



HAL
open science

Histórias em quadrinhos no ensino-aprendizagem do português como língua de herança

Brízzida Caldeira

► **To cite this version:**

Brízzida Caldeira. Histórias em quadrinhos no ensino-aprendizagem do português como língua de herança. Linguistics. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2021. Portuguese. NNT: . tel-03908850

HAL Id: tel-03908850

<https://hal.science/tel-03908850>

Submitted on 20 Dec 2022

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

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



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Instituto de Letras

Brízzida Anastácia Souza Lobo de Magalhães Caldeira

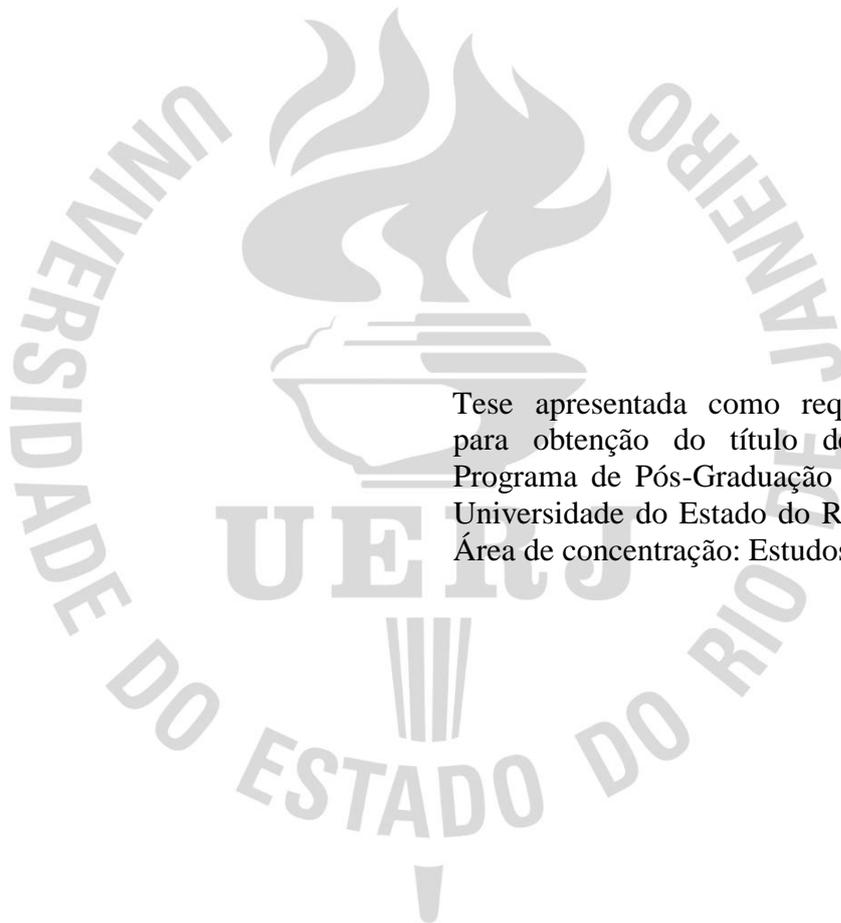
**Histórias em quadrinhos no ensino-aprendizagem do
português como língua de herança**

Rio de Janeiro

2021

Brízzida Anastácia Souza Lobo de Magalhães Caldeira

**Histórias em quadrinhos no ensino-aprendizagem do
português como língua de herança**



Tese apresentada como requisito parcial
para obtenção do título de Doutor ao
Programa de Pós-Graduação em Letras da
Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Área de concentração: Estudos de Língua.

Orientadora: Prof.^a Dra. Tânia Mara Gastão Saliés

Rio de Janeiro

2021

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/B

C146 Caldeira, Brízzida Anastácia Souza Lobo de Magalhães.
Histórias em quadrinhos no ensino-aprendizagem do português como
língua de herança / Brízzida Anastácia Souza Lobo de Magalhães Caldeira.
– 2021.
305 f.: il.

