcrição de dados é o de representar as informações orais em informações escritas. Observamos que nesse processo de escutar e transcrever, impressões e hipóteses estão permeadas e manifestam-se intuitivamente, e podem ser investigadas pelo pesquisador como relevantes, corroborando para a interpretação dos dados ou podendo ser desconsideradas. No entanto, “é possível interpretar a transcrição como uma pré-análise” (MANZINI, s/d, p. 04), pois ao ato de transcrever, interligamos contextos anteriores a ele e que foram gradativamente amplificados.

Os estudos de Cintra (1999) para a transcrição do discurso oral enfatizam algumas dimensões consideráveis para este trabalho de pesquisa:

A transcrição de dados de língua falada é usualmente associada ao processo de representação gráfica de sequências de elementos fônicos, vocábulos ou enunciados, utilizando-se para isso quer símbolos especiais (na transcrição fonético ou fonológica), quer em certos casos, a própria ortografia, eventualmente acrescida de alguns sinais convencionais (como no registro de entrevistas ou na análise do discurso). Embora tal associação seja justificável, transcrever não é uma tarefa mecânica de substituição de elementos sonoros por símbolos gráficos, e decorre da interação de diversos outros fatores que determinam tanto o conteúdo quanto a forma da transcrição, fatores esses que dependem não só da natureza e objeto da pesquisa, mas também o tipo de dados que se pretende obter (p. 389).

Os aspectos apontados por Cintra nos permitem retomar as etapas que antecederam a transcrição, pois num primeiro plano, houve a elaboração do Projeto Interdisciplinar, sua implementação em sala de aula, que por sua vez foi gravada em vídeo e áudio, para em seguida ocorrer o processo de transcrição. No início do trabalho com as transcrições, procuramos ter em mente os objetivos de pesquisa e de certa forma já ir selecionando excertos que os contemplassem. Porém, acabamos optando por transcrever todos os doze encontros com os alunos em sala de aula de LI para, a partir da transcrição, realizar os devidos recortes.

As transcrições apresentadas neste trabalho foram embasadas nos aportes teóricos de Marcuschi (1986), que define análise da conversação aquela decorrente de dados empíricos em situações reais, ou seja, a conversação que faz parte do dia-a-dia, da prática social, dos falantes.

Nos excertos das transcrições apresentadas nesta pesquisa, foram utilizadas algumas siglas para associar os participantes da pesquisa a suas respectivas falas. Ao transcrevermos a fala da professora empregamos a letra “P”, a fala concomitante dos alunos, “As” as falas individualizadas dos alunos foram aplicadas as siglas “A1” para o aluno 1, “A2” para o aluno 2, e assim sucessivamente, conforme a participação do aluno naquele excerto específico e selecionado para análise. Vale ressaltar que nas transcrições há uma numeração diante das falas dos participantes, simbolizando o turno de fala de cada interveniente.

Ademais, para um entendimento adequado dos excertos das aulas transcritas, apontamos algumas proposições de Marcuschi (1986), nas quais o trabalho de transcrição foi baseado. Usamos nestas proposições de Marcuschi a compilação de quatorze sinais considerados mais frequentes e úteis para realizar uma transcrição

(por exemplo: [[para falantes que iniciam ao mesmo tempo um turno, /.../ indicam um corte na fala de alguém, ... indica que se está transcrevendo apenas um trecho)¹².

Além desses sinais, o autor indica que nas transcrições deve-se:

1. evitar as maiúsculas em início de turno¹³;
2. utilizar uma sequenciação¹⁴ com linhas não muito longas para melhorar a visualização do conjunto;
3. indicar os falantes com siglas ou letras do nome ou alfabeto;
4. não cortar palavras na passagem de uma linha para outra.

Para o mesmo autor, palavras pronunciadas de modo diferente do padrão tem grafia consensual, tais como: né, pra, tava, prum, ou truncamentos, por exemplo: vam dize (vamos dizer), bora (embora), fessora (professora), dentre outras.

As transcrições dos doze encontros de aulas encontram-se guardadas no acervo de dados da professora, enquanto que as das Aulas 1, 2, 3 e 4 com cartuns, correspondentes aos encontros 7, 8, 9 e 10 do PI, que compõem o material documental desta pesquisa serão apresentadas nos Anexos desta dissertação.

2.5 ANÁLISE DOS DADOS

Conforme já mencionado, dois conjuntos de dados foram coletados para análise: a) as transcrições das aulas gravadas em áudio e vídeo para contemplar o objetivo de como textos verbo-visuais, cartuns, são trabalhados em sala de aula de LI de um nono ano de EF; e b) as atividades produzidas pelos alunos durante a intervenção didática com o gênero cartum.

2.5.1 Análise das Aulas Transcritas

Ao tratarmos das transcrições das aulas, empregamos a “análise de conteúdo” (BRONCKART, 2012). À vista disso, é válido ilustrar, brevemente, o que se entende por análise de conteúdo, uma vez que, ao discorrermos sobre a análise das Aulas, não poderemos fazê-la dissociada do “conteúdo temático” (BRONCKART, 2012) exibido nos textos trabalhados.

¹² A compilação de quatorze sinais propostos por Marcuschi e usados na transcrição das aulas expostas neste trabalho de pesquisa, estão no Anexo B.

¹³ Turno: é a produção de um falante enquanto ele está com a palavra, incluindo a possibilidade de silêncio, que é significativo e notado. Outras expressões comuns são: ter o turno e troca de turno.

¹⁴ Sequenciação: uma série de turnos sucessivos que se ligam por alguma razão semântico-pragmática.

Para a análise do conteúdo temático presente nos textos, retomamos Bronckart (2012):

Um texto pode ter como tema objetos ou fenômenos referentes ao mundo físico (por exemplo, a descrição de um animal e de suas condições de vida), pode abordar fenômenos referentes ao mundo social (por exemplo, discutir os valores em uso num grupo), pode veicular temas de caráter mais subjetivo ou pode ainda combinar temas de dois ou de três desses mundos (p. 97).

Isso posto, as informações que constituem o conteúdo temático são as representações correlacionadas pelos autores-produtores dos textos. São “conhecimentos” que se alternam conforme a vivência e o grau de desenvolvimento do autor-produtor e que “estão estocados e organizados em sua memória, previamente, antes do desencadear da ação de linguagem” (BRONCKART, 2012, p. 98).

Portanto, quando uma ação de linguagem é provocada, conseqüentemente um texto é produzido, e os conhecimentos dos autores-produtores são acessados, ou seja, o conteúdo temático de um texto não é o assunto em si, mas compreende as diferentes atribuições de sentidos e seus possíveis recortes para um determinado gênero de texto. Fiorin (2006), respaldado nos estudos de Bakhtin, descreve o conteúdo temático não como um “assunto específico de um texto”, mas como um “domínio de sentido de que se ocupa o gênero” (FIORIN, 2006, p. 62). Ainda, Fiorin exemplifica essa concepção apresentando o gênero cartas de amor, que trazem o conteúdo temático das relações amorosas. No entanto, cada carta de amor versa sobre um aspecto específico, com um recorte temático determinado.

Ainda, é importante salientar que ao abordarmos a análise de conteúdo, nas transcrições das aulas, estamos considerando os “tipos de discursos” materializados linguisticamente nos mundos discursivos, construídos em qualquer produção verbal. Essa construção está sustentada nas operações de linguagem, articuladas por mecanismos de textualização e por mecanismos enunciativos, proporcionando ao texto linearidade.

Ademais, ao analisarmos as transcrições das aulas gravadas em áudio e vídeo e as atividades de produção de textos orais e escritos dos alunos, estamos considerando o conteúdo temático, o contexto de produção, a organização composicional, a relação interlocutiva, os aspectos semânticos, linguísticos e sintáticos (BRONCKART, 2012) que permeiam os dados produzidos.

Em suma, nossa análise das transcrições, conforme especificado acima, baseia-se na perspectiva bronckartiana de que toda interação é um texto. Bronckart (2012) menciona “folhado textual” para explicitar a organização interna de um texto.

Para o autor, o texto é formado por três camadas em sobreposição, por isso a nomenclatura de folhado, sendo a primeira camada a que trata do plano geral do texto, indica o seu conteúdo temático; o tipo de discurso principal; as articulações entre os tipos de discurso presentes no texto e a sequência característica de cada gênero. A segunda camada compreende os mecanismos de textualização, responsáveis pelo estabelecimento da coerência temática, que se explicita por meio de organizadores textuais. Essa explicitação ocorre por meio dos mecanismos de conexão e de coesão. Na terceira camada estão os mecanismos enunciativos, responsáveis por manter a coerência pragmática do texto, explicitando posicionamentos enunciativos como a inserção de vozes nos textos e as modalizações.

Por conseguinte, por meio da análise das transcrições das aulas, é possível a) investigar o agir docente e as representações dos alunos, percebendo na análise de conteúdo as questões relacionadas à reflexão e a criticidade elencadas no ambiente de sala de aula no que concerne ao trabalho da professora de LI no trabalho com textos verbo-visuais em um nono ano de EF, bem como, b) investigar as CL mobilizadas no trabalho de compreensão de textos verbo-visuais, sob a temática “Condições do trabalho humano representadas na arte e na literatura”.

A análise das transcrições objetiva contemplar os objetivos específicos “a” e “b” da pesquisa pela análise de conteúdo, em que tentamos construir conhecimento analisando o “discurso” dos participantes da pesquisa. E a análise das atividades orais e escritas de compreensão de leitura visa contemplar o objetivo específico “b” da pesquisa, através das capacidades de linguagem, que salientam uma melhor compreensão sobre as aptidões requeridas pelo aprendiz no ato de produção e recepção de um gênero numa situação de interação.

2.5.2 Análise das Atividades dos Alunos

As atividades de produção de textos escritos dos alunos foram tomadas e analisadas sob as categorias de análise das “capacidades de linguagem” (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993, CRISTOVÃO; STUTZ, 2011). As atividades das Aulas 1, 2, 3 e 4 correspondem aos encontros 7, 8, 9 e 10 do PI.

As análises das atividades de compreensão de leitura de cartuns desenvolvida pelos alunos terão respaldo na GDV dos teóricos Kress e Van Leeuwen (2006) valendo-se das três metafunções: a) metafunção representacional; b) metafunção interacional; e c) metafunção composicional. Também, as mesmas atividades serão analisadas com base nas capacidades de linguagem: CA, CD, CLD e CS (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993, CRISTOVÃO; STUTZ, 2011).

2.6 RESUMO DO CAPÍTULO

Neste capítulo procuramos contextualizar o presente estudo e os seus principais aspectos metodológicos, envolvendo a natureza da pesquisa qualitativa interpretativista (DENZIN; LINCOLN, 1998, 2005) à luz da perspectiva teórico-metodológica do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 2012), seguindo a modalidade “pesquisa-ação” (GIMENEZ, 1999).

Também apontamos que os dados foram coletados por uma professora-pesquisadora em uma turma de doze alunos de um nono ano do EF de uma escola pública do campo no município de São João, estado do Paraná. Para tal, a professora-pesquisadora elaborou e implementou, em doze encontros, um Projeto Interdisciplinar com a temática “Condições do trabalho humano representadas na arte e na literatura”.

Dessa coleta, dois conjuntos de dados foram organizados, um deles composto por transcrições de aulas, nas quais se deu o trabalho com cartuns e o outro constituído por atividades de produção de textos orais e escritos dos alunos. Esses dois conjuntos de dados configuram-se como o corpus para as análises.

Para a análise do corpus das transcrições utilizamos os níveis de análise do ISD, que compreendem conteúdo temático. Para análise do corpus dos trabalhos orais e escritos dos alunos utilizamos a Didática das Línguas (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, CRISTOVÃO, 2012, STUTZ, 2011), descrevendo quais capacidades de linguagem foram mobilizadas pela professora e estudantes na realização das atividades. E, quanto a análise e interpretação das imagens utilizamos a GDV (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006) e as metafunções representacional, interacional e composicional propostas por essa Teoria.

A seguir, no Capítulo III, apresentaremos um relato e reflexões sobre o trabalho de uma professora com cartuns em sala de aula de nono ano de EF, bem

como capacidades de linguagem que foram mobilizadas pela professora e estudantes desta mesma turma, no trabalho com o gênero cartum na aula de LI.

CAPÍTULO III

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

O objetivo principal deste Capítulo é apresentar as análises seguidas de discussões sobre o trabalho da professora-pesquisadora em sala de aula de um nono ano do Ensino Fundamental com textos verbo-visuais, especificamente com cartuns. Conforme já foi mencionado as análises e discussões se ancoram nos pressupostos teórico-metodológicos do ISD (BRONCKART, 2012), na Didática das Línguas (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, CRISTOVÃO; STUTZ, 2011), na Gramática do Design Visual (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006) e nas noções de Letramento (CERVETTI, 2001, BRAIT, 2010, BRYDON, 2011, ROJO, 2012).

Para a apresentação das análises, dividimos o capítulo em duas macro seções que atendem aos objetivos específicos da pesquisa, a saber, na seção “3.1” relatamos e analisamos o trabalho da professora de LI em sala de aula de nono ano de EF de uma escola do campo em São João-PR-Brasil com textos verbo-visuais cartuns” e, na seção “3.2”, analisamos as capacidades de linguagem mobilizadas pela professora e estudantes no trabalho de leitura de cartuns nas referidas aulas de LI.

3.1 O TRABALHO DA PROFESSORA COM TEXTOS VERBO-VISUAIS CARTUNS NA AULA DE LI

Nesta seção trataremos como os textos verbo-visuais cartuns foram trabalhados pela professora-pesquisadora no nono ano de EF.

Considerando que para trabalhar um novo conteúdo/ conhecimento em sala de aula, o professor precisa apropriar-se desse conhecimento para então ministrá-lo em sala de aula, a professora-pesquisadora desenvolveu uma análise dos aspectos visuais e verbais constituintes dos cartuns a serem trabalhados com seus alunos em sala de aula. Portanto, primeiramente expomos as análises verbo-visuais dos Cartuns *Princess* (EBERTS; STAHLER, 2010) e *Alienation* (HORSEY, 2010), para em seguida apresentar a análise do trabalho realizado em sala de aula de inglês com os referidos cartuns.

3.1.1 Análise verbo-visual dos cartuns

3.1.1.1 Cartum *Princess*

Observemos o cartum abaixo.

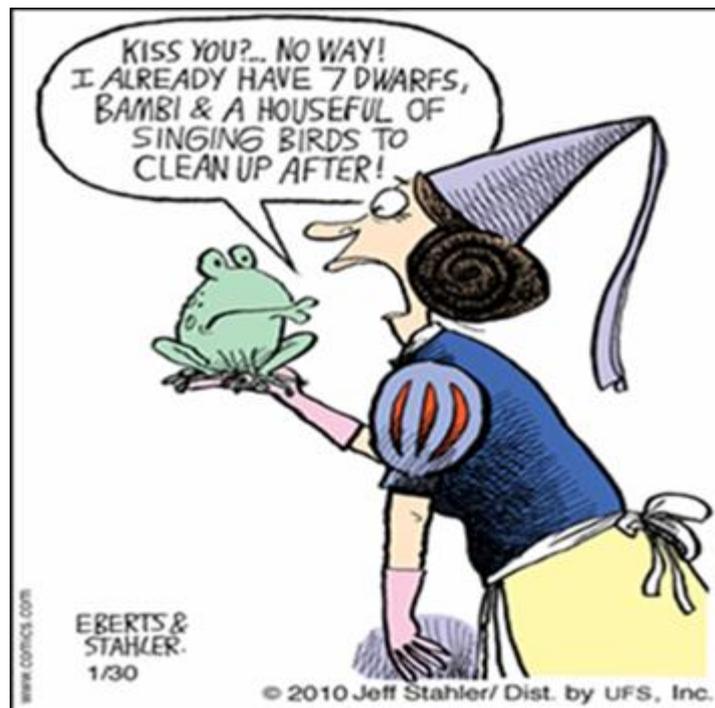


Figura 03 – Cartum *Princess*

Fonte: <http://www.lem.seed.pr.gov.br/modules/galeria/detalhe.php?foto=1319&evento=37#menu-galeria>

O cartum *Princess* (Figura 03) foi originalmente publicado no website www.gocomics.com e divulgado pela UFS Incorporation, pelos cartunistas americanos Eberts e Jeff Stahler em 30 de janeiro de 2010. O cartum foi mais tarde veiculado no site institucional da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, na página do Dia a Dia Educação na galeria de imagens de Língua Estrangeira Moderna – Inglês e por nós acessado em 22/08/2016 para o trabalho com textos verbo-visuais em sala de aula de LI.

No cartum, em um balão de fala, uma princesa diz para o sapo: "Beijar você? De jeito nenhum! Eu já tenho [a sujeira de] 7 anões, um Bambi e uma casa cheia de passarinhos cantores para limpar!

Observando as imagens aliadas ao texto escrito, trata-se da princesa Branca de Neve do conto de fadas Branca de Neve e os Sete Anões dos Irmãos Grimm. A princesa Branca de Neve fugindo da Rainha Má encontra abrigo na floresta numa

casinha minúscula habitada por sete anões um tanto quanto desleixados. Branca de Neve alegremente limpa, lava, esfrega o chão, organiza a casa com ajuda dos pequeninos animais do bosque. No entanto, os autores Eberts e Stahler, inusitadamente, apresentam um sapo como personagem do cartum. O que causa estranhamento, pois o sapo (príncipe) faz parte do contexto de outro conto de fadas também escrito pelos Irmãos Grimm, cuja história resume-se na ação da mimada princesa Tiana de beijar um sapo para que esse, tendo sido enfeitiçado por uma bruxa malvada, torne a sua forma original de belo príncipe.

Sendo o cartum um texto humorístico, o que causa graça é a imagem da princesa Branca de Neve questionando, indiretamente, o porquê que ela deveria beijar um sapo para transformá-lo em príncipe, pois, segundo ela, já tinha muito serviço a fazer, e mais um integrante na casa, significaria mais afazeres domésticos, e ela estava se sentindo sobrecarregada de trabalho.

No que tange ao significado representacional elencado na GDV, o cartum exhibe a participante Branca de Neve erguendo o braço direito e segurando na mão um sapo. Essa atitude caracteriza uma estrutura narrativa em que o braço erguido, sustentando o sapo, projeta um “vetor”, uma “força gravitacional” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 49) que pode ser traduzida como a participante fazer algo em relação ao cenário.

Com relação ao significado interacional (GDV), os participantes representados não olham diretamente para o leitor, não há vínculo direto. A função desempenhada, portanto, pelo participante interativo é de mero observador e o representado como subsídio de alguma informação. O leitor não é objeto do olhar, mas o sujeito desse olhar, uma vez que esse leitor irá observar o participante representado (PR). O foco recai sobre a participante representada, retratando apenas parte dela com baixa contextualização, observamos que ao fundo da PR está branco, como se fosse extraída do seu contexto original. A cena do cartum é registrada de um ângulo oblíquo, os cartunistas não situaram os personagens de frente, mas os desenharam de lado. Assim, indica que o participante interativo não faz parte do mundo que está sendo representado na imagem. Somos espectadores, os destinatários como visores para quem o produtor das imagens lança um ponto de vista codificado na imagem para que seja identificado. Podemos aceitar ou rejeitar, mas, de qualquer forma, primeiro precisamos entender o que significa (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 137).

Quanto ao tipo de perspectiva apresentada nas figuras, constata-se que se enquadram na perspectiva central, a imagem é vista a partir da frente e no nível dos olhos, os lados superior e inferior são escondidos. Kress e van Leeuwen (2006), usando como exemplo a figura de um cubo, afirmam que “se o mesmo cubo é visto a partir de um ângulo oblíquo, um dos lados ficará visível, mas o outro permanecerá escondido” (p. 147).

Tomando a imagem por uma perspectiva vertical, ou seja, dividindo o cartum em duas partes, a inferior apresenta a PR caracterizada com vestes bastante comuns à personagem princesa, ou seja, não se trata de uma informação nova, portanto, não requer uma atenção especial por parte do sujeito leitor. A parte superior da imagem é constituída pelo balão da fala peculiar ao gênero cartum. O que figura como novidade e indicia o sentido do texto é a junção do texto imagético com o texto verbal. Além disso, o jogo entre dois personagens representativos de contos de fada, Branca de Neve da história infantil da “Branca de Neve e os Sete Anões” e o sapo da “Princesa e o Sapo”.

Em se tratando dos aspectos “topo” e “base”, quando a imagem é tomada pela dimensão vertical, tem-se o texto verbal, posto na parte superior (topo), na parte inferior (base), a imagem da princesa Branca de Neve segurando o sapo, como sendo a agente da ação, ou seja, aquela que viabiliza a intenção do cartum. Assim, a parte superior é composta pela construção verbal *Kiss you?... No way! I already have 7 dwarfs, Bambi & a houseful of singing birds to clean up after!*, em destaque (cor preta, fonte maior, caixa alta) e a parte inferior pelo texto imagético que irá concretizar a ação. As informações apresentadas até aqui são aplicações a respeito do que os autores Kress e van Leeuwen (2006) nomearam como valor da informação.

3.1.1.2 Cartum *Alienation*

Como especificado na seção “3.1” além do cartum *Princess* (EBERTS; STAHLER, 2010), o cartum *Alienation* (HORSEY, 2010) (Figura 04) também foi escolhido como texto verbo-visual para o trabalho da professora com textos verbo-visuais.



Figura 04 – Cartum *Alienation*

Fonte: <http://www.lem.seed.pr.gov.br/modules/galeria/detalhe.php?foto=170&evento=37>

O cartum *Alienation* de autoria de David Horsey foi veiculado originalmente em 2010 no site Los Angeles Times, do grupo *Hearst Newspapers*, que é o grupo operacional responsável pelos jornais da *Hearst*, empresas locais de serviços de *marketing* digital e diretórios. Com mais de 4.000 funcionários em todo o país, a *Hearst Newspapers* publica 17 diários e 57 semanários atingindo mais de 42 milhões de visitantes únicos nos Estados Unidos, com sites móveis e produtos digitais relacionados. Também opera serviços de *marketing* digital e negócios de diretórios sob a marca *LocalEdge*.

Nesse cartum, um professor tenta demover uma menina da ideia de olhar para fora, pela janela, além da qual ela vê um ambiente claro e colorido. Enquanto isso, outros alunos, já devidamente convencidos de seu papel em sala de aula, realizam uma prova usando uma venda nos olhos.

Todos os alunos da turma usam além da viseira, comum a equinos para que não olhem para o lado, um capacete com tubulações que vem do alto, ligados a algo de cima para baixo, como se o conhecimento viesse dos céus.

Nenhum aluno olha para a colega que está maravilhada com o que vê pela janela da sala de aula, deixando transparecer um mundo de cores, sons e formas além das paredes da sala de aula. Inclusive um pássaro carrega uma faixa tremulando ao vento na qual está escrito *The Arts*.

O cartum *Alienation* dispõe de diversos PRs. Quatro alunos sentados devidamente num conjunto de cadeira e carteira estudantis, com os braços apoiados na carteira, lápis na mão direita, escrevendo numa folha de papel. O professor baixando os braços em direção de uma quinta aluna, que se ergue na direção da janela, com as pernas suspensas. Os PRs estabelecem, assim, uma relação transacional descrita visualmente através de linhas ou vetores indicadores da dinamicidade de suas ações (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006).

Nesse cartum, a forma como o visual e o verbal se integram formam um todo significativo. Os dados apontam que as imagens dos PRs no primeiro plano constituem a essência da informação (sobre o que é?), e fornece pistas sobre o assunto do cartum. O texto verbal é o detalhamento, localizado acima da imagem do professor e ao lado direito da aluna, especifica sobre o que é realmente o texto.

Ambos os PRs estão no centro do cartum e são os núcleos de informação. Outros elementos de caráter contextualizador, tais como alunos e janela encontram-se na margem, são subservientes. No entanto, a imagem que se destaca está em primeiro plano, em “saliência”; é o que chama a atenção, quando lemos o cartum. A imagem pode ser considerada, portanto, uma estratégia retórica utilizada para captar a atenção do leitor, conforme sugerem os resultados obtidos nas análises das metafunções representacional e interacional. (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 177). As análises também demonstram que o visual e o verbal estão separados por balões de fala, como se fossem molduras para o texto verbal.

Temos também elementos fortemente imbuídos de uma densa carga cultural, postura autoritária do professor e submissão dos alunos, posicionados em filas, como robôs respondem à prova sem questionar. A aluna que não se enquadra nas regras impostas pelo sistema educacional, e ergue-se para olhar pela janela, é convencida a retornar como verifica-se na construção verbal presente no balão indicativo de fala *You don't want to be a child behind, do you?*

Quanto à estruturação do cartum, constata-se que a estrutura visual é utilizada no sentido de agrupar os elementos composicionais. Os elementos estão agrupados em um espaço composicional, pertencendo a uma mesma unidade de informação, ou seja, estão articulados representando uma sala de aula. O que está delimitando a fronteira entre o ambiente de sala de aula e o exterior a ele é a janela, constituindo um quadro desconectado do ambiente escolar. E esse espaço visual está coerente com a mensagem verbal do cartum, convergindo para a significação de que

o contexto educacional está à margem do contexto social. Logo, é possível perceber que a informação disposta no plano novo (a paisagem vista pela janela) faz um contraponto de forma a complementar a ideia no plano dado (ambiente de sala de aula), sugerindo que é necessário rever certas políticas educacionais.

Observa-se que as cores estabelecem coesão e coerência no texto e veiculam ideias. A cor escura da roupa do professor e a tonalidade igualmente enegrecida e acinzentada no vestuário dos alunos é usado para limitar o espaço escolar, dando a ideia de ser um ambiente sombrio e soturno, tendendo a estabilidade, isto é, sem possibilidades de abertura para o novo, para mudanças. Enquanto que a paisagem vista pela janela ressalta-se pela diversidade de cores, trazendo o significado representacional de alegria, vivacidade e energia.

3.1.2 O trabalho da professora-pesquisadora com cartuns nas aulas de LI

Esta subseção apresentará a descrição e discussão da prática pedagógica da professora-pesquisadora com cartuns. De forma a oferecer uma visão geral do trabalho com cartuns no nono ano de EF, expomos no quadro a seguir os conteúdos trabalhados em 4 aulas, para, em seguida, apresentar o relato e discussão desse trabalho.

CARTUNS		
Aulas	Objetivos	Atividades e Conteúdos ¹⁵
<p>Aula 1:</p> <p>02/09/2016</p> <p>7:20 – 9:00</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Guiar os alunos na leitura e compreensão do Cartum <i>Princess</i>. 2. Trabalhar vocabulário novo e sintaxe do texto verbal do balão de fala inserido no Cartum <i>Princess</i>. 3. Orientar os alunos a responder por escrito questões sobre o conteúdo temático do cartum. 4. Levar os alunos a distinguir o gênero cartum dentre diferentes outros gêneros pela observação das CL. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Apresentação do cartum <i>Princess</i> e de seu contexto de produção e conteúdo temático. 2. Leitura e compreensão do Cartum <i>Princess</i>. 3. Questões escritas e discursivas sobre o Cartum <i>Princess</i>. 4. Identificação das características gerais do gênero cartum.
<p>Aula 2:</p> <p>06/09/2016</p> <p>8:10 - 9:00</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Encaminhar os alunos a retomar o vocabulário do balão de fala do Cartum <i>Princess</i>. 2. Orientar a leitura de um texto informativo escrito em inglês sobre contos de fadas. 3. Possibilitar aos alunos construir senso crítico diante da temática “trabalho doméstico” e do “papel da mulher no mundo contemporâneo”. 4. Propiciar aos alunos a ampliação de conhecimento referente a temática estudada. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Leitura e compreensão detalhada do texto verbal do balão de fala do cartum, por meio de tradução literal e questões de múltipla escolha de compreensão do texto 2. Leitura e compreensão do texto informativo sobre contos de fadas através de perguntas e respostas que pares se fazem completando lacunas no texto. 3. Atividade de pós-leitura: perguntas solicitando discussão oral e respostas escritas sobre a temática do cartum estudado. 4. Tarefa de casa: pesquisa sobre a temática do trabalho doméstico em <i>sites</i> na <i>internet</i>.
<p>Aula 3:</p> <p>13/09/2016</p> <p>8:10 - 9:00</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Verificar a resolução da tarefa e discutir as temáticas visualizadas nos <i>sites</i> indicados pela professora. 2. Orientar a leitura e compreensão do Cartum <i>Alienation</i>. 3. Trabalhar vocabulário novo e sintaxe do texto verbal do balão de fala, inserido no Cartum <i>Alienation</i>. 4. Orientar os alunos a entender o contexto de produção e o conteúdo temático do cartum. 5. Levar os alunos a ler um texto informativo sobre o trabalho/a profissão do professor. 6. Direcionar os alunos a refletir sobre o papel do professor na sociedade atual. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Verificação da tarefa de casa. 2. Apresentação do Cartum <i>Alienation</i>. 3. Leitura e compreensão do Cartum <i>Alienation</i>. 4. Discussão sobre questões sobre o contexto de produção e conteúdo temático do cartum. 5. Atividade de pós-leitura: leitura e relato oral sobre o entendimento do assunto elencado em dois textos informativos. "O papel do professor ao longo do tempo" de Rainer Sousa (2015) e, "A profissão de professor" de Amelia Hamze (2015). 6. Exposição oral dos alunos sobre o papel do professor na atualidade.
<p>Aula 4:</p> <p>20/09/2016</p> <p>8:10 - 9:00</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Discutir a classe gramatical das palavras contidas nos balões de fala do Cartum <i>Alienation</i>. 2. Identificar pronomes pessoais sujeito e objeto presentes no texto escrito nos balões de fala do Cartum. 3. Orientar os alunos a entender a função e posição dos pronomes pessoais sujeito e objeto em orações afirmativas. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificação da classe gramatical das palavras dos balões de fala inseridos no Cartum. 2. Estudo do uso de pronomes pessoais retos e oblíquos em uma tabela confeccionada pela professora. 3. Atividade de completar orações referentes aos Cartuns estudados com pronomes pessoais sujeito ou objeto.

Quadro 07: Objetivos, atividades e conteúdos relativos ao trabalho com cartuns

Fonte: Colet (2017)

¹⁵ Atividades e conteúdos apresentados no Quadro 7 referem-se as atividades e conteúdos trabalhados no PI que se encontra na Parte dos Anexos desta dissertação. Especificamente, as atividades escritas serão retomadas na seção 3.2 desta dissertação para a análise das CL mobilizadas nas atividades.

A seguir apresentamos a análise das Aulas 1 e 2 nas quais foi trabalhado o *Cartum Princess* (EBERTS; STAHLER, 2010).

3.1.2.1 Aulas 1 e 2: O trabalho com o *Cartum Princess* em sala de aula de LI

Conforme o Quadro 07, na aula ocorrida no dia 02 de setembro 2016, a professora prosseguiu com a proposta de trabalho da temática “Condições do Trabalho Humano Representadas na Arte e na Literatura” do já mencionado Projeto Interdisciplinar “Condições do trabalho humano na arte e literatura”. Nessa aula, a professora passou a trabalhar com cartuns.

A aula se inicia com a professora apresentando aos alunos, através de multimídia, o *Cartum Princess* (EBERTS; STAHLER, 2010) com objetivo de orientar os alunos a entenderem o contexto de produção e o conteúdo temático do mesmo (Ver Figura 03 na p. 65). Vejamos a seguir o excerto que autentica a apresentação do referido cartum aos alunos, bem como o levantamento de informações que constituem **o contexto de produção** do mesmo.

...
 91. P: a teacher trouxe para vocês agora uma picture (+). **It is a cartoon and was designed by Eberts and Stahler in 2010 para que vocês entendam** (++) primeiro momento vamos ler (+) tem um balãozinho da fala e esse balãozinho diz algo¹⁶
 ...

Em seguida, a professora distribuiu uma reprodução do cartum a cada aluno e iniciou questionamentos orais para o grande grupo a respeito da imagem enunciada no cartum, bem como sobre o vocabulário novo do texto verbal.

Constatamos isso nos trechos transcritos a seguir, em que se evidencia **o esforço da professora para realizar seu trabalho e fazer seus aprendizes entender** o *Cartum Princess*.

...
 92. P: então a imagem que a teacher trouxe para vocês (+) primeiro tem um balãozinho da fala, e algo está escrito aí?
 93. A5: posso ler?
 94. P: pode ler, fique à vontade então
 95. A5: kiss you? ... no way! I already have (+) aqui é um sete?
 96. P: yes
 97. A5: seven dwarfs, bambi e a houseful of singing birds to clean up after
 98. P: congratulations, parabéns pela iniciativa
 99. A5: obrigado

¹⁶ Destacamos que a numeração dos turnos tem início no turno 1 em cada aula.

100. P: enquanto ele estava lendo, obviamente vocês como são alunos bem dedicados /.../ não é? então como vocês são super participativos (+) vocês acompanharam a leitura
 101. As: yes
 102. P: tiveram um entendimento?
 103. A1: certeza
 104. P. ahm
 105. A1: vem perguntar isso prá nós, isso daqui a gente tira de letra
 106. A3: algumas palavras eu não entendi
 107. P: some words is more difficult for you?
 108. A5: ela está conversando com o sapo
 109. P: está conversando com o frog, mas antes olhem a feição da princess
 110. A5: isso é uma princesa???
- ...

No excerto transcrito acima, podemos dizer que a professora se empenhou para **construir significados junto a seus alunos, os quais responderam à situação de sala de aula com o conhecimento advindo de suas realidades** (turnos 108, 110). A professora levou em consideração os elementos de textualização do cartum, ou seja, a tessitura da narrativa, seus personagens, tempo e espaço, bem como os elementos verbais e visuais característicos do gênero.

Desta forma, a professora disponibilizou aos alunos, através da prática linguística presente no cartum, possibilidades para a compreensão do mesmo. Tal disponibilidade foi sendo realizada paulatinamente pela compreensão de vocabulário específico e sua associação com as imagens: *frog* e *princess* (turno 109). A leitura e compreensão do cartum tentou propiciar ao aluno interação social e cultural no universo linguístico presente na inter-relação dos sujeitos, atestando a concepção exposta a seguir.

[...] a verbo-visualidade se apresenta como constitutiva, impossibilitando o tratamento excludente do verbal ou do visual e, especialmente, das formas de articulação assumidas por essas dimensões para produzir sentido (BRAIT, 2010, p. 194).

Em suma, nesse contexto, o trabalho da professora recaiu sobre as relações que os alunos poderiam fazer das informações entre o texto verbal e o texto imagético presentes no gênero.

Também podemos verificar nos excertos transcritos anteriormente e nos que se seguem, como esse primeiro momento da aula foi conduzido pela professora para alcançar o objetivo de fazer com que seus alunos não ficassem somente na leitura superficial do cartum. Para isso, a professora procurou fazer uso de questões orais que provocassem o raciocínio dos estudantes com relação às CL (CA, CD, CLD, CS)

e também procurando mostrar aos alunos que as imagens ultrapassam a representação da realidade. Segundo Kress e Van Leeuwen (2006, p. 32, acréscimo da autora), “Os recursos que ela (imagem) oferece para a compreensão e para a construção de significados diferencia-se daqueles do mundo representado na linguagem”¹⁷. Sendo assim, as imagens não consistem apenas como uma forma de construir conhecimentos sobre fatos culturais, mas para compreender valores, crenças, práticas sociais, visto que são textos impregnados de sentidos, “investidos” de vários saberes coletivos: políticos, econômicos e culturais, podendo conter um caráter assumidamente ideológico a serem compreendidos, no sentido de desvendados.

Durante a aplicação do trabalho com cartuns, na Atividade 2 da Aula 1, a professora procurou induzir os alunos a perceber o papel de certos aspectos lexicais dentro do contexto das atividades, objetivando um melhor entendimento da LI (turnos 137, 147). Vejamos.

- ...
137. A6: do Bambi /.../o que houseful?
 138. A2: ela é uma dona de casa
 139. P: muito bem, muito bem, a palavra destacada /.../ é houseful (anota no quadro) tem diferença housewife dona de casa de houseful
 140. A1: [não dona de casa
 141. P: [o que vocês deduzem house vocês já sabem ful
 142. A3: cheia
 143. P: isso /.../ ful esse sufixo ful (anota no quadro) ele junto ao substantivo ele significa cheio, muito
 144. A6: [então a casa tá cheia de serviço
 145. A7: [ela tem muito serviço de casa
 146. P: (anota no quadro) careful seria cheio de cuidado
 147. A1: ah entendi ela não vai beijar ele porque a casa dela está lotada e não teria lugar pra mais um
- ...

Conforme mencionado anteriormente, a professora explica uma estrutura lexical de formação de palavras, enfocando a capacidade linguístico-discursiva. No turno 143, ela esclarece o uso do sufixo “-ful” em inglês, acrescentando, além do vocábulo presente no cartum *houseful*, outra palavra também com sufixo ‘ful’: *careful*. Talvez para facilitar a compreensão da regra ela utiliza a língua portuguesa durante a explicação. Porém, a professora poderia ter aproveitado a oportunidade e anexar a explicação sobre o adjetivo da LI, “full” (cheio, pleno), alertando aos alunos para não

¹⁷ Tradução nossa do original: “The resources it offers for understanding and for meaning-making differ from those of the world represented in language...” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p.32).

confundirem o sufixo “-ful” com o adjetivo “full”, agregando mais aprendizado aos alunos.

Voltando ao excerto, é apenas a partir do entendimento do sufixo “ful” (turno 143) que os alunos realmente entenderam a resposta da princesa. No turno 147, o A1 vai dizer: “ah entendi ela não vai beijar ele porque a casa dela está lotada e não teria lugar para mais um”. Nesse sentido, podemos dizer que houve grande entendimento do texto por parte dos alunos por meio das imagens, mas foi o entendimento de uma palavra (*houseful* e não *housewife*) que os alunos chegaram a uma melhor conclusão sobre a mensagem. Isso posto, aponta para a importância e necessidade de trabalhar vocabulário básico com os alunos de EF. A construção de um conjunto consubstanciado de vocabulário é um dos pilares da compreensão textual.

Na sequência, a professora fez indagações sobre **o conteúdo temático do cartum** explorando o texto imagético a partir da Atividade 3 para a Aula 1 com cartuns¹⁸.

Class work: Keep observing the cartoon above and answer the following questions:

- a) What can you see in this cartoon?
- b) Which seems to be the main purpose of this cartoon? Why?
- c) What do you think the characters are doing?
- d) How is the ‘princess’ dressed?
- e) What are the main colors in the image?
- f) In your opinion, does the image contribute to the understanding of the written text? If you only have the written text, would you understand the cartoonist’s intention?

Figura 05 – Atividade 3 da Aula 1
Fonte: Colet (2017)

A implementação da atividade 3 pela professora pode ser observada no excerto que segue.

- ...
119. P: kiss you? NO WAY (+) I already have, a Snow White está falando, I already have seven dwarfs, bambi and a houseful of singing birds to clean up after! o que ela está questionando, porque é uma question?
120. As: (inaudível)
121. A7: o que é dwarfs?
122. P: anões
123. A7: ela está muito preocupada em cuidar dos sete anões, alguma coisa assim
124. A1: mas ela é a Branca de Neve ou a princess? é uma mistura
125. P: ela é a Snow White, do you remember da fairy tale? a snow white, lembram o conto de fadas
126. A1: mas é mistura de duas histórias?
127. P: ahã ... como two stories?

¹⁸ A Atividade 3 com os cartuns corresponde a Atividade 2 da Aula 7 do material didático que compõem o Projeto Interdisciplinar, que por sua vez se encontra nos Anexos desta dissertação.

128. A7: é uma mistura da princesa e o sapo, acho que é o nome...
 129. P: Tiana é o nome [the other princess
 130. A1: [e a Branca de Neve
 131. P: que ela beija o frog e o frog se transforma em... um ...
 132. A1:(inaudível) prince
 133. P: em um prí:nce a ideia seria essa, né que a princesa beijando o sapo o sapo se transformaria em um PRÍNCIPE, mas o que é que a snow white fala
 134. As: que ela não vai beijar o sapo
 135. P: why?
 136. A7: porque ela tem que cuidar dos sete anões, limpar a casa...
 137. A6: do Bambi /.../
 ...
 147. A1: ah entendi ela não vai beijar ele porque que a casa dela está lotada e não tem lugar pra mais nada!
 ...

Observando o excerto acima, no turno 119, a professora inicia com a questão de entendimento da pergunta *Kiss you?* ... o que ela está questionando, porque é uma *question?*, e assim, ela quer respostas sobre o entendimento do conteúdo temático do cartum, mas também quer resgatar o conhecimento dos alunos sobre a estrutura frasal da oração e dessa forma mobiliza as capacidades de ação e linguístico-discursiva respectivamente. Nos turnos 126 a 137, a capacidade de ação é predominante, uma vez que trata dos conteúdos temáticos de dois contos de fadas dos irmãos Grimm (Branca de Neve e A princesa e o Sapo) que no cartum estão intertextualizados. Nos turnos 121 e 122, o Aluno 7 (A7) quer saber o significado de *dwarfs* e a professora prontamente responde “anões”, evidenciando assim a capacidade linguístico- discursiva. E por fim, nos turnos 133 a 137 e turno 147, a capacidade de significação pode ser evidenciada porque expressa uma ideia da condição feminina que ainda em nossos dias se mantém: para ser feliz é preciso casar-se e melhor se for com alguém de prestígio ou de posses e os afazeres domésticos são funções inatas e exclusivamente femininas.

Contudo, recordamos que usamos, aqui e como padrão, esta divisão dos turnos nas categorizações das capacidades de linguagem somente com o intuito de exemplificar, pois, de forma geral, as capacidades de linguagem encontram-se entrelaçadas nas falas dos participantes deste trabalho de pesquisa.

Sublinhamos, na análise das transcrições de episódios da Aula 1, que a professora ressaltou a abordagem dialógica de ensino, trabalhando o significado das palavras pelo contexto e pela imagem (turnos 125, 133). As questões feitas oralmente indicaram que o objetivo de leitura, nesse caso, foi fazer com que os alunos entendessem o texto apresentado.

Após a exploração oral do Cartum *Princess* em sala de aula, os alunos ainda reunidos em pares retomaram a folha impressa recebida e a professora requisitou que anotassem suas compreensões de leitura sobre as perguntas da Atividade 3, que seguiam: *What happens in the cartoon? What is your answer based on? What message does the cartoon try to convey?*, objetivando provocar uma nova leitura do Cartum *Princess*, bem como reforçar o entendimento e a aquisição de vocabulário e de sintaxe.

Na Atividade 4, a professora orientou os alunos a considerarem o gênero textual ao qual o texto verbo-visual pertence, assinalando a alternativa escolhida por eles.

Na Aula 2, ocorrida no dia 06 de setembro de 2016, conforme Quadro 07, a professora iniciou retomando a leitura e compreensão detalhada do texto verbal do balão de fala do Cartum *Princess*. Com o intuito de confirmar o entendimento dos alunos sobre informações referentes ao conteúdo temático do cartum debatido na Aula 1 e propiciar aos alunos maior imersão na leitura de textos verbais em inglês. Essa atividade¹⁹ (ver Anexo A), constituía-se de duas partes, a primeira solicitava a tradução para o português do balão de fala e a segunda referia-se a: a) uma “*Yes/No Question*” para confirmar o tipo de gênero que estava sendo estudado; b) uma questão simples e discursiva sobre o contexto de produção do cartum; e c) uma questão de múltipla escolha referente ao conteúdo temático do cartum. Os alunos resolveram a atividade em pares e não mostraram dificuldades e assertivamente as questões simples (itens “a” e “b”), porém no item “c” da Atividade 1 tiveram dificuldades de decodificar as questões e possibilidades de respostas a questão e alternativas de respostas, solicitando ajuda da professora e utilizando dicionários. Essa atividade mobilizou as capacidades de ação e linguístico-discursivas, sobremaneira e será explorada especificamente quanto às CL na seção “3.2” (ver p. 90).

A segunda atividade da Aula 2 foi a de leitura e compreensão de um texto informativo (ver Anexo A) sobre contos de fadas, cujo objetivo foi o de ampliar o conhecimento de mundo, bem como o desenvolvimento de leitura em inglês dos alunos com relação ao gênero conto de fadas, uma vez que os personagens do cartum estudado eram personagens de contos de fadas. A professora organizou os alunos em pares, um de costa para o outro. Ambos os alunos receberam um texto informativo

¹⁹ Atividade numerada no PI como Atividade 5 e no Quadro 7 Cartuns, Atividade 1 da Aula 2.

em LI sobre contos de fada com lacunas a serem preenchidas com vocabulário referente a personagens fantásticos da literatura infantil, como anões, dragões, elfos, fadas, gigantes, gnomos, goblins, grifos, sereias, animais falantes, trolls, unicórnios ou bruxas. As lacunas eram diferenciadas no texto do Aluno “A” e no texto do Aluno “B”. A professora elaborou questões também diferentes para cada dupla de Alunos, de forma que para preencher corretamente as lacunas, o Aluno “A” deveria perguntar ao Aluno “B”, que buscaria a informação em seu texto e responderia ao “A”. O mesmo deveria acontecer para o Aluno “B”. Tratava-se assim de um *cloze test*²⁰, exercício de lacuna bastante exigente e da forma que foi projetado também envolvia as capacidades de *reading, listening, speaking* e *writing of single words*.

Porém, na Atividade 2 a professora não obteve resultado satisfatório, mesmo tendo explanado detalhadamente a dinâmica da atividade, como podemos observar no turno 51 da Aula 2.

...

51.P: o segredo é que não posso olhar para o texto do colega /.../ *behind* (+) atrás tem *questions*, a primeira *question* vou fazer e o colega vai me responder porque ele tem a resposta no texto dele e aí ele me dá a resposta e eu vou preencher no meu.²¹

...

Os alunos tiveram muita dificuldade em entender não apenas a metodologia, mas também as perguntas elaboradas pela professora e o texto em LI em inglês. A todo momento a professora era requisitada a ajudar as duplas de alunos a traduzir palavras ou sentenças. Uma dupla decidiu fazer suas próprias regras, os Alunos viraram-se um de frente para o outro e preencheram as lacunas do texto olhando no texto do colega. Ao perceber a forma que os alunos estavam resolvendo a questão, a professora decidiu retomar a atividade no grande grupo e explorar as questões referentes ao texto informativo colaborativamente, envolvendo todos os alunos no entendimento do texto.

Na sequência, a professora por meio da Atividade 3 da Aula 2, retoma a discussão oral e subsequente questões relativas ao trabalho doméstico, uma vez que a princesa do cartum apresentado negou-se a beijar o sapo, pois isso a levaria a

²⁰ Cloze test é um exercício, teste ou avaliação que proporciona diagnosticar e intervir no processo de ensino-aprendizagem. A técnica de *Cloze* requer a capacidade de entender contexto e vocabulário, além de ser um instrumento que possibilita, de maneira eficiente, o treinamento em habilidades que favorecem a compreensão em leitura (SANTOS, 2009).

²¹ Conforme nota de rodapé 16, a numeração dos turnos de fala das aulas tem início no turno 1.

trabalhar mais, e ela já tinha muito trabalho com os demais personagens. Nesta atividade a preocupação da professora foi viabilizar uma atividade na qual o aluno pudesse construir senso crítico diante da temática da sobrecarga do trabalho doméstico. No excerto transcrito a seguir, podemos constatar como a professora suscitou questionamentos embasados na letra “d” da Atividade 3 da Aula 2²²:

...

25. P: /.../ os afazeres domésticos ainda são uma tarefa predominantemente feminina?

...

31. P: /.../ Prá desempenhar esses papéis, porque que a maioria das pessoas acreditam que tarefas domésticas são essencialmente é femininas?

...

52. P: /.../ vocês estão concluindo de que é:: essas atividades podem ser feitas pelos men, mas que a mulheres fazem melhor?

...

Por fim, a Atividade 4 da Aula 2, configurou-se como tarefa de casa, em que a professora indicou sites (<https://www.youtube.com/watch?v=PLDPZzQm4BA>, <https://www.youtube.com/watch?v=sxAh2sNAuYM>) na internet para que os alunos pesquisassem sobre a temática do trabalho doméstico, objetivando a ampliação de conhecimento referente a temática estudada. A verificação dessa atividade será explorada com mais detalhes na Aula 3.

Considerando as atividades abordadas nas Aulas 1 e 2 e que correspondem ao trabalho da professora com o Cartum *Princess*, constatamos que a professora buscou envolver os alunos-leitores numa reflexão crítica sobre o trabalho feminino questionando-os para que encontrassem tanto no texto verbo-visual apresentado como para além desse texto algumas respostas, procurando desenvolver nos alunos senso crítico sobre a temática, como propõem as DCE-LE (PARANÁ, 2008), Nesse documento oficial de ensino, o ambiente de sala de aula é entendido como um “espaço social democrático, responsável pela apropriação crítica e histórica do conhecimento como instrumento de compreensão das relações sociais e para a transformação da realidade” (p.52).

Além do mais, as DCE-LE (PARANÁ, 2008, p. 64), apresentam a concepção de que “o trabalho pedagógico com o texto trará uma problematização e a busca por sua solução deverá despertar o interesse dos alunos para que desenvolvam uma prática analítica e crítica [...]”. De onde se conclui que a professora ao provocar

²² Como a implementação do PI aconteceu em doze encontros, a cada novo encontro iniciou-se uma nova numeração.

reflexões sobre o trabalho da mulher buscou problematizar a questão e mobilizar a capacidade de significação, além das demais CL.

A análise destes episódios intermitentes mostrou a importância da contribuição da professora em sala de aula de LI no desenvolvimento das CL (CRISTOVÃO; STUTZ, 2011, SCHNEUWLY; DOLZ, 2013) dentro do contexto propagado pelo ISD (BRONCKART, 2012). Percebeu-se que os alunos, por meio do diálogo promovido pela professora em sala de aula de LI, focalizaram efetivamente o entendimento dos textos verbo-visuais, procurando interagir por meio de negociação de modo, significado e funcionalidade da linguagem do cartum.

3.1.2.2 Aulas 3 e 4: Trabalho com o Cartum *Alienation* em sala de aula de LI

O ponto de partida da Aula 3 com cartuns, ocorrido em 13 de setembro de 2016, foi a verificação da tarefa proposta na Aula 2 de 06 de setembro. A professora retomou a temática sobre os afazeres domésticos exibida nos *sites* indicados por ela, como observamos no turno 71 na fala da professora que diz “ /.../ pra gente perceber que as atividades domésticas também podem ser feitas por meninos e que é um trabalho como qualquer outro”. A discussão suscitou respostas dos alunos coerentes com o objetivo da professora, verificamos na fala do A6 “é as vezes eu limpo a casa, lavo as calçadas, lavo a louça, limpo a casa, arrumo as camas (turno 74). A resposta do aluno comprova que houve conscientização de igualdade de responsabilidade de homens e mulheres nas tarefas de casa.

Em seguida, a professora serviu-se da conversa fluída a respeito do trabalho doméstico desempenhado pelos alunos e apresentou o segundo cartum a ser trabalhado, como averiguamos no recorte do turno 87 “é questão cultural não é, e já que nós estamos falando de *jobs* enfim, vai lá... *cartoon two*”. A professora distribuiu aos alunos exemplares do cartum intitulado *Alienation* (HORSEY, 2010), conforme Figura 04 (ver p. 68).

A professora orientou os alunos para que de forma individual fizessem uma leitura criteriosa do cartum. Logo após levantou questionamentos oralmente e no grande grupo, a respeito do texto imagético e do texto verbal apresentado no cartum (Atividade 2 da Aula 3), como nos turnos 08, 19, 23, 25, 27 e 36 do excerto a seguir.

...

08. P: /.../ vocês já comentaram com a teacher que é um cartoon, algumas observações já foram feitas sobre este cartoon (+) o que vocês lembram /.../ que foi comentado e vocês estão verificando agora?

...

19. P: ahm, e:: /.../ qual é a diferença desse ambiente interno que na verdade é o que?

20. A1: uma sala

21. P: uma classroom

22. A2: uma escola

23. P: É... com o ambiente externo?

24. A2: interno você tem que fazer tipo o que eles mandam e externo você é livre

25. P: uhm o que te levou a essa conclusão?

...

27. P: [...] estava certa a sua primeira ideia também, por causa das colors, tá no ambiente interno era black and white, sem cor e a cor o colorido representa a alegria os sentimentos e vocês percebiam QUE isso a menina ia encontrar no ambiente externo lá fora da classroom ela via o mundo ... alegre cheio de sentimentos e dentro da sala de aula ela teria que ser igual aos outros (+) colocando o capacete ... o que tava escrito no capacete que vocês me falaram?

28. As: [[teste

29. P: TESTE (+) eles estão fazendo um teste/

30. A1: são as cobaias

...

36. P: como ele tá caracterizado?

37. A7: com uma roupa preta²³

...

No excerto acima, turno 08 podemos observar que a professora indaga os alunos: “vocês já comentaram com a *teacher* que é um *cartoon*, algumas observações já foram feitas sobre este *cartoon* [...]”. Dessa forma, ela está conduzindo seus alunos a relembrem e reconhecerem a organização do texto como *layout*, linguagem não verbal, isto é a construção composicional que caracteriza um cartum. Igualmente podemos observar idêntica condução da professora aos alunos, nas 3 primeiras linhas do turno 27. Essa mobilização das capacidades de linguagem, são elencadas nas capacidades discursivas (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993, SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, CRISTOVÃO; STUTZ, 2011).

Nos turnos 09 e 36, a professora questiona os alunos sobre a caracterização dos personagens apresentados, no turno 27, sobre a temática e no turno 19, a dimensão social, levando-os a refletir e a mobilizarem conhecimentos de mundo para compreensão do cartum e, dessa forma, mobilizando as CL. Nos questionamentos elencados pela professora, os alunos são instigados a realizarem inferências sobre a caracterização das personagens (turno 36). Assim, a professora possibilita que os

²³ Idem notas de rodapé 16 e 21.

alunos construam sentido, mobilizando as capacidades de linguagem, especificamente, neste caso, as capacidades de ação e discursivas (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004).

De modo geral percebemos mediante análise do excerto acima transcrito, que a postura da professora em sala de aula possibilitou espaço para que os alunos questionassem e transformassem significados (turno 27) dando origem a outros ou consentindo com perspectivas construídas pelos colegas. A atitude adotada pela professora foi de incentivo à construção de sentidos ao texto verbo-visual, impulsionando os alunos a atribuir significados ao texto ao invés de extraí-los. Ademais, propiciou aos alunos práticas sociais significativas e críticas.

Diante dos momentos de discussão, verificados, no excerto exposto acima (turnos 08, 19, 23, 25, 27, 36), a professora propiciou aos alunos participação efetiva na aula, dando seus depoimentos e esclarecendo possíveis dúvidas. Ademais, identificamos alunos já familiarizados com essa forma de trabalho da professora, vendo os textos verbo-visuais como uma forma de apoio na aula de leitura em LI.

Nos questionamentos elencados pela professora, ela instiga os alunos a realizarem inferências sobre quem escreveu o cartum, qual assunto, para quem é dirigido, quando foi produzido, como as personagens estão caracterizadas, exemplificamos com o turno 36 em que a professora ao fazer referência ao professor apresentado no Cartum *Alienation* indaga aos alunos “Como ele tá caracterizado?”, enfim, a professora possibilita que os alunos construam sentido, mobilizando as capacidades de linguagem. Especificamente, neste caso, **a professora objetiva focar nas capacidades de ação, porém para que isso aconteça, as capacidades linguístico-discursivas precisam ser mobilizadas como base para a mobilização das capacidades de ação**, como pode ser observado no excerto abaixo concernente aos turnos 44 a 65.

...

44. P: /.../ agora a teacher quer que vocês prestem atenção nos balloons.

45. As: [[balloons

46. P: eh (+) vamos começar pela fala do teacher (+) onde ele diz come away from the window

47. A5: window não é uma estação?

48. A3: janela

49. P: yes:: come away o away é um phrasal verb, que são phrasal verbs?

50. A1: verbos

51. P: yes:: come away o away é um phrasal verb que são phrasal verbs? é como uma expressão que representa então a ideia come away significa se afaste se afaste de onde?

52. A7: da janela

53. P: ele tá dando uma ordem “come away from the window/ you don’t want to be a child left behind” you don’t want to be? você não quer ser a child left behind?

54. A1: o que que é a child?

55. P: uma criança uhm

...

57. P: deixada behind pra trás ou seja assim você não quer ficar pra trás aí aquele do you né como se fosse o nosso né quantas vezes a gente usa... NÉ como se fosse uma confirmação

...

60. A2: atrás dos outros reprovar

61. A3: que ela é diferente

62. A7: que ela é esquisita

63. P: isso porque se ela não seguir as regras

64. A7: ela fica burra digamos assim

65. P: vai ficar para trás, os outro vão ir, vão progredir e ela não... vamos refletir... mas a menina com as mãozinhas penduradas na window fala:: sounds good to me (+) sounds good to me mas ela diz mas parece bom pra mim + o teacher convenceu que ela tem que ser igual aos outros students? não né ela ainda questiona fica na dúvida mas parece bom pra mim então vejam aí vamos anotar

...

No seguimento da Atividade 2 da Aula 3, apresentada no excerto acima, confirmamos que a professora **seguiu a perspectiva do ISD, construindo conhecimentos gramaticais com seus alunos por meio da negociação de forma, mobilizando as capacidades linguístico-discursivas, e até mesmo suscitando negociações e interações não apenas entre professora e alunos, mas também entre os alunos** (46, 49, 51, 53, 57, 63, 65).

No excerto acima podemos verificar que, através da negociação dialógica, algumas imbricações entre o texto e o contexto foram relacionadas por parte dos alunos durante a instrução formal do professor e em alguns momentos da discussão, e, portanto a mobilização da capacidade de significação. Também é possível observar elementos discursivos presentes na fala da professora, como por exemplo nos turnos 46 (P: eh (+) vamos começar pela fala do *teacher* (+) onde ele diz *come away from the window*) e 49 (P: *yes:: come away* o *away* é um *phrasal verb*, que são *phrasal verbs*?) questionando os alunos sobre expressões idiomáticas (*come away*) e sobre verbos frasais. Tais questionamentos mostraram a preocupação que a professora tinha em buscar um olhar diferenciado, crítico, reflexivo, identificando o conhecimento prévio dos seus educandos para que pudesse recontextualizar sua prática pedagógica de forma a suprir as necessidades de aquisição de linguagem dos aprendizes-leitores em consonância com as especificidades do contexto. E não podemos deixar de mencionar que a professora ao trabalhar em sala de aula com os textos verbo-visuais aguçou o interesse dos alunos em ler ou não o texto verbal proposto, pois a imagem

tem esse papel. Por fim, no excerto acima, também observamos um recorte específico da fala da professora, em que ela chama a atenção de seus alunos para os aspectos gramaticais de *phrasal verbs* e de expressões idiomáticas, comprovando, desta forma, a preocupação da mesma em fazer um trabalho legítimo com textos verbo-visuais.

Na sequência, professora instigou os alunos para que tecessem mais comentários sobre o cartum. Nesse encadeamento, os personagens foram descritos, bem como suas respectivas ações. A figura de um professor que conversa com uma aluna, para que esta retorne a sua carteira, porém ela diz a ele que prefere olhar pela janela da sala de aula a paisagem externa. Enquanto isso, os demais alunos, sentados em fileiras, respondem a uma prova, sem olharem para a colega que está pendurada no parapeito da janela da sala de aula.

A professora esclarece que descrições feitas demonstram que há diálogo entre o visual e o verbal, separados unicamente por balões de fala, como se fossem molduras para o texto verbal. Temos, ainda, elementos fortemente imbuídos de uma densa carga cultural, que nos remete ao ensino tradicional, por exemplo, a postura autoritária do professor e submissão dos alunos, posicionados em filas, como robôs, respondendo à prova sem questionar. A aluna que não se enquadra nas regras impostas pelo sistema educacional, persiste em manter-se erguida para olhar pela janela, mesmo sendo pressionada a retornar para sua carteira, como verifica-se na construção verbal presente no balão de diálogo *You don't want to be a child behind, do you?*. Observamos no excerto de transcrições das aulas um recorte que apresenta num primeiro momento o diálogo entre professora e aluno (27. P: não, mas estava certa **a sua primeira ideia** também, por causa das colors, tá), e logo, na mesma linha de discussão, a professora remete-se ao grande grupo, explorando o significado das cores no contexto do cartum *Alienation*, como a seguir.

...

27. P: não, mas estava certa a sua primeira ideia também, por causa das colors, tá (+) no ambiente interno era black and white, sem cor, e a cor, o colorido representa a alegria os sentimentos e vocês percebiam QUE isso a menina ia encontrar no ambiente externo lá fora da classroom ela via o mundo ... alegre cheio de sentimentos e dentro da sala de aula ela teria que ser igual aos outros /.../

...

Quanto à estruturação do cartum, constata-se que a estrutura visual é utilizada no sentido de agrupar os elementos composicionais. Os elementos agrupados, pertencendo a uma mesma unidade de informação, ou seja, estão

articulados representando uma sala de aula. O que está delimitando a fronteira entre o ambiente de sala de aula e o exterior a ele é a janela, constituindo um quadro desconectado do ambiente escolar. E esse espaço visual está coerente com a mensagem verbal do cartum, convergindo para a significação de que o contexto educacional está à margem do contexto social. Logo, é possível perceber que a informação disposta no plano novo (a paisagem vista pela janela) faz um contraponto de forma a complementar a ideia no plano dado (ambiente de sala de aula) (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006), visto que é necessário rever as políticas educacionais.

Os turnos 93 e 111, demonstram a professora instigando os alunos a observarem atentamente o texto verbal consoante ao texto visual ao retomar o estudo do Cartum *Alienation*, “P: /.../ o que que você pode ver?” (turno 93), “P: porque a menina não está fazendo, a maioria está fazendo o quê?” (turno 111), ou ainda no turno 121 “P: *why? Can you wonder why he says that?* Por que é:: porque que ele tá (++) ele diz isso?”.

Contudo antes dos questionamentos ilustrados no parágrafo anterior, a professora através do diálogo havia chamado a atenção dos alunos para a forma negativa contraída do verbo auxiliar do presente “do”.

- ...
69. P: no balão da menina significa que parece bom está bom to me pra mim são expressões assim que indicam é termos como se fosse eh wonderful maravilhosos pode ser sounds good pode ser tastes good (a professora escreve no quadro)) tá como se fosse coisas maravilhosas wonderful como se fossem expressões maravilhosas... o “do you”, a teacher já explicou pra vocês ahh mas tem outra palavra que eu quero vocês a lápis destaquem (++) o don't encontrem aí onde está (+) o don't isso lá no balloon do teacher tem o don't
70. A1: aqui (inaudível)
71. P: logicamente vocês vão lembrar do don't (+) do you remember?
72. A1: negativo é
73. P: ahm
74. A7: é, é aquele lá
75. A1: do do not
76. P: isso a teacher já havia explicado pra vocês que o do além de ser a forma contraída do DO NOT o DO indica qual tense? Presente, past o future? o do?
77. A1: future
78. A6: past
79. A3: presente
80. P: obrigada /.../ o DO is the present só que a forma negativa, tá
81. A6: ah é o do
82. P: forma negativa contraída: don't./.../
- ...

No excerto acima, turno 69, podemos observar o esforço da professora para fazer os alunos entenderem o texto verbal presente no balão fala da personagem

professor. Ela vai lendo e traduzindo algumas palavras e expressões e escrevendo no quadro de forma a enfatizar seus significados (*sounds good; wonderful*). Em seguida, lembra os alunos de que já foi discutido em sala de aula a expressão *do you* e passa a chamar a atenção para o *don't*. Verificamos que até aquele momento os alunos estão acompanhando. Mais adiante no turno 76, ela quer saber qual é o tempo verbal que *don't* representa. Ao que os alunos mostram não saber, dizem aleatoriamente *future* (turno 77), depois *past* (turno 78) e por fim, uma vez que não houve a confirmação da professora o Aluno 3 arrisca o “presente”. A professora, então, concorda e enfatiza que o *don't* está na forma contraída.

A professora ao desenvolver em sala de aula esse estudo da gramática está indo ao encontro do prescrito nas DCE-LE (PARANÁ, 2008) que afirmam,

O papel do estudo gramatical relaciona-se ao entendimento, quando necessário, de procedimentos para construção de significados usados na Língua Estrangeira. Portanto, o trabalho com a análise linguística torna-se importante na medida em que permite o entendimento dos significados possíveis das estruturas apresentadas. Ela deve estar subordinada ao conhecimento discursivo, ou seja, as reflexões linguísticas devem ser decorrentes das necessidades específicas dos alunos, a fim de que se expressem ou construam sentidos aos textos (p. 65).

Em síntese, podemos dizer que as estratégias utilizadas pela professora acabaram por facilitar o aprendizado, e, é claro, são parte indissociável do discurso da professora em momentos de interação com seus alunos e de negociação gramatical em sala de aula de LI.

A Atividade 4 da Aula 3, constitui-se na orientação dos alunos para entender de forma sistematizada o conteúdo temático do cartum, conforme apresentada na Figura 06 a seguir.

Answer some questions about Cartum *Alienation* (HORSEY, 2010):

- a) What can you see?
- b) What are most students doing?
- c) What is the teacher's attitude towards student who is looking through the window? Can you wonder why he says that?
- d) What is the meaning of the cartoon? Which message does the cartoon convey?
- e) Is there any relation between the classroom in the cartoon and a nowadays classroom?

Figura 06: Atividade 4 da Aula 3
Fonte: Colet (2017)

A professora ao discutir as questões da Atividade 4, elencadas na Figura 6 acima, buscou mobilizar as CA, CD e CS, orientando os alunos a entender o contexto de produção, o conteúdo temático e a construção de significados. Especificamente as capacidades de ação nas perguntas “a”, “b” e “c”, que possibilitam ao aluno “construir sentido da situação imediata de produção de linguagem mediante representações e/ou conhecimentos (...) da mobilização de conteúdos” (CRISTOVÃO, STUTZ, 2011, p. 20), isto é, os alunos precisaram identificar os personagens e o que faziam, reconhecendo no Cartum *Alienation* os participantes, seus contextos e a temática vigente.

Já as capacidades discursivas perpassam por todas as perguntas da Atividade 4, uma vez que para respondê-las, os alunos tinham que reconhecer e entender o *layout* do cartum *Alienation* (linguagem verbal e não-verbal) e o conteúdo temático do mesmo.

Quanto as capacidades de significação, vigoram mais nas perguntas “d” e “e”, pois as referidas perguntas foram idealizadas pela professora com o intuito de possibilitar ao aluno a construção de sentido mediante o contexto ideológico, histórico e sociocultural apresentado no cartum do autor Horsey.

As respostas dos alunos as perguntas da Figura 06 serão analisadas na seção “3.2” (p. 90).

A Aula 3 ainda contemplou as Atividades 5 e 6, conforme Quadro 07 (ver p. 71), a saber: Atividade 5 - Leitura e relato sobre o entendimento do assunto elencado em dois textos informativos, "O papel do professor ao longo do tempo" de Rainer Sousa (2015) e, "A profissão de professor" de Amelia Hamze (2015). Atividade 6 - Exposição oral dos alunos sobre qual é o papel do professor na atualidade.

Para a realização da Atividade 5, a professora dividiu a turma de 2 grupos. Cada grupo escolheu um texto informativo para ler. Vejamos no excerto transcrito a seguir, o encaminhamento pela professora desta atividade.

...

203. P: vejam como são assuntos diferentes em cada temática/.../ portanto agora nós vamos compartilhar e confrontar estas ideias e a teacher vai organizar vocês então assim /.../ a metodologia vai ser assim (+) o grupo primeiro, vai falar sobre a temática mas daí eu vou pedir meninas que vocês fiquem em pé e olhem para os outros grupos... sobre a temática e o que vocês entenderam e na sequência o grupo dois em pé:: vai explicar para os colegas, qual será a função do grupo três uma vez que vocês leram os dois? Então aí vem a confrontação, vocês serão responsáveis de sintetizar e ver o que o grupo um comentou o que o grupo dois comentou /.../

...

Depois da leitura dos referidos textos, um aluno representante de cada grupo relatou a temática e seu entendimento dos textos que continham informações sobre o trabalho e a profissão do professor e discorreram sobre as temáticas. A professora questionou seus alunos sobre quem escreveu os textos informativos perguntando: “P: e o nome do autor e da autora, o texto dois /.../ quem é a autora deste texto? /.../ (turno 218), P: “Grupo um, quem é o autor do texto de vocês?” (turno 221).

Nesse sentido, a professora procurou mobilizar as CA e especificamente o contexto de produção dos textos informativos, uma vez que “todo texto resulta de um comportamento verbal concreto, desenvolvido por um agente situado nas coordenadas do espaço e do tempo” (BRONCKART, 2012, p. 93), ou seja, todo texto é resultado de um contexto físico, determinado pelo “lugar físico” em que é produzido, pelo “momento de produção”, pelo “emissor” que “produz fisicamente o texto” e pelo “receptor” que recebe concretamente o texto.

Concomitantemente aos relatos dos alunos acerca do conteúdo temático intrínseco nos textos informativos explicitados anteriormente, a professora objetivando uma reflexão sobre o papel do professor na sociedade atual, promoveu uma discussão no grande grupo a respeito deste tema, sendo essa a Atividade 6, que também constituiu-se como uma atividade de *feedback* dos temas debatidos nos grupos e de atividade conclusiva. Sucintamente demonstramos nos excertos transcritos abaixo.

...

204. P: Concluindo então, a profissão de ser teacher ao redor do mundo, existe diferença?

...

208. P: calma, nós vamos confrontar isso. Vocês já querem falar sobre? Prestem atenção grupos.

209. A1: no texto fala sobre os lugares ou sobre as épocas. Sobre épocas né?

210. P: ah! Isso, ao longo do tempo significa que é:: a função do professor ela foi se modificando no decorrer das épocas. Por isso que tem termos grupo um, diferentes aí, como eles eram chamados em outros lugares, começou onde ó, no Antigo Egito

...

A Aula 4, ministrada no dia 20 de setembro de 2016, contemplou 3 atividades: a) a identificação da classe gramatical das palavras dos balões de fala do cartum *Alienation*; b) o estudo do uso de pronomes pessoais retos e oblíquos em uma tabela confeccionada pela professora; e c) um exercício de completar algumas orações com pronomes pessoais sujeito ou pronomes pessoais objeto. No exercício com foco na forma, a professora procurou elaborar orações com temática consoante às dos

cartuns 1 e 2, ou seja, elaborou um exercício gramatical contextualizado e dessa forma contemplou as capacidades linguístico-discursivas.

Vejamos a seguir, excertos transcritos dos encaminhamentos da professora para as Atividades 1 e 2 elencadas no parágrafo anterior.

...

225. P: /.../ number one diz, there are some way of avoiding repetition in a text. uhmm que texto que ele fala? Aquele do cartoon que há algumas repetições naqueles, naqueles balões lá do cartoon um deles são os pronomes que nós podemos identificar, tá? Que é o you, lembram disso? Então lá no balão do teacher tem esse pronome you e no balão da girl da menininha tem a palavra ME vocês lembram o que significa?

...

233. P: ok! Paralelo nós temos aí os object pronouns, o que que são esses object pronouns? ²⁴

...

A professora ao apresentar uma tabela confeccionada por ela contendo os pronomes pessoais retos e oblíquos, deteu-se em explicar aos alunos o uso dos pronomes expostos, para só a seguir, orientar os alunos na resolução da Atividade 3, como vemos no excerto abaixo.

...

241. P: os da segunda eles vão aparecer geralmente depois dos verbs ou after the prepositions depois das prepositions, mas como assim? Eu posso escrever I love him (+) ((a professora escreve no quadro a sentença)) nós temos os dois agora nós temos o subject pronoun I antes do verb, mas temos o him, que apareceu after the verb e esse him se refere a quem? A ELE eu o amo eu amo a ele, tudo bem até aí? É:: enfim esses pronomes aí os subjects pronomes, eles vão substituir objeto direto, objeto indireto, se vocês entenderem nós podemos ir adiante /.../ Complete the rules using the table as reference. Complete as regrinhas usando a tabela como referência esta que está acima, letter A, quais são are used before the verbs? São usados antes dos verbos

...

246. P: /.../ pra encerrarmos nossa aula hoje, pergunta: choose – choose é escolha – the correct alternative to complete the sentence, number one done as an example. Number one já está feito porque? É um exemplo, então vamos lá pra ele, I like fairytales and fables do you like THEM? Eu gosto de contos de fada e fábulas você gosta (+) deles? Deles? Contos de fala, por que é o them e não o they? /.../

...

A preocupação da professora em ensinar os pronomes sujeito e objeto, respalda-se no ensino da gramática para o desenvolvimento mental do aluno (VYGOTSKY, 2008), embora o aluno tenha um certo conhecimento da gramática, o ensino desta torna-se válido por permitir que o aluno esteja consciente do uso

²⁴ Idem notas de rodapé 16, 21 e 23.

adequado do vocabulário no seu contexto linguístico, bem como permite que ele passe para um nível mais elevado do desenvolvimento da fala.

Na seção seguinte, trataremos do desenvolvimento dos estudantes com relação a apropriação das capacidades de linguagem por meio do trabalho de leitura com gênero cartum em aulas de LI.

3.2 QUE CAPACIDADES DE LINGUAGEM FORAM MOBILIZADAS PELA PROFESSORA E ESTUDANTES NO TRABALHO DE LEITURA DE CARTUNS NA AULA DE LI

Nesta seção identificaremos e analisaremos especificamente as CL mobilizadas pela professora e seus estudantes de nono ano de EF da Escola do Campo investigada no trabalho com o gênero cartum na aula de LI. Para tal, serão analisadas as atividades elaboradas pela professora quando do planejamento e confecção do PI e que foram implementadas nas Aulas 1, 2, 3 e 4 (ver Quadro 07, p. 71) para compreensão dos cartuns *Princess* e *Alienation*, bem como as respostas dos estudantes participantes desta pesquisa. Dessa forma, novamente os dois conjuntos de dados coletados para análise e já mencionados no Capítulo II serão usados, ou seja: excertos oriundos do conjunto de dados constituído por transcrições das aulas e atividades realizadas pelos alunos.

3.2.1 Mobilização das CL nas Aulas 1 e 2 com o Cartum *Princess*

Conforme explicitado no Quadro 07 da seção “3.1.2” a Aula 1 ocorreu em 02 de setembro de 2016. Na seção anterior, as Atividades 1 e 2 relacionadas a compreensão geral do conteúdo temático e do contexto de produção do cartum e ao vocabulário novo e construções sintáticas presentes no texto verbal do balão de fala foram amplamente discutidas. Também foram discutidos aspectos do texto visual pela observação da caracterização dos personagens (*Princess* e *frog*). Com relação à mobilização das CL, procuramos evidenciar por meio dos excertos de tradução que as CA, CD, CLD e CS foram mobilizadas, conforme páginas 72, 73 e 74.

Na Atividade 3 da Aula 1 (Figura 05, p. 75), os alunos ainda reunidos no grande grupo foram guiados pela professora a mobilizar a CA e responderam primeiramente de forma oral questões impressas sobre o conteúdo temático do cartum

Princess. Após terem respondido oralmente a Atividade 3, foram orientados pela professora a responderem por escrito. Vejamos no excerto transcrito abaixo, como ocorreu o levantamento da função social do texto.

- ...
205. P: em inglês cartoon é /.../ certo vocês já conhecem esse gênero? já trabalharam em Portuguese? Qual que é a função /.../?
206. A1: questionar
207. P: questionar satirizar o que/
208. A1: humilhar
209. P: que que está sendo satirizado aqui neste cartum?
210. A7: as história;s
- ...
249. P: /.../ acabamos de falar qual que é objetivo do cartum?
250. A1: questionar
251. P: questionar
252. A1: mostrar a realidade
253. P: satirizar mostrar a realidade mas também
- ...
256. A2: divertir
257. P: divertir entreter
- ...

Na sequência, transcrevemos um excerto exemplificando como os alunos e professora foram elencando os componentes sociossubjetivos do cartum. Vejamos.

- ...
386. A1: de novo que eu não entendi professora eu não entendi deixe eu ler de novo
387. A6: what happens in the cartoon?
388. P: ok /.../ thanks what happen in the cartoon? O que que acontece nesse cartum ?
389. A6: a mulher conversa com o sapo
390. P: a princesa
391. A3: a conversa entre o sapo e a princesa
392. P: ah ok
393. A5: a prince conversando com o frog
394. P: the princess está ...
395. A5: ahm
396. A6: dialogando
- ...

No Quadro 08 expomos as questões da Atividade 3 e as respostas escritas dos alunos.

Atividade 3	Respostas das Duplas de Alunos
a) What can you see in this cartoon?	Dupla 1: Princess and frog.
	Dupla 2: Princess and frog
	Dupla 3: Princess and Frog
	Dupla 4: Princess and frog
	Dupla 5: Princess and frog
b) Which seems to be the main purpose of this cartoon? Why?	Dupla 1: Joke / entertain.
	Dupla 2: Joke/ entertain
	Dupla 3: Joke/entertrain
	Dupla 4: Joke/ entertain
	Dupla 5: Joke/entertain
c) What do you think the characters are doing?	Dupla 1: Talking
	Dupla 2: Talking
	Dupla 3: Talking
	Dupla 4: Talking
	Dupla 5: Talking
d) How is the 'princess' dressed?	Dupla 1: Dress, high hat, apron, gloves...
	Dupla 2: Dress, high hat, apron, gloves...
	Dupla 3: Dress, high hat, apron, gloves
	Dupla 4: Dress, high hat, apron, gloves...
	Dupla 5: Dress, high hat, apron, gloves.
e) What are the main colors in the image?	Dupla 1: green, blue, yellow, lilac, red, light, pink, white.
	Dupla 2: green, blue, yellow, lilac, red, light pink, whi
	Dupla 3: Green, Blue, Yellow, lilac, red, light Pink white
	Dupla 4: Green, blue, yellow, lilac, red, light pink, white
	Dupla 5: Green, blue, yellow, lilas, red.
f) In your opinion, does the image contribute to the understanding of the written text? If you only have the written text, would you understand the intention of the cartoonist?	Dupla 1: Não, pois só a imagem ou só a legenda não entenderiam
	Dupla 2: Yes;
	Dupla 3: Eles estão em sintonia
	Dupla 4: Yes.
	Dupla 5: Não interfere no entendimento do texto.

Quadro 08 - Respostas às questões da Atividade 3 da Aula 1

Fonte: Colet (2017)

As respostas apresentadas no Quadro 08 indicam como as perguntas haviam sido discutidas primeiro no grande grupo e de forma sequenciada, ou seja, discutia-se primeiro a pergunta “a”; as duplas de alunos respondiam para então abordar a próxima questão. Neste sentido todas as duplas seguiram o mesmo linear, com algumas ressalvas, como, por exemplo, uso dos sinais de pontuação e emprego da letra maiúscula.

Observamos um esforço dos alunos na leitura do cartum, através do qual reconheceram o sincronismo entre textos verbais e imagéticos, ou textos verbo-visuais (BRAIT, 2010), bem como características pertinentes ao gênero cartum. Os cartunistas construíram a representação a ser interpretada pelo observador – estabelecendo possíveis sentidos ventilados pelas imagens, conforme os contextos sociais em que se encontram (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 137). Portanto, temos uma tríade: produtor, produto e observador, extensivo a todas as formas alusivas à produção e recepção de textos (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 114).

Similarmente, denota-se um pequeno progresso nos alunos ao que tange o uso da LI, pois, nesta atividade, percebe-se que já não estão tão dependentes da professora no entendimento do texto verbal em LI presente no cartum. Mesmo que as respostas foram extremamente sucintas, percebemos que houve compreensão, assim como na escrita dos vocábulos, mesmo sendo verificado erros na grafia, observados nas respostas a atividade “e” da dupla 2 (whi = white) e dupla 5 (lilas = lilac).

Exporemos a seguir o Quadro 09 que procurará sintetizar as respostas dos alunos²⁵ às questões sequenciadas de “a” à “f”, da Atividade 2. A configuração (+) corresponde que a resposta dada pelos alunos a questão foi adequada, enquanto que (-) representa o contrário, e a configuração (+ -) contempla a resposta parcialmente adequada. Além disso, o Quadro 09 apresenta os índices do Conceito Geral e a predominância da língua utilizada.

DUPLA	Resposta questão A	Resposta questão B	Resposta questão C	Resposta questão D	Resposta questão E	Resposta questão F	Conceito Geral	Língua escrita predominante
1	+	+	+	+	+	+	+	LI
2	+	+	+	+	+	+ -	+	LI
3	+	+	+	+	+	+	+	LI
4	+	+	+	+	+	+ -	+	LI
5	+	+	+	+	+	-	+	LI

Quadro 09 - Avaliação das respostas da Atividade 2 da Aula 1

Fonte: Colet (2017)

Mediante análise do Quadro 09, constatamos alunos com alguma dificuldade de compreensão e expressão escrita em LI na questão “f”. Especificamente, nesta pergunta, a professora comentou superficialmente o tema e passou as orientações para que os alunos retomassem a questão e refletissem sobre. Diante disso, percebemos a resposta da dupla 5, que concebeu textos verbais e imagéticos dissociados no contexto do cartum, portanto, para eles não existe interação do verbal com o visual. Também, podemos ainda afirmar que as duplas 2 e 4, iniciaram a resposta da letra “f” em LI, porém parece ter faltado, por parte da professora, incentivo para que tentassem expressar suas opiniões mesmo que fossem em frases curtas. Já

²⁵ Onze alunos estavam presentes na Aula 1, portanto, foram organizados quatro duplas e um quinto grupo formado por três alunos.

as duplas 1 e 3, preferiram responder em LP. Em suma, apesar das dificuldades acima expostas, foi notável o interesse da turma pelo trabalho desenvolvido com os cartuns.

Na mesma folha que continha as questões impressas da Atividade 3 da Aula 1, estava inclusa a Atividade 4, que pode ser visualizada na Figura 07 na sequência, na qual os alunos reunidos em pares, identificaram as características gerais do gênero cartum.

What kind of text is that verb-visual text above?

() POEM () CARTOON () JOKE () FAIRY TALE

Figura 07: Atividade 4 da Aula 1

Fonte: Colet (2017)

Os alunos após debaterem com seus colegas a respeito da pergunta apresentada na Atividade 4 ilustrada acima, foram uníssomos na resposta, assinalando a alternativa “cartoon”. Esta unanimidade foi conferida oralmente pela professora ao questionar os alunos no grande grupo, “P: /.../ what kind of text is that verb-visual text above?” (turno 375), lendo as possibilidades: “P: POEM, CARTOON, JOKE, FAIRY TALE” (turno 377), e, imediatamente, os alunos “A6” e “A1” respondem representando a alternativa escolhida por todos: “cartoon” (turnos 378, 379), distinguindo o gênero cartum dentre os outros gêneros pela observação das CL.

O Quadro 10 a seguir sintetiza as atividades desenvolvidas na Aula 1 com cartuns conforme a modalidade, as CL e o objetivo da atividade. Também incluímos no Quadro que segue uma 6ª coluna à direita referente ao resultado da atividade no sentido de identificar se o objetivo principal da atividade foi alcançado, parcialmente alcançado ou não alcançado. O conceito (+) nos remete ao objetivo alcançado, enquanto que (-) contempla o contrário. Já (+ -) simboliza que o objetivo foi parcialmente alcançado.

Atividades	Especificação das atividades	Modalidade	CL mobilizadas	Objetivos	Conceito
1	Apresentação do Cartum <i>Princess</i> e de seu conteúdo temático.	Individual, num segundo momento grande grupo - oral	CA CD CLD CS	Guiar os alunos na leitura e compreensão do Cartum <i>Princess</i> .	(+ -)
2	Leitura e compreensão do Cartum <i>Princess</i> .	Individual, num segundo momento grande grupo – oral	CA CD CLD CS	Trabalhar o vocabulário novo e sintaxe do texto verbal do balão de fala inserido no Cartum <i>Princess</i> .	(+ -)
3	Questões escritas e discursivas sobre o Cartum <i>Princess</i> .	Grande grupo – oral e num segundo momento em pares - escrita	CA CD CLD CS	Orientar os alunos a responder por escrito questões sobre o contexto de produção e o conteúdo temático do cartum.	(+ -)
4	Identificação das características gerais do gênero cartum.	Pares - escrita	CA CD CLD	Levar a distinguir o gênero cartum dentre diferentes outros gêneros pela observação das CL.	(+)

Quadro 10 – Atividades desenvolvidas na Aula 1

Fonte: Colet (2017)

O Quadro 10 ilustra a mobilização conjunta das capacidades de linguagem (CA, CD, CLD e CS) na Aula 1. Constatamos elementos constitutivos das CA ao abordarmos questões sobre a temática, objetivo principal: o entretenimento, mas também uma função comunicativa, que pode ser explorada para conduzir o leitor a uma reflexão crítica sobre a linguagem verbal e visual), a caracterização dos personagens. Embora o Cartum *Princess* requeira conhecimento sobre a dimensão social e cultural do texto verbo-visual dos cartunistas Eberts e Stahler, a relação entre contexto de produção (autor, leitor, esfera de circulação) não foi contemplada nas Atividades da Aula 1, deixando essa falha no processo de ensino. O trabalho de adequação dos alunos-leitores aos contextos de produção e compreensão, leva-os a refletir sobre a autoria do texto, o lugar e o momento em que o cartum foi produzido, seus receptores, esfera de circulação e dessa forma ampliando a visão de mundo e a consciência crítica dos leitores.

As CD também se encontram intrínsecas em todas as atividades da Aula 1, fazendo com que os alunos reflitam sobre a infraestrutura geral do cartum, ou seja, sobre o plano global do texto: tipo de discurso, tipo de sequência, escolhas lexicais, coesão nominal e verbal.

Seguindo a análise das CD, embora a professora não tenha utilizado o termo “tipos de discurso” procurou orientar os alunos para essa característica ao referir-se a fala da personagem apresentada no texto verbal inserido no cartum: “P: é a fala dela ISSO quando ela comenta aí que ela precisa cuidar ela já tem né (+) seven, seven dwarfs prá cuidar, o Bambi também /...” (turno 190), tal referência se encaixa na estrutura do expor e se realiza nas coordenadas do mundo conjunto, caracterizando-se pela implicação dos parâmetros da interação verbal estabelecida na cena narrativa, estando ancorada em um mundo não real com uso do pronome de 1ª pessoa do singular (I), referindo-se diretamente ao personagem-agente da interação, constituindo-se pelo discurso interativo. Quanto à construção composicional, os alunos puderam verificar no estudo do gênero cartum, a presença de apenas um balão de fala e com uma sentença interrogativa e outra afirmativa, conclusiva, em que a personagem Branca de Neve em tom interrogativo pergunta ao sapo, “Beijá-lo?”, e imediatamente, no mesmo balão responde que não o beijará de forma alguma, pois ela já tem 7 anões, o Bambi e uma casa cheia de pássaros cantando para pôr em ordem (*Kiss you?...No way! I already have 7 dwarfs, Bambi & a houseful of singing birds to clean up after!*).

Os alunos, orientados pela professora, observaram algumas características paralinguísticas no cartum, as expressões faciais e corporais da personagem Branca de Neve que auxiliam na compreensão do estado de espírito em que se encontram a personagem e a linguagem constituída por aspectos verbais e imagéticos. Exemplo disto constatamos nos excertos transcritos dos Alunos “A1” e “A5” ao comentarem sobre a expressão facial da personagem Branca de Neve, “A1: professora ela tá com uma cara de contente” (turno 295), “A5: profe profe pra mim parece que ela tá com uma cara que vai fazer **ensapado**²⁶” (turno 367).

Ademais, o cartum disposto em um único quadro apresenta as cores naturais da roupa da Branca de Neve preservadas na imagem, bem como o sapo caracterizado na cor verde, tal como descrito no conto A Princesa e o Sapo dos Irmãos Grimm. O texto verbal *Kiss you?*, em cor preta no fundo branco, também é indicativo de relevância para a proposta de sentido, pois o texto verbal tem a função de complementar o texto imagético. Na Atividade 3 da Aula 1 também foram trabalhadas as cores e a objetividade tanto do verbal quanto do visual, de forma a sinalizar para

²⁶ Lê-se ensapado e não ensopado, uma vez que o aluno “A5” criou uma palavra nova, atribuindo a ela o sentido de sopa de sapo.

a busca de uma aproximação com o leitor, provocada pela ausência de imagens ao fundo do cartum, pois o que predomina e estabelece conexão com o leitor são as figuras de primeiro plano, assim como o uso dos recursos de pontuação (reticências, interrogação, exclamação) complementam os propósitos comunicativos de representar, na escrita, hesitações comuns na língua falada; induzir o leitor a entoar a frase em que é colocada uma pergunta, estando relacionado com uma vertente emocional da linguagem e com um sentimento.

Com relação às Capacidades Linguístico-Discursivas mobilizadas em todas as Atividades da Aula 1, sob orientação da professora, os alunos precisaram relacionar os mecanismos de textualização, como a coerência presente nos enunciados apresentados por recursos visuais e pelo recurso verbal no balão da fala que, incorporados, constroem sentido, bem como conhecer a coesão nominal com o uso dos pronomes *I*, *you* e coesão verbal na conjugação do verbo *have*, e do verbo frasal *clean up*, ambos no presente simples. Como mecanismos enunciativos, os alunos identificaram no cartum, a) a voz da personagem Branca de Neve (*I*); b) expressão de modalização (*Kiss you? / No way!*); c) frases curtas e informais (*I already have 7 dwarfs, Bambi & a houseful of singing birds to clean up after*); d) a presença dos advérbios *already* e *after*; e) do sinal *&*, denominado ampersand usado para substituir a conjunção coordenada aditiva “e”; e f) construção dos enunciados verbais e imagéticos.

Já as CS mobilizadas nas Atividades 1, 2 e 3 da Aula 1 propiciaram aos alunos levantar conhecimentos relacionados ao contexto ideológico, histórico, social e cultural do cartum de Eberts e Stahler. Dentre os contextos, destacamos alguns elementos: a) os autores do cartum; b) as personagens principais; c) o tipo de gênero; d) a compreensão dos elementos visuais (balão-fala, as cores, a sombra abaixo da mão direita da personagem); e e) a proximidade do relacionamento dos personagens Branca de Neve e o Sapo, bem como as descrições de seus estereótipos.

As ilustrações contribuem para o entendimento do texto, complementando o seu significado do texto e a interação entre o leitor e o discurso ocorre quando os elementos icônicos (imagens) e texto (elementos linguísticos) configuram uma comunicação mais imediata na qual as linguagens verbal e imagética interagem para produzir uma comunicação efetiva.

Passaremos agora ao relato das atividades desenvolvidas na Aula 2 com o Cartum *Princess*, transcorrida na data de 06 de setembro de 2016.

Na Atividade 1, os alunos foram solicitados a fazer uma tradução literal para o português do texto em inglês, retomando o vocabulário e as estruturas sintáticas presentes no texto verbal do balão de fala do Cartum *Princess*. Dessa forma, foi feita uma leitura detalhada do cartum, mobilizando principalmente as Capacidades Linguístico-Discursivas. Vejamos.

To better understand the text, translate it.

<p>" Kiss you?... No way! I already have 7 dwarfs, Bambi & a houseful of singing birds to clean up after!"</p>	<p>"Beijá-lo?... De jeito nenhum! Eu já tenho 7 anões, um Bambi e uma casa cheia de pássaros cantando para limpar! "</p>
--	--

Figura 08: Atividade 1 da Aula 2
Fonte: Colet (2017)

Ainda sobre a Atividade 1 da Aula 2, depois de revisar o vocabulário do texto verbal contido no balão de fala do cartum, com a orientação da professora os alunos responderam por escrito 3 exercícios concernentes a: a) tipo de gênero que estava sendo estudado; b) contexto do cartum e, c) conteúdo temático do cartum.

Uma vez que já discutimos acima sobre o gênero cartum e seu contexto, tomamos para análise mais detalhada a terceira atividade (item "C") a seguir.

C) The alternatives that best explain the content of the cartoon are:

() The princess did not want to kiss the frog, because like every fairy tale the princess is a spoiled and nasty person.

() The princess doesn't kiss the frog, because she knows that he will not turn into a prince.

() The kiss doesn't happen, because the princess says that she already has too much to do: cleaning the house, taking care of the dwarfs and Bambi, feeding the birds and she doesn't want more labor.

() There isn't a kiss because the princess of the cartoon is the Snow White princess and the one who kisses the frog is 'Tiana', from "The Princess and the Frog" fairy tale.

Figura 09: Item "C" da Atividade 1 da Aula 2
Fonte: Colet (2017)

Observamos que o item "C" da Atividade 1 da Aula 2, consistia em uma questão de múltipla escolha e demandava dos alunos conhecimento de contos de

fadas “Branca de Neve” e “A Princesa e o Sapo”, do conteúdo temático do Cartum *Princess*, da estrutura de questão de múltipla escolha e principalmente de conhecimento léxico-sintático em LI. Dessa forma mobilizaria as CA, CD, CLD e CS. Contudo, os alunos tiveram dificuldades de decodificar as sentenças, necessitando da intervenção da professora e a utilização de dicionários para entenderem as possibilidades de respostas a questão. Os alunos somente conseguiram entender que a terceira sentença era a que mais condizia com a temática do cartum, após a interferência da professora.

Com relação à Atividade 2 da Aula 2 na modalidade de *cloze test* não discutiremos a mobilização das CL porque não foi possível o seu desenvolvimento em sala de aula, conforme já explicitado na seção anterior nas páginas 77 e 78.

A Atividade 3 da Aula 2 referia-se a um debate oral sobre as temáticas do trabalho doméstico e do papel da mulher na sociedade contemporânea. Os alunos foram organizados em grupos de 3 e ao discutir as temáticas sugeridas na atividade mobilizaram as CS. Identificamos a mobilização das CS na fala do aluno ao relatar que os afazeres domésticos não competem unicamente as mulheres,

...

72.A6: eu faço essas atividades

...

74.A6: é as vezes eu limpo a casa, lavo as calçadas, lavo a louça, limpo a casa, arrumo as camas

...

Deprendemos das falas acima (turnos 72 e 74) do Aluno 6 que as CS proporcionaram um levantamento de conhecimentos relativos aos contextos ideológico, histórico, social, cultural e econômico.