Orientadora: Tânia Mara Gastão Saliés.
Tese (doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto
de Letras.

1. Língua portuguesa – Estudo e ensino - Teses. 2. História em
quadrinhos na educação - Teses. 3. Aquisição da segunda língua – Teses. 4.
Gramática cognitiva – Teses. 5. Aquisição de linguagem. – Teses. 6.
Linguagem e línguas – Teses. I. Saliés, Tânia Mara Gastão. II. Universidade
do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Letras. III. Título.

CDU 806.90(07)

Bibliotecária: Mirna Lindenbaum. CRB7 4916

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese,
desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Brízzida Anastácia Souza Lobo de Magalhães Caldeira

**Histórias em quadrinhos no ensino-aprendizagem do
português como língua de herança**

Tese apresentada como requisito parcial
para obtenção do título de Doutor ao
Programa de Pós-Graduação em Letras da
Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Área de concentração: Estudos de Língua.

Aprovada em 18 de agosto de 2021.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dra. Tânia Mara Gastão Saliés (Orientadora)

Instituto de Letras – UERJ

Prof.^a Dra. Sandra Pereira Bernardo

Instituto de Letras – UERJ

Prof.^a Dra. Tania Maria Nunes de Lima Camara

Instituto de Letras – UERJ

Prof. Dr. Paulo Eduardo Ramos

Universidade Federal de São Paulo

Prof.^a Dra. Maria Célia Lima-Hernandes

Universidade de São Paulo

Rio de Janeiro

2021

DEDICATÓRIA

Ao Jhonatan, com amor

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me guiar e me orientar em todos os momentos, especialmente nos difíceis.

Ao meu marido Jhonatan, por todo o amor, os sacrifícios e o apoio recebidos nos últimos treze anos que propiciaram a realização deste sonho.

À querida professora Dr^a. Tania Gastão Saliés, por sua orientação impecável, por sua gentileza e carinho, pela paciência infinita com as minhas dificuldades, pelo apoio durante todo o processo e por gerar muitas oportunidades para a minha formação docente e evolução pessoal.

Às professoras Dr^a Sandra Bernardo e Dr^a Tania Camara, por todo o carinho e, principalmente, pela honra da sua presença ao longo do meu percurso acadêmico e na banca de defesa. Obrigada por contribuírem imensamente para o desenvolvimento desta pesquisa.

Aos professores Dr. Paulo Ramos, Dr^a Maria Célia Lima-Hernandes, Dr^a Naira Velozo e Dr^a Patrícia Almeida, por aceitarem o convite para a banca e por colaborarem com a construção dos meus estudos sobre quadrinhos e LH. Muito me honra a presença de todos.

À Universidade de Rennes 2, aos meus queridos alunos e à professora Fabiana, que oportunizaram a minha geração de dados através de experiências maravilhosas.

Aos funcionários e à coordenação do Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ, por todo auxílio durante os anos, e pelo profissionalismo sempre banhado em gentileza, apesar das adversidades vividas por todos.

À minha amiga-irmã Tatiana, pelo seu papel essencial na construção desta pesquisa, por estar comigo desde sempre, pelo seu amor e amizade incondicionais.

Aos meus queridos amigos Italo, Hélio, Luana, Juliana, Gisele, Cláudia, Ana Vitória, Cleyton, Lívia, Aline, Zilda, Maiara, David, Morgana, Cláudio e Karine pelo apoio e carinho em todos os momentos.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) – Código de Financiamento.