Uma vez analisadas as atividades implementadas na Aula 2 com relação a mobilização das CL, explicitaremos no Quadro 11, que segue, as atividades perscrutadas com cartuns conforme a modalidade, as CL, o objetivo da atividade e se o objetivo da atividade foi alcançado ou não.

Atividades	Especificação das atividades	Modalidade	CL mobilizadas	Objetivos	Conceito
1	Leitura e compreensão detalhada do texto verbal do balão de fala do cartum.	Individual - escrita	CLD	Encaminhar o aluno a retomar o vocabulário do balão de fala do cartum <i>Princess</i> .	(+ -)
2	Leitura e compreensão do texto informativo sobre contos de fadas através de perguntas e respostas que pares se fazem completando lacunas no texto.	Pares – oral e escrita	CA CD CLD	Orientar a leitura de um texto informativo escrito em inglês sobre contos de fadas.	(-)
3	Atividade de pós-leitura: Perguntas solicitando discussão oral e respostas escritas sobre a temática do cartum estudado.	Trios - escrita	CLD CS	Possibilitar ao aluno construir senso crítico diante da temática “trabalho doméstico” e do “papel da mulher no mundo contemporâneo”.	(+)
4	Tarefa de casa: pesquisa sobre a temática do trabalho doméstico em sites na internet.	Individual	CS	Propiciar ao aluno a ampliação de conhecimento referente a temática estudada.	(+)

Quadro 11 – Atividades desenvolvidas na Aula 2

Fonte: Colet (2017)

O Quadro 11 mostra a mobilização conjunta das capacidades de linguagem (CA, CD, CLD e CS). Passaremos agora a apresentar uma breve análise dessas categorias de análise das CL peculiares nas atividades desenvolvidas.

Iniciamos pelas CLD mobilizadas nas Atividades 1, 2 e 3. Constatamos que fazer a leitura e a compreensão do Cartum *Princess*, nas Atividades 1 e 3, os alunos precisaram da ajuda da professora para relacionar os mecanismos de textualização e mecanismos enunciativos, relacionando-os tanto para obter coerência entre recursos visuais e verbais, quanto para coesão nominal e verbal, presentes no texto do balão de fala. Essa construção de sentido do cartum estudado já foi especificada no relato do Quadro 07 quando do desenvolvimento das atividades da Aula 1.

A atividade 2, intentava mobilizar as CLD, uma vez que para ler e entender o texto informativo sobre contos de fadas, os alunos tinham que compreender os elementos operacionais da construção do texto, dos parágrafos e das orações, bem como, identificar a relação entre os enunciados. Além de que, os alunos precisavam “compreender (...) unidades linguísticas adequadas à sintaxe, morfologia, fonética, fonologia e semântica da língua” (CRISTOVÃO; STUTZ, 2011, p. 22). Contudo, nessa atividade, os alunos demonstraram domínio insuficiente do vocabulário para que o

texto fosse compreendido e isso acarretou na mobilização insatisfatória da CLD, sendo que, a compreensão das unidades linguísticas e semânticas somente se sucederam a partir do momento que a professora interferiu na realização da Atividade 2, e em conjunto (professora e alunos) construíram sentido ao texto informativo.

Seguindo a análise da Atividade 2, os alunos mobilizaram as CA e as CD de forma inábil, pois como não tinham domínio do vocabulário apresentado no texto informativo, não alcançaram a mobilização dos conhecimentos de mundo para compreensão do texto e conseqüentemente o entendimento da temática. Ressaltamos que também nas perguntas orais que um aluno fez ao outro não foi adequado, visto que a professora precisou auxiliar na oralidade o tempo todo, poucas duplas esforçaram-se para ler as perguntas sugeridas pela professora.

Já na Atividade 3, os alunos, praticamente sem interferência da professora, mobilizaram as CS, posicionando-se sobre a relação do texto com o seu contexto particular, construindo senso crítico diante da temática “trabalho doméstico” e do “papel da mulher no mundo contemporâneo”.

Quanto a atividade 4, será explicitada mais detalhadamente na Aula 3, pois como era tarefa de casa, a verificação desta aconteceu em aula posterior, configurada neste trabalho como Aula 3.

3.2.2 Mobilização das CL nas Aulas 3 e 4 com o Cartum *Alienation*

As Aulas 3 e 4, ocorridas respectivamente nos dias 13 e 20 de setembro de 2016, tiveram como foco a leitura e compreensão de um novo cartum, o Cartum *Alienation* de David Horsey (ver Figura 04, p. 68).

Conforme já mencionado, antes de iniciar o trabalho com o Cartum *Alienation* na Aula 3, a professora fez a verificação da tarefa encaminhada na a Aula 2. Nessa Atividade 1, os alunos debateram as temáticas do trabalho doméstico e do papel da mulher na sociedade atual, a partir de material coletado em *sites* indicados pela professora. No excerto a seguir, podemos observar como os alunos construíram um paralelo entre o papel da mulher em épocas remotas e na contemporaneidade.

...

78. P: querem comentar alguma coisa?

79. A2: não serviria para ser essas mulheres

80. P: não serviria? Nós acabamos de discutir se o papel da mulher hoje 2016/

81. A6: [em todo mundo?
 82. P: [in this century mudou?
 83. A7: não
 84. A6: em termos, tem diferença de cá prá lá
 85. P: ah! vocês responderam a nível local ou regional?
 86. A6: porque aqui quando é verão usam shortinho bem curto, lá elas tão de preto
 87. P: é questão cultural não é /.../
 88. A2: elas não podem assistir jogo de vôlei, as mulheres não podem assistir
 ...

No excerto acima, evidenciamos distintamente a mobilização pela professora e estudantes das capacidades de significação, ao posicionarem sobre padrões do vestuário feminino aceitos ou não em algumas sociedades, assim como questões culturais envolvendo a vida social que pressupõe expectativas de comportamentos entre mulheres e homens. Esses padrões comportamentais variam em conformidade a diversos fatores, como credo religioso e, principalmente, segundo o sexo do indivíduo.

As Atividades 2 e 3 objetivaram a leitura e compreensão do Cartum *Alienation*. Conforme já observamos na seção anterior (p. 80), os alunos receberam o cartum impresso e orientados pela professora trabalharam o vocabulário novo e sintaxe do texto verbal do balão de fala inserido no cartum de forma a apreenderem da leitura o seu conteúdo temático, contexto de situação, caracterização e posição dos personagens. Com relação às CL, a análise mostrou que foram mobilizadas as CA, CD, CLD e CS. Com relação às metafunções da GDV, os alunos puderam entender a metafunção representacional na qual os participantes (personagens) estabelecem uma relação transacional descrita visualmente através de linhas ou vetores indicadores da dinamicidade de suas ações.

A atividade 4, realizada em pares, procurou consolidar de forma escrita os conhecimentos e informações discutidas nas Atividades 2 e 3, uma vez que contemplava perguntas relacionadas à exploração do conteúdo temático, aspectos sociais ou situação sócio-histórica do cartum. No Quadro 12, a seguir apresentamos as respostas dadas pelas duplas, cuja metodologia encontra-se no Quadro 11 anteriormente especificado.

Atividade 4	Respostas das Duplas de Alunos
a) What can you see?	Dupla 1: Students, classroom, teacher Dupla 2: estudantes, teacher, classroom. Dupla 3: Students, teacher, classroom Dupla 4: Classroom, teacher, students Dupla 5: Crianças estudando – Students, teacher, classroom, Dupla 6: Students; teacher; classroom.
b) What are most students doing?	Dupla 1: tests Dupla 2: tests Dupla 3: test Dupla 4: tests Dupla 5: Tests Dupla 6: Test
c) What is the teacher's attitude towards the student who is looking through the window? Can you wonder why does he say that?	Dupla 1: Because the teacher all students are equal Dupla 2: Because the teacher wants all students are equal. Dupla 3: Teacher say to student go to sit. Because the chiled should do the test Dupla 4: Because the teacher wants every students seat Dupla 5: Because the teacher wants all students are equal. Dupla 6: Because the teacher wants all students are equal
d) What is the meaning of the cartoon? Which message does the cartoon convey?	Dupla 1: People are different, think, differently see... Dupla 2: People are different, think differently, see... Dupla 3: method alienates the students. Dupla 4: Girl think that outside classroom is better than inside. Classroom need to be more attractive. Dupla 5: People are diferente, think differently see... Dupla 6: People are different, think differently, see...
e) Is there any relation between the classroom in the cartoon and a nowadays classroom?	Dupla 1: There are schools who think and act as if all students were equal Dupla 2: There are schoos who think and act as all students were equal Dupla 3: Yes, sometimes the teachers use olden method for teache the students Dupla 4: The are schools who think and act as if all studens were equal Dupla 5: There are schools who think and act as if all students were equal. Dupla 6: Have schools that Think all students are the same.

Quadro 12 - Respostas às questões da Atividade 4 da Aula 2

Fonte: Colet (2017)

Conforme explicitado no Quadro 12, os alunos não tiveram dificuldades relacionadas ao entendimento e a escrita das respostas às questões “a” e “b”, pois trata-se de um vocabulário básico e bastante familiar aos alunos, além de serem perguntas que exigiam um retorno objetivo. A dupla 2 ao escrever “estudantes” provavelmente o fez por distração, não por desconhecer a grafia correta do substantivo.

Em relação à pergunta “c”, como a questão havia sido levantada no grande grupo, a maioria optou por responder de forma igualitária, utilizando o vocabulário que sabiam e informações vocabulares coletadas na turma. Observamos que a dupla 1 não anotou o verbo “want”; a dupla 4 tentou escrever que a professora quer todos os

alunos sentados, no entanto, trocou o verbo sentar (sit), que conjugado seria *sat*, pelo substantivo assento (seat). Também usou *students* ao invés de *student*. A dupla 3 respondeu separadamente aos dois questionamentos subdivididos na pergunta “c”, e preferiu ousar nas respostas, procurando transcrever a opinião da dupla, verificamos um erro de grafia na palavra child (chiled).

Na pergunta “d”, verificamos que as duplas 3 e 4, optaram por responder de forma autônoma, respondendo positivamente ao objetivo desejado pela professora, isto é, alunos com autonomia de leitura, compreensão e escrita. As mesmas duplas destacaram-se no retorno da pergunta “e”, independente dos comentários das demais duplas, optaram pela tentativa de anotar suas respostas autonomamente.

Com relação à pergunta e respostas da letra “e”, observamos a intenção da professora ao elaborar a pergunta de envolver os alunos a extrapolarem o entendimento da situação de ensino-aprendizagem apresentada no cartum estudado, provocando os alunos a pensar o contexto de ensino-aprendizagem que vivenciam ou os que conhecem e, dessa forma, levando os alunos a mobilizarem a CS. Ainda nas respostas a essa questão, mesmo com algumas ressalvas sobre a grafia, por exemplo, dupla 2, *schoos* (school); dupla 3, *teache* (teach), dupla 4, *the are* (there are) e *studens* (students), os alunos tentaram anotar suas opiniões, demonstrando criticidade apoiados na oportunidade que a professora proporcionou em sala de aula para construção e negociação dos significados de forma coletiva.

Para além da mobilização das CL envolvidas, ou seja, as CA e CS nas questões e respostas dos alunos, a Atividade 4 também envolveu as CLD, uma vez que os alunos precisaram ler e entender as perguntas e em seguida responderem-nas por escrito, como discutido a seguir.

Constatamos que nessa aula, os alunos estavam mais desembaraçados e independentes quanto ao entendimento do texto verbal e, ao anotarem por escrito suas ideias, expuseram com maior clareza suas respostas. Destacamos também o conhecimento de LI nestas respostas, como o uso da estrutura “there + verbo to be”, indicando que há ou existem escolas (metonímia, o lugar pelas pessoas) que pensam e agem como se todos os alunos fossem iguais. No entanto, o uso do pronome relativo *who*, poderia ser substituído pelo *that* que é mais genérico, ou ainda, é possível deixar as palavras *who* e *that* de fora e seria entendido perfeitamente bem.

Outro exemplo de aprendizagem de algumas duplas é a utilização correta nas respostas dos verbos na 3ª pessoa do singular acrescidos de “s”, observados no

recorte das respostas das duplas 2, 4, 5 e 6, “...*teacher wants...*”, assim como verificamos a utilização do advérbio de modo *differently*, do comparativo de superioridade *better than* e *more*, das preposições *outside* e *inside*. Nas respostas da letra “e”, há ainda o uso de *were* ao invés de *are*.

Ademais os alunos demonstraram tentativas de leitura de mundo, mobilizando as CA, pois as imagens que compõe o texto verbo-visual abordado em sala de aula pela professora, constituem-se em ferramentas para produção de concepções que colaboraram na construção da identidade não somente dos alunos, mas também na da professora. À vista disso, “tanto a linguagem verbal quanto a visual são acionadas de forma a provocar a interpenetração e conseqüente atuação conjunta” (BRAIT, 1996, p. 65-66).

Contudo, foram identificados nos episódios da fala dos participantes da pesquisa que houve enfoque na abordagem de textos verbo-visuais que podem ter contribuído no desenvolvimento da habilidade dos alunos de notar aspectos ideológico, histórico, social, cultural, econômico. Em outras palavras, estes aprendizes podem ter ultrapassado a situação de meros receptores e se tornaram interlocutores, não apenas decodificando os sentidos propostos pelos textos verbo-visuais, mas interagindo com os discursos entranhados neles, relatando não só o que os referidos textos mostram, mas também expondo como contribuíram para construir o que articularam. Desse modo, as CS foram mobilizadas.

Na Atividade 5, temos nos episódios da fala dos alunos e da professora evidências que a leitura dos textos informativos sobre o trabalho e a profissão do professor, fez com mobilizassem as CA, as CD e as CLD, posto que, tiveram que construir sentido da situação que o texto foi produzido, levar em conta as inferências sobre quem escreveu o texto, quando e onde foi produzido, a quem dirigiu-se, qual era o seu objetivo e o assunto.

No excerto transcrito a seguir e já abordado anteriormente na subseção “3.1.2.2 Aulas 3 e 4: Trabalho com o Cartum *Alienation*”, podemos constatar de forma parcial, como as CA inserem-se no diálogo.

...
 218. P: é vocês viram que a teacher pesquisou (+) está o site de onde eu retirei este texto e o nome do autor e da autora, o texto dois /.../ quem é a autora deste texto? /.../
 219. A4: é:: Amélia
 220. A1: Amélia Hamze
 221. P: Hanze. Grupo um, quem é o autor do [texto de vocês?
 222. A1: [Rainer Souza
 223. A2: Rainer Souza
 224. P: Rainer é, Rainer Souza. Muito bem. /.../
 ...

A partir do momento que os alunos, com o auxílio da professora, fizeram a leitura e o relato oral sobre o entendimento dos assuntos elencados nos textos informativos, estavam mobilizando as CD e as CLD, visto que tiveram que localizar informações específicas do texto para entender o conteúdo temático.

Já a Atividade 6, feita oralmente e debatida no grande grupo, mobilizou as CS. Os alunos precisaram relacionar as informações levantadas na leitura dos textos da atividade anterior, para, então expor sua forma de ser, pensar, agir e sentir sobre o papel do professor na sociedade atual, ou seja, tiveram que “posicionar-se sobre relações textos-contextos” (CRISTOVÃO; STUTZ, 2011, p. 23).

Um resumo das Atividades da Aula 3 é apresentado no Quadro 13, constituído por especificações das atividades, modalidade da atividade, capacidades de linguagem mobilizada, objetivo e conceito.

Atividades	Especificação das atividades	Modalidade	CL mobilizadas	Objetivo	Conceito
1	Verificação da tarefa de casa.	Grande grupo - oral	CS	Verificar a resolução da tarefa e discutir as temáticas visualizadas nos <i>sites</i> indicados pela professora.	(+)
2	Apresentação do Cartum <i>Alienation</i> .	Individual e num segundo momento no grande grupo – oral	CA CD CLD CS	Orientar a leitura e compreensão do Cartum <i>Alienation</i> .	(+ -)
3	Leitura e compreensão do Cartum <i>Alienation</i> .	Individual e num segundo momento no grande grupo – oral	CA CD CLD CS	Trabalhar vocabulário novo e sintaxe do texto verbal do balão de fala, inserido no Cartum <i>Alienation</i> .	(+ -)

Quadro 13 - Atividades desenvolvidas na Aula 3

(Continua)

Fonte: Colet (2017)

4	Discussão de questões sobre o contexto de situação e conteúdo temático do cartum.	Grande grupo – oral e num segundo momento em pares - escrita	CA CD CLD CS	Orientar os alunos a entender o contexto de situação e o conteúdo temático do cartum.	(+ -)
5	Atividade de pós-leitura: Leitura e relato oral sobre o entendimento do assunto elencado em dois textos informativos. "O papel do professor ao longo do tempo" de Rainer Sousa (2015) e, "A profissão de professor" de Amelia Hamze (2015).	Grupos de 6 integrantes - leitura	CA CD CLD	Levar o aluno a ler um texto informativo sobre o trabalho/profissão do professor.	(+ -)
6	Exposição oral dos alunos sobre o papel do professor na atualidade.	Grande grupo – oral	CS	Direcionar o aluno a refletir sobre o papel do professor na sociedade atual.	(+)

Quadro 13 - Atividades desenvolvidas na Aula 3

Fonte: Colet (2017)

Verificamos no Quadro 13 a mobilização correlata das CL (CA, CD, CLD, CS) nas atividades desenvolvidas da Aula 3. No seguimento, apresentamos uma análise concisa dessas categorias de análise das CL singulares nessas atividades.

Constatamos que as CS pertinentes as Atividades 1 e 6 foram plenamente mobilizadas. Os estudantes parecem ter compreendido a relação das temáticas (o trabalho doméstico e o papel da mulher na atualidade na Atividade 1, e o papel do professor no mundo atual na Atividade 6), e a forma de ser, pensar, agir e sentir de quem as produziu, relacionando-as com a realidade que os cerca e se posicionando sobre os temas debatidos.

Já os objetivos propostos para as atividades 2, 3, 4 e 5 que requerem a mobilização da maioria das CL, tiveram seu alcance parcial. Nestas atividades os alunos demonstraram maior familiaridade quanto as CA, CD e CS, contudo as CLD para serem mobilizadas precisaram do auxílio da professora na leitura e entendimento das questões elencadas nas Atividades 2, 3 e 5, assim como na leitura e respostas escritas da Atividade 4. A maior dificuldade exposta pelos alunos consiste em não dominar o vocabulário que permite melhor compreensão e produção dos textos, desta forma não conseguiram identificar a relação entre os enunciados, as frases e os parágrafos dos textos explorados.

Passaremos a Aula 4, ocorrida no dia 20 de setembro de 2016 e constituída especificamente de atividades relacionadas a mobilização das CLD.

Retomando as atividades trabalhadas na aula 4, temos: a) na Atividade 1, os alunos, direcionados pela professora, identificaram a classe gramatical das palavras dos balões de fala inseridos no Cartum *Alienation*, b) na 2, os alunos estudaram os pronomes pessoais retos e oblíquos em uma tabela confeccionada pela professora e entregue a eles (ver Anexo A); na 3, os alunos foram orientados pela professora a completarem orações contextualizadas com pronomes pessoais sujeito ou objeto, isto é são orações referentes aos conteúdos temáticos e contextos de situação relacionados aos Cartuns *Princess* e *Alienation*.

Nos excertos transcritos a seguir, observamos o trabalho colaborativo de compreensão do conjunto de regras gramaticais sobre os pronomes citados no parágrafo anterior. Ao nos referirmos a trabalho colaborativo, sugerimos o trabalho da professora e seus alunos do nono ano de EF mediado pelo diálogo em sala de aula de LI, como nos excertos a seguir.

...
 224. P: /.../ naqueles balões lá do cartoon um deles são os pronomes que nós podemos identificar, tá? Que é o you, lembram disso? Então lá no balão do teacher tem esse pronome you e no balão da girl da menina tem a palavra ME vocês lembram o que significa?
 225. A1: ME é eu e you é você
 ...

No excerto acima, são retomados aspectos gramaticais do texto verbal inserido no cartum estudado. O entendimento recai sobre a compreensão dos pronomes sujeito e objeto. Na sequência da aula, a professora leva os alunos a reconhecer mais atentamente os pronomes objeto presentes no texto verbal do Cartum *Alienation*. Vejamos.

...
 232. P: ok! Paralelo nós temos aí os object pronouns, o que que são esses object pronouns?
 233. A6: me you him...
 ...
 250. P: let's go now, B (referindo-se a letra "b" do exercício), my sister knows the fairytale of the princess and the frog, in fact she loves (+) it ou its?
 251. A1: its
 252. As: ITS
 ...

Verificamos nos excertos acima transcritos a presença mediadora da professora orientando os estudantes na construção do entendimento sobre o conteúdo básico: pronomes pessoais oblíquos como objetos.

Expomos a seguir, as atividades desenvolvidas na Aula 4 dos cartuns conforme a especificação das atividades, modalidade, as CL mobilizadas, o objetivo da atividade e os conceitos (+), (-) e (+ -) no sentido de indicar se o objetivo da atividade foi alcançado ou não.

Atividades	Especificação das atividades	Modalidade	CL mobilizadas	Objetivos	Conceitos
1	Identificação da classe gramatical das palavras dos balões de fala inseridos no cartum.	Individual - escrita	CLD	Discutir a classe gramatical as palavras contidas nos balões de fala do cartum.	(+ -)
2	Estudo do uso de pronomes pessoais retos e oblíquos em uma tabela confeccionada pela professora.	Grande grupo - oral	CLD	Identificar pronomes pessoais sujeito e objeto presentes no texto escrito nos balões de fala do cartum.	(+ -)
3	Atividade de completar orações referentes aos cartuns estudados com pronomes pessoais sujeito ou objeto.	Individual - escrita	CLD	Orientar o aluno a entender a função e posição dos pronomes pessoais sujeito e objeto em orações afirmativas.	(+ -)

Quadro 14 – Atividades desenvolvidas na Aula 4
Fonte: Colet (2017)

Constatamos no Quadro 14 que os objetivos propostos para as Atividades da Aula 4 foram alcançados parcialmente, uma vez que as atividades foram realizadas em conjunto com a professora, tendo interferência direta dessa na resolução e verificação das atividades.

Apesar das CLD não ter sido mobilizadas satisfatoriamente, como ilustra o Quadro 14, a professora objetivou explorar os elementos operacionais, tais como: conectivos, coesivos verbais e nominais, modalizadores, entre outros segmentos dos textos verbo-visuais cartuns e dos textos informativos sobre contos de fadas.

Retomando as seções anteriores, notamos no decorrer das análises das atividades dos alunos, como nas transcrições das aulas com cartuns, que houve um certo equilíbrio entre as quatro capacidades de linguagem.

Isso revela uma preocupação da professora em explorar o contexto de produção, o conteúdo temático, a construção de sentido diante das representações características do gênero cartum, sobre os mecanismos de textualização e

enunciativos responsáveis pela coerência temática e pragmática do texto verbo-visual, cartum, e sobre as práticas sociais que envolvem os contextos ideológico, histórico, social, cultural, econômico, entre outros.

Ressaltamos que as atividades foram realizadas de forma colaborativa. A professora auxiliou os estudantes o tempo todo e, ao fazer isso, não há como mensurar quais CL eles conseguiram mobilizar individualmente. No entanto, acredita-se que os estudantes tenham se apropriado de um novo vocabulário, pois a professora ao trabalhar com o imagético e o verbal desenvolveu estratégias de leitura que propiciaram aprendizagem da sintaxe, morfologia, fonética e semântica da língua inglesa.

3.3 REFLEXÃO SOBRE AS ANÁLISES DOS DADOS

Esta reflexão nos remete a algumas observações sobre os objetivos desta pesquisa. Inicialmente, conforme já apontamos, foram propostos dois objetivos: 1) investigar como os textos verbo-visuais cartuns foram trabalhados por uma professora de Língua Inglesa em sala de aula de um nono ano de Ensino Fundamental e 2) investigar as capacidades de linguagem mobilizadas pela professora e pelos estudantes no trabalho de leitura com o gênero cartum na aula de Língua Inglesa de um nono ano de Ensino Fundamental.

O que se observa por meio da análise que as atividades embora focadas no desenvolvimento dos alunos quanto as CL para compreensão do gênero cartum, não permitiram observar o pleno desenvolvimento dos estudantes com relação a apreensão das CL. Isto se deve a preocupação da professora em oferecer aos seus alunos uma aula segundo concepções do ensino de LE das DCE (PARANÁ, 2008), que prescrevem a problematização das questões que envolvem o ensino da disciplina, mostrando os aspectos que o tem marcado, sejam eles políticos, econômicos, sociais, culturais e educacionais, havendo, portanto, enfoque maior no ensino de uma LE que favoreça a formação de alunos líderes, empreendedores, criativos e críticos, tendo autonomia para reafirmar o compromisso de cidadão atuante na sociedade na qual está inserido.

No tocante ao trabalho da professora-pesquisadora e por ser esta pesquisa na modalidade pesquisa-ação (GIMENEZ, 1999, BORTONI-RICARDO, 2008) tomo a liberdade de novamente me expressar em primeira pessoa. Esta pesquisa-ação foi

altamente significativa para mim, visto que, por meio da elaboração deste projeto de pesquisa-ação, especificamente da implementação nas aulas e do trabalho de coleta e análise dos dados, pude contribuir para que os estudantes tivessem espaço para o desenvolvimento de capacidades reflexivas e críticas e, com isso, também pude me constituir solidamente como sujeito efetivo de reconstrução e de busca para a melhoria de procedimentos educacionais, me impelindo a repensar nas conexões existentes entre o exercício de cidadania e a aprendizagem de LI.

Zeicher (2008, p. 546) serviu de fonte para identificação de que,

Os professores precisam saber o conteúdo acadêmico que são responsáveis por ensinar e como transformá-lo, a fim de conectá-lo com aquilo que os estudantes já sabem para o desenvolvimento de uma compreensão mais elaborada. Precisam saber como aprender sobre seus estudantes – o que eles sabem e podem fazer, e os recursos culturais que eles trazem para a sala de aula.

Sendo assim, o professor não está isolado do resto do mundo por muros e portões escolares. O desafio que tomo de agora em diante é buscar construir conhecimento sobre aquilo que constituiu como lacuna na minha pesquisa: até que ponto os estudantes envolvidos na pesquisa se apropriaram das CL, sendo que as atividades foram feitas em conjunto com os estudantes?

Outrossim, as atividades desenvolvidas sobre os cartuns propiciaram leitura e oralidade e criticidade nas quatro aulas, porém outra lacuna foi identificada, da ausência de procedimentos pedagógicos que envolvessem a escrita.

Por conta disso, sugere-se que o gênero cartum ou outro a ser trabalhado nas aulas de LI seja por meio de uma SD. Levando em consideração essas observações, apresentamos no Capítulo IV, a construção de um Modelo Didático do Gênero Cartum, bem como sugerimos e apresentamos uma SD que poderá ser aplicada em um nono ano de Ensino Fundamental nas aulas de LI.

3.4 RESUMO DO CAPÍTULO

Nesse capítulo buscamos discutir e compreender com maior acuidade os dados gerados para a pesquisa. Na primeira parte, relatamos e discutimos o trabalho de uma professora com textos verbo-visuais na aula de LI, sob o viés do ISD de Bronckart (2012), da Didática de Línguas de Schneuwly e Dolz (2004), Cristovão (2012) e da GDV de Kress e Van Leeuwen (2006). Na sequência, discutimos as

capacidades de linguagem mobilizadas pela professora e pelos estudantes no trabalho de leitura de cartuns na aula de Língua Inglesa de um nono ano de Ensino Fundamental em uma escola pública do campo do município de São João – Paraná/Brasil.

O Capítulo IV, apresenta a construção de Modelo Didático de Gênero Cartum, considerando-o como pressuposto para a elaboração de uma SD desse gênero. Também apresentamos uma SD em torno do gênero Cartum por se tratar de um procedimento metodológico que propõe uma forma precisa de trabalho para compreensão e produção textual de cartuns em sala de aula.

CAPÍTULO IV

CONSIDERAÇÕES SOBRE MODELO E SEQUÊNCIA DIDÁTICA

O objetivo deste Capítulo é apresentar algumas considerações sobre o Modelo Didático de gênero (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, MACHADO; CRISTOVÃO, 2006, BRONCKART, 2012), seguido da construção de um Modelo Didático do gênero cartum, sugerido especificamente para o Ensino Fundamental. Também o Capítulo pretende evidenciar alguns fundamentos sobre Sequência Didática de gêneros textuais (DENARDI, 2011, 2017, VASCONCELLOS, 2002, DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004), bem como esboçar uma sugestão de Sequência Didática para um nono ano de EF, sobre o gênero cartum.

4.1 MODELO DIDÁTICO DE GÊNERO

Schneuwly e Dolz (2004), Bronckart (2012) propagam a necessidade de construção de um modelo didático como norteador dos objetivos de ensino-aprendizagem de gêneros cognoscíveis. Desse modo, as práticas escolares de leitura, oralidade, escrita (PARANÁ, 2008) podem ser encaminhadas pelo que chamam de modelo didático do gênero a ser ensinado. Assim, num modelo didático dispomos de especificações do “conhecimento implícito do gênero, referindo-se aos saberes formulados, tanto no domínio da pesquisa científica quanto pelos profissionais especialistas” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 82).

À vista disso, o modelo didático sintetiza características possíveis de serem operadas no ensino do gênero, orientando os docentes na elaboração de suas SDs, proporcionando o engendramento dos elementos que constituem o gênero, selecionando os que podem ser ensinados e os que se configuram como necessários para um determinado nível de ensino.

Para Cristovão (2002, p.43-44) um modelo didático objetiva:

Apontar, segundo o que é ensinável, às capacidades de linguagem que poderão ser desenvolvidas a partir do trabalho com os textos pertencentes a gêneros específicos que circulam em nosso meio.

Assim, ao identificar aspectos pertinentes do gênero, o docente disporá de elementos que lhe permitirão optar, conforme seus objetivos, pelos elementos mais significativos para conduzir o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que saber o que ensinar e como conduzir as ações docentes na sala de aula estão intrinsicamente vinculadas a ideologias construídas sócio-historicamente. Segundo Baumgärtner e Costa-Hübes (2007):

O modo como ensinamos, as nossas ações na sala de aula são afetadas ideologicamente, pois a forma como concebemos o ensino de língua, as escolhas que fazemos em relação a materiais e métodos podem contribuir para a formação de homens críticos, ou de homens alienados, tendo em vista que as mesmas estão, inevitavelmente, apoiadas em concepções de homem, de sociedade, de linguagem, as quais incorporamos ao longo de nossa constituição sócio-histórica (p. 13).

Em suma, um modelo didático de gênero refere-se a um estudo sistemático de um determinado gênero textual feito com a intenção de aprimorar os conhecimentos de contexto, de estrutura e aspectos linguísticos do gênero abordado.

Conforme delineações expostas acima, para a construção do modelo didático de gênero, precisamos observar e assinalar a situação de ensino que fundamente e conduza nossas escolhas acerca do que seria elementar a ser ensinado no contexto educacional em que nos inserimos, bem como devemos recorrer a autores e pesquisadores da área que discorrem sobre o gênero pertinente.

Ademais, para a construção do modelo didático (MACHADO, CRISTOVÃO, 2006) precisa-se *a priori* a análise de um conjunto de textos que se supõem pertencentes ao gênero, além de levar em conta as capacidades de linguagem envolvidas na produção textual (capacidade de ação, discursiva, linguística-discursiva e significação), assim como alguns elementos a serem seguidos, como os dispostos a seguir por Machado e Cristovão (2006)

- a) as características da situação de produção (quem é o emissor, em que papel social se encontra, a quem se dirige, em que papel se encontra o receptor, em que local é produzido, em qual instituição social se produz e circula, em que momento, em qual suporte, com qual objetivo, em que tipo de linguagem, qual é a atividade não verbal a que se relaciona, qual o valor social que lhe é atribuído etc.);
- b) os conteúdos típicos do gênero;
- c) as diferentes formas de mobilizar esses conteúdos;
- d) a construção composicional característica do gênero, ou seja, o plano global mais comum que organiza seus conteúdos;
- e) o seu estilo particular, ou, em outras palavras:
 - as configurações específicas de unidades de linguagem que se constituem como traços da posição enunciativa do enunciador: (presença/ausência de

- pronomes pessoais de primeira e segunda pessoa, dêiticos, tempos verbais, modalizadores, inserção de vozes);
- as sequências textuais e os tipos de discurso predominantes e subordinados que caracterizam o gênero;
 - as características dos mecanismos de coesão nominal e verbal;
 - as características dos mecanismos de conexão;
 - as características dos períodos;
 - as características lexicais (p.557-558).

Na mesma perspectiva das autoras acima citadas, Schneuwly e Dolz (2004), afirmam que para a construção de um modelo didático de gênero é necessário a identificação dos gêneros, a análise e a classificação dos textos, pois um modelo didático é caracterizado por constituir “uma síntese com objetivo prático” com o intuito de “orientar as intervenções dos professores” e evidenciar “as dimensões ensináveis”, oferecendo subsídios para a formulação de SDs (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 82).

A fim de obter entendimento mais aprofundado sobre o ensino de gênero aos alunos, postulamos a construção do modelo didático de gênero cartum como objeto de ensino de leitura e de escrita em LI para alunos de nono ano do EF.

4.2 O MODELO DIDÁTICO DE GÊNERO CARTUM

Conforme as orientações dos pesquisadores acima (MACHADO; CRISTOVÃO, 2006, DOLZ, SCHNEUWLY, 2004) para a construção de um Modelo Didático para o gênero cartum, nesta subseção apresentamos: a) um levantamento do contexto educacional no qual estão inseridos os alunos participantes da pesquisa; b) a concepção de especialistas sobre gênero cartum e; c) a análise de um corpus de exemplares de cartuns.

4.2.1 Contexto Educacional

A fim de justificar a proposta desse modelo didático de gênero cartum para 9º ano de EF, pretende-se buscar amparo nos pressupostos teóricos presentes nos documentos oficiais e prescritivos para o Ensino Fundamental séries finais, a saber: nos PCN de LE (BRASIL, 1998), nas DCE de LE (PARANÁ, 2008), que por sua vez embasam as Propostas Pedagógicas Curriculares (PPC) das escolas públicas paranaenses e essas embasam o Plano de Trabalho Docente (PTD) do professor que

ministra as aulas de LE no nono ano. Para uma maior visibilidade, elaboramos aqui o seguinte figura sinótica:

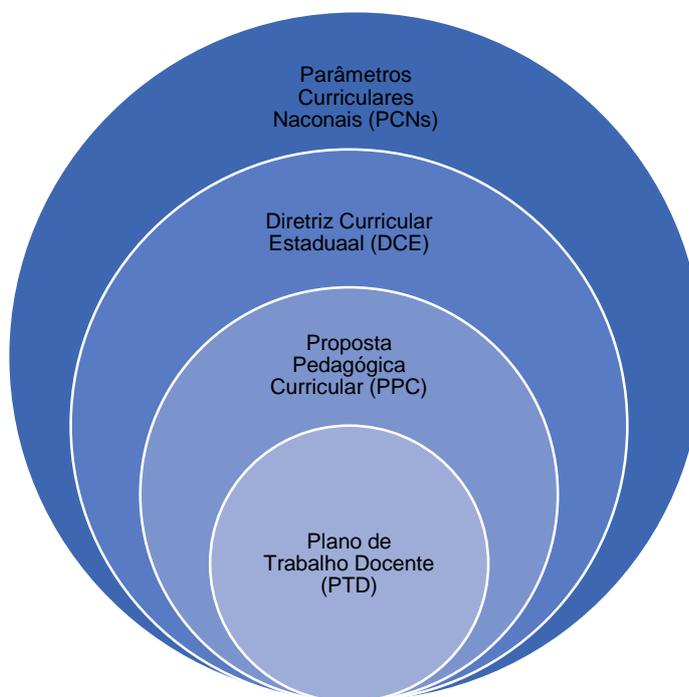


Figura 10: Documentos oficiais e prescritivos para o Ensino Fundamental
Fonte: Colet (2017)

As PPC preveem como conteúdo estruturante o conceito de discurso como prática social, referindo-se que o ensino de LE “deve contemplar os discursos sociais que a compõem, ou seja, aqueles manifestados em forma de textos diversos efetivados nas práticas discursivas” (PARANÁ, 2008, p. 57).

Assim, as PPC pressupõem que do conteúdo estruturante originam-se conteúdos básicos que, dentre eles estão os gêneros escritos e orais que representam esferas sociais de circulação: política, escolar, literária, científica, midiática, dentre outras. E dentre os conteúdos básicos temos os conteúdos específicos transcritos no Plano de Trabalho Docente (PTD). Nesse sentido, o gênero cartum pode ser entendido como um gênero a ser ensinado no EF, e em nosso caso na turma de 9º ano escolhida como contexto de ensino-aprendizagem desta pesquisa-ação.

Desta forma, é importante que os alunos discernem que há inúmeras formas de produção e circulação de textos em nossa cultura e em outras, e a ênfase do trabalho do professor é propiciar ao aluno condições para interagirem ativamente com os discursos presentes nos textos, construindo sentidos.

As DCE (PARANÁ, 2008, p. 62) propagam que o professor precisa:

Levar em conta o princípio da continuidade, ou seja, a manutenção de uma progressão entre as séries, considerando as especificidades da Língua Estrangeira ofertada, as condições de trabalho existentes na escola, o projeto político pedagógico, a articulação com as demais disciplinas do currículo e o perfil dos alunos.

Diante do que promulga as DCE, dispõem-se as PPC das escolas apresentando os conteúdos básicos transformados em objetivos para o trabalho das práticas de leitura, escrita, oralidade e análise linguística. Tais práticas discursivas orientam o processo de trabalho na perspectiva do multiletramento, assumindo-se o texto verbal, oral e escrito e também as outras linguagens, como uma enunciação concreta, cujas formas se estabelecem de modo dinâmico com experiências reais de uso da língua. Trabalhar as intenções e visões de mundo presentes nos textos é fundamental à aprendizagem da língua estrangeira. Para isso deve-se oferecer vasto contato com a diversidade textual, quanto maior o contato com a linguagem, mais possibilidades se têm de entender o texto nesta concepção.

Para explicitar o disposto nas PPC elaboradas pelos professores de escolas públicas de EF do Estado do Paraná que lecionam a disciplina de LI, apresentamos um recorte de uma PPC das abordagens teórico-metodológicas importantes para o professor no que tange o eixo leitura para um 9º ano de EF:

- * Considerar os conhecimentos prévios dos alunos;
- * Formular questionamentos que possibilitem inferências sobre o texto;
- * Encaminhar discussões sobre: tema, intenções, intertextualidade, aceitabilidade, informatividade, situacionalidade;
- * Contextualizar a produção: suporte/fonte, interlocutores, finalidade, época;
- * Utilizar textos verbais diversos que dialoguem com não-verbais, como: gráficos, fotos, imagens, mapas, entre outros;
- * Oportunizar a socialização das ideias dos alunos sobre o texto;
- * Instigar a identificação e reflexão das diferenças decorridas do uso de palavras e/ou expressões no sentido conotativo e denotativo, bem como de expressões que denotam ironia e humor. (COLET, 2017, p.17).

Nesse cenário as PPC apresentam perspectivas de aprendizado baseadas no Caderno de Expectativas de Aprendizagem (PARANÁ, 2012) lançado pelo Departamento de Educação Básica do Estado do Paraná. Seguem as expectativas de aprendizagem destinadas ao nono ano do EF relacionados a leitura, objetivando-se que o aluno:

- * Compreenda os textos verbais e não verbais na forma de gêneros textuais estudados.
- * Identifique nos textos a presença de cognatos e falsos cognatos.
- * Identifique o tema do texto e reflita sobre as vozes sociais presentes nele.

- * Reconheça a ideia principal, identifique e analise as informações explícitas e implícitas no texto.
- * Compreenda as características do gênero textual estudado, bem como seu contexto de produção e esfera de circulação.
- * Amplie o vocabulário a partir dos diferentes gêneros textuais.
- * Reconheça no texto a função e o uso dos recursos gráficos expressivos, como negrito, tamanho da fonte, sublinhado, etc.
- * Compreenda, a partir de textos de diferentes gêneros, as classes gramaticais - como artigos, pronomes, substantivos, adjetivos, verbos e seus tempos, etc. -, e suas funções dentro do texto, de acordo com as especificidades de cada série.
- * Perceba e compreenda os recursos linguísticos, como ponto, vírgula, interrogação, exclamação, etc.
- * Identifique no texto estudado sua finalidade (instruir, explicar, convencer, advertir, divertir, etc.).
- * Perceba que a Língua Estrangeira Moderna oferece meios de compreensão de diferentes culturas e de apropriação e valorização de sua própria cultura (PARANÁ, 2012, p. 74).

Quanto as expectativas de aprendizagem destinadas ao nono ano do EF relacionados a escrita, objetiva-se que o aluno:

- * Apresente coerentemente suas ideias nas produções de textos, atendendo aos elementos composicionais do gênero estudado e considerando seu contexto de produção e esfera de circulação.
- * Compreenda e utilize adequadamente os elementos responsáveis pela coesão e coerência do texto.
- * Reconheça o contexto de uso da linguagem formal e informal.
- * Na elaboração de textos, compreenda o sentido de palavras cognatas e falsos cognatos .
- * Utilize vocabulário adequado ao texto produzido.
- * Utilize adequadamente os recursos linguísticos do texto, como ponto, vírgula, interrogação, exclamação, etc.
- * Compreenda, a partir de textos de diferentes gêneros, as classes gramaticais - como artigos, pronomes, substantivos, adjetivos, verbos e seus tempos, etc. -, e suas funções dentro do texto, de acordo com as especificidades de cada série.
- * Reconheça no texto a função e o uso dos recursos gráficos expressivos como negrito, tamanhos da fonte, sublinhado, etc (PARANÁ, 2012, p. 75).

4.2.2 Literatura dos Experts e Especialistas em Cartum

Segundo Maingueneau (2005), os cartuns pertencem a um hipergênero denominado quadrinhos, que agrega outros gêneros como, por exemplo, as histórias

em quadrinhos (HQ)²⁷, as tirinhas²⁸, as charges²⁹, e outros. Esses gêneros fazem uso de mais de um elemento expressivo, contendo o verbal e o visual em um mesmo enunciado e estruturam-se em enunciados curtos, trazendo um conteúdo em que predomina a crítica, com humor, os modos de comportamento, os valores, os sentimentos.

Quadrinhos, tiras, charges e cartuns além de terem denominações diferentes, possuem características, organização e objetivos divergentes. Marcuschi (2008, p. 154) afirma que mesmo “quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares”.

O cartum considerado como opinativo ou analítico que critica, satiriza e expõe situações de humor, se apresenta como uma espécie de desenho humorístico, no qual podemos presenciar a linguagem verbal associada à não verbal. No que tange à intenção, ou seja, à finalidade discursiva, o objetivo do gênero em questão é realmente esse – o de satirizar costumes humanos, representados por pessoas comuns, abordando situações atemporais e universais, sem se preocupar com um contexto específico, da atualidade, do momento (SARMENTO, 2006).

Arbach (2007) concebe cartum como uma:

[...] anedota gráfica, uma crítica mordaz, que manifesta seu humor através do riso. Faz referências a fatos ou pessoas, sem o necessário vínculo com a realidade, representando uma situação criativa que penetra no domínio da invenção. Mantém-se, contudo, vinculado ao espírito do momento, incorporando eventualmente fatos ou personagens” (p. 212).

O termo cartum é de origem britânica (*cartoon*), significando cartão, pequeno projeto em escala, desenhado em cartão para ser reproduzido depois em mural ou tapeçaria. A expressão, com o sentido que assume hoje, foi utilizada pela primeira vez na década de 1840, pela revista *Punch*, a mais antiga revista de humor do mundo. Na época a revista publicou uma série de cartuns parodiando os cartuns feitos por artistas

²⁷ As HQs tiveram início em 1837 com o escritor e artista suíço Rudolf Töpffer. A primeira HQ foi publicada no suplemento do jornal dominical *Les Amours de Vieux Bois*, contendo 30 páginas; cada página dividida em seis quadros desenhados e com textos sob as imagens.

²⁸ As tirinhas tiveram origem em 1894 no jornal americano *New York World*. No ano seguinte, o também jornal nova-iorquino *The Morning Journal* veiculou o primeiro personagem de tirinhas (*Yellow Kid*) a ter continuidade, criado pelo cartunista Richard Outcault. As tirinhas diferem-se das HQs devido a sua extensão de apenas 3 quadros.

²⁹ A charge também caracterizada por elementos visuais e verbais, faz críticas sarcásticas a acontecimentos atuais, usualmente na esfera política, com o intuito de manifestar aversão e descontentamento com o cenário vigente.

da Corte mediante encomenda do Príncipe Albert que pretendia expor os desenhos dos artistas reais nos novos murais do Palácio de Westminster.

Muitas vezes, porém, o riso contido num cartum pode ser alcançado apenas com um jogo criativo de ideias, por um achado humorístico (que em francês se chama *trouville*) ou por uma forma inteligente de trocadilho visual. O cartunista pode recorrer às legendas ou dispensá-las. Os cartuns sem legendas ou sem textos foram chamados durante muito tempo pela imprensa brasileira, de "piada muda" (CORREIA, 2012).

Hoje, o cartum está presente em quase todos os veículos de difusão da informação gráfica: jornais, revistas e *internet*, aparecendo como uma obra de arte, utilizando-se de elementos da história em quadrinhos, como balões, quadros sequenciados, episódios e onomatopeias.

Também, por meio do cartum, o veículo comunicativo expõe pontos de vista, opiniões, situações, acompanhado de legenda, ou não, como citado anteriormente. Ademais, o cartum leva ao leitor questões sobre diversas temáticas da atualidade, os "personagens são antropomórficos, e a problemática é coletiva", as pessoas não são retratadas de forma isolada, pois o cartum apresenta em seu discurso "identidade coletiva, universalidade como forma, e generalidade como tema" (PETRINI, 2012, p. 29).

O quadro a seguir ilustra uma tentativa de sintetizar os principais aspectos composicionais do gênero cartum.

Definição	São textos humorísticos ou satíricos. A parceria entre humor e imagem que proporciona uma verdadeira relação entre forma e significado.
Circulação	Publicados em revistas ou jornais digitais ou não.
Objetivo	Expressam ideias e opiniões sejam elas políticas, religiosas, esportivas ou sociais.
Áreas de intervenção	Cultural, política, social, religiosa, histórica, ética, entre outras.
Finalidade	Divertir, denunciar, alertar, sugerir, criticar
Linguagem	Coloquial. Os diálogos comumente são apresentados em legendas ou balões e representam a fala ou os pensamentos dos personagens. Também apresentam imagem ou sequência de imagens, dentro de quadrinhos ou não.
	Tipo de discurso: narração. Tipo de sequência: narrativa. Coesão nominal: uso de anáforas pronominais e nominais. Coesão verbal: predominância do <i>simple present</i> e do <i>simple past</i> . Escolha lexical: comparação, dêiticos, polissemia, intertextualidade, ambiguidade.

Quadro 15: Características do gênero cartum

(Continua)

Fonte: Adaptado de Freire (2007), Leal (2016)

Época	Atemporal ou envelhece junto com as notícias jornalísticas.
Principal característica	A interação entre o verbal e o não-verbal que cria os parâmetros da situação de ação da linguagem em curso, trazendo informações sobre personagens, grupos ou instituições e sua relação com o contexto em que estão inscritos.
Recursos imagéticos	Personagens desproporcionais e anedóticos, cenários minimizados ou em proporções exageradas, cores quentes ou sombrias, traços largos e contornos firmes, aspectos idiossincráticos do cartunista. Pode haver cartuns que não utilizam a linguagem verbal, mas, não poderá haver cartuns sem imagem.
Recursos linguísticos	Título polissêmicos e apelativos, legendas curtas ou sem legendas, falas concisas, de tipo exclamativas ou interrogativas, mensagens com sentido conotativo metáforas, interjeições, exclamações, onomatopeias, trocadilhos e pontuação expressiva.

Quadro 15: Características do gênero cartum

Fonte: Adaptado de Freire (2007), Leal (2016)

Com base nos pressupostos teóricos enunciados nos itens anteriores, indicamos as capacidades de linguagem a serem desenvolvidas para a leitura de cartuns, apresentando um modelo didático desse gênero e evidenciando elementos que deveriam ser escopo de ensino, conforme mostramos na sequência.

4.2.3 Análises de Corpus e Resultados

Neste estudo postulamos a construção do modelo didático de gênero cartum considerando os níveis de análise do ISD (BRONCKART, 2012) e as capacidades de linguagem (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993, CRISTOVÃO; STUTZ, 2011), envolvidas no processo de ensino-aprendizagem do gênero na esfera escolar.

Para a confecção de modelo didático do gênero selecionamos os quatro cartuns abaixo, extraídos do site www.diaadiaeducacao.pr.gov.br, mantido pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná, por ser esse um canal de interação entre professores da rede pública do Estado do Paraná, do qual os professores podem obter informações e materiais didáticos para serem utilizados em sala de aula de inglês.

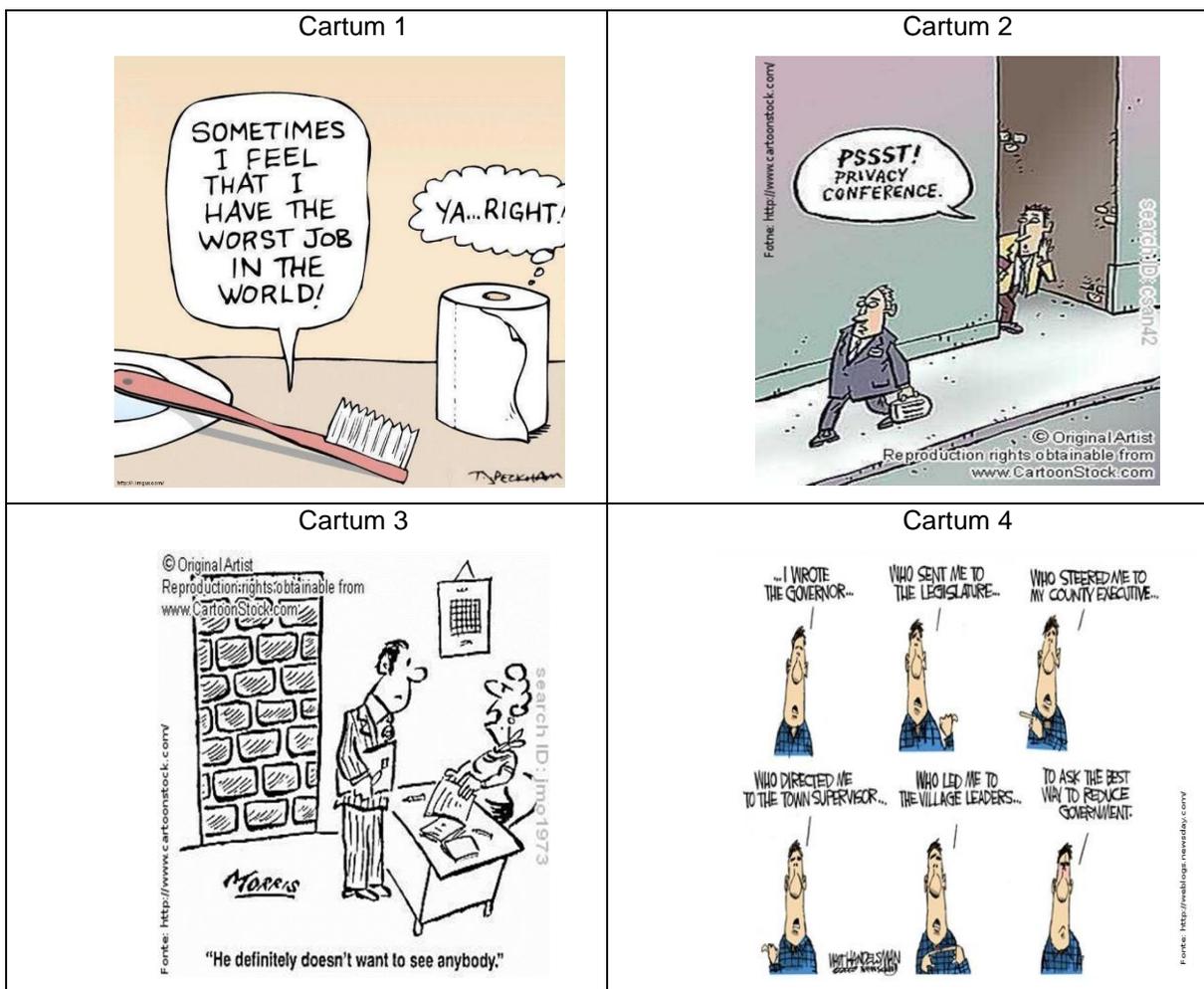


Figura 11: Cartuns

Fonte: <http://www.lem.seed.pr.gov.br/modules/galeria/uploads>

Para a análise de cartuns usamos critérios de classificação propagados por Bronckart (2012, p. 119), sendo eles: a) as condições de produção (a situação da ação da linguagem), b) plano geral; c) conteúdo temático; d) SOT e STT; e) a infraestrutura (tipos de discurso, tipos de sequência, mecanismos de textualização e de enunciação, escolhas nominais); e f) a Gramática do Design Visual, como apresentamos nos subitens que seguem.

4.2.3.1 Análise dos contextos físico e sociossubjetivo dos cartuns (CA)

Inicialmente buscamos analisar a situação de ação da linguagem, as propriedades dos mundos formais (físico, social e subjetivo) que norteiam a produção do gênero cartum.

Ressaltamos que a ação da linguagem envolve e agrega os “parâmetros do contexto de produção e do conteúdo temático”, que o agente-produtor os mobiliza

quando realiza uma “intervenção verbal”, isto é, reúne as “representações de um agente sobre contextos de ação, em seus aspectos físicos, sociais e subjetivos” (BRONCKART, 2012, p. 99,107).

De acordo com Cristovão e Stutz (2011, p. 20), ao contemplarmos a construção de “sentido da situação imediata de produção de linguagem mediante representações e/ou conhecimentos dos elementos do contexto de produção e da mobilização de conteúdos” estamos mobilizando as capacidades de ação (CA). Tais capacidades são explicitadas resumidamente no quadro que segue, que apresenta uma delimitação do corpus de estudo (quatro cartuns): produtor e receptor do texto, local e ano da produção ou disponibilização, posição social ocupada pelo produtor e pelo receptor, função social do texto e conteúdo temático (CRISTOVÃO, STUTZ, 2011).

CONTEXTO FÍSICO DE PRODUÇÃO	CONTEXTO SOCIOSSUBJETIVO
O lugar físico em que os cartuns foram produzidos e disponibilizados. CARTUM 1: suporte blog <i>Nice Guy Graphics</i> em 23/10/2009; CARTUM 2: suporte website <i>CartoonStock</i> em 24/04/2006; CARTUM 3: suportewebsite <i>CartoonStock</i> em 11/10/2002; CARTUM 4: suporte jornal <i>Newsday</i> em 2000.	Blog é um sítio eletrônico cuja estrutura permite a atualização rápida a partir de acréscimos dos chamados artigos, ou postagens ou publicações. Website é um conjunto de hipertextos acessíveis geralmente pelo protocolo HTTP na internet. O conjunto de todos os sites públicos existentes compõe a World Wide Web. O jornal <i>Newsday</i> é de circulação diária produzido e impresso em New Island/Nova York.
Os emissores: CARTUM 1: cartunista Tim Peckham CARTUM 2: cartunista Chris Slane CARTUM 3: cartunista John Morris CARTUM 4: cartunista Walt Handelsman	Posição social dos cartunistas (mostram a opinião, o ponto de vista).
Os receptores: público-leitor	Destinatários: adolescentes, jovens e adultos (construção de sentido dos cartuns).
Temáticas: CARTUM 1: trabalho; CARTUM 2: problemas sociais; CARTUM 3: trabalho; CARTUM 4: burocracia nos meios legais.	Finalidade: divertir, satirizar e criticar. Objetivo: expressar ideias e opiniões sociais.

Quadro 16: Contexto físico, social e subjetivo dos cartuns (CA)

Fonte: Colet (2017)

Podemos observar no Quadro 16 acima dados disponibilizados dos quatro cartuns, numa tentativa de verificação das marcas características do gênero, partindo de sua situação real de uso, uma vez que as CA são responsáveis pela adequação dos leitores aos contextos de produção e compreensão, levando-os a refletir sobre o lugar e o momento em que o texto foi produzido, seus receptores, esfera de circulação e elementos narrativos.

No item subsequente, expomos as CD e as CLD que funcionam articuladas as CA.

4.2.3.2 Análise da arquitetura interna dos cartuns (CD e CLD)

Os cartuns foram agrupados e rotulados de acordo com conteúdos temáticos ou princípios temáticos (BRONCKART, 2006; BULEA, 2010), isto é, os quatro cartuns foram compilados pelos temas considerados relevantes a serem discutidos no contexto escolar apresentado anteriormente (seção “4.2.1” Contexto educacional, p. 115).

Para a análise da temática dos cartuns, nos utilizamos das categorias propostas por Bronckart (2006) e Bulea (2010): de segmentos de orientação temática (SOT) para os elementos que indicam a introdução de tema no texto e segmentos de tratamento temático (STT), para os elementos que indicam o desenvolvimento do tema no texto.

Os quatro cartuns (Figura 11) não apresentam um título ou um subtítulo, logo os SOT não estão explicitamente nomeados, mas podemos tomar como uma introdução ao tema os textos visuais que apresentam personagens personificados ou não, que introduzem as referidas temáticas “trabalho” (Cartuns 1 e 3), “problemas sociais” (Cartum 2) e “burocracia” (Cartum 4) por meio das representações imagéticas neles contidas.

Dessa forma, os conteúdos são ilustrados através das imagens (SOT), que apontam os objetivos dos cartuns identificados em nossa análise. Os segmentos de tratamento temático (STT) são as informações presentes nos balões de fala e pensamento (Cartuns 1 e 2), na legenda (Cartum 3) e na fala indicada pelo rabisco (Cartum 4). Dessa forma, os STT retratados pelo SOT foram no Cartum 1, a insatisfação com o trabalho desempenhado, no Cartum 2 o problema social do desemprego, no Cartum 3 a sobrecarga de trabalho e no Cartum 4, a burocracia nos meios legais.

Todos os elementos dos SOT e STT aqui apresentados cooperam para o entendimento da composição global dos cartuns, apontando a ironia, a sátira, a crítica e o humor que configuram a construção dos cartuns. Adiante veremos com mais detalhes os demais níveis de análise identificados do corpus, que nos mostram a

constituição dos segmentos inseridos nos textos verbais e visuais e que podem contribuir na identificação de cada parte do texto.

Conforme Bronckart (2012) propõe, além de considerarmos o contexto de produção dos textos, precisamos observar a arquitetura interna ou folhado textual, que constitui-se de três camadas sobrepostas: a) a infraestrutura geral do texto; b) os mecanismos de textualização; e c) os mecanismos enunciativos.

A infraestrutura geral do texto refere-se aos “tipos de discurso que comporta, as modalidades de articulação entre esses tipos de discurso” e as “sequências que nele eventualmente aparecem” (BRONCKART, 2012, p. 120).

Os mecanismos de textualização favorecem as marcas que estruturam o conteúdo temático e estão vinculados “à linearidade do texto”, considerando o “destinatário e as “articulações hierárquicas, lógicas e/ou temporais do texto”; evidenciados três mecanismos de textualização: conexão, coesão nominal e coesão verbal (BRONCKART, 2012, p. 122).

Os mecanismos enunciativos contribuem para tornar compreensível os “posicionamentos enunciativos”, isto é, quais são as esferas de ação assumidas pelos enunciados textuais e quais vozes estão presentes nos textos; bem como os pontos de vista, julgamentos ou envolvimento expostos no conteúdo temático (BRONCKART, 2012, p. 130).

Para Cristovão e Stutz (2011), o agente-produtor ao construir sentido por meio de conhecimentos relativos as características inerentes do gênero está mobilizando as capacidades discursivas (CD), que correspondem a organização do texto (estrutura global e a construção composicional) e aos mundos discursivos (tipos de discurso) engendrados na delineação do conteúdo temático.

No caso do agente-produtor construir sentido por meio de conhecimentos relativos aos mecanismos de textualização e enunciativos do gênero, segundo as autoras supracitadas, está mobilizando as capacidades linguístico-discursivas (CLD), que compreendem “conexão e segmentação; coesão verbal e nominal; construção de enunciados; modalizações; uso de dêiticos; escolha lexical” (CRISTOVÃO; STUTZ, 2011, p. 21).

A fim de justificar com mais clareza as duas capacidades de linguagem elencadas acima, recorreremos ao corpus do nosso estudo, apresentando a princípio, no Quadro 17 que segue, a construção composicional dos quatro cartuns, numa referência as CD.

GÊNEROS	CARTUNS
Construção composicional	<p>CARTUM 1: Presença de dois balões, um da fala, outro do pensamento. No balão da fala da protagonista escova dental observamos uma sentença exclamativa curta. No balão do pensamento do rolo de papel higiênico verificamos a interjeição “ya” de forma contraída “yeah”, gíria inglesa que deriva de “yes” e significa “sim”.</p> <p>CARTUM 2: Há a presença de um balão da fala, em que podemos observar a onomatopeia “Pssst!” em letras maiúsculas, significando que o homem encoberto na ruela chama a atenção do outro que caminha pela calçada. Ainda no balão da fala lê-se o texto escrito “privacy conference” (conferência privada).</p> <p>CARTUM 3: a presença de legenda abaixo da cena com o texto verbal entre aspas “He definitely doesn’t want to see anybody.” (Ele definitivamente não quer ver ninguém), faz-se alusão a fala da secretária que tenta explicar à visita que o chefe não pode atender. Enquanto isso, vê-se atrás do homem em pé uma porta totalmente vedada com tijolos.</p> <p>CARTUM 4: Não há uma seta que indica a fala do personagem, apenas um rabisco indicativo do texto verbal. Ressaltamos que há alguns indícios de encadeamento de ações que o cartunista observou ao caricaturar o personagem, por exemplo a boca do personagem no decorrer dos espaços indica movimento como se estivesse pronunciando o texto verbal que está acima de sua cabeça, também o movimento das mãos que indicam uma sucessão de atos, além do sinal de reticências no encadeamento do texto escrito que sugere sequência de ações.</p> <p>E essas ações respeitam uma hierarquia, vejamos na fala concisa do personagem: “...I wrote the governor...who sent me to the legislature...who steered me to my county executive...who directed me to the town supervisor...who led me to the village leaders...to ask the best way to reduce government.” (grifos meus), ou seja, o ponto de partida foi o governador que o enviou para o poder legislativo, depois para o executivo do município, remetendo-o para o supervisor da cidade, depois para os líderes da vila e por fim o personagem queria apenas pedir uma forma melhor de reduzir a burocracia do sistema governamental.</p>

Quadro 17: Construção composicional dos cartuns (CD)

Fonte: Colet (2017)

Para uma melhor fluidez das informações dispomos no Quadro 18 a seguir, a estrutura global dos quatro cartuns pesquisados, bem como as categorias da GDV sistematizadas de forma entrecruzada na estrutura global dos cartuns.

Ademais, faz-se mister relacionar indicações baseadas nos pressupostos da GDV, que propõe categorias de análise de imagens e a relação delas com o texto verbal. Rememorando que as categorias (representacional, interacional e composicional) propagadas por Kress e van Leeuwen (2006) autores da GDV funcionam de forma articulada.

GÊNERO	CARTUNS
Estrutura global	<p>CARTUM 1: O cenário é mínimo, aparece apenas uma suposta mesa, como base para a escova e o rolo de papel, assim como no lado esquerdo do quadrinho um prato. No canto inferior direito consta a assinatura de Tim Peckham. Observa-se cores sombrias.</p> <p>CARTUM 2: Os personagens caracterizados como executivos são apresentados de forma anedótica, o ambiente em que acontece a ação é minimizado, pois vê-se apenas as paredes de construções, uma calçada estreita e vislumbra-se um pequeno recorte do que podemos deduzir ser a rua. O cartunista utilizou de cores sombrias para criticar questões sociais e políticas sobre a lei e a ordem, sendo que originalmente este cartum intitula-se polissemicamente “Privacy Conference Security” (Conferência Privada de Segurança), num sentido conotativo metafórico, ao se referir a um beco como o local para realização de uma reunião particular.</p> <p>CARTUM 3: Interação entre o verbal e o não-verbal, a técnica usada pelo cartunista, que fez uso do grafite na composição do cartum, produzindo diferentes tonalidades e linhas usando a mesma cor, fazendo com que formas e profundidades fossem mais perceptíveis em preto e branco.</p> <p>CARTUM 4: O personagem é apresentado de forma sequenciada, o cartunista utilizou de um recurso relativamente frequente na elaboração de quadrinhos e que contribui para uma comunicação efetiva: o formato dos quadros. Ao movermos os olhos pelo cartum temos a sensação de que o tempo está em movimento, mesmo na ausência dos quadros. Não há moldura ou contorno, concedendo ao leitor leveza e celeridade à leitura, à medida que o material imagético ultrapassa os espaços intensificando a dramaticidade da cena. O personagem desmesurado, de nariz agigantado, comenta a série de encaminhamentos percorridos de um pedido que se referia justamente a diminuição da máquina administrativa.</p>

Quadro 18: Infraestrutura interna dos cartuns (CD)

Fonte: Colet (2017)

Com base em Bronckart (2012) e Cristovão e Stutz (2011), entendemos que as CD elencadas nos Quadros 17 e 18, compreendem o plano geral do texto, nesse caso, dos quatro cartuns estudados, referindo-se ao modo como as informações do conteúdo temático são construídas pelo agente-produtor.

Quanto aos tipos de discurso presentes nos cartuns analisados, definimos que se encaixam no eixo do narrar, constituindo-se pelo discurso de narração. E com relação à organização sequencial dos cartuns, apresentam de forma icônica uma sequência narrativa.

Com relação à estilística dos cartuns explorados podemos observar que imagens e palavras estão articuladas: as palavras dispostas nos quadrinhos dos cartuns podem vir dentro de balões de fala, como nos Cartuns 1 e 2, balão de pensamento no Cartum 1, em legenda, como no Cartum 3, ou ainda, no Cartum 4, a ausência de seta que indica a fala do personagem, apenas uma linha tracejada indicativa do texto verbal.

Em suma, os Quadros 17 e 18 resumem as principais características pertencentes as CD e contempladas na leitura dos cartuns estudados.

Na sequência tratamos da operacionalização das capacidades linguístico-discursivas da linguagem (CLD) nos cartuns apresentados anteriormente, pois ao mencionar a composição linguístico-discursiva do texto cartum, estamos apontando o material verbal estruturado nos mecanismos de textualização e mecanismos enunciativos e, conseqüentemente mobilizando as CLD.

Procedemos à análise de recursos linguísticos presentes nos cartuns, tais como: modalizadores, dêiticos, utilização de elementos coesivos, tanto referenciais, quanto sequenciais, escolha de tempos verbais, lexicais, dentre outros itens que estabelecem relações com a intencionalidade do produtor e a constituição do gênero, sua circulação.

No Quadro 19 a seguir, ilustramos os mecanismos de textualização em evidência nos cartuns apresentados na página 122 desta dissertação.

Mecanismos textualização	Coerência
	CARTUNS 1 e 2: os enunciados apresentam-se por recursos visuais e nos balões de fala e de pensamento; CARTUNS 3 e 4: temos enunciados presentes na linguagem não-verbal e recurso verbal que incorporados constroem sentido.
	Coesão nominal
	CARTUM 1: uso do pronome pessoal “I”, da expressão de descrença “Ya...Right!”, presença do superlativo “worst”; CARTUM 2: presença da interjeição de apelo “Psst!” CARTUM 3: ”; uso do verbo auxiliar na forma negativa contraída “doesn’t” indicando 3ª pessoa do singular (he) no presente simples, bem como a presença explícita do referido pronome, e do pronome indefinido “anybody”; CARTUM 4: presença de advérbio de frequência “sometimes”, advérbio de modo “definitely”; pronome relativo “who” usado para sujeito; e pronomes objetos (object pronouns em inglês) “me”.
	Coesão verbal
	CARTUM 1: conjugação dos verbos no tempo presente simples “fell”, “have”; CARTUM 2: ausência de tempos verbais; CARTUM 3: uso verbo no infinitivo “to see”; CARTUM 4: apresenta passado simples “wrote”, “sent”, “steered”, entre outros.

Quadro 19: Mecanismos de textualização (CLD)

Fonte: Colet (2017)

Na sequência o Quadro 20, exemplificamos os mecanismos enunciativos também presentes nos mesmos cartuns já especificados.

Mecanismos enunciativos	<p>Vozes dos personagens apresentadas de forma direta, o discurso é narrativo e as vozes estabelecem os turnos de fala.</p> <p>Expressões de modalização lógica em que os personagens colocam-se como referência pessoal “I” (cartum 1 e 4), “he” (cartum 3), relacionando-se com o mundo objetivo, indicando elementos possíveis, reais “have” (cartum 1), ou ainda modalização apreciativa, apresentando um ponto de vista avaliativo marcado pelo advérbio “definitely” (cartum 3).</p> <p>Itens lexicais: frases curtas e informais. Presença de advérbio de frequência “sometimes” (cartum 1), advérbio de modo “definitely” (cartum 3); pronomes pessoais “I” (cartum 1 e 4), “he” (cartum 3); pronomes objetos “me” (cartum 4); pronomes relativos “who” (cartum 4) e pronome indefinido “anybody” (cartum 3); grau superlativo “the worst” (cartum 1) e “the best” (cartum 4).</p> <p>Construção de enunciados: A exploração da organização interna dos cartuns (linguagem verbal e não verbal, características paralinguísticas, as escolhas lexicais como a interjeição de apelo “PSST!” (cartum 2) pontuação, tamanho e tipo de fonte), coloca o foco da atividade nos efeitos de sentidos provocados pelas escolhas lexicais.</p>
-------------------------	---

Quadro 20: Mecanismos enunciativos (CLD)

Fonte: Colet (2017)

Observamos nos Quadros 19 e 20 os mecanismos de textualização e enunciativos que o leitor constrói sentido por meio da compreensão dos parâmetros de textualização (conexão e coesão nominal e verbal) e enunciativos (que envolvem expressões de modalização, as operações de construção de enunciações e as escolhas lexicais).

Ressaltamos que as capacidades de linguagem CD, CLD e CA supracitadas configuram “os planos da atividade de linguagem” dos cartuns (CRISTOVÃO; STUTZ, 2011, p. 22), sendo as CA constituinte de uma análise que precede os cartuns explorados, partindo do plano da atividade para o plano da ação de linguagem e as CD e as CLD evidenciam as análises textuais dos cartuns.

Contudo, as autoras designam uma quarta capacidade de linguagem, denominada capacidade de significação (CS). As CS são responsáveis por promover ao agente-produtor a construção de sentido por meio de conhecimentos relativos a práticas sociais, e que aliada as CA também precede a análise pré-textual. Sobre essa CL tratamos no item a seguir.

4.2.3.3 Análise das representações sobre as práticas sociais (CS)

Com base em Cristóvão e Stutz (2011) intentamos evidenciar aspectos mais amplos, relacionados aos contextos ideológico, histórico, sociocultural e econômico dos cartuns apresentados na seção “4.2.3” das análises de corpus e resultados (p. 121).

A seguir apresentamos uma análise concisa de alguns critérios compreendidos nas CS, como por exemplo, o posicionamento dos cartunistas nas relações textos-contextos; bem como as formas destes de serem, agirem e sentirem com relação aos cartuns produzidos. Tais aspectos estão dispostos no Quadro 21 subsequente:

Contexto ideológico, histórico, social, cultural, econômico	<p>Nos textos-cartuns que constituem o corpus de análise para a construção do MD aqui apresentado temos contextos sociais relacionados ao trabalho (cartuns 1 e 3), a problemas sociais (cartum 2) e a burocracia nos meios legais (cartum 4).</p> <p>CARTUM 1: Tim Peckham ironiza o papel do trabalhador dentro da esfera social, em que alguns trabalhadores acreditam que exercem funções inferiores frente a colegas, ou ainda, a hierarquização do trabalho.</p> <p>CARTUM 2: Chris Slane alerta para o problema social do desemprego surgido em 2006, em que grandes empresas fecharam acordo de fusão, resultando na demissão de inúmeros executivos.</p> <p>CARTUM 3: John Morris satiriza o esmero da secretária em explicar ao senhor engravatado que o chefe não poderá atendê-lo, sendo que o mesmo já havia construído uma porta de tijolos para se isolar das visitas inoportunas.</p> <p>CARTUM 4: Walt Handelsman ironicamente critica a burocracia nos meios legais, consistindo em uma série de encaminhamentos feitos de um pedido que objetivava justamente diminuir a máquina administrativa.</p>
---	---

Quadro 21: Capacidades de significação (CS)
Fonte: Colet (2017)

Conforme observamos na análise exposta no Quadro 21 acima, os cartuns analisados criticam, satirizam e expõem situações de humor, dessa forma cumprindo com sua funcionalidade discursiva.

4.2.3.4 Síntese dos elementos ensináveis do gênero cartum

Ressaltamos que o sentido dos cartuns não se dá apenas pela linguagem verbal, mas também pelos elementos extralinguísticos, em que as imagens semiotizam ideias. Como exemplo, tomemos o Cartum 2 no qual a imagem de um homem de terno, gravata, pasta nas mãos, passos largos, nos remete a ideia de um executivo. Da mesma forma, a linguagem visual presente nos demais cartuns analisados ou de cartuns em geral requer do leitor um pré-conhecimento dos elementos expostos.

Nesse sentido, a interpretação do evento representado pelo texto verbo-visual “cartum” pode variar, dependendo do leitor – seu histórico situacional e o contexto

institucional, ou seja, o texto verbal ou não verbal produzido como evento articulado, engloba o ato da fala verbalmente produzido, os aspectos sociais ou situação sócio-histórica e os conhecimentos investidos. Portanto, autor e leitor de um texto, embora pertencentes a contextos sociais diferentes, interagem mediados pelo texto.

Na leitura e compreensão de cartuns, é importante considerar o contexto de produção e a esfera de circulação, uma vez que os cartunistas utilizam-se, atualmente, da internet para publicação e divulgação do gênero em questão. Também, devemos observar que os elementos que constituem os aspectos físicos, sociais e subjetivos dos cartuns representam características específicas do momento de produção, envolvendo os produtores, leitores, temáticas e objetivos, uma vez que “problematiza sujeitos e situações reais por meio de personagens e temas fictícios. Sua verdade é produzida a partir de situações imaginárias, basicamente com personagens inverossímeis” (PETRINI, 2012, p. 29).

Ademais, devemos levar em consideração os elementos de textualização dos cartuns, ou seja, a tecitura da narrativa, seus personagens, tempo e espaço, bem como os elementos verbais e visuais característicos do gênero. Torna-se mister disponibilizar aos alunos através da prática linguística presente nos diversos gêneros possibilidades de compreensão da realidade a qual estão inseridos. A leitura e compreensão do gênero cartum propicia ao aluno interação social e cultural no universo linguístico presente na interrelação dos sujeitos, logo é necessário:

[...] compreender o texto, em uma situação real de interação, com o uso de elementos linguísticos-discursivos, verbais e visuais, como lugar onde os sujeitos enunciam valores, marcam suas visões de mundo, respondem a outros enunciados, silenciam, participam e constroem cultura, história, memórias (ROCHA, 2014, p. 210-211).

Arelado a essas colocações está o fato de que o trabalho com um texto pertencente a determinado gênero não o isola dos demais, ou seja, os gêneros textuais, em alguns momentos, se entrecruzam e constituem domínios mistos.

Por fim, todas essas categorizações auxiliam os docentes no trabalho pedagógico, suscitando alunos conscientes da multiplicidade de gêneros, propensos a analisar, compreender e produzir textos nas mais variadas situações de uso da língua no cotidiano, assim como a GDV contribui na leitura de imagens, cooperando num melhor entendimento da composição e das significações das imagens tanto no ambiente escolar quanto no dia a dia dos alunos.

4.3 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE GÊNEROS TEXTUAIS

Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), o procedimento metodológico de ensino chamado Sequência Didática refere-se a “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (p. 82) e encontra-se fundamentada sobre “o postulado de que comunicar-se oralmente ou por escrito pode e deve ser ensinado sistematicamente” (DOLZ, SCHEUWLY, 2004, p.43). Logo, a LI pode ser ensinada por meio do uso deste procedimento.

Para um trabalho com a língua pautado num gênero textual, conforme a metodologia da SD, parte-se de uma produção inicial de leitura, escrita, ou fala, permitindo “ao professor avaliar as capacidades já adquiridas e ajustar as atividades e os exercícios previstos na sequência às possibilidades e dificuldades reais de uma turma” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 84):

As sequências didáticas instauram uma primeira relação entre um *projeto de apropriação* de uma prática de linguagem e os *instrumentos* (grifos dos autores) que facilitam essa apropriação. Desse ponto de vista, elas buscam confrontar os alunos com práticas de linguagem historicamente construídas e delas se apropriarem. Essa reconstrução realiza-se graças à interação de três fatores: as especificidades das práticas de linguagem que são objeto de aprendizagem, as capacidades de linguagem dos aprendizes e as estratégias de ensino propostas pela sequência didática (DOLZ; NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004, p. 43).

Nesse sentido, “uma SD pode ser entendida como um conjunto de atividades planejadas mediadas por gêneros textuais específicos cujo objetivo é a construção de conhecimento sobre o agir da linguagem” (DENARDI, 2011, p. 157), isto é, na SD as atividades são planejadas de forma gradativa e guiadas para o entendimento dos conteúdos temáticos.

Conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 83), o trabalho em sala de aula de LI deve ser “realizado, evidentemente, sobre gêneros que o aluno não domina ou faz de maneira insuficiente, sobre aqueles dificilmente acessíveis, espontaneamente, pela maioria dos alunos”.

Uma SD caracteriza-se também pela mobilidade que agrega as capacidades de linguagem que compõe determinado texto pertencente a um gênero textual. Outra característica importante é a estrutura dialógica e dialética da SD, pois a cada nova

etapa (atividade) desta, há diálogo com a anterior. Vejamos a seguir a estrutura de base de uma SD:

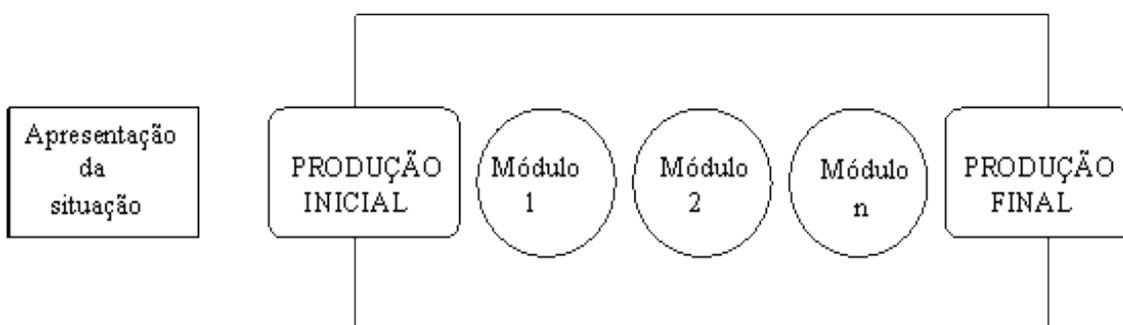


Figura 12 - Esquema da Sequência Didática
Fonte: Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004, p. 83)

Portanto, a estrutura de uma SD é regida por etapas que estão subordinadas umas às outras. Desde a apresentação da situação inicial de uma proposta textual, perpassa pela produção inicial, pelos módulos de ensino e pela produção final. Segundo Denardi (2011, 2017), essas etapas seguem os “princípios da teoria da dialética de construção de conhecimentos em sala de aula”, preconizadas por Vasconcellos (2002) uma vez que movimentam:

- a) *a mobilização do conhecimento* (grifo da autora) na apresentação da situação inicial;
- b) *a construção do conhecimento* (grifo da autora) a partir da primeira produção e nos diferentes módulos de ensino;
- c) *a síntese do conhecimento* (grifo da autora) que pode ser observada pela produção final (DENARDI, 2011, p. 158).

A concepção dialética e dialógica da SD, evidencia-se no segmento dessas três fases básicas de construção do conhecimento descritas acima, e denominadas de “sincrética, analítica e sintética”³⁰ (DENARDI, 2017, p. 170 – Tradução nossa). Na comparação dessas três fases com o encadeamento de uma SD, podemos considerar que a primeira etapa de uma SD corresponde à apresentação de uma situação comunicativa, conferindo ao aluno o agir em uma situação em que deve produzir um texto oral ou escrito sobre algo significativo para ele (DENARDI, 2017).

A produção inicial requer que o aluno atue sobre o objeto de estudo: um texto que pertence a um gênero específico, articulando conhecimentos dentro das práticas sociais do aluno. Nessa fase, o professor pode observar mais claramente o

³⁰ Three basic phases of knowledge construction, called syncretism, analysis and synthesis (DENARDI, 2017, p. 170).

conhecimento do aluno sobre a linguagem, o conteúdo temático e a organização do gênero, para então determinar de que ponto começar o processo de ensino e até onde aprofundar. Nessa fase do desenvolvimento da SD “o processo se afasta do sincretismo dos alunos sobre o objeto de estudo para a construção de um nível qualitativamente mais elevado de conhecimento”³¹ (DENARDI, 2017, p.171 – Tradução nossa). Essa dinâmica de elaboração do conhecimento inicia com a primeira produção, mas se estende em todos os módulos de uma SD.

Quanto a fase analítica e sintética de construção de conhecimento, segundo fundamentos dialógicos e dialéticos da SD, optamos em explicitá-las conforme Quadro 22 abaixo.

FASES ANALÍTICA E SINTÉTICA DO PROCEDIMENTO SEQUÊNCIA DIDÁTICA	
FASE ANALÍTICA (Os módulos)	<p>* Refere-se ao trabalho dos problemas identificados na primeira produção.</p> <p>1. Trabalha problemas de:</p> <p>a) representação da situação de comunicação (contexto físico, social e subjetivo);</p> <p>b) elaboração dos conteúdos (conteúdo temático);</p> <p>c) planejamento do texto (construção composicional);</p> <p>d) realização do texto (estilo).</p> <p>2. Diversifica os modos de trabalho por meio de:</p> <p>a) atividades de observação e de análise de textos;</p> <p>b) tarefas simplificadas de produção de textos;</p> <p>c) elaboração de uma linguagem comum.</p> <p>3. Capitaliza as aprendizagens sobre o gênero abordado quanto a:</p> <p>a) aquisição de vocabulário (linguagem técnica);</p> <p>b) elaboração de um glossário (lista de constatações).</p>
FASE SINTÉTICA (A produção final)	<p>* Refere-se a síntese de todo o processo de produção.</p> <p>1) Investe nas aquisições de:</p> <p>a) oportunidades aos alunos o uso do conhecimento construído durante os módulos (pressupõe importantes relações dentro da complexidade do conhecimento do conteúdo / capacidade linguística em que os alunos foram expostos durante todo o desenvolvimento de uma SD);</p> <p>2. Permite ao professor observar:</p> <p>a) o desenvolvimento dos alunos na produção textual (instrumento de avaliação somativa);</p> <p>b) todo o processo de produção textual dos alunos verificado como um processo de desenvolvimento da escrita (constituente da avaliação formativa).</p>

Quadro 22 – Fases analítica e sintética do procedimento SD
Fonte: Adaptado de Dolz; Noverraz, Schneuwly (2004), Denardi (2017)

³¹ The process departs from students' syncretism about the object of study to the construction of a qualitatively higher level of knowledge (DENARDI, 2017, p. 171).

Importante ressaltar que durante a aplicação de uma SD, é possível ao professor adaptar as atividades de acordo com as especificidades de seus alunos e conforme o andamento em sala de aula. Ademais, o professor pode observar de forma individualizada ou no grande grupo, o desenvolvimento da turma e, assim, elaborar ou ajustar as atividades posteriores, diagnosticando capacidades e necessidades com relação ao gênero que é estudado. Assim, “o conhecimento é construído a partir do que a metodologia dialética chama de visão crítica da realidade³²” (DENARDI, 2017, p. 171 – Tradução nossa).

4.4 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA PRODUÇÃO DO GÊNERO CARTUM

Sendo o cartum um gênero jornalístico, é interessante observar a grande variação deste gênero. Abrange, hoje, praticamente todos os veículos de difusão da informação gráfica: jornais, revistas e a *internet*. Ao selecionarmos o corpus para a construção do modelo didático do gênero cartum, deparamo-nos com algumas marcas composicionais e linguísticas do referido gênero, como especificado na seção “3.2” (O Modelo Didático de Gênero Cartum). Assim, após selecionados os cartuns do site www.diaadiaeducacao.pr.gov.br e construído o modelo didático do gênero, expandimos os estudos para a construção de uma SD, numa tentativa de transpô-lo didaticamente.

As atividades da SD serão apresentadas como uma sugestão de trabalho a ser aplicada em turmas de nono ano do EF, com duração de quinze aulas, esperando que o aluno seja capaz de reconhecer e analisar as características específicas do gênero cartum, sua constituição, meio de circulação, elementos icônicos, tipos de letras e símbolos; apropriarem-se e produzirem o modelo comunicativo: cartum; construindo sentido na leitura de cartuns.

Durante a seleção e estudo dos cartuns, centramos nossa escolha na temática “Trabalho”, priorizando o contexto sócio-histórico de produção, as marcas do gênero, a função social deste em atividades que os tipificavam e o meio em que circulam. Logo, buscamos favorecer a interdisciplinaridade através da discussão do tema “Trabalho” e questões relevantes que envolvem diferentes áreas do conhecimento, destacando que ao longo da aplicação da SD, os alunos são

³² Knowledge is constructed from what dialectic methodology calls a critical view of reality. (DENARDI, 2017, p. 171).

convidados a aprofundarem a reflexão sobre a temática exposta e a relacioná-la com sua realidade pessoal e seu contexto social, levando em conta diferentes perspectivas.

Desta forma, estamos propondo um trabalho que busca ampliar a compreensão dos diversos usos da linguagem ancorando-se nas inferências contidas nos PCN (BRASIL, 1998) e DCE (PARANÁ, 2008, p. 60) em que:

Os sujeitos envolvidos no processo pedagógico não aprendem apenas novos significados nem a reproduzi-los, mas sim aprendem outras maneiras de construir sentidos, outros processos interpretativos que alargam suas possibilidades de entendimento do mundo.

Sendo assim, o foco de ensino despendido nesta SD, sob a temática “Trabalho” recai sobre a imprescindibilidade do aluno interagir ativamente pelo discurso, sendo capaz de dialogar com as mais variadas formas textuais, levando em conta o grande volume de informações que circulam na sociedade. Conseqüentemente, o aluno, sujeito-leitor, envolve-se nos “processos sociais de construção de linguagem e de seus sentidos legitimados” e desenvolve “uma criticidade de modo a atribuir o próprio sentido aos textos” (PARANÁ, 2008, p. 58).

Na seção que segue apresenta-se a SD estruturada com base nos pressupostos teóricos propagados por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 83-91). Partindo do mais familiar para o menos familiar, trabalhamos um cartum em LI tendo como ponto de partida as experiências dos alunos enquanto leitores de jornais, revistas e *sites* disponíveis digitalmente, bem como dos conhecimentos supostamente construídos nas aulas de português, e, paulatinamente, exploramos o contexto de produção e de recepção do cartum, a construção composicional e os mecanismos de textualização e enunciativos.

4.5 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA: *Cartoon: Reflecting about working conditions and labor*

Apresentamos em seguida, uma SD desenvolvida para um nono ano de EF, com o intuito de ser aplicada futuramente para posteriores análises e reflexões.

CARTOON: REFLECTING ABOUT WORKING CONDITIONS AND LABOR

General Objectives:

- ❖ Recognizing the specific characteristics of cartoons, its constitution, means of circulation and iconic elements;
- ❖ Building meaning from cartoon texts;
- ❖ Discussing the topic of human working conditions and labor addressed in cartoons;
- ❖ Producing a cartoon.

MODULE 1 – PRESENTATION OF A SITUATION

Objectives:

- ❖ Warming up: brief talk on experiences of reading cartoons;
- ❖ Reading some cartoons whose thematic content refers to human working conditions and labor;
- ❖ Producing and showing cartoon productions in a school exposition.

1. **In groups:** Discuss the following questions:

a) When you are reading a magazine or a newspaper, do you usually draw attention to cartoons? *Personal answer.*

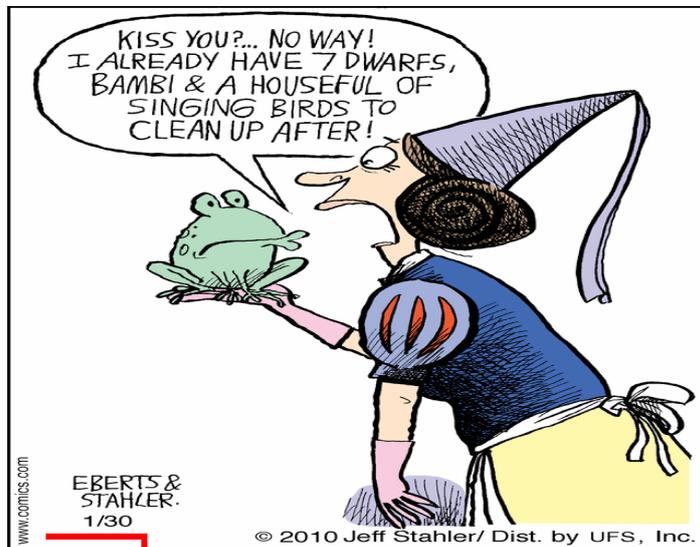
b) What draws you the most attention in reading cartoons? *Possible answers: images, speech balloons...*

c) Would you know what cartoonists aim at when they produce cartoons?

Suggested answers: Transmitting a message by means of images and writing. Making social criticism on something.

2. Talk with colleagues about what you observe when reading these cartoons.

CARTOON 1



Fonte: www.comics.com

CARTOON 2



Fonte: <http://culturewarclasswar.files.wordpress.com>

NOTE

O cartum visa expressar ideias e opiniões, quer sejam políticas, religiosas, esportivas ou sociais, através de uma imagem ou sequência de imagens, podem ter balões ou legendas, podem ser atemporais ou envelhecer junto com notícias.

Fonte: Adaptado da autora Mendonça (2002, p. 212).

In your opinions, do both cartoons have the same thematic?

Why? *Possible answers: Yes, both refer to work, although in the first there are characters that belong to two different short stories (Snow White and The Princess and the Frog) and discuss overworking. In the second cartoon, the context is a classroom and in it one of the students does not do the teacher's proposal.*

3. **Class work:** Read the following questions, keep your eyes observing the cartoons above and answer them:

a) What can you see in Cartoon 1? And in Cartoon 2? *Suggested answers: In Cartoon 1 – a princess holding a frog in her hands. In Cartoon 2 – a teacher watching students in the classroom. Students doing a test while a girl looks through the window.*

b) Which seems to be the main purpose of these cartoons? *Suggested answers: To express the Cartunists' ideas and opinions about different daily activities.*

c) What do you think the characters are doing in Cartoon 1? And in Cartoon 2? *Possible answers: In Cartoon 1, a princess talks to a frog and in Cartoon 2, the teacher asks a girl to come way from the window because she should do her test.*

d) In your opinion, do the images in both cartoons contribute to the understanding of the written texts? *Personal answers.*

4. How about testing your knowledge about the genre?

In pairs, take a cartoon from the Reading Box.

5. With a cartoon from the Reading Box in your hands, get together with a colleague and discuss which is similar in both your cartoons. Then write a list of similarities in your notebooks.

6. **Pair work:** In a sheet of paper your teacher give you, produce a very interesting and colorful cartoon which thematic content should be human labor nowadays. When finishing it, hand it to your teacher.

TEACHER'S TIP

Forneça cópias de textos de diferentes gêneros: canção, fábula, conto de fadas, receita, poema, piada, biografia, paródia, bem como diferentes cartuns impressos colocando – os numa caixa que pode ser nomeada: caixa de leitura.

Peça a seus alunos para que se organizem em pares. Passe a caixa de leitura para que cada par tire de dentro da caixa apenas um texto pertencente ao gênero cartum.

Depois de corrigir a atividade 4, peça a cada par que anote características que identificarem nos textos escolhidos.

Pergunte a cada par para compartilhar suas anotações, registrando no quadro as características citadas pelos alunos.

NOTE

A primeira produção é diagnóstica e é o início da avaliação processual ou formativa.

NOTE

Os alunos serão avaliados, ao longo das produções dos cartuns, desde a primeira produção até a produção final, de acordo com os conhecimentos adquiridos durante a aplicação da SD. A professora irá corrigir, dizendo o que ele atingiu, o que ainda está insuficiente, mostrando o caminho em que a escrita e o desenho ou formato podem ser melhorados, seguindo os meios de avaliação sugeridos por Dolz, Noverraz, Schneuwly (2004) referente à avaliação formativa e somativa. A finalidade da avaliação formativa é orientar o aluno durante o processo de escrita. Já a finalidade da avaliação somativa é avaliar o aluno no final do processo, atribuindo a atividade desenvolvida um conceito ou uma nota.

A comparação entre o que cada aluno consegue fazer antes e depois de desenvolver a sequência de atividades sugeridas, deixará evidente, tanto para o professor quanto para os alunos, o que foi aprendido com relação às capacidades de linguagem inerentes ao gênero estudado.

MODULE 2 - FIRST WRITING**Objectives:**

- ❖ Discussing housework experiences;
- ❖ Producing a cartoon in pairs.

1. Class discussion: What do you think about doing housework? Who contributes to housework at your home? What kind of domestic activity do you usually do? *Personal answers.*

2. In order to answer the questions below, go to <https://www.youtube.com/watch?v=PLDPZzQm4BA> and watch the video. It's a fun video on the subject of housework.

a) Do you like the video? Why? Why not? *Personal answers.*

b) Is housework still a predominantly feminine task? *Suggested answers: In a modern society, both women and men can make/do the household chores.*

c) Can domestic activities be considered work? *Suggested answers: Yes, housekeeping is a worthy and esteemed profession. It respects working laws as any other profession.*

d) What do you know about domestic working laws? *Suggested answers: In Brazil, a housekeeper does justice to several working rights, such as: work and social security card, defined minimum wage, thirteenth salary, holydays among other benefits.*

e) Has the situation and the social role of women changed over the years in Brazil? *Suggested answers: Today women are not just housewives, they manage schools, enterprises, cities, even countries. Some examples: Maria da Penha (Brazilian biopharmacist and women rights activist) , Cármen Lúcia Antunes Rocha (jurist, professor, judge, President of Brazilian Superior Court), Lygia Bojunga and Ana Maria Machado (youth writers) Raquel de Queirós (romancist), Helena Kolody (poet and writer from Paraná), Zilda Arns (founder of International Pastoral of care of the child), Priscila Vieira and Cynthia Bonacossa (Brazilian cartunists), among others.*

3. Pair work: How would be the video turned into a cartoon? Or wonder you are a cartoonist and publish cartoons in a popular newspaper. Produce a cartoon. 