“Minha pátria é a língua portuguesa”
Fernando Pessoa, 1982

RESUMO

CALDEIRA, Brízzida Anastácia Souza Lobo de Magalhães. *Histórias em quadrinhos no ensino-aprendizagem do português como língua de herança*. 2021. 305 f. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

O ensino-aprendizagem de português em instituições estrangeiras pode ter como público-alvo aprendizes do português como língua estrangeira (PLE); alunos nascidos em países de língua portuguesa, que moram no estrangeiro e continuam os estudos da sua língua materna (PLM); ou alunos oriundos de famílias que têm o português como língua de origem e estudam o português como língua de herança (PLH), por razões afetivas. Nesta pesquisa, busca-se entender se e como a leitura e a manipulação de histórias em quadrinhos podem contribuir para o processo de ensino-aprendizagem do português como língua de herança em contextos variados de ensino, que abrigam alunos de PLE e PLH. Para tanto, foram compiladas narrativas escritas e orais produzidas por alunos a partir da leitura de histórias em quadrinhos (HQs), assim como entrevistas semiestruturadas de rememoração das atividades. A geração de dados ocorreu ao longo de um semestre em que atuei como professora regente de aulas na Universidade Rennes 2 e através da gravação de duas aulas de dois cursos privados da cidade de Rennes. Os dados foram analisados à luz da Linguística Cognitiva, tendo como categorias de análise os seguintes conceitos: categorização e recategorização em L2 (LITTLEMORE, 2015); Modelos Cognitivos Idealizados (LAKOFF, 1987); e mesclagem, na Teoria da Integração Conceptual (FAUCONNIER; TURNER, 2002). A análise dos dados foi organizada a partir de cada contexto e contemplou as seguintes etapas: práticas pedagógicas; quadrinhos utilizados; produções escritas e orais dos alunos; e entrevistas de rememoração, no caso dos alunos da universidade. As interações em cada entrevista foram analisadas segundo a estrutura de tópicos (GÖRSKI, 1993; CHAFE, 1994). Inspirada em Bernardo (2002), a estrutura de tópicos é organizada a partir dos Espaços Mentais (FAUCONNIER; TURNER, 2002) ativados por gatilhos linguísticos presentes na interação verbal. Os entendimentos emergentes da análise foram cristalizados segundo Richardson (2018). Essa visão analítica considera a existência de múltiplos ângulos de aproximação dos dados de acordo com várias perspectivas, desconstruindo a ideia tradicional de verdade absoluta. Espera-se compreender, a partir da análise, (1) qual seria o papel dos quadrinhos na prática pedagógica de PLH; (2) os processos cognitivos ativados na leitura das HQs por esses alunos, refletidos nas produções textuais e orais subsequentes. Espera-se ainda compreender (3) os entendimentos que essa experiência nos permite construir em relação ao ensino-aprendizagem de PLH em contextos variados. Dentre os entendimentos gerados, destaco terem as HQs mediado a construção de conhecimento ao propiciarem exposição linguística e evocarem aspectos culturais na pré e pós-leitura. Tal exposição linguística gerou, igualmente, oportunidades para a integração do conhecimento prévio dos alunos (os MCIs) com aquele coconstruído interacionalmente, permitindo a emergência de sentidos inéditos pela Integração Conceptual. Ademais, os resultados corroboram as colocações de Reid (1998) acerca das características dos falantes de herança, visto que as habilidades de compreensão e produção oral dos participantes de PLH se mostraram superiores aos de alunos de PLE.

Palavras-chave: Ensino-aprendizagem de PLH. Leitura de histórias em quadrinhos.

Narrativas. Cognição situada. Processos cognitivos.