Here are some tips to you produce your cartoon.

- a) Get in pairs and produce a cartoon in an A4 sheet of paper;
- b) Produce a very interesting, colorful and attractive cartoon to be publish in the school hall;
- c) Don't forget that you must keep some discussed ideas on human working conditions, laboring, houseworking, male and female works, working values, etc;
- d) Hand your cartoon to the teacher when finishing it, in order he/she can check if everything is ok.

TEACHER'S TIP

Sugira aos alunos que utilizem recursos disponíveis em sites e aplicativos da internet, até mesmo imagens de revistas e panfletos para criarem seus cartuns. O mais importante é ser criativo!

Os alunos devem escrever suas primeiras versões em pares.

MODULE 3 - REFLECTING ABOUT THE CONTEXT AND CONTENT

Objectives:

- ❖ Analyzing specific aspects of a cartoon: content, author and readers;
- ❖ Understanding verbal text, selecting some elements of a cartoon, deciding on the characters, associating text and image properly, so that they can complement each other and build a message.
- ❖ Checking the elements that are present in your cartoon first version by means of a checklist and, if it is necessary, redoing it.

1. Look attentively at the Cartoon 1 and Cartoon 2 already shown in Module 1 and answer the questions below orally.

a) What are the sources of these cartoons? **Suggested answers:**

Cartum 1: www.comics.com;

Cartum 2: <http://culturewarclasswar.files.wordpress.com>

b) In your opinion, is it important to know the source of the text? Does it help you to understand the texts in a better way? Why? **Personal answers.**

c) Whom Cartoon 1 is addressed to? How about Cartoon 2? **Suggested answers:** Cartoon 1: to teens, youth and adults. Cartoon 2: to teachers, parents, school directors, researchers on education.

d) What cartoons features justify your answer?

In Cartoon 1 ... In Cartoon 2...

Suggested answers: In Cartoon 1 – the characters (princess and frog) and in Cartoon 2 – the characters (teacher and students) and the classroom.

2. Pair work: Keep observing the Cartoons 1 and 2. Read the following questions and answer them

a) What happens in Cartoon 1? And in Cartoon 2? **Suggested answers:** In Cartoon 1, the princess doesn't want to kiss the frog, because she has much others characters to take care and if she kisses it, he will be one more.

In Cartoon 2, the little girl doesn't want to return to her desk to do a test even when the teacher asks her to. She prefers to look through the window.

TEACHER'S TIP

Cabe ressaltar que os questionamentos da atividade 1 podem e devem ser desdobrados ou dispensados a partir das respostas dos alunos.

b) What are your answers based on? **Suggested answers:** In the images and in the speech balloons.

c) What messages do both cartoons try to convey? **Suggested answers:** Cartoon 1 suggests the princess is overloaded of household chores; Cartoon 2 suggests a traditional classroom in which there is an authoritarian teacher and submissive students, although among the students there is a rebel student girl.

d) How are characters dressed in Cartoon 1? **Suggested answers:** The princess wears a light yellow and blue dress, light pink gloves and a point hat; the frog is green.

e) Where are the characters in Cartoon 2? **Suggested answers:** They are in the classroom.

f) What are the main colors in the image of Cartoon 1? **Suggested answers:** yellow, blue and green.

g) How about the colors in Cartoon 2? What do the colors express? **Suggested answers:** Most of cartoon is black gray and white, just the image of the window is colored. It seems that the classroom is sad, without life. Outside classroom is colored, beautiful and happy for one of the students, the girl.

3. *About Cartoon 1.*

1) What is the social context of the cartoon? **Suggested answers:** The princess doesn't want to kiss the frog because she already has a lot of work to do (to clean the dirty of 7 dwarfs, a Bambi and a house full of singing birds). Kissing the frog would mean that it would become a prince and live with her, so more household to do.

2) The alternatives that best explain the cartoon are:

() The princess did not want to kiss the frog, because like every fairy tale the princess is a spoiled and nasty person.

() The princess doesn't kiss the frog, because she knows that he will not turn into a prince.

(X) The kiss doesn't happen, because the princess says that she already has too much to do: cleaning the house, taking care of the dwarfs and Bambi, feeding the birds and she doesn't want more labor.

() There isn't a kiss because the princess of the cartoon is the Snow White princess and the one who kisses the frog is 'Tiana', from "The Princess and the Frog" fairy tale.

TEACHER'S TIP

Comente sobre a personagem Branca de Neve do conto de fadas "Branca de Neve e os Sete Anões" dos autores alemães Irmãos Grimm, publicado entre os anos de 1812 e 1822. Comente também sobre Tiana, protagonista do filme da Disney "A Princesa e o Sapo" de 2009, inspirado pelo conto de fadas dos Irmãos Grimm "O Príncipe Sapo".

Questione os alunos a respeito das características de ambas as princesas.

BRANCA DE NEVE – cabelos negros como o ébano e os lábios vermelhos como o sangue. Perseguida pela Rainha Má, foge para a floresta e se abriga numa minúscula casa habitada por sete anões, que a defendem das malvezas da Rainha, até o dia em que Branca morde uma maçã envenenada e desperta apenas com o beijo de amor do Príncipe Encantado.

TIANA - uma bela jovem de 19 anos com herança afro-americana. Ela é alta e delgada, como uma figura esculpida, tem cabelos de comprimento médio preto geralmente amarrados em um rabo de cavalo baixo, olhos castanhos e um sorriso brilhante.

Contudo, a versão original, Tiana é uma princesa mimada que conhece um sapo (possivelmente encontrando-o após deixar uma bola de ouro cair em sua lagoa) que ela relutantemente tem de hospedar em seu castelo, onde ele se transforma magicamente em um belo príncipe.

4. *About Cartoon 2.*

Class work: Discuss these questions about Cartoon 2 with your colleagues and your teacher.

- a) What can you see in Cartoon 2? *Suggested answers: the classroom, students and a teacher.*
- b) What are most students doing? *Suggested answers: they are doing a test.*
- c) What is the teacher's attitude towards the student who is looking through the window? Can you wonder why does he say that? *Suggested answers: The teacher tries to come away her from the window so she should do what other students do. The teacher wants all students so the test.*
- d) Which message does the cartoon convey? *Possible answer: Classroom is not a good place to stay. Students want more attractive and dynamic classes.*
- e) Is there any relation between the classroom in the cartoon and a nowadays classroom? *Suggested answers: a large piece of today's classrooms still follow the same organization presented in the cartoon: students sitting on sets of desk and chair, lined up and the teacher standing up in front of them explaining curriculum contexts.*

5. Cartoons generally approach social themes. By looking at the pictures as well as the cognates and words that you know in each of the cartoons in Module 1, try to guess the themes they convey:

- a) () Children starvation and organic food.
- b) (X) Overload housework and school work
- c) () The importance of leisure
- d) () Teacher's role and students' role in the classroom

NOTE

Considere nas suas anotações as categorias expostas na Gramática do Design Visual (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006): as metafunções representacionais, interacionais e composicionais presentes no texto de imagens simultaneamente.

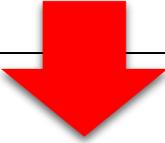
Sugestão de leitura para o professor: KRESS, G., VAN LEEUWEN, T. *Reading Images: the Grammar of Visual Design*. 2ª ed. London: Routledge, 2006.

TEACHER'S TIP

Retome a primeira versão dos cartuns com os alunos, sugerindo que leiam as anotações feitas pela professora nos textos observando os itens que não foram contemplados e quais são características do gênero cartum, por exemplo: existência de um fundo para representar o lugar onde as cenas acontecem, cores apropriadas; presença de elementos gráficos específicos para representar movimentos e sons; caracterização das expressões dos personagens de acordo com suas ações e sentimentos; uso apropriado de balões; uso de outros recursos, como traços, símbolos; organização de quadrinhos.

Depois de revisar a Primeira Produção do cartum, os alunos o reescreverão.

7. **In pairs** and by means of the checklist below you should check your first cartoon production.



QUESTION	YES	NO	KIND OF
1. Is the subject of your cartoon laboring or human working conditions?			
2. Do you use image (s), symbols or character (s)?			
3. Do you highlight characters' physical characteristics to facilitate identification?			
4. Is your cartoon colored?			
5. Does your cartoon have clear information of author, date and place of production?			
6. Is it possible to understand the objective of your cartoon?			

REMINDER - PLANEJANDO A ESCRITA: Observe os seguintes itens:

a) o tema do cartum: os cartuns geralmente se concentram em um assunto, seja atacando-o ou defendendo-o através dos elementos artísticos. Pense sobre o quer dizer e como quer dizer.

b) a simbologia inclusa: uma técnica muito comum em cartuns é o uso do simbolismo. Os símbolos são imagens que representam ideias mais amplas e podem ajudá-lo a incluir conceitos complexos no espaço estreito de um cartum.

c) o uso de exageros: os cartuns costumam usar exageros ao retratar figuras conhecidas, destacando características físicas para facilitar a identificação.

d) a questão que deseja abordar e o suporte que será usado para fazer circular os cartuns entre pessoas e quando será publicado /divulgado.

=> **O cartum escrito por você precisa responder a todos os itens listados na tabela acima.**

Fonte: Adaptado do site <https://www.wikihow.com/Make-a-Political-Cartoon>

MODULE 4 - REFLECTING ABOUT THE ORGANIZATION AND LANGUAGE

Objectives:

- ❖ Observing cartoon organization: the format, the drawings in the pictures, the iconic elements, the brief writing, the use of legend or not, the facial and body expressions, the simple traces or lines denoting indoor and outdoor environment and the characters drawn in movement;
- ❖ Understanding some linguistic structures such as verbal tenses, adjectives, nouns, etc.

1. Look back at Cartoons 1 and 2 in Module 1, and answer.

About Cartoon 1

a) Is there a predominant type of image (nonverbal) or words (verbal) in the text? **Suggested answers:** Images and words occupy the same space in the cartoon, no one overlaps the other.

b) Who speaks in the text? **Possible answer:** The princess.

c) How is the speech represented by? **Possible answer:** By a speech balloon.

d) Are there words, phrases, paragraphs, (sub) titles? **Possible answer:** There are phrases and sentences in the speech balloons.

e) Does the verbal sentence “ Kiss you?... No way! I already have 7 dwarfs, Bambi & a houseful of singing birds to clean up after!” refer to the present, past or future? **Possible answer:** The sentence refers to the present.

f) In sentence “I already have 7 dwarfs, Bambi & a houseful of singing birds to clean up after!”, the underline verb is in the:

- () present continuous tense
 (X) simple present tense
 () simple past tense

TEACHER'S TIP

Para a correção das atividades sobre os cartuns, escreva no quadro branco os elementos da capacidades CD e CLD e dessa forma vá construindo uma checklist que depois os alunos usarão para verificarem seus próprios cartuns.

TEACHER'S TIP

Explique sobre grupos nominais e adjetivos em língua inglesa.

=> Grupo nominal é um constituinte de frase que tem por núcleo um nome que, normalmente, está acompanhado de uma palavra que o determina, o modifica ou que o complementa.

=> Na língua inglesa - "Nominal groups" são expressões nominais constituídas por substantivos, numerais, artigos e adjetivos e cujo núcleo é um substantivo. Ex.: a beautiful and lovely girl = uma menina bonita e amável

=> Adjetivo: palavra que qualifica o substantivo
A palavra singing na sentença "... Bambi & a houseful of singing birds to clean up after!" está expressando uma característica dos pássaros, então é um adjetivo e se encaixa diretamente ao lado de um substantivo formando o grupo nominal "singing birds" (pássaros cantores)

Não confundir com o verbo to sing no present continuous tense.

O Present Continuous Tense é formado por:

Sujeito + to be in the present tense (are/is) + o gerúndio do verbo principal (-ing).

Ex.: The princess is singing a song.

g) The underlined words in the sentence "... Bambi & a houseful of singing birds to clean up after!" means:

() pássaros cantando (X) pássaros cantores

h) Still in the sentence "... Bambi & a houseful of singing birds to clean up after!", the phrasal verb "to clean up after" has the same meaning of the underlined words in the sentences below:

(X) This carpet needs a really good going over.

(X) My mother and I clean our house on the weekends.

(X) The children were expected to tidy away their toys before bedtime.

i) Choose five words that summarize this cartoon (CARTOON 1) and then compare them to your colleagues'. *Personal answers.*

TEACHER'S TIP

Explique que **phrasal verbs** são locuções em inglês compostas de um verbo e uma preposição ou um advérbio. Ocorrem preponderantemente com verbos de origem anglo-saxônica e são característicos da língua inglesa.

=> Não temos como entender o significado destas combinações traduzindo cada palavra isoladamente. É preciso entender o significado.

Exemplos:

1. CLEAN – limpar. CLEAN UP AFTER (verbo + 2 preposições) – arrumar, ajeitar, organizar.

2. TURN – virar. TURN ON – ligar

NOTE A

Balloons are elements that constitute cartoons. They appear in different forms, as you can see below.

SPEECH BALLOON



TOUGHT BALLOON



WHISPERING BALLOON



SHOUTING BALLOON



ELETRONIC-SPEECH BALLOON



UNISON BALLOON



About Cartoon 2

a) What are the resources used to express the characters' voices, thoughts and emotions that appear in Cartoon 2?

Possible answer: The speech balloons, onomatopoeias, sign etc.

b) In your opinion, is there any social value criticism in Cartoon 2? If so, which one? How is this criticism presented in the cartoon? Suggested answers: Cartoon 2 presents a criticism on traditional teaching.

c) Would you say that Cartoon 2 represents a formal or an informal situation? Which verbal or non-verbal resources justify your answer? Suggested answers: This cartoon represents a formal situation. All students sat in their desks focused on doing a test and the teacher taking care of them. Just a girl is misbehaving.

d) Verbal language in Cartoon 2 is expressed in a/an....form? Why?

- () narrative () descriptive
- (X) dialogal () argumentative

Justification: Suggested answers: The teacher asks her student to come away from the window and sit together with her classmates to do the test. The student replies that what she sees outside the classroom seems to be better for her.

e) There are some ways of avoiding repetition in a text. One of them is the use of the pronouns. Can you identify some of them in the previous cartoon?

1. In the teacher's balloon speech there is.... **YOU**
2. In the student's balloon speech there is **ME**

NOTE B

We also have some balloons that through visual language represent the semiotization of the idea. A few examples:

IDEA



SLEEPY



DOUBT



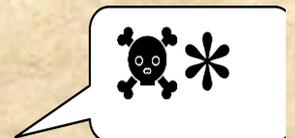
SINGING



ANGRILY, IN A HUFF



DIRTY WORDS



f) Think about the use of the pronouns in general by looking at the following table.

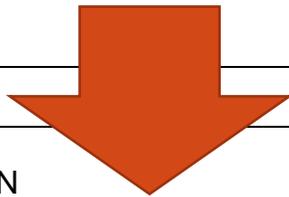
Subject Pronoun	Object Pronoun
I	ME
YOU	YOU
HE	HIM
SHE	HER
IT	IT
WE	US
YOU	YOU
THEY	THEM

g) Complete the rules using the table as reference.

- Subject Pronouns** are used before verbs and have the function of a subject of the sentence.
- Object Pronouns** are used after verbs or prepositions and have the function of an object of the sentence.

2. **In pairs:** you'll review your second production of the cartoon. You should note if in your cartoon there is the elements described in each question.

Checklist: checking text organization



QUESTION	YES	NO	KIND OF
1. Você criou uma legenda ou diálogo para o seu cartum?			
2. A legenda ou diálogo está completando a situação de comunicação expressa pela imagem ou por personagem(ns) e vice-versa?			
3. Há no seu cartum o uso adequado do espaço físico?			
4. Há balões (de fala, pensamento, etc) em seu cartum?			
5. Os balões usados são coerentes com as falas, pensamentos, expressões faciais ou corporais do(s) personagem(ns)?			
6. O uso de cores é condizente com a situação de comunicação?			
7. A linguagem verbal do diálogo, mensagem ou legenda do cartum está gramaticalmente elaborada e clara?			

TEACHER'S TIP

Oriente os alunos a retomarem a Segunda Versão feita do cartum, pedindo-lhes que observem se o cartum produzido por eles contempla todas as questões da "checklist".

REMINDER - CRIANDO O TEXTO VISUAL:

Observe os seguintes itens:

- a) que sentimentos quero causar no leitor através do meu cartum;
- b) que elementos visuais desejo usar para transmitir minha ideia e que deve destacar-se no layout (esboço que mostra a estrutura física de uma página de um jornal, revista ou página na internet e engloba elementos como texto, gráficos, imagens e a forma como eles se encontram em um determinado espaço);
- c) como o desenho dos contornos foram feitos depois da configuração do layout do cartum;
=> Não se preocupem com linhas perfeitas, pois podem melhorá-las conforme progredirem.
- d) que mensagem quero transmitir e como adicionei legenda e/ou balões de fala;
- e) o cartum será melhor colorido ou outras técnicas serão utilizadas. Várias ferramentas podem ser usadas na coloração do cartum: lápis de cera, tintas, lápis de cera ou até mesmo, algumas ferramentas digitais podem ajudar a tornar o cartum uma realidade. Existem opções gratuitas para software e serviços on-line. Sugestão de site:

<http://gomedia.com/zine/tutorials/some-like-it-dirty-comic-book-inking-and-coloring-tutorial/>

=> Lembre-se de que as cores podem transmitir significados. Por exemplo, roxo: espiritualidade, magia, mistério; laranja: alegria, vitalidade, prosperidade, sucesso.

Fonte: Adaptado do site <https://www.wikihow.com/Make-a-Political-Cartoon>

TEACHER'S TIP

Para a 3ª versão do cartum seria bastante produtivo fazer uma triagem dos textos verbais dos alunos que sofreriam ajustes quanto ao tema, que pudessem ser reescritos com a finalidade de maior adequação do ponto de vista do observador, que fossem analisados pela turma quanto ao tom adequado ou ainda quanto às convenções da escrita, pois as escolhas linguístico-estilísticas: vocabulário, tamanho das frases, recursos de pontuação e o tom do texto se efetiva por essas escolhas.

* Considere importante a divisão do trabalho em diferentes momentos, com objetivos parciais e bem delimitados;

* Leve os alunos a identificar, na revisão de seus próprios cartuns, ou cartuns dos colegas, os trechos que revelam representações errôneas do leitor;

* Substitua estrategicamente termos ou palavras, com o intuito de evidenciar os “efeitos de sentido” diversos que diferentes palavras e estruturas de frase podem gerar;

* Destaque o uso de diferentes “pontuações”: interrogações, exclamações, reticências, parênteses, aspas.

=> Estas atividades de reescrita de textos ou trechos, visam um ajuste dos efeitos pretendidos, refinando as produções de cartuns dos alunos, bem como contribui para o processo de aprendizagem de escrita em LI.

MODULE 5 – LANGUAGE STUDY & CRITICAL READING

Objectives:

- ❖ Studying language in context;
- ❖ Summarizing main characteristics of cartoons;
- ❖ Sharing cartoons with colleagues, teacher and family to get their opinions about the work.

TEACHER'S TIP

Explique aos alunos a importância do resumo no cotidiano escolar, pois além de exercitar a capacidade de síntese e objetividade, ajuda na assimilação do que se lê e na organização do conteúdo estudado.

1. Class work: Draw attention to your teacher's explanations on the predominant linguistic elements and grammar structures present in your cartoon texts.

TEACHER'S TIP

Sugestão 1: Selecione as frases, partes de orações, diálogos, grupos de palavras ou palavras que os alunos apresentaram dificuldades e limitações de uso, forma e significado e escreva no quadro branco e em seguida faça uma reescrita coletiva, explicando ponto por ponto aos alunos. Depois peça aos alunos que escrevam suas orações, etc em seus cartuns. Os alunos devem tomar notas das demais orações, palavras, etc em seus cadernos.

Sugestão 2: Tome todas as frases, orações, grupos de palavras, palavras que os alunos apresentaram dificuldade de uso, forma e significado e reescreva em uma folha de papel ou cartão. Entregue um cartão para cada dupla e peça para eles corrigirem os erros. Depois faça a verificação da correção no quadro branco. Por fim, os alunos devem copiar as suas orações nos seus cartuns e as demais devem ser copiadas em seus cadernos.

=> Trabalhar com a reescrita é uma estratégia didática fundamental para que os alunos ganhem autonomia na produção de seus cartuns.

2. Individually and in your notebooks: Copy your teacher's explanations and examples of the explained grammar points and linguistic elements from the white board in your notebooks.

3. Considering what you have discussed about the subject of labor and human working conditions, as well as on cartoon characteristics, complete the chart below related to Cartoons 1 and 2 (You can do it in Portuguese or in English).

Chart 1: Summary of some characteristics of Cartoons 1 and 2:

	CARTOON 1	CARTOON 2
Who produced the texts?		
Where were they produced?		
When were they produced?		
Who are they addressed to?		
What are their main ideas?		
Which verbal form is predominant in them?		
How the verbal text is expressed?		

4. Correct your answers.

TEACHER'S TIP

Esta atividade pode ser realizada colaborativamente com o professor e os demais alunos da turma, assim como os encaminhamentos poderão ser feitos em língua portuguesa.

5. Answer the questions below:

a) What were the themes in the studied Cartoons? **Suggested answers:** household and traditional education.

b) Does a cartoon call attention to some issue addressed in the media, in society? Can we say that a cartoon has a social function? If so, which one? **Suggested answers:** Yes, we can. These cartoons have the purpose of amusing, satirizing and criticizing, aiming to express ideas and social opinions.

c) Was there any social value criticism in the studied Cartoons? **Suggested answers:** In Cartoon 1 – criticism on the non-valuation of household. In Cartoon 2 – criticism on a kind of teaching approach that is alienated in the current society.

d) Can we say that a cartoon is a humorous text? If so, what types of resources are used to produce humor? **Suggested answers:** Yes, we can. They presents humour through their verbal and visual language.

6. Share your cartoon with colleagues, teacher and family in order to get their opinions about your piece of work. **Personal answers.**

REMINDER

PENSANDO SOBRE OS CARTUNS: depois da finalização do cartum, compartilhem com pessoas próximas para obter feedback sobre o trabalho.

Observando os seguintes itens:

a) Pergunte à opinião honesta de seus amigos e familiares sobre o cartum;

b) É possível que o cartum inicie uma discussão que gere ideias para futuros cartuns;

c) Pergunte se a mensagem do cartum é clara;

d) Pergunte o que as pessoas gostaram e que modificações sugerem.

TEACHER'S TIP

Como os textos serão expostos na escola, é importante que os alunos compreendam a funcionalidade da linguagem e se coloquem como autores do texto produzido, garantindo-lhes objetividade, clareza e exatidão.

MODULE 6 – FINAL PRODUCTION

Objectives:

- ❖ Writing a final production of cartoons;
- ❖ Showing the produced cartoons in the school hall.

1. **Pair work:** Verifique seu cartum pela última vez, discutindo as questões abaixo com seu colega. Check out your cartoon for the last time, by discussing the questions below with a partner.

QUESTION	YES	NO	KIND OF
1. Há coerência entre o texto verbal e o texto visual?			
2. O tema que motivou a escrita do cartum está explícito?			
3. O layout condiz com o formato característico de um cartum?			
4. As imagens complementam o texto escrito, proporcionando fluidez na leitura do cartum?			
5. Há interação entre o verbal e o não-verbal, trazendo informações sobre personagens, grupos ou instituições e sua relação com o contexto em que estão inscritos?			
6. As falas são concisas, transmitindo mensagem com sentido conotativo, com a presença de pontuação expressiva?			
7. Os personagens são figuras desproporcionais e anedóticas, o cenário é minimizado ou em proporções exageradas?			
8. As cores utilizadas são quentes ou sombrias, os traços largos e contornos firmes, transmitindo aspectos idiossincráticos do cartunista?			
9. Tanto a linguagem verbal quanto a visual chamam a atenção do leitor sobre a temática abordada?			
10. O texto promove interação entre autor e leitor?			

2. After answering and discussing the questions above, as well as analyzing your text again, make the necessary corrections. Teacher can help you!

3. Finally, with your colleagues and teacher organize a very nice and attractive board in the school hall to show the produced cartoons.

DEAR STUDENTS

This work was especially designed for you, who are teenagers, and who often visualize a large number of cartoons on the internet, in magazines, in newspapers and do not always observe what they mean for. Some cartoons are simple, easy to understand, others, even considered innovative, well elaborated, others are at first difficult to decipher.

I really hope you have enjoyed this work, which was designed with the aim of recognizing the contributions of the visual culture for the learning of English.

See you!

4.6 RESUMO DO CAPÍTULO

O objetivo deste Capítulo foi o de apresentar a construção de modelo didático do gênero cartum, considerando-o como pressuposto para chegarmos à metodologia da SD, uma vez que se trata de um procedimento metodológico que propõe uma forma precisa de trabalho de uma SD para produção de cartum em sala de aula e capaz de propiciar uma análise que permite acessar o desenvolvimento ou melhor a apropriação desse gênero, bem como de operações de linguagem em língua inglesa pelos alunos.

Ademais, a construção de modelo didático do gênero cartum objetivou fornecer referências para propostas de intervenção na escola, assim como a SD foi por nós considerada um instrumento que permite auxiliar o aluno ao acesso das dimensões textuais da expressão oral e escrita, favorecendo “práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 82).

Desta forma, os elementos característicos do gênero cartum elencados no Modelo Didático deste Capítulo e devidamente classificados e exemplificados, permitem identificar as dimensões ensináveis desse gênero. E para o trabalho com cartuns em sala de aula de LI devemos, primeiramente, reconhecer por meio da produção inicial, quais são as potencialidades e dificuldades dos alunos para, então, definir os aspectos significativos que serão abordados e ensinados a eles.

Isto posto, passamos ao Capítulo V a seguir, em que discorreremos de forma sucinta os dados e os resultados dessa pesquisa, assim como busca responder as perguntas desta, elencadas na seção “2.3” do Capítulo II (ver p. 56).

CAPÍTULO V

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste Capítulo é apresentar uma síntese da pesquisa e seus resultados, respondendo às duas perguntas de pesquisa. Também consta neste Capítulo final, as implicações, limitações do trabalho e reflexões da professora-pesquisadora sobre a realização da pesquisa-ação apresentada nesta dissertação.

5.1 SÍNTESE DA PESQUISA

Na Introdução desta dissertação, situamos o leitor a respeito da importância do estudo, apresentamos considerações sobre o contexto da pesquisadora, descrição dos objetivos e perguntas de pesquisa, bem como uma breve explanação sobre a perspectiva teórica do trabalho e autores que o embasam.

No Capítulo I, apresentamos uma revisão de literatura sobre os principais conceitos utilizados no trabalho. Discutimos a relação entre os conceitos palavra, língua e linguagem (BAKHTIN, 1997, BRONCKART, 2012, BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014), as operações de linguagem e capacidades de linguagem (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993, 2012, SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, CRISTOVÃO; STUTZ, 2011), com o intento de argumentar a respeito da importância que a linguagem tem no desenvolvimento do ser humano, seja na construção de conhecimentos ou no agir e na construção da identidade. Também, conceituamos a imagem como linguagem e seu papel nas aulas de LI, buscando respaldo teórico em estudiosos da imagem (DONDIS, 2003, MANGUEL, 2006, ROSSI, 2011, JOLY, 2012) e da linguagem visual (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006). Ademais, discutimos o conceito de letramento crítico e multiletramentos (CERVETTI, 2001, BRAIT, 2010, BRYDON, 2011, ROJO, 2012), atrelados a uma perspectiva interdisciplinar (FAZENDA, 2003, VALÉRIO, 2014).

No Capítulo II, identificamos o presente trabalho como um estudo de natureza qualitativo interpretativista (DENZIN; LINCOLN, 1998, 2005) na modalidade de “pesquisa-ação” (GIMENEZ, 1999, BORTONI-RICARDO, 2008), embasado nos pressupostos teórico-metodológicos do ISD (BRONCKART, 2012 e seguidores) da

Didática de Línguas (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, CRISTOVÃO; STUTZ, 2011), da GDV (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006) e da Teoria de Letramento Crítico e Multiletramentos (BRAIT, 2010, ROJO, 2012). Também, incluímos seu objetivo geral, contexto do estudo incluindo seus participantes, seus objetivos específicos e as questões de pesquisa, além de apresentar a metodologia usada na geração e análise dos dados contemplando as capacidades de linguagem (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993, CRISTOVÃO; STUTZ, 2011) e metafunções da GDV como categorias de análise.

No Capítulo III, procuramos desenvolver as análises correspondentes aos dois objetivos específicos da pesquisa. Dessa forma, analisamos dois conjuntos de dados. O primeiro composto por transcrições de quatro de dez aulas do Projeto Interdisciplinar nomeado “Condições do Trabalho Humano Representadas na Arte e na Literatura” aplicado a turma de doze alunos de uma escola do campo de Ensino Fundamental –Anos Finais- do município de São João, Paraná/Brasil para investigar a atuação da professora-pesquisadora no trabalho com cartuns em sala de aula de LI. E o segundo constituído por trabalhos e atividades desenvolvidas pelos estudantes em quatro aulas, das dez aulas do PI, ministradas entre os dias 06/09 a 20/09/2016, para analisar especificamente as capacidades de linguagem mobilizadas pela professora-pesquisadora e seus alunos com o trabalho com o gênero cartum. E, por fim, apresentamos o cruzamento dos dados investigados.

No Capítulo IV, apresentamos um Modelo Didático e também uma Sequência Didática do gênero cartum, tendo em vista que o Projeto Interdisciplinar implementado no nono ano do Ensino Fundamental do qual foram gerados os dados para a presente pesquisa não nos permitiu mensurar a aprendizagem dos alunos participantes da pesquisa com relação às capacidades de linguagem do gênero cartum, apesar de termos alcançados os objetivos da pesquisa (conhecer a prática pedagógica da professora-pesquisadora com o gênero cartum e identificar as capacidades de linguagem mobilizadas no trabalho com o referido gênero).

Neste Capítulo V, especificamente, tratamos dos resultados da pesquisa e responderemos as perguntas de pesquisa norteadoras do presente trabalho. Ademais, este Capítulo também objetiva buscar na análise e discussão os motivos que levaram aos resultados observados e suas implicações pedagógicas, ou seja algumas possíveis contribuições para a literatura acadêmica na área de Linguística Aplicada de ensino de LI, como também apresentar algumas limitações do presente

estudo, que certamente servirão como sugestões para pesquisas futuras sobre a pertinência de textos verbo-visuais no ensino-aprendizagem de LI.

5.1.1 Pergunta de Pesquisa 1: Como os textos verbo-visuais cartuns foram trabalhados em sala de aula de Língua Inglesa de um nono ano de Ensino Fundamental em uma escola pública do campo do município de São João-Paraná/Brasil?

Em relação ao trabalho da professora com cartuns em sala de aula de LI, particularmente num nono ano de EF, é possível dizer que a professora instigou os alunos participantes a perceber que há diferentes tipos de linguagem, pois nas 4 aulas nas quais foram trabalhados os cartuns, foi contemplado o trabalho com a linguagem verbal e visual, através de atividades diversificadas que mobilizaram as capacidades de linguagem e as metafunções da GDV. Notamos a preocupação da professora-pesquisadora em deixar claro que as imagens abordadas nos cartuns *Princess* e *Alienation* servem como um exemplo da importante relação entre a linguagem verbal e a imagética na busca da compreensão textual, uma completando o sentido da outra. Ademais, observamos sua preocupação em resgatar o conhecimento prévio dos seus alunos com relação ao contexto social, histórico e cultural dos textos, bem como ampliá-lo.

Sustentamos essa afirmação levando em conta uma análise geral que compreende a observação das aulas gravadas em áudio e vídeo e suas respectivas transcrições, configurada como o corpus da presente pesquisa. Tais transcrições reproduzem alguns resultados a serem relatados na sequência.

A professora ao **apresentar os cartuns** *Princess* (EBERTS; STAHLER, 2010) e *Alienation* (HORSEY, 2010) e ao conduzir questionamentos sobre eles (ver p. 69), levou os alunos à compreensão do contexto de produção e ao conteúdo temático dos cartuns, partindo do conhecimento prévio dos alunos, para, então, levá-los à construção de novos conhecimentos. Contudo, a professora em suas orientações, utilizou-se bastante da LP, apesar de em alguns momentos ter recorrido a expressões sinônimas em LI e até mesmo à negociação de significado através de gestos. Ela poderia ter usado mais a LI e buscado auxílio nas imagens e com isso instigar os alunos a entenderem o contexto, mesmo não sabendo o significado de todas as palavras.

Os **aspectos gramaticais** dos textos verbais foram trabalhados pela professora de maneira contextualizada e colaborativa como apresentados na página 81. Os alunos assinalaram nos textos verbais presentes nos balões de fala dos cartuns a nomenclatura das palavras e suas classificações com a orientação da professora. Por exemplo, no trabalho com o Cartum *Alienation* (HORSEY, 2010), a professora pediu aos alunos que comentassem a respeito do verbo frasal *come away* e que ideia representava, explicando em seguida o propósito discursivo do verbo frasal, naquele contexto significava “afastar”, pois o cartum ilustra uma menina pendurada no parapeito da janela de uma sala de aula, observando a paisagem externa e, seu professor lhe pede (*Come away from the window!*) para que se afaste da janela.

Nas questões e atividades direcionadas aos alunos, a professora procurou diversificá-las, empregando perguntas orais no grande grupo ou de forma individual, e também perguntas escritas que conduziram à leitura mais detalhada dos cartuns (p. 84) e atividades de compreensão geral, específica e detalhada dos cartuns, distribuídas em atividades de pré-leitura, leitura e pós-leitura.

Ao **discutir a composição das imagens e dos textos verbais** apresentados pelos cartuns trabalhados no Projeto Interdisciplinar, suas personagens, cenas, temas, cores, títulos dos cartuns, a professora trabalhou as metafunções da GDV, levando os alunos a identificação das metafunções representacional, interacional e composicional. a) Representacional (ex.: os significados representacionais correlatos a estrutura visual dos cartuns, os personagens apresentados, suas ações e a semiotização a que se propõem); b) Interacional (ex.: os significados interpessoais entre cartunistas, cartuns e leitores, estabelecidos pelas fontes visuais) e composicional (ex.: os significados textuais relacionados aos aspectos do layout, dos elementos informacionais e conectivos representados pela multimodalidade dos cartuns) (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006), bem como a construção de algum conhecimento das respectivas metafunções, como exposto na página 70; e c) Composicional: a estrutura narrativa dos cartuns, posto que, os personagens estão envolvidos em processos de ação, fazem algo em relação a circunstância, a exemplo de sua correspondente linguística, os personagens ao lado de outros elementos composicionais e estruturantes exercem funções léxico-gramaticais com o objetivo de significar o modo semiótico a que se propõem.

Quanto a **construção de vocabulário**, a professora ajudou de forma contextualizada, fornecendo conhecimento necessário para que os alunos

aprendessem o que eles consideraram palavras novas. Exemplo disso é o fato de ao abordar o *Cartum Alienation* (HORSEY, 2010), os alunos desconheciam a expressão *sounds good*. Por sua vez, **a professora escreveu no quadro o termo utilizado pelo cartunista e propiciou o aprendizado deste termo inserindo ainda a expressão *tastes good*, explicando aos alunos que a utilização desses elementos linguísticos fornecem informações para o entendimento do texto, atentando inclusive para o uso do balão de fala da menina, configurado como um elemento linguístico importante na caracterização dos cartuns.**

A **coerência semântica** e a coerência **sintática** foram exploradas não apenas no texto verbal contido nos cartuns, mas também na leitura das atividades propostas aos alunos, a professora os levou a prestar atenção ao emprego dos pronomes e ao uso adequado dos mesmos. No *Cartum Princess* (EBERTS; STAHLER, 2010), a presença dos *subjects pronouns, I e you*. Na leitura do texto escrito, **a professora concomitantemente inferia questionamentos sobre os referidos pronomes, retomando a quem eles faziam referência, na tentativa de fomentar um equilíbrio entre as informações sintáticas e semânticas.**

Ressaltamos que a professora procurou trabalhar os textos verbo-visuais numa abordagem baseada nos gêneros para o ensino da leitura crítica em LI. Essa abordagem envolve teorias e metodologias relacionadas com a aprendizagem e o ensino de línguas, especificamente o ISD (BRONCKART, 2012) e a Didática das Línguas (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004).

Em nosso estudo, a professora mediu a **construção de conhecimento** sobre a **compreensão de leitura** dos cartuns para seus alunos por meio do entendimento e uso de algumas estratégias de leitura, tais como: a leitura coletiva; a conversa sobre o que foi lido; **a identificação de ideias principais dos textos trabalhados; a identificação dos contextos de produção, históricos e culturais, e do conteúdo temático de cartuns, a intergeneracidade observada no *Cartum Princess*** (situação de 2 contos de fadas representada em um cartum); a ampliação de conhecimento sobre o trabalho docente observada na pesquisa sobre esse tema atribuiu aos alunos como tarefa de casa e posterior apresentação dos dados em sala de aula; dentre outros.

Ademais, observamos que a professora buscou transformar o conhecimento científico ou didático em conhecimento a ser ensinado aos alunos, fazendo a transposição didática, bem como houve o intento de levar os alunos a um processo

de leitura crítica dos textos verbo-visuais cartuns, chamando a atenção dos alunos para a temática do trabalho humano em ambos os cartuns estudados.

Evidenciamos também que o trabalho da professora transcorreu mediado pelo diálogo (ver excertos nas páginas 81 a 83) e pela motivação dos alunos para aprender sobre textos verbo-visuais. Consideramos que a interação entre professora e alunos, possivelmente, sucedeu-se devido ao bom relacionamento que a professora tinha com seus alunos. Esses eram capazes de comunicar-se espontaneamente em momentos de instrução formal da professora, bem como em situações de correção das atividades aplicadas nas 4 aulas investigadas. Ademais, o bom convívio entre professora e alunos contribuiu na construção de uma atmosfera harmoniosa e agradável na sala de aula e na construção de sentidos. Presumivelmente, essa atmosfera colaborou significativamente na participação dos alunos em sala de aula, levando-os a questionar constantemente a professora sobre as temáticas abordadas.

Um outro ponto a mencionar refere-se à escolha dos textos verbo-visuais pela professora participante baseada no contexto da escola pública no Paraná levando em conta seus fatores físicos e sócio-subjetivos, conforme apresentados no Capítulo II.

Por fim, a professora e participante desta pesquisa desenvolveu seu trabalho buscando instigar seus alunos a desenvolver uma consciência crítica sobre temas sociais e em fazê-los cidadãos pensantes e emissores de opiniões numa abordagem de ensino dialógica, reflexiva, na perspectiva de gêneros textuais e buscando o letramento crítico de seus alunos.

5.1.2 Pergunta de Pesquisa 2: Que capacidades de linguagem foram mobilizadas pela professora e estudantes no trabalho de leitura de cartuns na aula de Língua Inglesa de um nono ano de Ensino Fundamental em uma escola pública do campo do município de São João – Paraná/Brasil?

Tentando responder essa questão, temos o intuito de colocar em destaque as particularidades e especificidades do trabalho com o gênero textual cartum, focando, sobretudo, na relação de seus aspectos contextuais, temáticos, composicionais e linguísticos. Durante o desdobramento das atividades com os Cartuns *Princess* e *Alienation*, os estudantes constantemente eram postos como leitores na construção de sentido dos textos estudados, inferindo significados no decurso das marcas e pistas linguísticas e gráficas neles presentes, abordando os cartuns multimodalmente,

realizando significados por meio das metafunções propagadas pela GDV (Quadro 03, p. 34), descrevendo o conteúdo temático e o contexto de produção expressos pela utilização dos elementos representacionais, interacionais e composicionais, como cores, ângulos, estruturação, entre outros, que compõem os cartuns intercalando-os ao significado.

Nas análises feitas sobre as capacidades de linguagem mobilizadas pela professora e estudantes no trabalho de leitura de cartuns na aula de Língua Inglesa, sintetizadas na seção “3.2” da página 90 a 110, constatamos que a professora e os estudantes mobilizaram as quatro capacidades de linguagem de forma articulada, a saber, as atividades e conteúdos abordados nas 4 aulas sobre cartuns estão descritos no Quadro 07 da página 71.

A seguir, ilustraremos as CL envolvidas nas atividades de leitura, oralidade e escrita nas aulas com cartuns.

Capacidades de Linguagem implicadas nas atividades de leitura, oralidade e escrita nas aulas com cartuns				
Atividades	Cartum <i>Princess</i>		Cartum <i>Alienation</i>	
	Aula 1	Aula 2	Aula 3	Aula 4
01	CA + CD + CLD + CS	CLD	CS	CLD
02	CA + CD + CLD + CS	CA + CD + CLD	CA + CD + CLD + CS	CLD
03	CA + CD + CLD + CS	CLD + CS	CA + CD + CLD + CS	CLD
04	CA + CD + CLD	CS	CA + CD + CLD + CS	-----
05	-----	-----	CA + CD + CLD	-----
06	-----	-----	CS	-----

Quadro 23: Capacidades de Linguagem implicadas nas atividades

Fonte: Colet (2017)

Assim, constatamos, nas atividades enumeradas no quadro acima, certo equilíbrio entre três tipos de atividades, as que implicam capacidades de ação, capacidades discursivas e capacidades de significação. Em termos quantitativos, temos maior incidência das CLD mobilizadas nas atividades. No Quadro 24 a seguir, podemos visualizar quantitativamente tal ocorrência contabilizando as atividades implementadas no trabalho com o Cartum *Princess*, totalizando um acervo de 8 atividades, e com o Cartum *Alienation*, um acervo de 9 atividades.

	<i>Cartum Princess</i>	<i>Cartum Alienation</i>
Nº de atividades explorando Capacidades de Linguagem	8 (100%)	9 (100%)
Capacidades de Ação	62,5%	44,4%
Capacidades Discursivas	62,5%	44,4%
Capacidades Linguísticas-discursivas	87,5%	77,7%
Capacidades de Significação	62,5%	55,5%

Quadro 24: Capacidades de Linguagem envolvidas nas atividades com cartuns

Fonte: Colet (2017)

Depreendemos da exposição no quadro acima que, apesar das capacidades estarem em interação contínua e de haver certo equilíbrio entre elas, há uma **evidente priorização das CLD** sobre as demais capacidades de linguagem no trabalho com ambos os Cartuns *Princess* (87,5%) e *Alienation* (77,7%). Consideramos esse resultado importante dado que se trata de ensino-aprendizagem de língua inglesa. Em segundo lugar e no mesmo percentual temos a presença das capacidades de ação e discursiva (62,5%) e em terceiro a capacidade de significação nas atividades com o Cartum *Princess*. Com relação ao Cartum *Alienation*, em segundo lugar temos a presença das capacidades de significação (55,5%) e em terceiro a presença das capacidades de ação e discursivas (44,4%) nas atividades trabalhadas em sala de aula.

Reiteramos que no decorrer da implementação das atividades em sala de aula a professora orientou seus alunos na resolução das atividades, explicando suas metodologias, conteúdos, organizando os alunos para sua realização, questionando-os para refletirem e juntos chegarem a resolução das atividades ou em outros momentos, a professora trazia as respostas. Dessa forma, as atividades foram realizadas colaborativamente e, sendo assim, não temos como mensurar o **desenvolvimento dos estudantes** com relação à apropriação das capacidades de linguagem por meio do trabalho com o gênero cartum em sala de aula de LI.

Outro aspecto a observar refere-se às dificuldades e limitações dos estudantes nas respostas às atividades orais e escritas com as capacidades linguístico-discursivas, como por exemplo com o uso de conectivos e o uso de pronomes, a identificação de verbos do texto escrito dos cartuns, o reconhecimento do tempo verbal em que estão os verbos do texto, conforme podemos identificar nos Quadros 08 e 12 (p. 92 e 103, respectivamente) que contêm as respostas dadas por eles às questões das atividades referentes aos cartuns abordados.

Também, constatamos resistência dos alunos quanto a escrita em LI, demonstrado no Quadro 09 (p. 93), dessa dissertação. Observamos que nas produções orais e escritas dos mesmos, preferiram o uso da LP ao invés da LI para expressarem opiniões sobre os textos verbo-visuais. Essa escolha deveu-se a opção pedagógica feita de não exigir o uso da LI como obrigatoriedade durante as discussões e realizações das atividades propostas, posto que os alunos não conseguiriam expor seus pontos de vista em língua inglesa. Contrariamente, nas discussões sobre as temáticas dos cartuns e afins com o uso de língua materna, os alunos tiveram espaço para exporem suas leituras dos cartuns e de mundo, volvendo a sala de aula em um cenário de mudança e transformação de posicionamentos e, conseqüentemente, de desenvolvimento de consciência crítica. Isso pode configurar-se como um ponto favorável relacionado ao trabalho com textos verbo-visuais no desenvolvimento de pensamento crítico.

Frisamos que neste estudo não foi possível mensurar o desenvolvimento das CL dos estudantes da mesma forma que em uma SD de escrita seria possível. Conforme já mencionamos, o trabalho com cartuns no nono ano de EF focou na capacidade de leitura e devido a sua especificidade as atividades propostas variavam constantemente, não tendo como diagnosticar estatisticamente e com mais profundidade o desenvolvimento dos alunos na apropriação das CL. Devido a esse fator, foi que propomos no Capítulo III, um trabalho com uma SD de escrita de cartuns. Em uma SD, pode-se observar o processo de desenvolvimento do estudante tomando como base a primeira produção escrita e comparar a apropriação das CL com as produções subseqüentes e com a final.

5.2 IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS, CONTRIBUIÇÕES E LIMITAÇÕES DA PESQUISA

Uma das preocupações deste estudo de caráter qualitativo e caracterizado como pesquisa-ação foi a possibilidade de modificação do cenário vigente em sala de aula de LI no EF de uma escola do campo no município de São João, na região sudoeste do Paraná/Brasil, isto é, além de trabalhar textos verbais, também trabalhar com textos imagéticos e verbo-visuais. Para tal, por meio do Projeto Interdisciplinar “Condições do trabalho humano representadas na arte e literatura” procuramos trabalhar com textos verbo-visuais, especificamente cartuns. Neste sentido, partindo

dos dados levantados nesta dissertação, nos propusemos a analisar a prática pedagógica da professora-pesquisadora por meio da mobilização das capacidades de linguagem e dos aspectos visuais dos cartuns usados em sala de aula de LI, bem como procurando explorar os valores sociais correlacionados à temática “Condições de trabalho humano”.

É relevante pontuar que, singularmente neste trabalho de pesquisa, ao ensinar a leitura de cartuns, a professora passeou pelo arco de possibilidades que a alternância no uso das linguagens verbal e visual oferecem. As relações entre o imagético e o verbal foram múltiplas e perpassaram por infinitas probabilidades de interação, pelo texto verbal que evocou o imagético, ou o oposto, pelo texto imagético como elemento agregador de significado ao texto verbal.

O trabalho com o gênero cartum facilitou a identificação das dificuldades da turma como um todo e dos alunos individualmente. Também propiciou o desenvolvimento de um trabalho voltado para uma relação entre o verbal e a imagem, explorando conjuntamente a leitura, produção escrita, oralidade e aspectos gramaticais, o que concede ao aprendiz de LI mais sentido nas suas inferências.

Logo, o trabalho com os cartuns, mostrou-se como uma ferramenta de gerenciamento das intervenções pedagógicas e as imagens inseridas neles puderam ser caracterizadas como instrumentos mediadores na tentativa de um trabalho com leitura e conseqüentemente de LI realmente funcional e significativo.

Sabemos que após o trabalho com o gênero cartum, os alunos continuarão apresentando as suas dificuldades de leitura, de escrita, de oralidade. No entanto, o trabalho com os cartuns criou uma aproximação com os textos verbo-visuais, e que pode ser ampliada nas atividades de compreensão e produção textual de outros gêneros cujos textos pertencentes aos gêneros textuais se configurem como textos verbo-visuais. Trata-se aqui, portanto, de uma preocupação constante no ensino-aprendizagem de LI.

A professora-pesquisadora, ao verificar as percepções que os seus alunos de um nono ano construíram sobre o trabalho desenvolvido com textos verbo-visuais nas aulas de LI, pode constatar que ao realizar o estudo se dispôs a percorrer um caminho desconhecido, mesmo que por meios traçados e ferramentas estipuladas para serem aplicadas na pesquisa, porém, deparou-se como as percepções dos alunos podem ser ilimitadas, e para tanto podem e devem ser mais e melhor exploradas no contexto de sala de aula de LI.

Portanto, sabemos que professores, ao desenvolverem um trabalho com gêneros, estarão desenvolvendo nas suas aulas um novo olhar para o ensino-aprendizagem de LI, além de proporcionar aos seus alunos um cenário de discussões e reflexões sobre diferentes temáticas sociais suscitadas pelos textos escolhidos.

Ao me questionar que implicações pedagógicas o trabalho com textos verbo-visuais trouxe à comunidade escolar, logo penso no meu papel como professora de LI; e a partir dessa reflexão, no sentido de rever minha postura e encarar o processo de ensino-aprendizagem como um desafio contínuo, constato que o papel do professor é de mediador nesse processo; é de oferecer situações para que seus alunos vivenciem a pluralidade de significados de um texto, pois a cada leitura deparamo-nos com informações novas. “Saber ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 2007, p.47).

Assim, acreditamos que o uso da linguagem verbo-visual, explorada no trabalho com o gênero cartum em sala de aula de LI, permite que o aluno ultrapasse o espaço de sala de aula e participe efetivamente na sociedade. Ademais, ao trabalharmos com a mobilização das capacidades de linguagem em um projeto de intervenção pedagógica, estamos possibilitando condições favoráveis para que nossos alunos se apropriem de práticas de leitura, oralidade e escrita e, conseqüentemente, saibam agir significativamente na sociedade que estão inseridos.

Ainda, este trabalho de pesquisa possibilitou olhar o aluno como um indivíduo repleto de uma infindável capacidade de exploração criativa e receptiva, merecedor de fazer parte de um processo adequado de ensino-aprendizagem de LI.

Assim, a presente pesquisa se apresenta como um instrumento relevante ao processo de ensino-aprendizagem e no estabelecimento de formas de aprendizagem, conhecimento e comunicação que sejam inerentes ao trabalho com textos verbo-visuais.

Por outro lado, um ponto desfavorável à pesquisa foi que nas aulas que os cartuns foram trabalhados, mesmo apresentando várias atividades que tentaram mobilizar capacidades de linguagem, especificamente as atividades elaboradas para explorar as capacidades linguístico-discursivas, observou-se que os alunos mostraram indícios de dificuldade na articulação de aspectos léxico-gramaticais específicos da LI. Outro ponto desfavorável diz respeito ao fato dos alunos terem dificuldades de reconhecer o espaço de sala de aula de LI enquanto lugar crítico de

produção de sentido, pois parece ser consenso entre alunos, pais de alunos e sociedade como um todo que as aulas de LE vinculam-se unicamente ao ensino de uma língua, atendo-se apenas aos aspectos léxico-gramaticais.

Contrariamente, entendemos que o trabalho do professor de LI deve nortear-se por um ensino de leitura voltado a uma perspectiva de letramento crítico e de multiletramentos, em que o professor elabore e disponibilize textos de gêneros textuais e temáticas variadas a fim de promover e provocar reflexões críticas, ultrapassando a decodificação de letras e palavras, mas respondendo aos enunciados apresentados, sejam verbais ou imagéticos, compreendendo aspectos linguísticos e extralinguísticos, para assim, ter atitude responsiva, atuando e interagindo no meio social que vive.

Voltando a mais uma limitação desta pesquisa, nos referimos especialmente ao fato de termos trabalhado com leitura em um projeto interdisciplinar ao invés de realizado a pesquisa-ação mediada pela implementação de uma sequência didática de escrita de cartuns, uma vez que o procedimento metodológico de uma sequência didática nos permitiria observar e avaliar o processo de apreensão das capacidades de linguagem dos alunos referentes a tarefa de produção de cartuns, ou seja mensurar a aprendizagem de inglês dos alunos participantes na realização da tarefa proposta.

Em relação ao objetivo maior desta pesquisa: investigar a prática pedagógica de uma professora no trabalho com textos verbo-visuais no ensino-aprendizagem de Língua Inglesa num nono ano de Ensino Fundamental de uma escola do campo do município de São João/Paraná-Brasil, acreditamos que este estudo pode contribuir para estudos na área da análise de textos verbo-visuais utilizados no ensino-aprendizagem de LI, e na compreensão de aspectos importantes do trabalho do professor, auxiliando nesse **processo humano de educar, ensinar, aprender, cuidar e bem-querer**, assim como refletir sobre a conexão existente entre o exercício da cidadania com a aprendizagem de LI.

5.3 EU ENQUANTO PROFESSORA-PESQUISADORA

O trabalho com leitura de gêneros textuais sempre esteve intrínseco em minha prática pedagógica, assim como a preocupação em inserir meus alunos nas mais variadas práticas sociais, possibilitando um letramento efetivo. Foi com o intuito de

subsidiar textos de caráter discursivo para a formação de um leitor crítico que esta pesquisa se desenvolveu.

Trazendo como aporte concepções vygotskianas (1984) sobre ensino e aprendizagem, busco amparo na voz de Hila (2009, p. 204) que diz:

educar significa intervir na capacidade de ser e agir das pessoas por meio dos mediadores culturais, isto é, pelos instrumentos simbólicos e materiais que possibilitarão as bases do desenvolvimento e da aprendizagem seja dos professores, seja de seus alunos.

Nesse sentido, este trabalho de pesquisa promoveu um **impacto significativo em minha formação como professora, proporcionou inúmeros momentos de reflexão sobre elementos teórico-metodológicos e questões práticas do meu trabalho enquanto educadora. Pois como professora reflexiva busco permanentemente no dia a dia de sala de aula, fomentar o gosto pelo aprender, propiciando um cenário educacional voltado para a criticidade e para a formação cidadã.**

Percebi mudanças no comportamento de linguagem dos alunos participantes desta pesquisa ao analisar as atividades realizadas por eles por conta do trabalho com o gênero cartum e nas transcrições das aulas. Assim, como a escola parece ter reconhecido que as aulas de LI, não se restringem apenas ao ensino de uma LE, mas também podemos e devemos abordar questões que fazem parte dos saberes globais.

Por fim, gostaria de dizer que o educador deve promover no estudante não apenas o desejo de ler, mas oferecer a ele instrumentos reais para que seus **olhos consigam ler muito além das palavras** contidas nas páginas de um livro. Assim como os olhos dos educadores devem estar volvidos para seus alunos, promovendo o saber para ser “degustado” por seus alunos.

REFERÊNCIAS

LIVROS

ANASTASIOU, L.G.C. **Metodologia do Ensino Superior**: da prática docente a uma possível teoria pedagógica. IBPEX, Curitiba, 1998.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

-----[VOLOCHINOV]. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 16ª ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

BAUMGÄRTNER, C. T., COSTA-HÜBES, T. C. (Orgs.). **Sequência Didática**: uma proposta para o ensino da língua portuguesa nas séries iniciais. Cascavel: Assoeste, 2007. Caderno Pedagógico 2 (AMOP, Associação dos Municípios do Oeste do Paraná).

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola. 2008.

BRAIT, B. **Literatura e outras linguagens**. São Paulo: Contexto, 2010.

BRONCKART, J.-P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

_____. **Atividade de linguagem, textos e discursos**. Por um interacionismo sociodiscursivo. Trad. MACHADO, A.R.; CUNHA, P., 2ª ed., 2ª reimp. São Paulo: EDUC, 2012.

BULEA, E. **Linguagem e efeitos desenvolvimentais da interpretação da atividade**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

CHEVALLARD, Y. **La Transposition Didactique**. Paris: La Pensée Sauvage, 1991.

CRISTOVÃO, V.L.L. Modelo Didático de Gênero como instrumento de formação de professores. In: Meurer, José Luiz; Motta-Roth, Désirée (Orgs.). **Gêneros Textuais e Práticas Discursivas – Subsídios para o ensino da linguagem**. Bauru, São Paulo: EDUSC, 2002.

_____. **Modelos didáticos de gênero**: uma abordagem para o ensino de língua estrangeira. Reimp. Londrina: UEL, 2012.

CULIOLI, A. **Pour une linguistique de l'énonciation**: opérations et representations. Paris: Ophrys, 1990.

DENZIN, N.; LINCOLN, Y. **Collecting and interpreting qualitative materials**. Thousand Oaks: Sage Publications, 1998.

DONDIS, D. A. **Sintaxe da linguagem visual**. São Paulo: Martins Fontes, 4ª tiragem, 2003.

- ELLIOT, J. **La investigación en educación**. Madrid: Ediciones Morata, 1990.
- FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade: qual o sentido?** São Paulo: Paulus, 2003.
- FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2006.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 35ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.
- HABERMAS, J. **Consciência moral e agir comunicativo**. 2ª ed. Rio de Janeiro, RJ: Tempo Brasileiro, 2003.
- HALLIDAY, M. A. K. **An introduction to functional grammar**. 3ª ed. revisada por C. M. I. M. Matthiessen. London: Edward Arnold, 2004.
- JOLY, M. **Introdução à análise da imagem**. 14ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.
- KLEIMAN, A. B.; ASSIS, J. A. (Org.) **Significados e ressignificação do letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 2016.
- KRESS, G., VAN LEEUWEN, T. **Reading Images: The Grammar of Visual Design**. 2ª ed. London: Routledge, 2006.
- MANGUEL, A. **Lendo Imagens**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.
- MARCUSCHI, L. A. **Análise da conversação**. São Paulo: Ática, 1986.
- _____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- _____. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2010 a.
- MOIRAND, S. **Une grammaire des textes et des dialogues**, Paris, Hachette, 1990.
- MORIN, E. **Complexidade e transdisciplinaridade: a reforma da universidade e do Ensino Fundamental**. Natal: EDUFRRN, 1999.
- NASCIMENTO, E. L. (Org.). **Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino**. São Carlos: Claraluz, 2009a.
- PETRINI, P. **Gêneros Discursivos Iconográficos de Humor no Jornal O Pasquim: Uma Janela Para a Liberdade de Expressão**. Londrina: UEL, 2012.
- PIETRAROIA, C. M. C. **Percursos de leitura: léxico e construção do sentido na leitura em língua estrangeira**. São Paulo: Annablume, 1997.
- RÖSING, T. M. K. **Perfil do novo leitor: em construção. A importância dos Centros de Promoção de Leitura de Múltiplas Linguagens**. Passo Fundo: UPF, 2001.

ROSSI, M. H. W. **Imagens que falam: leitura da arte na escola.** 5ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

SARMENTO, L. L. **Oficina de redação.** 3ª ed. São Paulo: Moderna, p.43-45, 2006.

SAUSSURE, F. de. **Curso de Linguística Geral.** 20ª ed. São Paulo: Cultrix, 1995.

SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola.** São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros.** São Paulo: Autêntica 1999.

VALERIO, R. A. **Interdisciplinaridade: teoria e prática em uma escola pública.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014.

VASCONCELLOS, C. S. **Construção do conhecimento em sala de aula.** São Paulo: Libertad, 2002.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem.** Trad. Jefferson Luiz Camargo. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

CAPÍTULOS DE LIVROS

BEZERRA, M.A. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In: DIONISIO, A. P.[et al.] (Orgs.). **Gêneros Textuais & Ensino.** São Paulo: Parábola Editorial, p. 39-49, 2010.

BRYDON, D. Local Needs, Global Contexts: Learning New Literacies. In: MACIEL, R. F. e ARAÚJO, V. A. (Orgs.). **Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas.** Jundiaí, Paco Editora, p. 93-109, 2011.

CINTRA, G. A Transcrição do Discurso Oral. In: MOURA, D. (Org.). **Os Múltiplos Usos da Língua.** Maceió: EDFAL, p. 389-392, 1999.

CRISTOVÃO, V.L.L; Stutz, L. Sequências didáticas: semelhanças e especificidades no contexto francófono como L1 e no contexto brasileiro como LE. In: SZUNDY, P.T.C. [et al.]. **Linguística Aplicada e Sociedade: Ensino e Aprendizagem de Línguas no Contexto Brasileiro.** Campinas/SP: Pontes Editores, p. 17-40, 2011.

DENARDI, D.A.C. Representações de professores de inglês sobre uma experiência de ensino e aprendizagem de escrita mediada pelo procedimento de sequência didática. In: CRISTOVÃO, V.L.L. (Org.). **Atividade Docente e Desenvolvimento.** Campinas, SP: Pontes Editores, p. 155-170, 2011.

DENZIN, N.; LINCOLN, Y. Introduction: the discipline and practice of qualitative research. In: DENZIN, N.; LINCOLN, Y. (Orgs.). **Handbook of Qualitative Research.** Thousand Oaks, CA: Sage Publications, p. 1-17, 2005.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. Campinas, SP: Mercado das Letras, p. 81-108, 2004.

_____; PASQUIER, G.; BRONCKART, J. P. A aquisição do discurso: emergência de uma competência ou aprendizagem de capacidades linguageiras diversas. **Estudos de Linguística Aplicada**, n. 89, p. 25-35, 1993.

_____; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. Campinas, SP: Mercado das Letras, p. 35-60, 2004.

_____; SCHNEUWLY, B.; HALLER, S. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. Campinas: Mercado de Letras, p. 125-154, 2004.

HILA, C. V. D. Ressignificando a aula de leitura a partir dos gêneros textuais. In: NASCIMENTO, E. L. (Org.). **Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino**. São Carlos: Claraluz, 2009.

LEAL, A. A. A Infraestrutura do Texto Multimodal: o caso do gênero cartoon. In: SOUZA, S.; SOBRAL, A. (Orgs.). **Gêneros, entre o texto e o discurso: questões conceituais e metodologias**. Campinas, SP: Mercado de Letras, p. 311-326, 2016.

MARCUSCHI, L. A. Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Investigando a relação oral/escrito**. Campinas, SP: Mercado de Letras, p. 23-50, 2001.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P., et al (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. 1ª ed., 3ª reimp. Parábola Editorial, 2010.

MENDONÇA, M. R. de S. Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, p. 194-207, 2002.

NASCIMENTO, E. L. Gêneros escolares: das práticas de linguagem aos processos de desenvolvimento humano. In: FERNANDES, Luiz Carlos (Org.). **Interação: práticas de linguagem**. Londrina: EDUEL, 2009b.

PETRECHE, C. R. C. A sequência didática nas aulas de língua inglesa do ensino médio e o desenvolvimento de capacidades de linguagem. In: CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.). **Estudos da linguagem à luz do interacionismo sociodiscursivo**. 1ª ed. Londrina: Eduel, v. 1, p. 239-258, 2008.

RAJAGOPALAN, K. O Grande Desafio: Aprender a dominar a Língua Inglesa sem ser dominado/a por ela. In: JORDÃO, C., et al (Orgs.). **Perspectivas educacionais e o ensino de inglês na escola pública**. Pelotas: Educat, 2005.

ROCHA, R. B. Letramento verbo-visual e gramática: o direito à língua. In: BRAIT, B.; MAGALHÃES, A. S. (Orgs.). **Dialogismo**: teoria e (em) prática. São Paulo: Terracota Editora, p. 195-212, 2014.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R.H.R.; MOURA, E. (Orgs.) **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SANTOS, A. A. A., BORUCHOVITCH, E. & OLIVEIRA, K. L. (Orgs.). **Cloze**: um instrumento de diagnóstico e intervenção. Casa do Psicólogo: São Paulo, p. 80-117, 2009.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

TESES E DISSERTAÇÕES

ARBACH, J. M. I. **O fato gráfico**: o humor gráfico como gênero jornalístico. 2007. 249 f. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) – USP. Universidade de São Paulo, São Paulo/SP.

DENARDI, D.A.C. **Flying together towards EFL teacher development as language learners and professional through genre writing**. 2009. 337 f. Tese (doutorado em Letras) – UFSC. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC.

FREIRE, A. M. B. **Elaboração de uma sequência didática centrada no gênero cartum**. 2007. 81 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – UFPB. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa/PB.

ARTIGOS

BEATO-CANATO, A. P. M. A produção, o desenvolvimento e os resultados de trabalho com uma sequência didática de cartas para pen pal. **Entretextos**, Londrina, n.6, p.5-14, jan/dez. 2006.

CERVETTI, G.; PARDALES, M. J.; DAMICO, J. S. A tale of differences: Comparing the traditions, perspectives and educational goals of critical reading and critical literacy. **Reading Online**, v.4, n. 9, 2001. Disponível em: <<http://www.readingonline.org/articles/cervetti/>>. Acesso em: 13 jan 2017.

CRISTOVÃO, V.L.L. Dos PCNs-Le à sala de aula: Uma experiência de transposição didática. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas/SP, v. 34, p. 39-51, 1999.

DENARDI, D.A.C. Didactic sequence: a dialectic mechanism for language teaching and learning. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 17, n. 1, jan./mar., p. 163-184, 2017.

FRANCO, M. A. S. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, set./dez., p. 483-502, 2005.

FREIRE, P. Da leitura da palavra à leitura do mundo. **Leitura: teoria e prática**. Campinas, n.1, nov., p. 11-12, 1982.

GIMENEZ, T. Reflective teaching and teacher education contributions from teacher training. **Revista Linguagem & Ensino**, v. 2, n. 2, p. 129-143, 1999.

KRESS, G., VAN LEEUWEN, T. Colour as a semiotic mode: notes for a grammar of colour. **SAGE Publications**, Londres, vol 1, p. 343-368, 2002.

MACHADO, A.R. A transposição do conhecimento científico para o contexto de ensino: a necessidade e as dificuldades. In: **Seminário: Critérios de avaliação de livros didáticos 5ª a 8ª séries**. Brasília: Ministério da Educação e de Desporto. 1997. Mimeografado.

_____; CRISTOVÃO, V.L.L. A construção de modelos didáticos de gêneros; aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. **Linguagem em (Dis)curso**. Tubarão/SC, v.6, n 3, p. 547-573, 2006.

MAINGUENEAU, D. Genre, hypergenre, dialogue. **Calidoscópico**. São Leopoldo: UNISINOS, v. 3. n. 2, mai./ago., p. 131-137, 2005.

MATTOS, A. M. A. Novos letramentos, ensino de língua estrangeira e o papel da escola pública no século XXI. **Revista X**, v. 1, p. 33-47, 2011.

MENESES, U. T. B. de. Fontes visuais, cultura visual, história visual. Balanço provisório, propostas cautelares. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 23, n. 45, p. 11-36, 2003.

ZEICHNER, K. M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v. 29, n. 103, mai./ago., p. 535-554, 2008.

DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental**. Brasília/DF: MEC/SEF, 1998.

COLET, A. R. R. **Proposta Pedagógica Curricular de Língua Inglesa – Ensino Fundamental – Anos Finais**. Escola Estadual do Campo José de Anchieta – EF. São João: 2017.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Rede Pública da Educação Básica: Língua Inglesa**. Curitiba: 2008.

_____. **Caderno de Expectativas de Aprendizagem**. Curitiba: 2012.

SÍTIOS DA INTERNET

BANKSY. **Pintura “As Respigadeiras”**, 2009. Disponível em: <<https://aventadores.files.wordpress.com/2010/11/street-art1.jpg?w=580&h=493>>. Acesso em 31 mar. 2016.

BRUEGEL, P. **Pintura “O Casamento Camponês”**, 1568. Disponível em: <<http://www.auladearte.com.br>>. Acesso em 26 abr. 2016.

CAMUS, A. **Citação “Quotes”**. 19---. Disponível em: <<http://izquotes.com/quote/30725>>. Acesso em 03 out. 2017.

CORREIA, R. **Diário de uma Diretora Blog** [Internet]. Marília/SP: Rosemary Correia. 2012 [citado em 10 fev. 2012]. Disponível em: <<http://diariodeumadiretora.blogspot.com.br/search/label/Cartum>>. Acesso em 04 abr. 2017.

EBERTS, R.; STAHLER, J. **Cartum “Princess”**, 2010. Disponível em: <<http://www.lem.seed.pr.gov.br/modules/galeria/detalhe.php?foto=1319&evento=37#menu-galeria>>. Acesso em 22 ago. 2016.

FROST, R. **Poema “Mowing”**, 1913. Disponível em: <<http://www.poemtree.com/poems/Mowing.htm>>. Acesso em 03 out. 2017.

HORSEY, D. **Cartum “Alienation”**, 2010. Disponível em: <<http://www.lem.seed.pr.gov.br/modules/galeria/detalhe.php?foto=170&evento=37>>. Acesso em 20 ago. 2016.

KOLLWITZ, K. S. **Pintura “Plough-puller and woman”**, 1902. Disponível em: <<http://blog.bridgemanimages.com>>. Acesso em 21 mai. 2016.

LOVATO, C. dos S. Análise das Imagens em Notícias de Popularização Científica. **Revista Travessias**: revista eletrônica de pesquisas em educação, cultura, linguagem e artes da Unioeste. [on-line]. Edição 10. Cascavel, PR: Edunioeste, 2010. ISSN 1982.5935. Disponível em: <http://www.unioeste.br/travessias/ARTE%20E%20COMUNICACAO/AN%C3%81LISE%20DAS%20IMAGENS.pdf>. Acesso em 18 jan 2017.

MANZINI, E. J. **Considerações sobre a transcrição de entrevistas**. Disponível em: <http://www.oneesp.ufscar.br/texto_orientacao_transcricao_entrevista>. Acesso em: 20 fev. 2017.

MILLET, J. F. **Pintura “The Gleaners”**, 1857. Disponível em: <<https://commons.wikimedia.org>>. Acesso em: 12 mar. 2016.

ROJO, R. **Multiletramentos, multilinguagens, novas aprendizagens**. UFCE, 15 out. 2013. Entrevista concedida ao sítio eletrônico do GRIM – Grupo de Pesquisa da Relação Infância, Adolescência e Mídia. Disponível em:

<http://www.grim.ufc.br/index.php?option=com_content&view=category&id=8&Itemid=19>. Acesso em: 17 jan. 2017.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Cartuns**. Disponível em: <<http://www.diaadia.pr.gov.br/>>. Acesso em 25 jun. 2017.

WHITMAN, W. **Poema “I Hear America Singing”**, 1860. Disponível em: <<https://www.poetryfoundation.org/poems/46480/i-hear-america-singing>>. Acesso em 03 out. 2017.

WIKIHOW, 2017. Disponível em: <<https://www.wikihow.com/Make-a-Political-Cartoon>>. Acesso em 17 set. 2017.

YOUNG. G. **Poema “Boss”**, 2013. Disponível em: <<https://www.tweetspeakpoetry.com/2013/01/11/10-great-poems-about-work/>>. Acesso em 03 out. 2017.

ANEXOS

ANEXO A – Projeto Interdisciplinar “Condições do Trabalho Humano Representadas na Arte e na Literatura”

Classes 1, 2 and 3

1. Look attentively at the picture.



Picture 1: The Gleaners by Jean François Millet
SOURCE: <https://commons.wikimedia.org>

2. Answer orally these questions.

- Have you ever seen this picture?
- Who's the painter?
- When was it painted?
- Where was it painted?
- How was the workers' lives in that time?
- What do you know about that time? The Nineteenth Century?

3. Read the following questions, keep observing the picture and in pairs try to answer them.

- What do you see in this picture?
- Which seems to be the main subject of this picture? Why?
- What do you think the characters are doing?
- How are they dressed?
- What are the main colors in the image? What do they express?

4. Listen to the explanation of the teacher about the picture “The Gleaners by Jean-François Millet”.

As Respigadoras e/ou As Respigadeiras é uma pintura a óleo de Jean-François Millet, concluída em 1857, e uma de suas mais famosas obras. Na composição global da obra, vemos num primeiro plano três camponesas, duas estão curvadas para o chão, apanham as espigas que os ceifeiros deixaram para trás, e a terceira amarra o seu feixe. No fundo iluminado, o resultado da colheita, o trigo, colhido em grande quantidade, está sendo empilhado e transportado pelos ceifeiros e no canto superior direito, encontra-se o proprietário da terra a cavalo supervisionando o trabalho.

O quadro tem um brilho apagado, com predominância do tom pastel do trigo, sendo muito mais claro e brilhante no pano de fundo onde a classe rica é retratada, enquanto que as camponesas são retratadas mais escuras, quase que sombrias. Seus rostos não são visíveis devido à posição agachada, denotando certa submissão, como se fizessem referência a algo ou algum superior. Remetendo a imagem da grandeza e dignidade da tarefa executada por pessoas simples e resignadas diante de uma realidade existencial que não podem mudar. Ainda é possível notar que as mãos estão calejadas das duras jornadas ao Sol.

O quadro é uma representação da vida do campo, retratando a divisão de classes da época. O próprio título do quadro denuncia seu intuito, o processo de respiga refere-se à apropriação pelos camponeses das sobras da colheita, deixando claro o distanciamento das classes sociais da época.

Millet transformou cenas de pobreza em imagens de heroísmo épico, representado no árduo trabalho dos camponeses e a sua intimidade com a terra, num flagrante realismo. Este quadro provocou acesas críticas entre os seus contemporâneos.

Também há de se ressaltar que alguns historiadores reconhecem as cores da bandeira francesa, vermelho, azul e branco; nas vestimentas das camponesas reforçando o sentimento nacionalista da recém-formada nação.

As Respigadeiras de Millet está hoje exposta no Musée d'Orsay em Paris, mas é possível apreciar uma bela cópia feita por Anita Malfatti que está exposta na Pinacoteca do Estado de São Paulo.

Source: adapted from: <http://www.artperceptions.com>

5. Now, return to the answers you and your colleague have already answered about the painting “The Gleaners by Jean François Millet”. Do they match with the data explained by the teacher? Could you share your opinions orally?

6. Read the text below and answer:

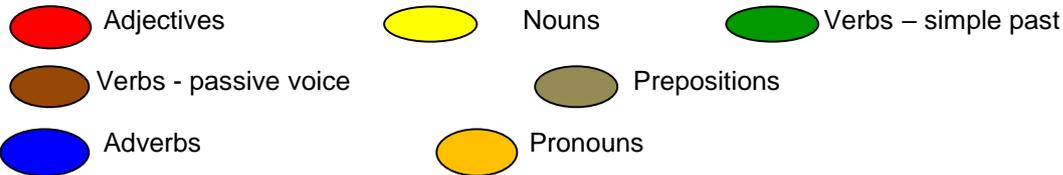
- What is it about?
- What is its thematic content?
- What is its main purpose (to inform, to entertain, to persuade)? Why?
- Which are the characteristics of the genre the text belong to?

Jean-François Millet (4 October 1814-20 of January of 1875) romantic painter and one of the founders of the Barbizon school in countryside France, is known as trail-blazer of realism, by their representations of countrysides. Together with Courbet, Millet was one of the main representatives of European realism emerged in the mid-nineteenth century. His work was a response to the romantic aesthetic tastes one oriental and exotic purpose, and formed the surrounding reality, especially the working classes.

His works about landsman were considered for some sentimental, overly maudlin for others, but the truth is that the works of Millet at no time raised indifference. In the warmth of its ochre and brown, the lyricism of its light, the magnificence and dignity of his human figures, the painter expressed the integration of man and nature. Some subjects were treated with perhaps a little more sentimental than others. However, it is the small gestures that you can discover the observation skills of this great painter.

Source: adapted from Wikipedia, the free encyclopedia - <https://en.wikipedia.org>

7. Identified with help of your teacher some groups of words, using colorful pencils.



8. Individual work: Choose a piece of paper that is inside the box, read it and as a result say the genre it belongs, justifying its response through the features presented by the chosen text.

Examples of genres that you can choose: song, fable, fairy tale, recipe, poem, joke, autobiography, parody.

9. Now, answer the following questions about the Millet's text.

a) This text is a:

- song biography recipe fable
 fairy tale poem
 summary joke parody

b) Which are the characteristics of a biography (show the biography text of Millet)?

c) Does the biography text show real or imaginary ideas? How do you know it?

d) Based on the text, check if these statements are TRUE (T) or FALSE (F):

- Millet is known as a late man of realism, by their representations of countryside.
 European realism emerged in the mid-nineteenth century.
 The painter (Millet) expressed the integration of man and nature through the ocher and brown colors, the lyricism of its light, the magnificence and dignity of his human figures.
 The shellwork/master piece/work of art doesn't reflect the working groups.

10. In pairs, do a quick search about on labor issues nowadays.

Sites:

- <https://pontodinterrogacao.wordpress.com/revista-em-3d-marco/trabalho-nos-dias-de-hoje/>
- <http://educador.brasilecola.uol.com.br/orientacoes/falando-sobre-profissoes.htm>
- <http://www.quiatrabalhista.com.br/leistrabalhistas.htm>

RULES:

- The groups will choose from the topics listed below.
- The results will expose in the class 10.
- The search will be presented through posters to be exposed in school murals.

Theme 1 – Urban working conditions. (teacher, housewife, bankclerk, mechanics, dentist, doctor, priest, businessman...)

Theme 2 – Rural working conditions. (farmer, worker, mechanic, truck driver, heavy machine operator/worker, agronomist, veteranian)

Theme 3 – Diversity jobs.

Theme 4 – Urban and rural labor laws.

Theme 5 – Future professions.

Theme 6 – Search among the classmates the profession their want to be. (do a graph of the results).

GLOSSARY

O quadro “As Respigadeiras” de Jean François Millet, concluído em 1857 é uma pintura óleo sobre tela, essa técnica consiste em utilizar tintas a óleo, diluídas em aguarrás e óleo de linhaça. O suporte da obra neste caso é a tela, que pode ser feita de linho cru, ou de outras fibras. Para misturar as cores, os tons desejados, utiliza-se uma paleta de madeira. Antigamente os grandes mestres faziam suas próprias tintas.

Source: <https://pt.wikipedia.org>

Class 4

1. Observe this picture.



Picture 2: As Respigadeiras by Banksy
Source: <https://aventadores.files.wordpress.com>

2. Some informations about the artist Banksy.

Banksy (Bristol, 1974/75) é um veterano artista de rua britânico, cujos trabalhos em estêncil são facilmente encontrados nas ruas da cidade de Bristol, mas também em Londres e em várias cidades do mundo. Vários estudos apontam a sua verdadeira identidade como sendo Robin Gunningham.

Banksy é o pseudônimo de um artista pintor de graffiti, pintor de telas, ativista político e diretor de cinema britânico. A sua arte de rua satírica e subversiva combina humor negro e graffiti feito com uma distinta técnica de estêncil. Seus trabalhos de comentários sociais e políticos podem ser encontrados em ruas, muros e pontes de cidades por todo o mundo. Filho de um técnico de fotocopiadora, começou como açougueiro mas se envolveu com graffiti durante o grande boom de aerossol em Bristol no fim da década de 1980. Conhecido pelo seu desprezo pelo governo que rotula graffiti como vandalismo, Banksy expõe sua arte em locais públicos como paredes e ruas, e chega a usar objetos para expô-la. Banksy não vende seus trabalhos diretamente, mas sabe-se que leiloeiros de arte tentaram vender alguns de seus graffitis nos locais em que foram feitos e deixaram o problema de como remover o desenho nas mãos dos compradores. O primeiro filme de Banksy, 'Exit Through the Gift Shop', teve sua estreia no Festival de Filmes de Sundance, foi oficialmente lançado no Reino Unido no dia 5 de março de 2010, e em janeiro de 2011 foi nomeado para o Oscar de Melhor Documentário.

Source: adapted from Wikipedia, the free encyclopedia - <https://en.wikipedia.org>

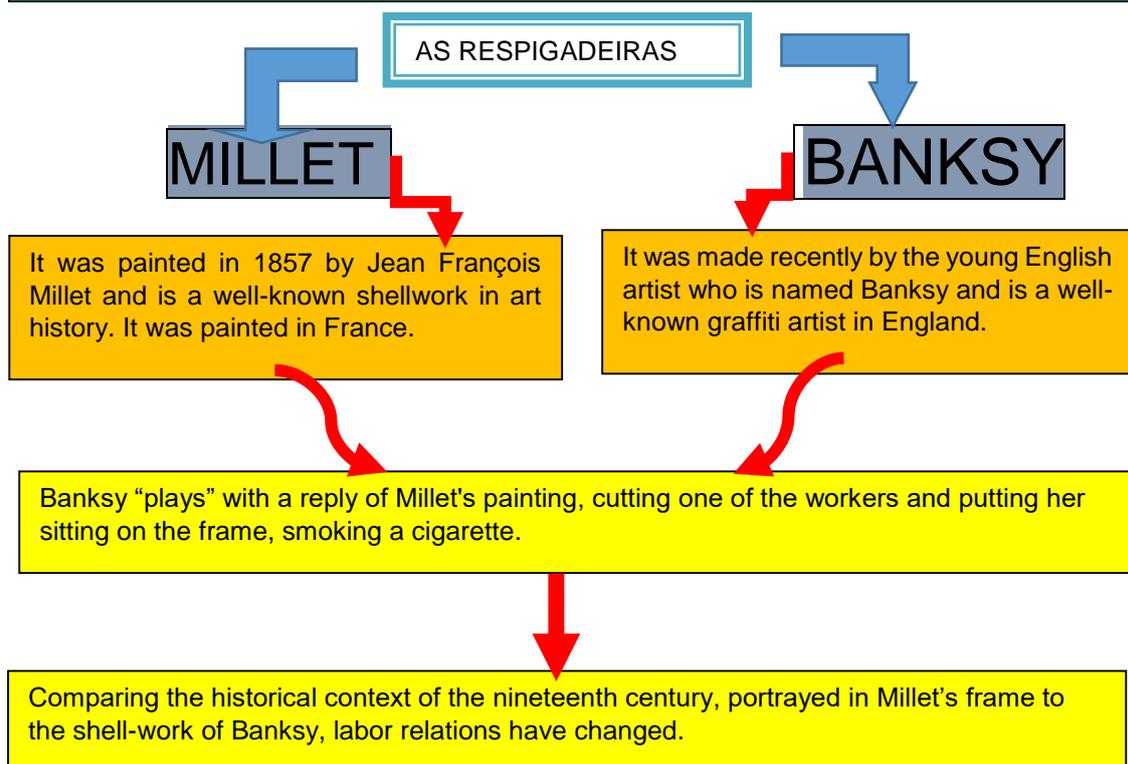
3. If you want to know more about Banksy and his artistic works access the following website.

SOURCE: www.banksy.co.uk

4. Now that you researched about the artist Banksy, improve your knowledge comparing "As Respigadeiras" by Millet and by Banksy in the diagram below.

Use the following words:

ENGLAND – GRAFFITI – ART – FRAME – FRANCE – CIGARETTE – NINETEENTH – LABOR – REPLY – WORKERS.



5. Pair work: The texts below represent an imaginary dialogue between Banksy and Millet. Read them to understand Banksy's and Millet's reasons about their pictures. Use the dictionary if necessary.

BANKSY	MILLET
<p>I tried to transmit my tastes and my ideas parodying your work "As Respigadeiras", placing one of the workers of the original picture out of the screen, sat down in the frame and smoking. I created a reinterpretation of my will, directing and shaping the imagination and judgment of people who see the work as those who need to have some moments to rest.</p>	<p>At the time of these three peasant were chosen, the wealthy people/ owners carried an abundant harvests, while the humble peasant gathered the rest of the harvests, with the permission of the rich, who, in the picture, is far from, watching them working. It is more than a simple representation of the country life style; it is a bitter social portrait of the poor peasants of my time.</p>

6. What can you tell us about?

Banksy's reasons	Millet's reasons
*	*
*	*
*	*
*	*
*	*
*	*

GLOSSARY

A obra "As Respigadeiras" do artista Banksy foi confeccionada utilizando-se de técnica mista ou mixed media, que consiste basicamente na mistura de técnicas, como óleo sobre papel, óleo e acrílica sobre tela, óleo com colagem (como na obra aqui exemplificada); algo que não tem fim, só se extinguindo quando acaba o "estoque" de criatividade de cada artista.

Source: adapted from: <http://www.mennabarreto.com.br>

Classes 5 and 6

1. Firstly, go to the wall and look attentively, at the pictures on it. There are the 2 pictures we have already talked about and 2 other new ones. Talk about them with your colleague .



Picture 3: The Gleaners by Jean François Millet
SOURCE: <https://commons.wikimedia.org>



Picture 4: As Respigadeiras by Banksy
Source: <https://aventadores.files.wordpress.com>



Picture 5: O Casamento Camponês by Pieter Bruegel, o Velho
Source: <http://www.auladearte.com.br>



Picture 6: Plough-puller and woman by Kathe Schmidt Kollwitz
Source: <http://blog.bridgemanimages.com>

2. Secondly, sit down on your chairs and in pairs, read the excerpts the teacher posited on your desks. If necessary, you can use your monolingual dictionaries.

1
The delicious singing of the mother, or of the young wife at work, or of the girl sewing or washing, Each singing what belongs to him or her and to none else, The day what belongs to the day—at night the party of young fellows, robust, friendly, Singing with open mouths their strong melodious songs.
From: <u>I Hear America Singing</u> . By Walt Whitman
2
Stares at the corner where two glass walls meet, almost the exact point where the sun sets, caught in the rise of his people asking, probing how and more and the descent of his own boss seeking cuts. He chooses the way he's been taught, looking upward, knowing there's little reward in the daily, where life is.
From: <u>Boss</u> . By Glynn Young
3
There was never a sound beside the wood but one, And that was my long scythe whispering to the ground. What was it whispered? I knew not well myself; Perhaps it was something about the heat of the sun, Something, perhaps, about the lack of sound— And that was why it whispered and did not speak.
From: <u>Mowing</u> . By Robert Frost
4
Without work, all life goes rotten. But when work is soulless, life stifles and dies.
From: <u>Quotes</u> . By Albert Camus

3. Follow the teacher's instructions:

- Now that you have already read the excerpts, try to match them to the pictures/works of art.
- Next, compare your answers with other colleagues and explain your choices.
- Now, let's try to come to a consensus about the right associations between the pictures and the excerpts.

4. Now that you knew the shellworks by Jean-François Millet, Banksy, Pieter Bruegel, o Velho and Kathe Schmidt Kollwitz, we will explore the content of the excerpts that you connected to them.

- a) Based on the Whitman's text, what kind of job do you think it is? Give reasons for your answer.
- b) How would you describe the boss in the 2nd text?
- c) Relate the job described in the 3rd text.
- d) Do you agree with the statement in the 4th text? Why? Why not?
- e) In the four excerpts the job is seen in the same way? In the 4 excerpts, is the job seen in the same way?

5. Now, let's watching the complete poem by Walt Whitman in site:

<https://www.youtube.com/watch?v=ajKwri2QCBs>

I Hear America Singing
Walt Whitman, 1819 - 1892

I hear America singing, the varied carols I hear,
Those of mechanics, each one singing his as it should be blithe
and strong,
The carpenter singing his as he measures his plank or beam,
The mason singing his as he makes ready for work, or leaves off
work,
The boatman singing what belongs to him in his boat, the
deckhand singing on the steamboat deck,
The shoemaker singing as he sits on his bench, the hatter singing
as he stands,
The wood-cutter's song, the ploughboy's on his way in the
morning, or at noon intermission or at sundown,
The delicious singing of the mother, or of the young wife at
work, or of the girl sewing or washing,
Each singing what belongs to him or her and to none else,
The day what belongs to the day—at night the party of young
fellows, robust, friendly,
Singing with open mouths their strong melodious songs.

Source: <https://www.poets.org/poetsorg/poem/i-hear-america-singing>

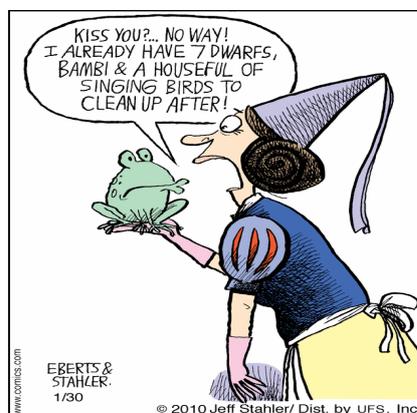
6. Watch again the video “I Hear America Singing” and try repeat after together with the speaker.

7. Poems stimulates our imagination. What images and memories does the poem “I Hear America singing” bring to you? What feelings does it cause? Fear, joy, sadness, anxiety? Represent with drawings the sensations evoked by the poem.

8. It's the time to share with colleagues representing the poem made by you. Tell them about the meaning of the images created by you.

CLASSES 7 AND 8

1. Check the text.



Picture 7: Cartoon

Source: <http://www.lem.seed.pr.gov.br/modules/galeria/detalhe.php?foto=1319&evento=37#menu-galeria>

2. Class work: Read the following questions, keep observing the cartoon above and answer them:

- What can you see in this cartoon?
- Which seems to be the main purpose of this cartoon? Why?
- What do you think the characters are doing?
- How is the 'princess' dressed?
- What are the main colors in the image?
- In your opinion, does the image contribute to the understanding of the written text? If you only have the written text, would you understand the cartoonist's intention?

3. Answer the questions about the cartoon above.

- What happens in the cartoon?
- What is your answer based on?
- What message does the cartoon try to convey?

4. What kind of text is that verb-visual text above?

() POEM () CARTOON () JOKE () FAIRY TALE

5. To better understand the text, translate it.

" Kiss you?... No way! I already have 7 dwarfs, Bambi & a houseful of singing birds to clean up after!"

"Beijá-lo?... De jeito nenhum! Eu já tenho 7 anões, um Bambi e uma casa cheia de pássaros cantando para limpar! "

A) After observing and interpreting the cartoon, do you confirm the listed data in activity 4?

B) What is the context of the cartoon?

C) The alternatives that best explain the content of the cartoon are:

- () The princess did not want to kiss the frog, because like every fairy tale the princess is a spoiled and nasty person.
- () The princess doesn't kiss the frog, because she knows that he will not turn into a prince.
- () The kiss doesn't happen, because the princess says that she already has too much to do: cleaning the house, taking care of the dwarfs and Bambi, feeding the birds and she doesn't want more labor.
- () There isn't a kiss because the princess of the cartoon is the Snow White princess and the one who kisses the frog is 'Tiana', from "The Princess and the Frog" fairy tale.

6. Pair work: exchange information about fairy tales.

STUDENT A:

A fairy tale is a type of _____ that typically features European folkloric fantasy characters, such as _____, mermaids, trolls or witches, and usually magic or enchantments features. Fairy tales may be distinguished from other folk narratives such as legends and explicitly moral tales, including beast fables.

Fairy tales are found in _____. Fairy tale was first ascribed by _____ in the late 17th century. Many of today's fairy tales have evolved from centuries-old stories that have appeared, with variations, in multiple cultures around the world. The history of a fairy tale is particularly difficult to trace because only the literary forms can survive. Still, according to researchers at universities in _____, such stories may date back thousands of years, some to the Bronze Age more than 6,000 years ago. Fairy tales, and works derived from fairy tales, are still written today.

Adapted form: https://en.wikipedia.org/wiki/Fairy_tale

STUDENT B:

A fairy tale is a type of short story that typically features European folkloric fantasy characters, such as dwarves, elves, fairies, giants, gnomes, goblins, _____ and usually magic or enchantments features. Fairy tales may be distinguished from other folk narratives such as legends and explicitly moral tales, including _____.

Fairy tales are found in oral and written literature. Fairy tale was first ascribed by Madame d'Aulnoy in the _____. Many of today's fairy tales have evolved from centuries-old stories that have appeared, with variations, in multiple cultures around the world. The _____ is particularly difficult to trace because only the literary forms can survive. Still, according to researchers at universities in Durham and Lisbon, such stories may date back thousands of years, some to the Bronze Age _____. Fairy tales, and works derived from fairy tales, are still written today.

Adapted form: https://en.wikipedia.org/wiki/Fairy_tale

Suggested questions to Student A:

- How is a work of fiction no shorter than 1.000 and no longer than 20.000 words called?
- Who are magical wights in fairy tales?
- What literature forms are found fairy tales?
- Who was the first writer to use the term "fairy tale"?
- In which universities, around world, research fairy tales are conducted?

Suggested questions to Student B:

- Who are the other magical wights in fairy tales?
- Fairy tales differ from folk narratives. Which is the most difference between these two types of texts?
- When was the term "fairy tales" originated?
- What are the main difficulties to trace the historical trajectory of "fairy tales"?
- How long 'fairy tales' are dated?

7. A princesa do *cartoon* fala da sobrecarga das tarefas domésticas.

A) Esta temática é atual?

B) Aconteceram mudanças na situação e no papel social da mulher através dos anos?

C) Afazeres domésticos ainda são uma tarefa predominantemente feminina?

D) As atividades domésticas podem ser consideradas trabalho?

8. Homework: Source the following sites. First is a fun video on the subject of housework, the second is on the status and role of women in Islamic territory.

- 1) <https://www.youtube.com/watch?v=PLDPZzQm4BA>
- 2) <https://www.youtube.com/watch?v=sxAh2sNAuYM>

Classes 9 and 10

1. Look at the following cartoon.



Picture 8: Cartoon

Source: <http://www.lem.seed.pr.gov.br/modules/galeria/detalhe.php?foto=170&evento=37>

2. Class work: Discuss these questions about the *cartoon* above with your colleagues and your teacher.

- a) What can you see?
- b) What are most students doing?
- c) What is the teacher's attitude towards the student who is looking through the window? Can you wonder why he says that?
- d) What is the meaning of the *cartoon*? Which message does the *cartoon* convey?
- e) Is there any relation between the classroom in the cartoon and a nowadays classroom?

3. The class will be divided into two groups. Each group will choose the theme to read. After reading it, one of the students will report the group understanding about it.

- Theme 1: The role of the teacher over time.
- Theme 2: The profession of being a teacher.