RÉSUMÉ

CALDEIRA, Brízzida Anastácia Souza Lobo de Magalhães. *Bandes dessinées dans l'enseignement-apprentissage de portugais langue d'héritage*. 2021. 305 f. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

L'enseignement-apprentissage du portugais dans les établissements étrangers peut cibler les apprenants de portugais en tant que langue étrangère (PLE), les étudiants de pays de langue portugaise qui vivent à l'étranger et suivent leurs études de portugais comme langue maternelle (PLM) ou les étudiants de familles dont la langue d'origine est le portugais qui l'étudient comme langue d'héritage (PLH) en raison d'un lien affectif. Cette recherche vise à comprendre si et comment la lecture et la manipulation de bandes dessinées peuvent contribuer au processus d'enseignement-apprentissage du portugais en tant que langue d'héritage dans des contextes d'enseignement variés, qui accueillent des étudiants de PLE et PLH. Ainsi, des récits écrits et oraux produits par les étudiants à partir de la lecture de bandes dessinées sont compilés, de même que des entretiens semi-structurés. La génération de données s'est déroulée sur un semestre en tant qu'enseignant à l'Université Rennes 2 et à travers l'enregistrement de deux classes de deux cours privés à Rennes. Les données sont analysées à partir de la Linguistique Cognitive, avec les catégories d'analyse suivantes : catégorisation et recatégorisation en L2 (LITTLEMORE, 2015) ; Modèles Cognitifs Idéalisés (LAKOFF, 1987) ; et la Théorie d'Intégration Conceptuelle (FAUCONNIER ; TURNER, 2002). L'analyse des données est organisée autour de chaque contexte et comprend les étapes suivantes : des pratiques pédagogiques ; des bandes dessinées utilisées ; des productions écrites et orales des étudiants ; et des entretiens, en ce qui concerne les étudiants universitaires. Les interactions de chaque entretien sont analysées en fonction de l'aperçu des sujets (GÖRSKI, 1993 ; CHAFE, 1994). Inspiré de Bernardo (2002), l'aperçu des sujets est organisé à partir des Espaces Mentaux (FAUCONNIER ; TURNER, 2002) constitués par les déclencheurs linguistiques présents dans l'interaction verbale. Les compréhensions issues de l'analyse ont été cristallisées selon Richardson (2018). Cette vision analytique considère l'existence de multiples angles d'approximation des données, déconstruisant, ainsi, l'idée traditionnelle de vérité absolue. Il est souhaité, à partir de l'analyse, (1) comprendre quel serait le rôle de la bande dessinée dans la pratique pédagogique de PLH ; (2) les processus cognitifs activés dans la lecture de bandes dessinées par ces étudiants, reflétés sur les productions textuelles et orales ultérieures. Il est également espéré de saisir (3) les compréhensions que cette expérience nous permet de construire par rapport à l'enseignement-apprentissage de PLH dans différents contextes. Parmi les résultats, je souligne que la bande dessinée a servi comme médiatrice de la construction du savoir en offrant une exposition linguistique et en évoquant des aspects culturels en pré- et post-lecture. Une telle exposition linguistique a également générée des opportunités d'intégration des connaissances antérieures des étudiants (les MCIs) avec celles qui sont co-construites de manière interactionnelle, permettant l'émergence de nouvelles significations grâce à l'intégration conceptuelle. De plus, les résultats corroborent les affirmations de Reid (1998) sur les caractéristiques des apprenants de LH, car ses compétences de compréhension et de production orale se sont avérées supérieures à celles des étudiants de PLE.

Mots-clés: Enseignement-apprentissage de PLH. Lecture des bandes dessinées. Récits.

Cognition située. Processus cognitifs.