O professor ao longo do tempo (Autor: Rainer Sousa)

A função de ensinar é muito anterior ao processo de criação das primeiras instituições educadoras da História. Antes mesmo que a escrita fosse desenvolvida, a oralidade, em conjunto com outros processos comunicacionais, tiveram a importante função de repassar aquilo que era considerado importante. Instigado pela simples imitação ou pelo relato oral, o homem conseguiu produzir e difundir as mais variadas maneiras de se relacionar com o mundo que o cerca.

A necessidade de se colocar pessoas específicas para o ensinamento de certas habilidades já aconteceu no Antigo Egito, quando a função de escriba era preservada pela constituição de escolas reais que preparavam o indivíduo para dominar essa técnica. No Ocidente, as instituições de ensino variavam bastante de acordo com os valores que predominavam em certa cultura.

Entre os espartanos, a educação começava aos sete anos de idade e se preocupava com o aprimoramento das habilidades físicas do indivíduo. A dura rotina de treinos físicos era mantida com o objetivo de fazer com que os homens estivessem prontos para a guerra e as mulheres aptas para gerar crianças saudáveis. Além disso, cada criança era mantida por um tutor que desempenhava a função por vínculo de amizade e sem ganhar nada em troca.

Em Atenas, o serviço era feito mediante uma cobrança e cada tipo de conhecimento era delegado a um tipo de tutor ou professor. Preocupados com o equilíbrio entre corpo e mente, a educação ateniense contou com três tipos básicos de profissionais do ensino: os *páidotribés*, que cuidavam do desenvolvimento intelectual; os *grammatistés*, responsáveis pelo repasse da escrita e da leitura; e os *kitharistés*, que cuidavam do aprimoramento físico.

Na Roma Antiga, o papel de educar foi desempenhado pelos retores, que – assim como os sofistas gregos – circulavam pelas cidades ensinando o que sabiam em troca de alguma compensação financeira. Além disso, podemos citar a presença dos *lud magister*, que desempenhavam a função de alfabetizar as crianças que não tinham uma condição material mais abastada.

No período medieval, o mundo do conhecimento passou a ter um nítido controle das instituições religiosas cristãs. Inicialmente, o conhecimento ali presente ficava somente restrito aos próprios membros e aspirantes da Igreja. Na Baixa Idade Média, tal situação mudou com a constituição das primeiras universidades. Até o século XIX, nenhum curso era elaborado com o objetivo de se formar professores.

No Brasil, o domínio clerical às instituições de ensino findou depois que o Marquês de Pombal expulsou os jesuítas da colônia. Após tal medida, a própria Coroa designava quem poderia exercer funções pedagógicas. A profissionalização do educador brasileiro começou a ser desenhada em 1835, quando a primeira escola de educadores foi criada na cidade de Niterói, no Rio de Janeiro. Ainda hoje, a qualificação dos profissionais da área de educação desperta a preocupação de nossas autoridades.

Source; Adapted from <http://historiadomundo.uol.com.br/curiosidades/o-professor-ao-longo-do-tempo.htm>

A profissão de ser professor (Autora: Amelia Hamze)

Os padres da Companhia de Jesus, instalaram a primeira escola em 1549. O ensino nesta época era tradicional. A escola tradicional permaneceu por aproximadamente trezentos e oitenta e três anos. Com o governo de Getúlio Vargas, deu-se início à escola nova, onde o professor não se comportava como o transmissor de conhecimentos e sim um facilitador de aprendizagem, onde o aluno era um ser ativo e participante e estava no centro do processo de ensino/aprendizagem. Essa escola era uma escola democrática e divulgada para todos (o cidadão democrático).

O advento da escola nova foi em 1932. Em 1964 tem início a Escola Tecnícista, e o modelo americano é instituído em nosso país. Com o tecnicismo empregado em todos os campos, o aluno era impedido de criar e pensar, impediu-se a expressão dialética. Na escola tecnicista o social era ditado pelos militares que detinham o poder, e foram anunciados padrões e métodos educacionais com ferramentas que impressionavam e davam subsídios diferentes nas formas de ensinar. Nesta época foram instalados os recursos audiovisuais como suporte pedagógico, a instrução programada e o ensino individualizado.

Em 1983 deu-se o aparecimento da Escola Crítica, onde o professor era o educador que orientava o contorno da aprendizagem com participação real do aluno, aluno enfatizado como cidadão, aluno que construía e ressignificava a história. Na Escola Crítica havia articulação e interação entre o educador e o educando, sendo empregados todos os contornos que possibilitavam a apreensão crítica e reflexiva dos conhecimentos com enfoque na construção e reconstrução do saber.

O professor do século XXI, deve ser um profissional da educação que elabora com criatividade conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade. Nessa era da tecnologia, os professores devem ser encarados e considerados como parceiros/autores na transformação da qualidade social da escola, compreendendo os contextos históricos, sociais, culturais e organizacionais. Cabe então aos professores do século XXI a tarefa de apontar caminhos institucionais (coletivamente) para enfrentamento das novas demandas do mundo contemporâneo, com competência do conhecimento, com profissionalismo ético e consciência política.

Source: Adapted from <http://educador.brasilecola.uol.com.br/trabalho-docente/professor.htm>

4. Class discussion: In your opinion, what is the teacher's role today?

5. There are some ways of avoiding repetition in a text. One of them is the use of the pronouns. Can you identify them in the previous cartoon?

- a) In the teacher's balloon speech there is.... **YOU**
 b) In the student's balloon speech there is **ME**

7. Think about the use of the pronouns in general by looking at the following table.

Subject Pronoun	Object Pronoun
I	ME
YOU	YOU
HE	HIM
SHE	HER
IT	IT
WE	US
YOU	YOU
THEY	THEM

8. Complete the rules using the table as reference.

- a) _____ are used before verbs.
b) _____ are used after verbs or prepositions.

9. Choose the correct alternative to complete the sentences. Number one is done as an example.

- a) I like fairy tales and fables. Do you like them ? (they – them)
b) My sister knows the fairy tale “The Princess and the Frog”. In fact, she loves _____. (it – its)
c) Mary and _____ want to know British Museum in London. (I - me)
d) Walt Whitman wrote the poem “I Hear America Singing”. Do you know _____. (he - him)
e) Some shellworks bring _____ (we - us) memories which make _____ (we – us) dream.

10. Do you remember activity 10 in class 3? You did a quick search about labor issues nowadays.

10.1. The research you carried out to the class and afterwards to fix your posters in the school board.

ANEXO B – Resumo explicativo das formas de sinalizar ocorrências de fala na transcrição de Marcuschi

Sistema de Regras compiladas e exemplos apresentados por Marcuschi

Apresentamos aqui um resumo explicativo das formas de sinalizar ocorrências de fala na transcrição de Marcuschi (1986, p. 10-13). O sistema sugerido por Marcuschi segue praticamente a escrita-padrão, sendo quase que totalmente ortográfico, porém leva em conta a produção real e suas quatorze categorias tornam a transcrição pronta para a Análise Conversacional. Exporemos, abaixo, essas quatorze regras das normas compiladas pelo autor, suas descrições e os termos de sinalização, pois tais normas serviu-nos de suporte para nosso trabalho de transcrição das aulas desenvolvidas numa turma de nono ano de EF.

01. Falas simultâneas: [[]]

Os colchetes duplos localizados no início do turno entre A e B indicam o ponto em que se iniciam as falas simultâneas. A sua finalização é representada na mudança de linha do turno seguinte.

Exemplo:

```

...
B: mas eu não tive num remorso né'
A:   mas o que foi que houve''
      [[]
J:   meu irmão também fez uma dessas'
B: depois ele voltou e tudo bem,

```

02. Sobreposição de vozes: []

A sobreposição pode não ocorrer no início do turno, mas em qualquer parte. Neste caso utiliza-se o colchete simples abrindo. Exemplo:

```

...
E: o desequilíbrio ecológico pode a qualquer momento: acabar com a civilização [ natural
J:                                     [ mas não pode
ser/ o mundo tá se preocupando com isso E./ (+) o mundo ta evitando/.../

```

03. Sobreposições localizadas: []

Na ausência de um novo turno formado, utilizamos colchete abrindo e outro fechando sinalizando pontualmente. Exemplo:

```

...
M: A. é o segu [ inte' ] eu queria era.:
A:             [ im ]
M: eh: dizer que ficou pronta [ a cópia ]
A:             [ ah sim ]
M: ela fez essa noite (+) /.../

```

04. Pausas e silêncios: (+) ou (2.5)

Duas formas de indicação entre parênteses. Cada sinal de + representa 0.5 segundo. Para pausas maiores que 1.5 segundo, cronometra-se e se indica como segundo e décimos de segundo. Ex.: (1.8), (2.5) etc. Exemplo:

Ver exemplos no item 5.

05. Dúvidas ou sobreposições: ()

Usa-se parênteses para marcação tanto do que não se entende, indicando com vazio ou a expressão "incompreensível". Caso seja possível formular uma hipótese de fala, coloca-se a palavra entre parênteses, o que se supôs ter ouvido. Exemplo:

...

A: /.../ por exemplo (+) a gente tava falando em desajuste, (+) EU particularmente acho tudo na vida relativo, (1.8) TUDO TUDO TUDO (++) tem um que sã::o (+) / tem pessoas problemáticas porque tiveram muito amor (é o caso) (incompreensível) (+) outras porque /.../

06. Truncamentos bruscos: /

A ocorrência de truncamento pode ser marcada com uma barra. Pode haver um corte brusco pelo segundo falante. Exemplo:

...

L: vai tê que investi né"

C: é / (+) agora tem uma possibilidade boa que é quando ela sentiu que ia mora lá (+) e:le o dono/ ((rápido)) ela teve conversar comi/ agora ela já disse o seguinte (+)

...

07. Ênfase ou acento forte: MAIÚSCULA

A ênfase ou acento mais forte tem a ocorrência registrada com letras maiúsculas (veja o exemplo 5 acima).

A partir disso surge a limitação do uso da letra maiúscula nos inícios de turno.

08. Alongamento de vogal: ::

O alongamento de vogal é marcado por dois-pontos. Marcuschi sugere sua repetição, mas não fica claro a duração da repetição. No caso entendemos por analogia que cada : equivalem a meio segundo, em analogia às sinalizações de pausa. Exemplo:

...

A: co::mo" (+) e:::u

09. Comentários do analista: ((comentários))

Utilizam-se parênteses duplos no local de ocorrência ou imediatamente antes do segmento a que se refere. Pode-se colocá-los também entre um turno e outro. Exemplo:

((ri)), ((baixa o tom de voz)), ((tossindo)), ((fala nervosamente)), ((apresenta-se para falar)), ((gesticula pedindo a palavra))

10. Silabação: - - - - -

Os hífen são utilizados para marcar a ocorrência de pronúncia silábica.

11. Sinais de entoação: ” ’ ,

Usam-se: aspas duplas – para uma subida rápida (correspondente mais ou menos a um ponto de interrogação); aspas simples – para uma subida leve (algo assim como uma vírgula ou ponto-e-vírgula); aspa simples abaixo da linha – para descida leve ou brusca.

Ver itens 1, 6 e 8.

12. Repetições: reduplicação de letra ou sílaba

Para repetições utilizamos o recurso de duplicar a sílaba repetida. Exemplo:

E e e ele; c aca cada um

13. Pausa preenchida, hesitação ou sinais de atenção

A grafia é discutida mas são relativamente claros para Marcuschi: eh, ah, oh, ih:., mhm, ahã, entre vários outros.

14. Indicação de transcrição parcial ou de eliminação: ... ou /.../

O uso de reticências no início e no final de uma transcrição indica que se está transcrevendo apenas um trecho.

Reticências entre duas barras indicam um corte na produção de alguém.

ANEXO C – Transcrição das aulas 1, 2, 3 e 4 utilizadas na análise e correspondentes aos encontros presenciais do Projeto Interdisciplinar

AULA 1 - 02/09/2016

01. P: good morning
02. As: good morning teacher
03. As: ((conversam entre si))
04. P: ah so so... ok students last class the teacher spoke with you about the your shellworks ((barulho na sala de aula)) in Portuguese? First in English after in Portuguese a teacher spoke you about your shellworks a colega como não estava last class não ganhou né o trabalhinho aqui nem a outra colega. Bom então vamos recomeçar, last Friday na última sexta feira a teacher conversou com vocês sobre algumas obras para que as colegas ((que não vieram)) se localizem nós trabalhamos essa obra do Pieter Bruegel "O Velho"
05. A1: ele tem bastante obras
06. P: tem (+) é ... porque foi chamado ele (+) esse painter era chamado de "o Velho"?
07. A7: porque o filho dele tinha o mesmo nome que ele
08. A1: e era o novo
09. P: isso e aí pra distinguir o pai do filho os dois autores os dois pintores two artists
10. A5: os dois eram pintores?
11. P: aham então ele foi denominado isso vocês lembram que essa obra é bem antiga é mais antiga older than mais velha que a do Millet (+) ela data de eh fifteen sixty-eight se eu não me engano
12. A2: Já tinha cor?
13. P : Oi?
14. A2: já tinha cor?
15. A1: claro que tinha
16. P: aí lembrem que esta obra foi feita de forma um pouquinho diferente porque a pintura foi feita em cima de madeira e não mais em tela como a gente viu que a tela é um pouquinho mais moderna imagina aí os anos de mil e quinhentos de fifteen sixty-eight, acredito que seja, eles plainavam uma madeira bem lisinha eles mesmo produziam as suas colors suas misturas e ele fez essa obra bom dá até pra gente ver eh pelas características das pessoas é algo assim eh que se distingue dos dias atuais e pra época porque que a teacher escolheu além da temática do traba::lho porque na época se pintava muito questões religiosas os no:bres eram retratados mas nunca (+) os trabalhadores e o tema desta (+) deste quadro, desta picture era qual?
17. A1: os trabalhadores
18. P: os trabalhadores mas em que evento o que estava acontecendo aqui? What?
19. A1: uma festa
20. P: ok mas era uma festa de?
21. A1: casamento
22. P: wedding de casamento certo tanto que a noiva está aqui ó tem esse pano green aqui, nós vimos os trabalhadores?
23. A5: prá que que ele tinha tanto (inaudível) Professora aquele de vermelho é um guarda ou um músico?
24. P: musician
25. A5: parece um guarda
26. P: Ahã, mas veja que ele está de olho é nas...
27. A5: comidas
28. P: food
29. A5: tá morrendo de fome
30. P: e vejam só como é bem artesanal tanto que parece que é uma porta door que está carregando os pratos e aqui nós lembramos que na época era mingau, sopa (+) tá? com que eles festejavam (+) aqui neste cantinho/
31. A1: [não tinha lagosta
32. P: [nós vimos (+) não ti:nha, não tinha nem srhimp para eles comerem
33. A1: um o que?
34. P: lagosta shrimp nós vemos um the little boy um menininho que está literalmente com um prato lambendo o restinho da comida
35. A2: o nanico?

36. P: este nanico depois desta obra a teacher ah outro ângulo aham... a teacher também apresentou a Käthe Schmidt Kollwitz que ela fez essa obra e aí a técnica já é diferente é como se fosse um grafite mais oleoso em cima e esses daqui é tudo restinho parecido com aquele lápis 6B né... muito parecido com o grafite de hoje tá?mas essa técnica se chama litografia o nome da obra da Käthe é "pullers and a woman" que são os puxadores e a mulher (+) também a temática é o trabalho... e aqui a temática também é o trabalho

37. A1: por que a mulher também não tá puxando?

38. P: ((a professora chama atenção dos alunos sobre horário do intervalo)) e aí vocês leram algo nas imagens que a teacher ainda não tinha lido (+) e eu fiquei maravilhada e já comuniquei e até já contei pra diretora quando fui mostrar o nosso blog (+) aí estava mostrando as imagens que estou trabalhando com vocês e comentei que vocês estão alcançando objetivo da teacher (+) leram algo que eu ainda não havia lido porque nós estamos trabalhando com leituras verbo-visuais isso é visual nós já estamos chegando hoje e hoje a teacher vai começar com essa (+) eh a intercalar o verbo que é o escrito né com o visual já vamos chegar lá... o que é que vocês leram que a teacher não havia lido ainda?

39. A5: que é dois honens e não só um

40. P: two men ok e a teacher quando leu (+) e não foi somente num primeiro momento a teacher pra montar essas classes pra vocês eu analisei imagem, eu li, eu pesquisei, e nem um momento eu vi este second man aqui

41. A2: nossa profe!

42. A1: tu falou que era a sombra

43. A3: isso que aparece uma perna

44. P: o que eu lia o que estava lendo era a sombra the shadow deste first man aqui

45. A5: mas não tem como ser a sombra porque é diferente

46. P: então aí depois que vocês me falaram na aula que nós trabalhamos isso /.../ eu fui olhar por outro ângulo, com os olhos que vocês estavam vendo e realmente vocês tinham razão tá

47. A1: [é só ver a orelha e o pescoço

48. P: [este first man ele está com pés descalços a roupa dele é branca /

49. A5: e tem mais uma corda

50. A1: tem duas cordas

51. A5: é:::

52. P: aqui desse arado que a mulher está conduzindo temos duas cordas né, uma este man está puxando e aí o outro ele está/

53. A1: como você falou se fosse uma sombra não iria aparecer a orelha

54. P: não não e olha aqui ó o pedacinho do neck pescoço dele aqui né atrás

55. A5: [o outro não aparece

56. P: [vocês diziam a orelha e eu não via esta orelha

57. A1: e a testa?

58. A5: Nossa professora!

59. P: mas depois que vocês falaram eu comecei a analisar realmente só que este aqui ele está mais inclinado ele a gente não consegue visualizar a este que está inclinado, você só consegue ver aqui na lombar.... e a ear a orelhinha, e aí nós trabalhamos também na aula passada (++) com esses trechinhos

60. A1: com as imagens

61. P: com as pictures

62. A6: aquele do homenzinho falando?

63. A1: é aquele lá que era p nós...

64. P: isso vamos ver se nós achamos

65. A6: mas o cara que você...

66. P: of course

67. As: mmmmm

((os alunos ouvem Walt Whitman))

68. P: a teacher está fazendo uma retrospectiva....

69. A5: o tempo

70. A1: eu procurei na internet

71. P: não estava completo assim, nós estávamos localizando as jobs

72. A6: profissões

73. P : Yeah....

74. A6: (inaudível)

75. P: paramos aí, já vamos aí /.../ a teacher comentou com vocês que depois disso vocês deveriam durante o final de semana fazer um trabalhinho tá que era representar através de desenhos ou colagens ou com lápis 6B acertei /.../ pra que hoje vocês viessem e compartilhassem conosco o que vocês fizeram lembram?

76. A1: Uhum

77. P: em cima desse poema do Whitman lembram que a teacher ainda anotou no quadro será que esse poema representar joy alegria fear medo o que ele transmite pra vocês? Eh como eu percebo que vocês não fizeram a homework fica registrado que para amanhã vocês terão mais um tempinho pra fazer...

78. A1: eu tenho a imagem aqui na minha cabeça

79. P: pode ser em desenho colagem lápis recortes usem a criatividade de vocês

80. A6: pra manhã

81. P: não misture /.../ os trabalhos pra amanhã é uma imagem sobre esse poem aqui do Whitman que já trabalhamos ...

82. A1: O que que é jobs

83. P: O que é jobs /.../ occupations

84. A6: e vocês vão representar esse poema numa imagem

85. P: esse poema que a teacher te entregou agora tá através de imagens, você pode colar, pode usar o lápis seis B, ou que outra técnica você quiser, tá? É:: cuidado com as pinturas abstratas, também né? Tem coisas que só vocês entendem ((risos)). E aí nono ano nós falamos sobre o blog, por isso que as colegas ganharam esse endereço e alguns me falaram já na sexta-feira que estavam com dificuldade eu mandei recadinho pelo face /.../

86. A6: eu dei like

87. P: a você deu like?...

88. A4: eu não sei como usar

89. P: então vamos lá

((a professora mostra o caminho para acessar o blog da turma))

((a diretora entra na sala e dá um recado))

((a professora retoma a aula sobre o acesso ao blog da turma))

((correção das tarefas sobre as profissões que aparecem no poema de Walt Whitman))

90. P: agora vamos falar sobre... vamos para a leitura de... essa mesma picture que vocês têm aí então pra amanhã a teacher quer a homework tá... vamos lá conforme nós fizemos um acordo nós já estamos na reta final do desenvolvimento tá que bom né...

((encaminhamentos da turma))

91. P: a teacher trouxe para vocês agora uma picture (+). It is a cartoon and was designed by Eberts and Stahler in 2010 para que vocês entendam (++) primeiro momento vamos ler (+) tem um balãozinho da fala e esse balãozinho diz algo ...

((a professora chama a atenção da turma))

92. P: então a imagem que a teacher trouxe p vocês (+) primeiro tem um balãozinho da fala, e algo está escrito aí

93. A5: posso ler?

94. P: pode ler, fique à vontade então

95. A5: kiss you? ... No way! I already have (+) aqui é um sete?

96. P: yes

97. A5: seven dwarfs, Bambi e a houseful of singing birds to clean up after

98. P: congratulations, parabéns pela iniciativa

99. A5: obrigado

100. P: enquanto ele estava lendo, obviamente vocês como são alunos bem dedicados /.../ não é? Então como vocês são super participativos (+) vocês acompanharam a leitura

101. As: yes

102. P: tiveram um entendimento?

103. A1: certeza

104. P: ahm

105. A1: vem perguntar isso prá nós, isso daqui a gente tira de letra

106. A3: algumas palavras eu não entendi

107. P: some words is very more difficult for you?

108. A5: ela está conversando com o sapo

109. P: está conversando com o frog, mas antes olhem a feição da princess

110. A5: isso é uma princesa?

111. As: yes

112. A5: é pra ser né
 113. P: é a snow white /.../ ao menos deveria ser, né a teacher até havia gravado porque o que nós, o que a teacher passou p vcs está aqui, só que eu não consegui identificar aonde que foi que a teacher gravou todos esses aí (++) deveria estar aí porque eu gravei algumas coisas interessantes p vocês ((a professora mostra a imagem da Snow White)
 114. P: enfim é a Snow White que nos interessa né e ela fala assim, kiss you
 115. A6: kiss
 116. A2: kiss não é beijo?
 117. P. YES you
 118. A7: você
 119. P: kiss you? NO WAY (+) I already have, a Snow White está falando, I already have seven dwarfs, bambi and a houseful of singing birds to clean up after! O que ela está questionando, porque é uma question
 120. As: (inaudível)
 121. A7: o que é dwarfs?
 122. P: anões
 123. A7: ela está muito preocupada em cuidar dos sete anões, alguma coisa assim
 124. A1: mas ela é a Branca de Neve ou a princess? É uma mistura
 125. P: ela é a Snow White, do you remember da fairy tale? A Snow White, lembram o conto de fadas
 126. A1: mas é mistura de duas histórias?
 127. P: ahã ... como two stories?
 128. A7: é uma mistura da princesa e o sapo, acho que é o nome...
 129. P: Tiana é o nome [the other princess
 130. A1: [e a Branca de Neve
 131. P: que ela beija o frog e o frog se transforma em... um ...
 132. A1:(inaudível) prince
 133. P: em um pri:nce a ideia seria essa, né que a princesa beijando o sapo o sapo se transformaria em um PRÍNCIPE, mas o que é que a snow white fala
 134. As: que ela não vai beijar o sapo
 135. P: why?
 136. A7: porque ela tem que cuidar dos sete anões, limpar a casa
 137. A6: do Bambi o que housefull?
 138. A7: ela é uma dona de casa
 139. P: muito bem, muito bem, a palavra destacada /.../ é houseful ((anota no quadro)) tem diferença housewife dona de casa de houseful
 140. A1: [não dona de casa
 141. P: [o que vocês deduzem house vocês já sabem
 142. A3: cheia
 143. P: isso /.../ ful esse sufixo ful (anota no quadro) ele junto ao substantivo ele significa cheio, muito
 144. A6: [então a casa tá cheia de serviço
 145. A7: [ela tem muito serviço de casa
 146. P: ((a professora anota no quadro)) careful seria cheio de cuidados
 147. A1: ah entendi ela não vai beijar ele porque a casa dela está lotada e não teria lugar p mais um
 148. P: fearful (anota no quadro)
 149. A6: está cheia de passarinho
 150. P: fearful fearful fear é medo
 151. A1: ó o Bambi lá também
 152. A7: é então tem o Bambi...
 153. P: [00:38:28] fear é:: cheio de medo não é medroso, fica melhor né então sempre que tiver esse sufixo ful é cheio. aí além dos seven dwarfs, do Bambi o que mais ela tem? uma house/
 154. A2: uma casa cheia
 155. P: é uma casa cheia de que?
 156. A6: [passarinho
 157. A2: [pássaro
 158. P: que estão singing
 159. A5: e o que que aquela mão dela aí
 160. P: ahm
 161. A5: que que é que tem aí?
 162. P: é só, a profe de artes vai trabalhar com vocês, ela me disse o termo e eu já esqueci
 163. A1: do que?

164. P: of course é::: dessas técnicas que eles usam
165. A1: monocromia
166. P: [não é
167. A7: [não é, é com caneta
168. A5: abstrata
169. P: não não, que [eles usam para fazer até as histórias em quadrinho
170. A7: [eu sabia o nome
171. A7: que daí fica uma parte mais escura (inaudível)
172. A1: é monocromia, é monocromia
173. P: não é monocromia,[é um outro nome
174. A1: [a professora falou
175. P: vocês vão trabalhar isso em artes que a teacher já conversou com a professora Rosicler
176. A1: sim a professora já falou mas s eu não me engano ela falou que é monocromia
177. P: mas é um outro nome que ela usou que ela me disse tá é como se fosse um efeito tá /.../ um efeito e olha como ah e aliás porque vocês deduziram que a Snow White não poderia ser a Cinderela?
178. A1: não por causa da roupa
179. P: ah
180. As: (borburinho)
181. A3: mas se for olhar bem o cabelo/
182. A1: mas é a branca de neve?
183. A6: sei lá
184. P: é mas o que identifica ela não é só a imagem como ela está vestida porque lógico é tem muito da roupa da Snow White, que o vestido dela tem essas mangas bufantes, que é (inaudível) mas só que vejam que aqui colocaram um avental nela, ela está de luvas e eu não lembro que a Snow White nos desenhos usa luva e esse chapeuzinho de fada
185. A1: é isso é fato
186. P: mas o que/
187. A7: o chapeuzinho de fada eu não sei porque, mas o avental e a luva é porque ela está cuidando da casa
188. P: está limpando mas o que não nos deixa dúvida que é a Snow White/
189. A7: [(inaudível)
190. P: [é a fala dela ISSO quando ela comenta aí que ela precisa cuidar ela já tem né seven seven dwarfs prá cuida o bambi também é um animal que aparece nesse fairy tale, nesse conto de fadas né ((os alunos comentam sobre o Bambi))
191. P: muito bem gente mas alguma coisa que vocês viram aí que a teacher não viu?
192. A1: ((faz comentários sobre uma pessoa))
193. P: nossa! vamos lá(++ na sequência na sequência já tem aí ó class work quer dizer vamos trabalhar juntos agora (+) a letter A vamos construir juntos com teacher então
194. A5: vamos
195. P: diz aí what do you see in this cartoon? CARTOON?
196. A1: cartoon
197. A7: [desenho animado
198. A1: [é desenho animado, isso eu sei porque tem o [cartoon network
199. A7: [cartoon network
200. P: mas o que tem haver o nosso desenho animado com ...
201. A5: desenho animado
202. A1: porque [é desenho animado
203. A7: [porque é desenho
204. A5: porque é conto de fadas
205. P: em inglês cartoon é /.../ certo vocês já conhecem esse gênero? já trabalharam em Portuguese? Qual que é a função /.../?
206. A1: questionar
207. P: questionar satirizar o que/
208. A1: humilhar
209. P: que que está sendo satirizado aqui neste cartum?
210. A7: as história;s
211. P: os contos de fadas em que sentido?
212. A1: o Papai Noel
213. P: no sentido que nós como nós vimos as princesas

214. A1: ai, bunitinhas não sei o que lá ...
215. P: perfeitas, jamais que limpam a casa
216. A7: é
217. P: não trabalham
218. As: (inaudível)
219. P: ou quando fazem esses trabalhos domésticos quando elas exercem/
220. A1: só a gata borralheira que trabalhava
221. A7: é
222. P: é quando elas exercem essa função de housewife, elas estão sempre felizes, fazem aquilo/
223. A3: cantando
224. P: dão conta como a gata borralheira
225. A7: elas estão sempre bonitas
226. As: inaudível
227. P: dão conta de um castelo inteiro inteiro, cozinhando limpando passando
228. A7: e aí a mulher vai tentar fazer isso na vida real
229. As: risos
230. P: é então ainda um pouco do nosso questionamento dessa charge tá e outra toda princesa sonha cm um príncipe encantando
231. A7: ela não
232. P: beijar o sapo para encontrar o príncipe encantado esse era o objetivo?
233. A1: se beijar uma perereca ((risos))
234. A7: não
235. P: bem ao contrário, ela não quer um príncipe porque? porque que ela não quer um príncipe?
236. A7: ela está cheia, ela tá [estressada
237. A5: [ela tá cansada
238. A3: a casa já está toda cheia
239. P: isso a casa a casa já está cheia ela já tem tanto trabalho p fazer que mais um para ela cuidar não negativamente então a pergunta aí já vimos o que cartum, mas a question é what do you see in this cartton quais são os characters os personagens principais aí
240. A7: a princesa e o sapo
241. P: é isso, e como que é princesa em English?
242. A5: princess
243. P: princess ok
244. A5: e sapo é...
245. P: ahm
246. A7: sapo eu não lembro
247. A1: a gente esqueceu
248. A3: frog
249. P: parabéns /.../ FROG ahm e ainda outras coisas que vimos e já comentamos a letter b ahm
Which seems to be the main purpose of this cartoon? acabamos de falar qual que é objetivo do cartum?
250. A1: questionar
251. P: questionar
252. A1: mostrar a realidade
253. P: satirizar mostrar a realidade mas também
254. A1: que não tudo aquela aquelas (inaudível)
255. P: isso
256. A2: divertir
257. P: divertir entreter...
(os alunos respondem a questão))
258. P: C é what do you think the characters are doing? uhn good
259. A3: conversando
260. P: ok
(os alunos respondem a questão))
261. A1: que bom que não precisa copiar isso
262. A5: a resposta está escrito aí tá!
263. A2: precisa profe é colocar no papel a coisa?
264. P: e lembrem sempre no final de colocar o nome de vocês tá da dupla por isso que a teacher está intercalando aí o trabalho de vocês pra não serem sempre os mesmos colegas. Posso ir prá D?
265. As: pode

266. P: How is she dressed? ahah
 267. A1: dressed não é a roupa?
 268. A5: o vestido?
 269. P: the princess the princess
 270. A1: ablo espanhol
 271. A7: repete a pergunta
 272. P: what is the princess dressed
 273. A3: ela está de vestido
 274. P: dress um
 275. A1: chapéu
 276. P: mas que tipo de chapéu?
 277. A1: de princesa
 278. A7: de fa::da
 279. A1: de fada de
 280. P: é::
 281. A1: de jararacuçu
 282. P: nossa /.../
 283. A1: avental luva
 284. P: apron
 285. A1: coque coque
 286. P: ahm luva glove
 287. A1: ela tá de coque também
 288. P: ela tá [de cabelo preso
 289. A7: [é de cabelo preso na verdade
 290. P: é::::
 291. As: (inaudível)
 292. P: dá prá gente perceber ao menos pra fazer uma leitura que é um penteado um tanto quanto antigo né
 293. As: (inaudível)
 294. P: aqui do lado
 295. A1: professora ela tá com uma cara de contente
 296. P: de super feliz né
 297. A1: sim
 298. P: muito feliz
 299. As: (inaudível)
 ((os alunos comentam sobre um seriado que eles assistiam "As visões da Raven"))
 300. P: letter E what are the main colors in the image? ah essa vocês sabem
 301. A1: ai meu deus
 302. P: the colors green
 303. A1: green blue
 304. P: green green o frog green
 305. As: blue
 306. P: blue
 307. A1: pink não é pink é roxo
 308. A3: yellow
 309. P: yellow
 310. A6: é cor lilás
 311. A7: a cor do chapéu dela
 312. P: lilac
 313. A1: vermelho
 314. A5: blue
 315. A1: rosa
 316. A5: yellow
 317. P: é light pink né é um rosa claro
 318. A6: branco
 319. As: white
 320. P: ah yes
 321. A1: cor de pele marrom
 322. P: brown temos também
 323. As: (inaudível)

324. P: ahm ahm, very good
325. A1: preto
326. P: posso ir prá F?
327. A5: uhm uhm
328. A1: meu deus!
329. P: F In your opinion, in your opinion does the image contribute to the understanding of the written text?
330. A1: na sua opinião
331. A3: sim
332. A1: essa daí nós temos que fazer junto, porque as outras nós não fizemos... agora essa tem que fazer
333. P: ah? Essa a teacher não vai dar help prá vocês conversem vou dar one minute prá vocês conversarem
334. A1: você poderia traduzir pro português?
335. P: podem anotar aí em Portuguese se vocês preferirem tá mas eu quero saber a opinião de vocês tá
- ((os alunos respondem a pergunta))
336. P: na opinião de vocês na imagem o verbal e o visual estão em sintonia? se nós tivéssemos só a imagem teríamos um entendimento?
337. A6: não
338. P: ou só o verbal? Só a parte escrita? Iríamos entender?
339. A6: não
340. P: estão em sintonia?
341. As: sim estão
342. P: então anotem.
343. A6: yes
344. A4: eu acho que não tá
345. A6: tão em sintonia sim
346. A1: que que é como se escreve expressão E X P R E
347. P: expressions
348. A1: mas em português?/
349. A5: professora mas se você só tivesse a imagem professora
350. A7: (inaudível)
351. A5: mas parece que eles vão e beijar se fosse só a imagem
352. A1: é
353. A5: e com a legenda não
354. P: inclusive se você tirar o balãozinho da fala não parece é que ela está admirada com o sapo
355. A5: o:::H
356. P: como se ela tivesse uma carinha de espanto
357. A1: assim ó oh my god!
358. A2: pensei que ela ia comer
359. A1: ela vai fazer ensopado
360. As: borburinhos
361. A5: não não
362. P: o que não /.../
363. As: borburinhos
364. A5: a imagem sem a escrita
365. A3: ela interfere
366. As: (inaudível)
367. A1: profe profe prá mim parece que ela tá com uma cara que vai fazer ensapado
368. P: ensopado ah ens ensapado
369. A5: dá pra escrever isso que eu falei?
370. P: pode pode
371. A3: entendimento?
372. A6: yes, escreve yes
- ((os alunos respondem a questão))
373. P: já concluíram a ideia? podemos ir então para o number three
374. A1: three?
375. P: assinalem aí what kind of text is this verb-visual text above?
376. A1: eu disse que eu ia fazer essa

377. P: POEM, CARTOON, JOKE, FAIRY TALE

378. A6: cartoon

379. A1: cartoon

380. P: CARTOON

((os alunos fazem a atividade))

381. A1: agora já fiz minha parte

382. P: cartoon muito bem (+) muito bem que bom que a /.../ já estão no number four ok vamos la number four, answer the questions about the cartoon above, vamos responder sobre esse cartum, letter A, quem que poderia ler prá gente?

383. A6: what what

384. A1: que tragédia

385. A6: in the cartoon?

((risos))

386. A1: de novo que eu não entendi professora eu não entendi deixe eu ler de novo

387. A6: what happens in the cartoon?

388. P: ok /.../ thanks what happen in the cartoon? O que que acontece nesse cartum ?

389. A6: a mulher conversa com o sapo

390. P: a princesa

391. A3: a conversa entre o sapo e a princesa

392. P: ah ok

393. A5: a prince conversando com o frog

394. P: the princess está ...

395. A5: ahm

396. A6: dialogando

397. P: how? /.../ com quem?

398. A6: [o sapo

399. A2: [o frog

400. P: with frog muito bem

401. A6: copiar isso daí

402. P: com o frog (+) number four /.../ number four a letter A nós estamos /.../, não esqueça de anotar o seu nome pra (inaudível)

403. A11: tá::

404. P: B, to indo rápido demais?

405. A7: não

406. A1: sim tá parecendo flecha

((borburinhos))

407. P: B B B B B B

408. A1: (inaudível) eu já fiz a três e ela SÓ FEZ A DOIS

409. P: B, e quem vai ler a letter B?

410. A6: EU

411. A5: deixa eu

412. A6: eu leio

413. P: então vai lá /.../

414. A1: meu deus!

415. P: depois letter C é o tu /.../

416. A6: what is your answers based on?

417. P: perfect! what is your answer based on, é::: o que

((borburinho))

418. P: o que vocês se basearam para responder que (+) tema era a princesa estava conversando com o sapo

419. A1: por causa do balão

420. A3: as próprias imagens dá prá ver

421. A5: por causa que tem uma

422. P: ahm

423. A5: por causa que tem uma princesa e um sapo e tem um balãozinho com escrita

424. P: ahm tá

425. A1: com escrita

426. A5: ahm ahm

427. P: então vamos lá eu to colocando a ideia do /.../ eu não se todos é compartilham the same idea

428. A1: é que ela tá com a boca aberta

429. A6: é que a maioria é maria vai com a outras
 430. P: porque a, porque a::
 431. A1: porque é esquisito dela falar com aquele jeito de boca
 432. P: como é /.../ a imagem da princesa princess image
 433. A5: por causa da da que tem a princesa e o sapo e tem o balãozinho com escrita ((os alunos trocam ideias sobre a imagem do cartum))
 434. A7: por que que tem aquele negocinho
 435. P: imagem da princesa lembram?
 436. A7: assim
 437. P: está se referindo a princesa ahm que mais
 438. A5: da princesa e do sapo
 439. P: ah
 440. A5: e que tem o balãozinho com escritas
 441. P: ah ah então a imagem da princesa and frog (++) um balão
 442. A6: e escritas
 443. A1: and ballooon balloon
 444. P: então vamos que é::: um ... como se chama esse tipo de balão?
 445. A6: diálogo
 446. P: será?
 447. A1: balão/
 448. P: vocês já estudaram isso lá no sexto ano que tem balão, que tem o balão (+) esse balão ((a professora anota no quadro os balões da fala, do pensamento, do falar alto)) mas esse especificamente
 449. A7: é normal
 450. P: é o balão da fala da fala norma então vamos por normal speech ((os alunos respondem))
 451. P: let's go vamos por C/.../
 452. A5: what message does the cartoon try to convey?
 453. P: /.../ what
 454. A5: what
 455. P: message
 456. A5: message
 457. P: does this
 458. A5: does the
 459. P: cartoon
 460. A5: cartoon
 461. P: try
 462. A5: try
 463. P: to convey
 464. A5: to convey
 465. P: o que é então que mensagem esse cartum quer transmitir?
 466. AS: que ela não quer beijar o sapo
 467. P: ah
 468. A7: (inaudível)
 469. P: she doesn't want kiss ((a professora anota no quadro)) ((os alunos copiam da resposta))
 470. P: why mas porque que ela não quer /.../
 471. A6: porque tem muita gente na casa dela
 472. A4: a casa dela tá cheia
 473. P: uhm ((borburinho))
 474. P: porque
 475. A5: ela já tem que cuidar de muitas pessoas
 476. P: ahm então vamos colocar houseful a casa está cheia já ((os alunos terminam a atividades))
 477. P: five, to better understand the text, para melhor entender o:::
 478. A12: texto
 479. P: falem alto ! PARA MELHOR ENTENDER O:::
 480. As: O TEXTO
 481. P: e agora o que vem aí?

((borburinho))

482. P: de um lado vocês tem em English e agora do outro lado vocês vão escrever em Portuguese , of course

483. A5: com ajuda da nossa querida professora!

484. P: mas a teacher já deu help prá vocês

485. A5: (inaudível)

486. P: quando a primeira picture o primeiro paper que a teacher entregou prá vocês nós já trabalhamos esse vocabulary

487. A5: mas tu vai passa de novo?

488. P: como é que vocês estão pedindo agora?

489. A5: é que é muito querida vai passar de novo

490. P: one minute?

491. A5: sim passa no quadro/

492. P: no não a teacher não vai passar no quadro, valendo

493. A5: eu não me lembro

(os alunos fazem a atividade com ajuda da professora)

494. P: vamos lá letter A eu vou eu vou é:: ajuda-los agora e depois será com vocês tá? after observing and interpreting the cartoon, depois de observar, interpretar o cartoon, você confirma o que voce os dados que nós comentamos na atividade três que é um cartoon mesmo?

495. A3: sim

496. P: confirmado?

497. As: sim

498. P: yes.

499. As: yes

500. A6: então espere

501. P: B what is the context of the cartoon? Qual que é o contexto de um cartum? lembram que nós já conversamos (comentam sobre)

502. A3: entreter

503. P: entreter satirizar também...

504. As: joke and entertain

((os alunos respondem))

505. P: agora sim vocês vão precisar dos dictionaries a teacher elencou quatro alternativas aí vocês vão assinalar qual dessas é a que melhor traduz o cartoon

506. A3: mas tá na cara

507. P: será? Qual que você acha?

((alunos e professora discutem sobre as alternativas e posteriormente a professora dá um tempo para os alunos completarem a atividade))

[01:09:25]

508. P: ENTÃO VAMOS LÁ primeira alternativa primeira alternativa the princess did not want to kiss the frog because like every fairytale the princess is a a spoiled and nasty person. a princesa não quer beijar o frog porque como todo conto de fada a princesa é uma pessoa mimada e:::enojada, nojenta

509. A6: não ela não é mimada eu falei que era a terceira por causa que ela vive numa casa, ela que faz o serviço

510. P: nós estamos na primeira

((risos))

511. P: second the princess doesn't kiss the frog because she knows that he will not turn into a prince... a princesa não beija o sapo porque:: ela sabe que ele não e transformará em príncipe (balbúrdio)

((os alunos discutem a alternativa correta))

512. P: third (+) Terceira the kiss doesn't happen, o beijo não acontece, because the princess says that she already has too much to do, porque a princesa diz que ela já tem muito o que fazer, cleaning the house, taking care of the dwarfs and Bambi/

513. A1: é essa daí

514. P: feeding the birds and she doesn't want more labor, e ela não quer mais labor

515. A6: é isso daí

516. P: mais trabalho, pera aí, agora vamos pra última (+) prá confirmar se realmente é a terceira. There isn't a kiss because the princess of the cartoon is the Snow White princess and the one who kisses the frog is Tiana, from the princess and the frog fairy tale.

(inaudível)

517. P: não há beijo, porque a princesa desse cartoon é a branca de neve, e quem beija o sapo é Tiana da princesa e o sapo do conto de fadas a princesa e o sapo
518. A5: eu falei que era ela
((os alunos comentam a alternativa))
519. P: entã:::O
520. A6: é a terceira
521. P: of course
((os alunos comentam))
522. P: o /.../ tinha razão, só que agora/
523. A1: você merece (inaudível)
524. P: antes de vocês devolverem a teacher vai pedir que:: duplas /.../ repitam a primeira opção que está aí (balbúrdio) façam uma leitura together (balbúrdio) vocês preferem que a teacher fale e vocês repitam depois?
((os alunos repetem as frases depois da professora em duplas depois a turma toda))
((a professora finaliza a aula))

AULA 2 - 06/09/2016

01. P: OK
02. A1: só meninos
03. P: number one (+) for me
04. As: inaudível
05. P: one one one one one
06. A1: two three
07. A5: zero one?
08. P: two two three
09. As: inaudível
10. P: and four (+) very good (inaudível) pode sentar aqui /.../
((os alunos se organizam em duplas))
11. P: é::: yesterday
12. A5: yesterday
13. P: é yesterday (+) we studied about (+)/
14. A5: deixa eu ver isso
15. P: Snow White /
16. A1: branca de neve
17. P: é isso que a teacher tava conversando com vocês/
18. A7: [ai que linda!
19. P: [a respeito do dressed tá? remember this? tem alguma coisa com aquela(+) com o cartum que nós estávamos vendo ontem. Ontem também a teacher conversou com vocês a respeito de algumas coisas e eu espero que hoje vocês remember that thing tá? Também ontem a teacher comentou com vocês da Tiana né? Essa é a Princess and Frog, a Tiana, do fairy tale daquele conto de fadas
20. A7: eu tenho esse filme é legal
21. P: tá? então a teacher procurou uma uma cena ao menos que/
22. A5: ah eu já assisti isso aí
23. P: é(+) que fosse um pouquinho parecido tá com (+)
24. A5: câmara direto em mim
25. P: vamos filmar ao menos o que a teacher é::trouxe prá verem o que nós estamos trabalhando que ontem nós falamos sobre a Tiana e falamos também sobre (+) a Snow White
((enquanto um aluno arruma a câmara para filmar a cena que está sendo mostrada na TV pendrive, são várias princesas, os demais se organizam para a apresentação através de desenhos ou colagens das profissões presentes no poema de Walt Whitman))
26. P: /.../pode ser em pé que aí (+) dá um foco melhor stand up
27. A6: (inaudível) daí eu falei dos médicos (inaudível)
28. P: ah as jobs (+) in English what's the job?
29. A6: é:::
30. P: médico in English
31. A6: médico:::
32. P: do you remember?
33. A5: medic (risos)

34. A6: doctor
35. P: yeah doctor very good já vamos expor isso pode ser na sequência?
36. A7: pode. Tem que levantar?
37. P: yes, stand up, please (+) pay attention
38. A7: ó eu fiz marinheiro ((mostra a arte))
39. P: legal lá no poema do Whitman nós tínhamos o boatman que era o marinheiro muito bem
40. A6: isso girl abalou
41. A7: obrigada
42. A2: eu fiz as profissões que eu achei que eles ((estavam cantando no banho))
43. P: very good /.../ muito bem(+) muito bem. /.../
44. As: balbúrdia
((os alunos continuam as apresentações, mechanic, singer, carpenter, nurse, worker))
45. P: a teacher vai recolher, tem o nome de vocês? o nome de vocês bem rapidamente
((Os alunos anotam o nome dos trabalhos feitos sobre as profissões presentes no poema de Walt Whitman "I American Singing"))
46. P: prestam atenção agora
47. As: (balbúrdia)
48. P: nono ano ontem a teacher conversou com vocês a respeito da participação /.../ na terça-feira a teacher vai iniciar o último assunto temos só mais um cartum para discutir /.../ a atividade proposta pra vocês hoje é o seguinte: um será o student A e o outro será o student B os alunos que estão mais pertinhos vão só virar a carteira um para o outro
((os alunos se organizam em duplas))
49. P: depois nós voltaremos a essa formação inicial então atenção (++) pra terminar esta nossa questão sobre os fairy tales sobre o cartoon da Snow White e do frog (+) é:: a teacher fez uma dinâmica (+) super interessante pra vocês funciona assim, digamos que eu e o José fossemos uma dupla eu sou student A e o José é student B o texto que eu tenho é o mesmo que do José, é o mesmo texto que fala sobre as fairytales e esses characters muito presentes nesses contos de fada é o mesmo texto só que o que acontece nono ano (+) faltam words no meu texto e faltam words no texto do José, não são as mesmas words que vão faltar (+) pra mim preencher o meu texto pra ele ficar completinho look here vocês tão vendo que faltam palavras/
50. A5: [é só prá (inaudível)
51. P: [para que eu possa preencher... o segredo é que não posso olhar para o texto do colega mas aí teacher como é que eu vou preencher meu texto para que ele fique completo? behind atrás tem questions, a primeira question vou fazer e o José vai me responder porque ele tem a resposta no texto dele e aí ele me dá a resposta e eu vou preencher no meu
52. A5: uhmm
53. P: a mesma coisa vocês podem optar se primeiro vocês vão preencher no texto do colega A ou vocês vão intercalar as questions vejam são question diferentes porquê? Porque são words diferentes também certo? do you understand? Entenderam como vai funcionar essa dinâmica? Não posso olhar, mas posso pedir para preencher com as words. Tenho dúvida como escreve ah aí o colega que tem essa word escrita ele pode me dar o help, ele pode me dizer ah mas é com M, não é com B, com C, isso pode, mas não pode dar a resposta, certo? (+) a resposta que eu digo /.../ é "ai deixa eu copiar" eu vou dar resposta pro colega porque ele vai me pedir, então eu preciso ler a pergunta porque pra daí ele entender a question primeiro, pode ser?
54. A1: yes ...
55. P: então primeira coisa vocês vão agora decidir quem será o A e quem será o B
56. A6: eu serei o B
57. A7: tá bom
58. P: então (+) façam aí primeiro, quem será o student A? /.../
((os alunos optam entre ser o student A e o student B))
59. P: OK então agora já estou passando o B
((Os alunos tentam fazer a atividade em duplas))
60. A11: teacher venha aqui não entendo nada
61. A4: eu não entendi, eu tenho que ler e achar
62. P: não agora você vai pedir prá colega, how is a work of fiction no shorter than one thousand and no twenty thousand words called? Primeiro eu tenho que entender o que tá pedindo aí, como o trabalho de ficção ele não é maior do que mil ou é maior que vinte mil palavras como é chamado, essa (+) esse trabalho de ficção que não tem mais do que mil palavras na história (+) tá? Mas também não passa de vinte.
63. A7: olha aí ó

64. P: ela tem a resposta (++) essa resposta é a que preenche (aponta para o espaço em branco na atividade da aluna) o seu, qual é a resposta? short stories, e aí você vai escrever aqui short stories.
65. A7: (inaudível)
66. P: ela tem o que falta no teu, depois inverte o que tem no seu falta no texto nela
67. A10: professora, venha aqui
68. A7: tá, agora eu termino
69. A11: ainda não entendi nada
((a professora encaminha-se para as duplas formadas e novamente explica a dinâmica da atividade))
((os alunos fazem a atividade com ajuda da professora))
70. P: e vocês vão descobrir nono ano personagens fantásticos nos contos de fadas escritos aí que a teacher já vai discutir com vocês
((os alunos continuam a atividade))
71. A4: professora primeiro eu leio as minhas perguntas pra ela e depois/
72. P: e daí preenche o seu/
73. A4: daí ela
74. P: e daí depois troca (+) pode ser assim? Essa dinâmica funciona melhor.
((os alunos continuam a responder a atividade, com ajuda da professora))
75. P: quero então que vocês anotem no quadro esses magical wights é::: que você preencheu, depois a colega anota os mesmos magical wights no quadro.
76. A2: posso anotar
77. P: pode, porque vocês podem usar os dois lados
78. A4: profe, eu não consegui terminar/
79. P: usa uma parte aqui, e o outro lá
80. A2: tá, então é prá eu escrever o que eu, essa parte dele?
81. P: não
82. A5: os dois é prá escrever a mesma coisa
83. P: nã:::o
84. A5: eu escrevo as minhas partes
85. P: porque você vai até goblins e
86. A5: aham
87. P: e ela até mermaids, trolls e witches
88. A5: e ele é só essas três
89. P: [ahm
90. A5: [ela
91. A2: tem que escrever até aqui
92. P: só os seus characters
93. As: (inaudível)
94. P: who was the first writer to use the term "fairy tale", quem foi o primeiro escritor ou primeira escritora que uso u o termo conto de fadas? Você tem o nome dessa pessoa?
95. A9: (inaudível)
96. P: exatamente./.../ Madame d'Aulnoy essa é a pessoa.
((os alunos continuam respondendo a atividade))
97. P: ok? Anotem o name de vocês
((os alunos concluem a atividade))
98. A2: nossa ! Que letra linda!
99. A7: é
100. A2: meu deus do céu
101. A5: olha o meu então. Nós nunca podemos ser professor
102. A2: posso fazer de novo?
103. P: pode
((a aluna reescreve os nomes das criaturas mágicas nomeadas na atividade))
104. P: /.../ vamos ler o texto agora.
((os alunos aceleram para terminar a atividade))
105. P: só one minute que os colegas estão terminando./.../ posso começar então? Tenho a autorização de vocês?
106. A1: yes
107. P: então vamos lá o texto é o mesmo. O seu /.../ com o do colega é o mesmo texto, assim também será o mesmo texto mas eu gostaria de saber se vocês leram o texto e vocês sabem do que trata
108. A1: está falando so:::bre

109. As: balbúrdio
 110. P: calma aí /.../ vamos ouvir o colega
 111. A2: fantasias e bruxas
 112. P: fala /.../
 113. A1: fala sobre folclore
 114. P: sobre folclore?
 115. A1: (inaudível)
 116. P: ahm
 117. A2: gnomos
 118. P: calma /.../
 119. A1: o que são eles
 120. P: o que são eles o que?
 121. A1: tipo o que faz o (inaudível) isso
 122. P: ahm. essa essa é a leitura que o colega fez. /.../
 123. A2: fala sobre os gnomos, goblins tipo as fantasias, alguma coisa de:::da europa, digamos
 124. P: da Europa?
 125. A2: mermaids (inaudível)
 126. P: alguém mais gostaria de contribuir?
 127. As: balburdia
 128. P: então vamos ver. Primeira parte- a fairy tale is a type of short story that typically features European folkloric fantasy characters, ok. Isso significa o que os colegas comentaram e uma das características do fairy tale, do conto de fadas são histórias curtas por isso que lá na question dava a entender que tem mais que mil palavras e menos do que vinte mil e na sequência ele cita esses fantasy characters que os colegas anotaram aqui no quadro esses são os fantasy characters, os personagens (+) é::: das histórias de contos de fada. DWARVES, aqui está no plural, se fosse no singular seria DWARF, vocês sabem que personagens são esses?
 129. As: inaudível
 130. A5: o dwarf é:::
 131. P: I don't believe this! Bem se ve que vocês viajaram bastante na minha class, a Snow White falava com o frog/
 132. A4: a Branca de Neve
 133. As: uuu
 134. P: e o que ela falava que ela já tinha
 135. A7: os sete anões
 136. P: yes, então dwarves são?
 137. A7: anões
 138. A5: elves
 139. A1: Elvis Presley (risos)
 140. P: elfos nós vimos bastante esses characters é::: naquele filme do ... nossa é;;; meu deus do céu, naquela trilogia O Senhor dos Anéis
 141. A1: ah
 142. A5: tem também elfo, tem no coisa
 143. P: fairies são as fadas, gigantes, gnomos os goblins tem naquele filme
 144. A1: goblins são aqueles lá de geleo né?
 145. P: isso
 146. A5: não
 147. P: nã:::o
 148. A5: é aqueles grandão que (+) muitas vezes usam um machadão
 149. P: isso
 150. A1: quais são aqueles de gelo lá?
 151. P: mermaids sereias, trolls
 152. A5: é os trolls
 153. P: eu acho que tu confundiu os goblins com os trolls, os trolls são os maiorzãos, assim, os grandões, os goblins são os menores/
 154. A1: mas todos eles são feios
 155. P: são peludinhos, correm fazem bastante arte, e witches
 156. A5: esse eu não conheço
 157. P: bruxas
 158. A5: ah
 159. P: bruxas, certo? Então esses são os characters enfim,

160. A5: quem que é witch/

161. P: a segunda parte enquanto os colegas terminam, a segunda parte traz uma, questão mais de história dos fairy tales.

162. As: (inaudível)

163. P: que diz assim ó, acompanhem aí no texto de vocês antes de entregar prá teacher, tá? Fairy tales are found in oral and written literature.

164. A1: é uma literatura

165. P: então é uma literatura encontrada na forma oral e escrita, a primeira que escreveu foi a Madame d'Aulnoy, a primeira pessoa, isso no século seventeen tá e aí conta que:: a história da fairy tale é difícil de encontrar vestígios, é um a forma literatura que era muito oral, isso teve dificuldade depois de encontrarem realmente com certeza quando começou. Nas datas aí que foi a mil anos, né, quem sabe na idade do bronze a seis mil anos mas é um trabalho que até hoje é escrito e reescrito tá? Voltem a formação inicial pra encerrar a class

((os alunos retornam ao lugar que ocupavam na sala de aula no início da aula))

166. P: é::: a teacher tem number one two three and four (+) qual number vocês querem?

((os alunos escolhem os números, cada um referente à uma pergunta, depois respondem a questões relacionadas ao cartum da Branca de Neve, porém abordando as tarefas domésticas, cujas respostas devem ser justificadas))

AULA 3 - 13/09/2016

01. P: /.../ that's ok? Eu acredito se nós gravarmos desde outro ângulo seria melhor.

((os alunos auxiliam a professora a organizarem o espaço para a gravação da aula. Enquanto isso a professora comenta sobre a pesquisa que está sendo desenvolvida com eles, sobre o blog da turma e as postagens, o cronograma final do projeto, bem como orientações dos trabalhos a serem entregues e apresentados nas últimas aulas))

02. P: OK? bom last class nós falávamos sobre (+) a: senhorita Snow White né? ahm

03. As: (inaudível)

04. P: oi?

05. A5: e o trabalho dos meninos?

06. P: ah, calma, calma aí. Nós falávamos sobre a Snow White e começamos por aquele cartum(+) mostra lá o cartum senhor

((a professora orienta um aluno da turma para melhor apresentação do cartum na TV pen drive))

07. P: falávamos sobre cartum aqui ó esse aí desse cartum que nos dizia sobre a Snow White sobre o porquê que ela não queria beijar o sapinho, do you remember this? Lembram disso? É, e aí pessoal nós terminamos a aula com this activity (+) e vocês responderam

08. A5: sim [yes

09. P: [vamos checar então, tá? A primeira question que a teacher entregou prá vocês era (+) esta temática (+) é atual? Que temática? Por que que a Snow White não queria beijar o frog, por quê? Why?

10. As: why? Why?

11. A1: porque ela tinha que cuidar dos sete anões, porque ela tinha que fazer almoço, porque ela tinha que lavar a roupa...

12. P: e ela tinha que/

13. A6: e ele se transformaria num príncipe e (inaudível)

14. P: e isso significaria o quê?

15. As: mais serviços

16. P: que seriam felizes para sempre?

17. As: não

18. P: NO

19. As: (inaudível)

20. P: ok a question number two, aconteceram mudanças na situação e no papel social da mulher através dos anos? Sabemos que esses contos de fadas, the fairy tales, são fazem parte lá do feudalismo onde o papel da mulher e:ra limpar, cozinhar, que mudanças vocês perceberam que aconteceram no decorrer do tempo?

21. A6: as mulheres foram ficando independentes

22. P: independentes em que sentido?

23. A1: porque elas puderam/

24. A6: puderam trabalhar, puderam votar

25. P: puderam votar, trabalhar, é:: terem seus próprios negócios, serem proprietárias, empresas (+)
e:: aí nós entramos na terceira question /.../ os afazeres domésticos ainda são uma tarefa predominantemente feminina?
26. A6: não (++) eu acho que escrevi yes
27. P: não mais né
28. A1: não porque esses dias passou na coisa lá que os homens tavam trabalhando tipo empregada doméstica,
29. P: i::sso/
30. A1: e ganhavam bem
31. P: e ganhavam bem? Prá desempenhar esses papéis, porque que a maioria das pessoas acreditam que tarefas domésticas são essencialmente é femininas?
32. A4: sei lá
33. A6: porque a mulher sempre fez isso
34. A5: é!
- ((a professora chama a atenção de duas alunos que estavam conversando))
35. A5: ainda o homem fazer a comida e tal, mas limpar a casa não é muito porque é a mulher que faz isso
36. 6: a mulher que mais limpa melhor
37. A5: é
38. A1: que mais limpa
39. As: (inaudível)
40. P: vocês concordam com todas essas ideias?
41. A5: sim, ela faz bem melhor
42. A1: só que você tem que aprender a fazer tudo porque/
43. A7: é se você/
44. A1: [se você for fazer uma faculdade fora
45. A7: [mesmo se for com uma mulher, limpar casa, vocês vão almoçar...
46. A5: caso com uma que sabe
47. P: será que todas as meninas (+) sabem cook cozinhar
48. A1: não minha prima [é muito preguiçosa
49. P: [clean
50. A6: eu não sou menina mas sei cozinhar
51. As: (inaudível)
52. P: aonde que a teacher quer chegar, vocês estão concluindo de que é:: essas atividades podem ser feitas pelos men, mas que a mulheres fazem melhor
53. A2: não
54. P: mas será que todas as mulheres sabem cozinhar
55. A5: não
56. A7: não
- ((discussão sobre as tarefas de casa, sobre cozinhar))
57. P: e a number four dizia, as atividades domésticas podem ser consideradas trabalho?
58. As: pode
59. A1: e é considerado
60. P: ah é é um trabalho como qualquer outro?
61. A5: sim
62. P: ok
63. A6: pra mim acho que é
64. P: como qualquer outro
65. A2: lá em casa tem [a divisão do trabalho
66. P: [é considerado trabalho como qualquer outro. É:: prá ilustrar isso a teacher pesquisou e encontrei um vídeo é:: claro que é em tom cômico, ele usa (a professora pesquisa no computador o vídeo para os alunos assistirem no multimídia) ele usa de uma forma assim bem cômica
- ((os alunos assistem ao vídeo sobre os afazeres domésticos))
67. P: nono ano cla::ro que de forma bem cômica é::a teacher baixou esse videozinho mas o que nós vamos lembrar aí? A questão dos afazeres domésticos primeiro nós vimos que era um menino que estava falando sobre a questão claro que ele tava trabalhando sobre a questão de fazer as atividades domésticas com e sem música, mas vocês perceberam como ele ligou como se ele estivesse assistindo a nossa aula com a temática do work, do trabalho, dos jobs e:: da Snow White? Da Branca

- de Neve? Só apareceu a Cinderela, acho, a Gata Borralheira no início, quando ela estava lavando as escadarias
68. A7: não era a Branca de Neve
69. P: era a Branca de Neve, a Snow White!
70. A7: Aham, tem uma carinha
71. P: nossa! A teacher perdeu essa então, veio bem de encontro ao que a gente estava estudando a personagem Snow White é mais a questão do job, então ele juntou (+) tá, as duas coisas pra gente perceber que as atividades domésticas também podem ser feitas por meninos e que é um trabalho com qualquer outro
72. A6: eu faço essas atividades
73. P: mas... parabéns
74. A6: é as vezes eu limpo a casa, lavo as calçadas, lavo a louça, limpo a casa, arrumo as camas
75. P: isso no final de semana ou durante a semana?
76. A6: durante a semana
(os alunos dizem se ajudam em casa ou não))
77. P: bom mas se nós estávamos discutindo sobre o papel da mulher nesse universo do trabalho (A professora localiza o vídeo a ser assistido pela turma) como as mulheres tem (++) e é atual
(os alunos assistem ao vídeo sobre o papel da mulher no Oriente Médio))
78. P: querem comentar alguma coisa?
79. A2: não serviria para ser essas mulheres
80. P: não serviria? Nós acabamos de discutir se o papel da mulher hoje 2016/
81. A6: [em todo mundo?
82. P: [in this century mudou
83. A7: não
84. A6: em termos, tem diferença de cá prá lá
85. P: ah! vocês responderam a nível local ou regional
86. A6: porque aqui quando é verão usam shortinho bem curto, lá elas tão de preto
87. P: é questão cultural não é, e já que nós estamos falando de jobs enfim, vai lá... cartoon two
88. A2: elas não podem assistir jogo de vôlei, as mulheres não podem assistir
(a professora com ajuda de um aluno expõe no multimídia, questões sobre o cartum))
89. P: how do you say this? How do you say this? Is it a picture?
90. A5: (inaudível)
91. P: is it a fairytale? How do you say (+) this? Fairy tale, picture
92. A1: fairy tale
93. A5: picture
94. P: what is this?
95. A5: (inaudível)
96. P: NO, this is fiction, this is a biography,
97. A1: não
98. A5: não é uma biography
99. P: what is this?
100. A1: história em quadrinho
101. P: HQs?
102. A1: parece que é
103. A3: NO
104. A1: parece
105. P: comic strips? Histórias em quadrinhos? Comic em quadrinhos. É uma história em quadrinhos?
106. A2: é tipo um professor querendo influenciar os alunos a fazerem outras coisas
107. P: é uma tirinha? É uma tirinha?
108. A6: pra mim é
109. A2: tirinha tem vários quadrinhos
110. P: what is this, then?
111. A6: é um desenho.
112. P: nós já trabalhamos isso
113. A7: não é um cartum?
114. P: YES/.../ this is a cartoon /.../eu gostaria que vocês prestassem attention to this cartoon
115. A5: por que que é colorido lá fora?
116. P: ó a teacher vai dar ahm thirty seconds look there, only look
(os alunos começam a falar sobre o cartum))
117. P: look look look look (+) only look

((a professora distribui para cada aluno uma cópia impressa do cartum que está trabalhando))

118. P: OK? Já olharam? What can you see?

119. A1: YES NO

120. P: what can you see?

121. A2: ele o professor, ele tá tentando explicar/

122. P: [teacher

123. A2:[o conteúdo pras pessoas, pras crianças
(barulho externo)

124. P: NOSSA! (exclamação devido ao barulho vindo da rua)

125. A2: eles não, ela queria brincar, mas tipo só que/

126. As: (inaudível)

127. P: o que?

128. A2: ela queria ir brincar

129. P: ah!

130. A2: só que o professor querem só que ela estude

131. P: /... / que mais que você observou aí?

132. A5: por que que é colorido lá fora e aqui é branco e preto?

133. P: ahm?

134. A5: por que?

135. P: por que? Why?

136. A2: porque dentro na sala é chato e lá fora é mais legal

137. A7: é

138. A6: e por que que eles tão com os capacetes?

139. A7: porque/

140. A3: porque eles têm um negócio pra não olhar pra lado

141. A5: porque eles são/

142. P: viseiras

143. 5: eles são cobaias

144. P: cobaias?

145. A5: assim tipo um::: negócio

146. P: ah, no capacete como se eles tivessem conectados

147. A7: sugando

148. A6: será que eles estão fazendo uma lavagem cerebral?

149. P: será

150. A5: eu acho e a menina descobriu e quer sair

((risos))

151. P: é

152. A5: e aquele nariz do professor ele é meio...

153. A1: meu Deus! isso agora

154. A5: aquele nariz tem um [tipo de ser

155. A1: [parece o nariz do pica-pau

((os alunos comentam sobre o aspecto físico do professor do cartum))

156. P: deixa eu pedir pra vocês nono ano, eles tão com um capacete mas tem alguma coisa escrita nesse capacete

157. A7: não dá pra ver

158. A3: [test

159. P: [será que aí [no de vocês dá pra ver?

160. A1: [test, alguma coisa assim

161. A3: test

162. P: test

163. A5: então, eles tão fazendo um teste, tão fazendo uma prova

164. P: ::sso estão fazendo uma prova ok.

165. A7: estão sendo testados

166. A4: eles tão tipo com aquelas viseiras

167. P: eles tão com viseiras

168. A6: tipo cavalo

169. A7: (inaudível)

170. P: quem que usa isso?

171. A6: cavalo

172. P: isso os animals usam isso pra:: seguir em frente, não prestar atenção no que está acontecendo dos lados, dos seus lados, é será que é essa a[intenção dessa classroom?
173. A5: [e essas (inaudível) parece que tem alguma boca!
174. As: (inaudível)
175. P: como se estivessem assim né
176. A1: nervoso
177. As: (inaudível)
178. P: mas por que, por que que neste capacete além de estar escrito test eles estão conectados com:: é mangueiras...
179. A7: ah [isso eu não sei
180. P: [vocês já falaram que eles estão fazendo uma prova mas então por que que eles estão conectados dessa forma?
181. A2: eles são tipo u::ns fantoches?
182. P: uhm como se fossem fantoches, repetindo só o que (+) os outros querem que eles repitam,
183. A2: é
184. P: será? É, pode ser mas e o que que acontece com um student que se portou de forma diferente?
185. A5: lá em cima parece que tem um passarinho [que tá levando um
186. A2: [de castigo
187. P: não dá pra ler aí, mas lá na faixa está escrito lá na the arts, the arts, a arte
188. A5: ela tá de castigo
189. P: será que ela tá de castigo? ela está na posição de quem está de castigo?
190. As: Não (inaudível)
191. A3: ela na posição de quem quer olhar pra fora
192. A5: o que significa PE professora?
193. A2: vá pesquisar
194. P: calma aí, ela está penduradinha na janela tentando observar o que tem lá fora, e o que tem do lado de fora da clasroom?
195. A5: uma placa escrita PE, que eu não sei o que é
196. P: e parece que tem uma flechinha indicando algum lugar, né ((bate o sinal de fim da aula))
197. P: nós vamos retomar na próxima aula.

AULA 4 - 20/09/2016

01. P: perfect agora que estamos praticamente nas últimas aulas a teacher conseguiu entender as tecnologias vocês viram?
(A professora discute com os alunos sobre o trabalho de pesquisa que os alunos estão desenvolvendo como trabalho de casa, dando orientações e contribuições. Ademais, a professora reforça a importância de fazer o referido trabalho com dedicação)
02. P: bom nós terminamos a nossa class e hoje I believe that I we finish today uhum nós terminamos nossa class com essa picture tá vamos voltar a falar (+) a cada dupla vocês se localizem
03. A1: com quem eu fiz a dupla?
04. P: é mas na verdade pode ser agora não vai interferir tá?
05. A6: ele faz comigo
06. A1: eu não vou fazer com você
07. P: bem rapidinho
(Os alunos se organizam em dupla)
08. P: /.../ vocês já comentaram com a teacher que é um cartoon, algumas observações já foram feitas sobre este cartoon (+) o que vocês lembram /.../ que foi comentado e vocês estão verificando agora?
09. A4: foi comentado que é/
10. A1: que eles estão presos
11. P: /.../
12. A4: aqueles negócio da cabeça deles que podia ser
13. P: ahm
14. A4: podia ser uma forma
15. P: uma forma de que?
16. A4: alguma lavagem cerebral
17. P: lavagem cerebral

18. A7: e tem uma menininha que quer descobrir o que tem lá fora
19. P: ahm, e: /.../ qual é a diferença desse ambiente interno que na verdade é o que?
20. A1: uma sala
21. P: uma classroom
22. A2: uma escola
23. P: É... com o ambiente externo?
24. A2: interno você tem que fazer tipo o que eles mandam e externo você é livre
25. P: uhm o que te levou a essa conclusão?
26. A2: porque dentro tá preta ele pode tá (inaudível) alí dentro tem tipo os negócio eh capacete e coisa
27. P: não, mas estava certa a sua primeira ideia também, por causa das colors, tá no ambiente interno era black and white, sem cor e a cor o colorido representa a alegria os sentimentos e vocês percebiam QUE isso a menina ia encontrar no ambiente externo lá fora da classroom ela via o mundo ... alegre cheio de sentimentos e dentro da sala de aula ela teria que ser igual aos outros (+) colocando o capacete ... o que tava escrito no capacete que vocês me falaram?
28. As: [[teste
29. P: TESTE (+) eles estão fazendo um teste/
30. A1: são as cobaias
31. P: como as cobaias como se fossem cobaias tanto que eles tem a viseira
32. A2: pra não olhar pra fora
33. P: pra não olhar pra lado, um atrás do outro, como se fosse uma sala de aula NORMAL em filinha e na hora da prova ninguém olha pro colega, tá? é uma forma de ter essas viseiras também (+) alguém na aula passada falou sobre o teacher... aliás vocês acham que é o ou a
34. A6: ele parece aquele lá do harry potter que anda com a capona
35. A1: não ele parece aquele lá das três irmãzinhas gêmeas lá (+) parece a bruxa lá das três irmãzinhas gêmeas
36. P: Como ele tá caracterizado?
37. A7: com uma roupa preta
38. P: e o hair veja
39. As: (inaudível)
40. P: e como (+) veja (+) como é caracterizado os teachers, sempre usando glasses já perceberam que sempre [que são representados
41. A2: [dá um ar de inteligência
42. P: será que o glass representa que a pessoa é very intelligent?
43. As: (burburinhos)
44. P: /.../além disso agora a teacher quer que vocês prestem atenção nos balloons
45. As: balloons
46. P: eh (+) vamos começar pela fala do teacher (+) onde ele diz come away from the window
47. A6: window não é uma estação?
48. A3: janela
49. P: yes:: come away o away é um phrasal verb, que são phrasal verbs?
50. A1 : verbos
51. P: yes:: come away o away é um phrasal verb que são phrasal verbs? é como uma expressão que representa então a ideia come away significa se afaste se afaste de onde?
52. A7: da janela
53. P: ele tá dando uma ordem "come away from the window/ you don't want to be a child left behind" you don't want to be? você não quer ser a child left behind? do you? you don't want to be... você não quer ser a child left behind?
54. A6: o que que é a child?
55. P: uma criança uhm
56. A7: estudiosa
57. P: deixada behind pra trás ou seja assim é você não quer ficar pra trás ai aquele do you né como se fosse o nosso né quantas vezes a gente usa... NÉ como se fosse uma confirmação
58. A6: verdade né
59. P: tá concorda né você vê esse do you como se fosse uma confirmação nossa então quando o teacher fala pra ela come away from the window se afaste da janela você não quer ficar pra trás né (+) o que que ele quer dizer então?
60. A2: atrás dos outros reprovar
61. A3: que ela é diferente
62. A7: que ela é esquisita

63. P: isso porque se ela não seguir as regras
64. A7: ela fica burra digamos assim
65. P: vai ficar para trás, os outro vão ir, vão progredir e ela não... vamos refletir... mas a menina com as mãozinhas penduradas na window fala:: sounds good to me (+) sounds good to me mas ela diz mas parece bom pra mim + o teacher convenceu que ela tem que ser igual aos outros students? não né ela ainda questiona fica na dúvida mas parece bom pra mim então vejam aí vamos anotar
66. As: (borburinhos)
67. P: /.../ quero que vocês prestem atenção também em outra, em outra expressão que diz aí também sounds good
68. A6: onde está escrito isso
69. P: no balão da menina significa que parece bom está bom to me pra mim são expressões assim que indicam é termos como se fosse eh wonderful maravilhosos pode ser sounds good pode ser tastes good (a professora escreve no quadro)) tá como se fosse coisas maravilhosas wonderful como se fossem expressões maravilhosas... o do you a teacher já explicou pra vocês ahh mas tem outra palavra que eu quero vocês a lápis destaquem (++) o don't encontrem aí onde está (+) o don't isso lá no balloon do teacher tem o don't
70. A1: aqui (inaudível)
71. P: logicamente vocês vão lembrar do don't (+) do you remember?
72. A1: negativo é
73. P: ahm
74. A7: é, é aquele lá
75. A1: do do not
76. P: isso a teacher já havia explicado pra vocês que o do além de ser a forma contraída do DO NOT o DO indica qual time? Presente, past o future? o do?
77. A1: future
78. A6: past
79. A3: presente
80. P: obrigada /.../ o DO is the present só que a forma negativa, tá
81. A6: ah é o do
82. P: forma negativa contraída: don't. Bom agora vocês algumas questions aí pra vocês responderem a teacher deixou alguns espacinhos então vocês podem fazer uma divisão A, B, C vocês com as duplas vão intercalando as respostas /.../
83. A2: nós vamos intercalar com nós mesmos
84. P: é vocês optam aí, a A, B, C, D, E são vocês mesmos. Então vamos lá, letter A a teacher vai ler em English
85. A6: não mais tem que ler em português!
86. P: what can you see?
87. A1: está em inglês, tem que responder em inglês
88. P: what can you see?
89. A6: o que eles fazem?
- ((risos))
90. A3: you é vocês
91. P: yes
92. A3: o que você consegue ver?
93. P: OK o que que você pode ver?
94. A7: uma menina tentando ser livre...
95. P: uhm
96. A3: crianças estudando (inaudível)
97. P: students
98. A7: sendo usados (+) eles estão sendo usados
99. A1: usados...
100. P: se tem students é porque tem...
101. A5: [professor
102. P: [teacher
103. A6: isso profe, eu ia falar isso/
104. A7: tem uma janela!
105. P: OK vamos resumir então se tem window, table,s chairs, que fazem parte de/
106. A7: é uma sala de aula
107. P: uma classroom...
108. A6: classroom

((Os alunos respondem a atividade A referente ao cartum))

109. P: tudo bem? (++) vamos intercalar agora... letter B, what are most students doing? Agora sim what are most students doing?

110. A6: o que eles fazem

111. P: yes o que que a maioria the most porque a menina não está fazendo, a maioria está fazendo o que?

112. As: test

((Os alunos respondem a atividade B referente ao cartum))

113. P: pronto... vamos lá? É:: quem gostaria de ler a letter C?

114. A6: deixa que eu leio.

115. P: diga lá/.../

116. A6: é muito comprida!

117. P: não, a teacher help you

118. A6: what is ((risos)) the teacher's attitude towards the student who is looking through the window? Can you wonder why does he say that? ((O aluno lê com a ajuda da professora))

((a professora lê mais uma vez a frase))

119. P: qual é a atitude do teacher para com o student que está looking through the window?

120. A7: ele tá tentando tirar ela de lá?

121. P: why? can you wonder why he says that? Por que é porque que ele tá ele diz isso?

122. A7: porque ele não quer que...

123. A3: porque ele quer que todos sigam ele

124. A7: que todos sejam iguais

125. P: OK, 'cause the teacheR (+) que (+) wants (+) o que que ele quer? ((a professora anota a resposta dos alunos no quadro))

126. A7: ele quer que todos sejam iguais

((os alunos respondem a atividade C referente ao cartum))

127. P: ok? Letter D? Quem poderia ler?

128. A11: eu não leio!

((ninguém se prontifica para a leitura da pergunta D))

129. P: what is the meaning of the cartoon which message does the cartoon contain?

130. A6: que mensagem o cartoon passa?

131. P: yes, what's the message?

132. A1: que as crianças tem que ser livres

133. P: ahm, only this? Only this? Só o colega vai dar your opinion?

134. A6: que as crianças tem que ser livre, que elas não tem que só estudar daquele jeito

135. P: uhm

136. A6: elas têm que se/

137. A3: elas têm que se divertir também

138. P: e vocês perceberam que nós temos aí a maioria (+) está na mesma posição e uma somente está (+) olhando pela janela

139. A1: é um /.../ da vida

140. P: se nós olharmos ao nosso redor (+) todos vocês são iguais?

141. A6: não, eu sou bonito ele é feio ((risos))

142. P: então além disso que mais nós vamos anotar?

143. A6: que...

144. A7: [que ninguém é igual

145. A6: [nem todo mundo tem que ser igual

146. P: ah! Isso aí!

((os alunos respondem a atividade D referente ao cartum))

147. P: logicamente se nós fossemos complementar isso aqui, além das/

148. A1: [bem grande tem que ser as respostas

149. P: [vamos colocar different, são diferentes, think differently, também see different, elas também veem diferentemente (++) certinho?

150. A7: sim

151. P: the last letter E, is there any relation between the classroom in the cartoon and the nowadays classroom? (+) há alguma relation entre a classroom que está no cartoon e nowadays classroom?

152. A6: sim vocês fazem uma lavagem cerebral na gente

((risos))

153. P: não mas daí não tem não há diferença então

154. As: (inaudível)

155. A3: [se tem relação entre
 156. A6: [se tem relação essa classe e a do coisa, relação entre nós e eles
 157. P: é então só this classroom, é nowadays nos dias de hoje.
 158. A7: não tem tanta
 159. A6: porque as salas são coloridas
 ((os alunos comentam sobre algumas diferenças entre as salas de aula do passada com as de hoje))
 160. A7: você tem a liberdade (inaudível)
 161. P: uhm, que mais? Existem outras diferenças além dessa que a colega citou?
 162. A7: (inaudível) e você não usa um capacete na cabeça!
 163. P: mas vejam que alí no cartoon é bastante sentido figurado né
 164. A7: ahm
 165. P: na verdade não existe assim desenhado tá
 166. A7: acho que não assim nas escolas porque eles dão liberdade pra gente ser o que a gente quer
 167. P: ah, nas escolas de hoje, mas será que ainda não existe em algum lugar do world escolas que pensam e agem dessa forma/
 168. A7: tem sim
 169. P: em fila?
 170. A3: nós já estamos assim
 171. P: em::: o aluno não pode sair do lugar... regras, regras, regras e é:: repetir e
 172. A7: (inaudível)
 173. P: e aí... a teacher vai comentar uma coisa: quando segundo o /.../ vamos seguir o pensamento do colega, a long time há muito tempo atrás quando a teacher enfim fez a quinta e oitava série nós estudávamos é:: a metodologia era decorar então tínhamos lá cinquenta questions, fifty questions tá? Você tinha que memorizar as fifty questions a daí na prova a teacher pedia ten questions mas você não entendia, não entendia o conteúdo, você só/
 174. A6: tinha que decorar
 175. P: como se fosse aqui ((aponta para o cartum)) você só sentava desculpa o termo você vomitava o que você tinha memorizado, tu escrevia porque tu memorizou mas não porque tu entendeu tá, lembro até hoje quando estudava na quarta série se eu não me engano gente (++) era as capitânicas hereditárias e aí eu não entendia porque tinha lá países enfim eu lembro que era Trinidad e Tobago tá, e eu fiquei na dúvida "meu Deus será que é um país só, será que são dois, meu Deus e se cair na prova o que que eu faço?" Hã! A luz da lâmpada acendeu e olha a minha tática
 176. A7: vou copiar na mão
 177. P: NÃO, não, não, vou deixar pro final aí a última resposta lá que eu for citar será Trinidad e Tobago aí não tenho dúvida já é a última entenderam o raciocínio de uma criança na quarta série?
 178. A1: não!
 179. P: o que ler aquela conjunção lá que na verdade é aditiva né Trinidad E Tobago se fosse dois eu tava salva porque era Trinidad E Tobago se fosse um só eu também estaria salva por ser Trinidad e Tobago perceberam o raciocínio?
 180. A7: ah! Sim
 181. P: perceberam o raciocínio?
 182. A7: entendi
 183. P: /.../ então o que que acontecia o professor tinha esse posicionamento você não podia fugir daquilo tá? Você era, tua criatividade era totalmente cortada, valorizava-se a decoreba, a memorização então quem tinha capacidade inteligência de memorizar era que era valorizado. Não se tinha muita valorização da coordenação motora naquela época
 [nós sabemos
 184. A1: [não tinha educação física?
 185. P: tínhamos é mais:: era bola e jogos
 186. A7: eu tive uma professora que
 187. P: [nós não tínhamos aquecimento
 188. A7: [se você decorasse todas as perguntas que ela te passava, você ia bem na prova, por causa que ela fazia tudo as perguntas que tavam no caderno, na prova
 189. P: pois é, só que daí se vocês não entendem o processo
 190. A1: tem umas que deixam fazer com a prova, com o caderno
 191. P: sim, sem problemas, porque o que que /.../ vocês nunca mais vão entender a matéria. Se você não entende nunca mais vai lembrar. Se você não entendeu o processo.
 ((os alunos comentam sobre as professoras que conhecem e que ainda estão na ativa))
 192. P: bom letter E então vamos agora é tudo o que nós conversamos aí vamos simplificar pra termos registrados

193. A7: posso escrever atrás?
194. P: pode, e não esqueçam de anotar os nomes de vocês aí tá...
((os alunos anotam o nome na atividade a ser entregue posteriormente para a professora))
195. P: o que que é there are?
196. A5: there are
197. P: there are? Há de haver, there are schools
198. A6: as schools, as escolas
199. P: a teacher fez uma anotação aqui(++ o que é think? Think? Vocês já esqueceram os verbs?
((risos))
200. P: estou percebendo...
((os alunos respondem a atividade E referente ao cartum))
201. P: bom (+) eu agora (+) a teacher agora vai contabilizar anatem os names aí que eu passo
recolher, porque eu já estou indo na sequência.
((a professora conta o número de alunos e divide em grupos, que organizam-se conforme divisão))
202. P: a teacher tem duas temáticas (+) duas temáticas, tá? Mas vocês escolherão uma temática /.../
e vocês lerão primeiro sobre o tema que vocês escolheram (+) don't worry but it's written in
Portuguese tá? Mas daí depois:: pay attention here. Number one or two?
((os alunos escolhem entre dois textos informativos. O primeiro tem como tema "O professor ao longo
do tempo" do autor Rainer Sousa. O segundo trata da temática da profissão de ser professor da
autora Amelia Hamze. Após a escolha, os alunos já reunidos nos grupos lêem os textos com o intuito
de entendê-los))
203. P: vejam como são assuntos diferentes em cada temática/.../ portanto agora nós vamos
compartilhar e confrontar estas ideias e a teacher vai organizar vocês então assim /.../ a metodologia
vai ser assim (+) o grupo primeiro, vai falar sobre a temática mas daí eu vou pedir meninas que vocês
fiquem em pé e olhem para os outros grupos... sobre a temática e o que vocês entenderam e na
sequência o grupo dois em pé:: vai explicar para os colegas, qual será a função do grupo três uma
vez que vocês leram os dois? Então aí vem a confrontação, vocês serão responsáveis de sintetizar e
ver o que o grupo um comentou o que o grupo dois comentou, se realmente é isso e aí nós vamos na
sequência, então vamos lá grupo um
((um grupo apresenta para os demais a sua temática, referente ao texto sobre o professor ao longo
do tempo))
204. P: Concluindo então, a profissão de ser teacher ao redor do mundo, existe diferença?
205. A3: sim, (inaudível), mais alguma coisa? Depois nós vamos confrontar isso
206. A1: não foi o que eu entendi
207. P: calma, nós vamos confrontar isso. Vocês já querem falar sobre? Prestem atenção grupos.
((a professora direciona a pergunta para o outro grupo que também leu o texto sobre a mesma
temática))
208. A1: no texto fala sobre os lugares ou sobre as épocas. Sobre épocas né?
209. P: ah! Isso, ao longo do tempo significa que é:: a função do professor ela foi se modificando no
decorrer das épocas. Por isso que tem termos grupo um, diferentes aí, como eles eram chamados em
outros lugares, começou onde ó, no Antigo Egipto
210. A1: (incompreensível)
211. P: é ó, é como a função do escriba era preservada pela constituição de escolas reais que
preparava o indivíduo para dominar essa técnica e aí veio para o Ocidente e teve algumas variações.
Em Atenas, lá na Grécia, na Europa, o serviço de se ensinar era feito mediante uma cobrança (+) e
cada tipo de conhecimento ou cada especificidade, se hoje nós fossemos separar cálculos, escrita
tinha um tipo de tutor ou professor, parecido com o que nós temos hoje, né. E aí tem uns... É algumas
palavras relacionadas a esses tipos de profissionais aí vem na Roma Antiga, como que era na Roma
Antiga? É:: também existiam essas pessoas que ensinavam mas mediante compensação financeira
e... vindo para o período medieval, reis, rainhas, a corte, o mundo do conhecimento passou a ter um
nítido controle das instituições religiosas cristã, ou seja, a Igreja, por isso que hoje nós temos muitos
colégios que são coordenados por/ [entidades religiosas
212. A6: [irmãs
213. P: irmão, nós temos aqui em Itapejara o Colégio dos irmãos Maristas, então /.../ tudo tem uma
história, vem desde a época Medieval, e aí ó esta parte é interessante, prestem atenção porque
depois vocês vão ter uma atividade pra encerrar esse tópico.
((a professora explica sobre a Igreja e as instituições de ensino no Brasil))
214. P: vamos pra temática two?
((o grupo dois apresenta a temática relacionada a profissão de ser professor))

215. P: equipe three, vamos lá. É:: o que vocês teriam a contribuir com a temática dois, sobre a profissão de ser professor?
216. A6: é que cabe a eles a tarefa de apontar caminhos institucionais
217. P: é vocês viram que a teacher pesquisou (+) está o site de onde eu retirei este texto e o nome do autor e da autora, o texto dois /.../ quem é a autora deste texto? /.../
218. A4: é:: Amélia
219. A1: Amélia Hanze
220. P: Hanze. Grupo um, quem é o autor do [texto de vocês?
221. A1: [Rainer Souza
222. A2: Rainer souza
223. P: Rainer é, Rainer Souza. Muito bem. Gente! O trabalho que nós temos pra fazer agora será com a ajuda do dictionary
224. A7: ih
225. P: tá?
226. A4: vai ter que escrever em inglês?
227. P: of course! In English. tanto que se vocês preferirem a teacher trouxe papezinhos diferentes . Vocês optarem. Porque vai fazer bastante diferença na hora de vocês escreverem.
228. As: (incompreensível)
229. P: enfim , só pra diversificar. É:: individual vocês percebam que o nome de vocês vai em cima, não tem um espacinho determinado mais vocês anotem em cima aí o nome mais se vocês preferirem depois de escrever sobre o que eu estou pedindo aqui, que eu vou ler em English e vocês vão discutir sobre o que é que eu estou pedindo aqui, a teacher não vai falar em Portuguese no, only English, tá.
((a professora distribui a atividade para os alunos))
230. P: OK. A teacher vai ler, of course e voces terão ajuda do dictionary. O que vocês farão. Now, you choose one theme /.../ the first the role of the teacher over time do Rainer Sousa or the profession of being a teacher by Amelia Hamze (+) and write in English language, some ideas and informations about these texts
231. A6: (incompreensível)
232. P: do you understand? ((a professora repete as instruções, e esclarece dúvidas dos alunos sobre o trabalho requisitado, depois distribui os dicionários para os alunos pesquisem possíveis dúvidas de escrita em inglês))
((a professora oferece a opção de terminar o trabalho em casa e seguir em frente com explicações sobre pronomes reflexivos, a turma decide fazê-lo em casa))
((a professora distribui uma folha contendo anotações gramaticais sobre os pronomes objetos e pronomes do sujeito, bem como atividades relacionadas a esses dois tipos de pronomes em inglês))
233. P: então vamos lá – number one diz, there are some way of avoiding repetition in a text. uhmm que texto que ele fala? Aquele do cartoon que há algumas repetições naqueles, naqueles balões lá do cartoon um deles são os pronomes que nós podemos identificar, tá? Que é o you, lembram disso? Então lá no balão do teacher tem esse pronome you e no balão da girl da menininha tem a palavra ME vocês lembram o que significa?
234. A1: ME é eu e you é você
235. P: i::sso, tá certo o raciocínio /.../ só que o me que se refere a eu né tem o significado de pra mim, pra mim, então vejam ai pra vocês entenderem a teacher fez um paralelo entre esses dois tipos de pronome que nós vimos lá no balloon, o primeiro o subject pronoun, vocês estudaram no sexto ano isso
236. A1: eu não lembro disso
237. P: que são aqueles pronomes pessoais lembram?
238. A1: são três, quatro anos (incompreensível)
239. P: então quais são? I, read, read for me, lendo pra mim
240. As: I, YOU, HE, SHE, IT, WE, YOU, THEY ((a professora lê simultaneamente aos alunos))
241. P: ok! Paralelo nós temos aí os object pronouns, o que que são esses object pronouns?
242. A6: me you him...
((a professora chama a atenção dos alunos que estão distraídos na aula))
243. P: então do ladinho a teacher já fez, pra que a gente relacionasse um com o outro, então nós temos aí
244. As: ME, YOU, HIM, HER, IT, US, YOU, THEM ((a professora lê juntamente com os alunos))
245. P: então eu vou pedir pra que vocês leiam só vocês
246. As: ME, YOU, HIM, HER, IT, US, YOU, THEM
((a professora faz a correção da pronúncia))

247. P: us está relacionado a we que é nós, tá? Mas quando é que isso vai aparecer? Primeira coluna do subject pronouns geralmente eles vão aparecer antes dos verbos, tá? Como assim antes dos verbos? Então se a teacher escrever assim, eu comprei, I bought a book ((a professora escreva a sentença no quadro)) I, subject pronoun, bought é o verb então ele vai aparecer antes do verbo, são os subject pronouns ok? Tudo bem?

248. As: OK

249. P: os da segunda eles vão aparecer geralmente depois dos verbs ou after the prepositions depois das prepositions, mas como assim? Eu posso escrever I love him (+) ((a professora escreve no quadro a sentença)) nós temos os dois agora nós temos o subject pronoun I antes do verb, mas temos o him, que apareceu after the verb e esse him se refere a quem? A ELE eu o amo eu amo a ele, tudo bem até aí? É:: enfim esses pronomes aí os subjects pronomes, eles vão substituir objeto direto, objeto indireto, se vocês entenderem nós podemos ir adiante... o number eight tá aí pra vocês completarem e eu acho que vocês são capazes. Complete the rules using the table as reference. Complete as regrinhas usando a tabela como referência esta que esta acima, letter A, quais são are used before the verbs? são usados antes dos verbos...

250. A7: primeira coluna

251. A1: antes dos verbos são os subject pronouns

252. P: são os subjects pronouns, OK. Write here. ((a professora aponta onde os alunos irão anotar a resposta))

((os alunos respondem a atividade))

253. P: B (+) I use after verbs or prepositions? object pronouns...

((os alunos respondem a atividade))

254. P: bom agora a teacher facilitou (+) number four pra encerrarmos nossa aula hoje, pergunta: choose – choose é escolha – the correct alternative to complete the sentence, number one done as an example. Number one já está feito porque? é um exemplo, então vamos lá pra ele, I like fairytales and fables do you like THEM? Eu gosto de contos de fada e fábulas você gosta (+) deles? Deles? Contos de fala, por que é o them e não o they? porque vem depois do verb, perceberam?

255. A2: yes

256. P: Então vocês vão ter que ter essa, essa visão aí tudo bem? Vou dar a vocês three minutes a aí nós vamos conferir

((os alunos fazem a atividade sobre os pronomes objeto e pronomes sujeito))

((a professora indica um aluno da turma para recolher os dicionários))

257. P: vamos conferir?

258. As: OK!

259. P: let's go now, B, my sister knows the fairytale of the princess and the frog, in fact she loves (+) it ou its?

260. A1: its

261. As: ITS

262. A1: porque tá, o verbo tá no final

263. P: it, que é o object pronouns, não tem S

264. A6: não?

265. P: não tem S. A teacher colocou um s aí, porque não existe! Nessas duas fichinhas não existe tá?

((os alunos respondem a atividade))

266. P: minha irmã sabe, é conhece a:: o conto de fadas da Princesa e o Sapo, terminando /.../ C, Mary and...

267. A6: ME

268. A1: não

269. P: onde que está o verbo?

270. A1: tá depois, é o i

271. P: não é, i::: ? Não é i, que i?

272. A3: I

273. P: I

274. A6: I, isso aí

275. : I want to know the British Museum in London, letter D: Walt Whitman wrote the poem I heard America Singing, do you know?

276. A1: him him him

277. P: him, perfect very good

278. A6: o primeiro que acertei

279. P: para terminarmos, letter E, some shellworks bring...

280. As: we

((bate o sinal de fim da aula))

281. P: e o último é us também, nome me entreguem

282. A7: ah! Eu guardei

283. A6: ó teacher

284. P: on the table.