LISTA DE FIGURAS

| | | |
|-------------|---|-----|
| Figura 1 – | Características de fala regional Brasil x Portugal..... | 32 |
| Figura 2 – | Figura cinética de movimento..... | 58 |
| Figura 3 – | Deslocamento espacial e temporal nos quadrinhos..... | 61 |
| Figura 4 – | Linguagem verbal no cenário..... | 62 |
| Figura 5 – | Balão-sussurro..... | 63 |
| Figura 6 – | Balão zig-zag..... | 63 |
| Figura 7 – | Balão uníssono..... | 63 |
| Figura 8 – | Balão-grito..... | 63 |
| Figura 9 – | Balão-pensamento..... | 63 |
| Figura 10 – | Turma do Xaxado..... | 67 |
| Figura 11 – | Tira da Turma do Xaxado..... | 67 |
| Figura 12 – | Personagem Papa-Capim..... | 70 |
| Figura 13 – | HQ Papa-Capim..... | 71 |
| Figura 14 – | Categorização de animais de estimação..... | 82 |
| Figura 15 – | Diagrama básico da mesclagem conceptual..... | 85 |
| Figura 16 – | Dados que compõem as facetas do cristal..... | 95 |
| Figura 17– | Diagrama sobre a hipótese (e)..... | 100 |
| Figura 18 – | Análise das entrevistas..... | 105 |
| Figura 19 – | Cristalização dos dados..... | 106 |
| Figura 20 – | Representações de êxodo rural..... | 109 |
| Figura 21 – | “Retirantes” | 110 |
| Figura 22 – | “Segunda classe” | 110 |
| Figura 23 – | “Os retirantes” | 110 |
| Figura 24 – | Tira da Turma do Xaxado..... | 112 |
| Figura 25 – | Produção escrita do Pierre..... | 114 |

| | | |
|-------------|--|-----|
| Figura 26 – | Mesclagem conceptual na narrativa do Pierre..... | 116 |
| Figura 27 – | Produção escrita da Sophie..... | 119 |
| Figura 28 – | Mescla na narrativa da Sophie..... | 124 |
| Figura 29 – | Espaços mentais – Tópico 6..... | 130 |
| Figura 30 – | Espaços mentais – Tópico 7..... | 131 |
| Figura 31 – | Espaços mentais – Tópico 8..... | 135 |
| Figura 32 – | Espaços mentais – Tópico 5..... | 140 |
| Figura 33 – | Espaços mentais – Tópico 6..... | 142 |
| Figura 34 – | HQ Papa-Capim..... | 151 |
| Figura 35 – | Tempo e espaço HQ Papa-Capim..... | 155 |
| Figura 36 – | Estados emocionais..... | 159 |
| Figura 37 – | Gestos de medo..... | 160 |
| Figura 38 – | Mesclagem conceptual Pedro..... | 168 |
| Figura 39 – | Quadrinhos 6 e 7..... | 185 |
| Figura 40 – | Locais aquáticos na HQ..... | 188 |
| Figura 41 – | Mesclagem conceptual Fernand..... | 195 |

LISTA DE QUADROS E GRÁFICOS

| | | |
|-------------|--|-----|
| Gráfico 1 – | O que você gostaria de ler em suas aulas de LH?..... | 65 |
| Quadro 1 – | Procedimentos metodológicos..... | 101 |
| Quadro 2 – | Guia de tópicos para as entrevistas semiestruturadas..... | 103 |
| Quadro 3 – | Atributos de “Retirante” e possíveis MCIs evocados na pré-leitura | 111 |
| Quadro 4 – | Pistas e MCIs evocados pela tira em quadrinhos..... | 113 |
| Quadro 5 – | Tópicos de nível básico na entrevista do Pierre..... | 128 |
| Quadro 6 – | Tópicos de nível básico na entrevista da Sophie..... | 138 |
| Quadro 7 – | Resumo da análise da produção escrita dos alunos..... | 147 |
| Quadro 8 – | Resumo da análise da entrevista dos alunos..... | 148 |
| Quadro 9 – | Pistas visuais específicas e MCIs evocados na HQ..... | 157 |
| Quadro 10 – | MCIs evocados na aula do Pedro..... | 166 |
| Quadro 11 – | MCIs aula do Pedro x MCIs análise da HQ..... | 167 |
| Quadro 12 – | MCIs evocados no processo interacional..... | 189 |
| Quadro 13 – | MCIs aula do Fernand x MCIs análise da HQ..... | 194 |
| Quadro 14 – | Processo interacional no contexto dos cursos privados em contraste | 199 |
| Quadro 15 – | Cristalização dos dados | 206 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|--------|---|
| ACCL | Abordagem Cognitiva da Compreensão Leitora |
| BNCC | Base Nacional Comum Curricular |
| CAPES | <i>Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement du Second degré</i> |
| CBM | Conferência Brasileiros no Mundo |
| CPLP | Comunidade de Países de Língua Portuguesa |
| ELCO | Ensino de Língua e Cultura de Origem |
| ENEM | Exame Nacional do Ensino Médio |
| FH | Falante de Herança |
| HQ | História em Quadrinhos |
| L1 | Primeira Língua |
| L2 | Segunda Língua |
| LC | Linguística Cognitiva |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases |
| LE | Língua Estrangeira |
| LH | Língua de Herança |
| LM | Língua Materna |
| MCI | Modelo Cognitivo Idealizado |
| PLE | Português Língua Estrangeira |
| PLH | Português Língua de Herança |
| PLM | Português Língua Materna |
| PLNM | Português Língua Não Materna |
| PLS | Português Língua Segunda |
| PNBE | Programa Nacional Biblioteca na Escola |
| QECR | Quadro Europeu Comum de Referência para o ensino de línguas |
| SAERJ | Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro |
| UNESCO | Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura |

SUMÁRIO

| | | |
|----------|--|-----------|
| | INTRODUÇÃO | 15 |
| 1 | PORTUGUÊS LÍNGUA DE HERANÇA..... | 40 |
| 1.1 | Línguas e Falantes de Herança..... | 40 |
| 1.2 | Português Língua de Herança no mundo..... | 46 |
| 1.3 | Português Língua de Herança na França..... | 50 |
| 2 | HISTÓRIAS EM QUADRINHOS..... | 54 |
| 2.1 | O hipergênero história em quadrinhos..... | 54 |
| 2.1.1 | <u>Tira.....</u> | 55 |
| 2.1.2 | <u>História em quadrinhos longa.....</u> | 56 |
| 2.2 | Características estruturais..... | 57 |
| 2.3 | Quadrinhos em aulas de PLH..... | 64 |
| 2.3.1 | <u>HQ no contexto universitário.....</u> | 66 |
| 2.3.2 | <u>HQ nos cursos privados.....</u> | 69 |
| 2.3.3 | <u>Implicações pedagógicas.....</u> | 73 |
| 3 | CONSTRUÇÃO DE SENTIDO NA AULA DE PLH..... | 77 |
| 3.1 | Cognição, emoção e aprendizagem de LH..... | 78 |
| 3.2 | Uso da língua: categorizando e recategorizando o mundo..... | 79 |
| 3.3 | Evocação de Modelos Cognitivos Idealizados..... | 82 |
| 3.4 | Novos sentidos: Integração Conceptual..... | 84 |
| 3.5 | Compreensão leitora de HQs: processos cognitivos..... | 89 |
| 4 | CAMINHOS METODOLÓGICOS..... | 93 |
| 4.1 | Natureza da pesquisa..... | 93 |
| 4.2 | Etapas da pesquisa..... | 95 |
| 4.3 | <i>Corpus.....</i> | 96 |
| 4.4 | Objetivos e perguntas de pesquisa..... | 97 |

| | | |
|-------|--|-----|
| 4.5 | Hipóteses | 98 |
| 4.6 | Procedimentos de análise | 100 |
| 4.6.1 | <u>Análise das entrevistas</u> | 102 |
| 4.6.2 | <u>Cristalização dos dados</u> | 106 |
| 4.7 | Ética e a pesquisa | 107 |
| 5 | UNIVERSIDADE RENNES 2 | 108 |
| 5.1 | Etapa de pré-leitura: ativação de processos cognitivos | 108 |
| 5.2 | Etapa de leitura: tira da Turma do Xaxado | 112 |
| 5.3 | Etapa de pós-leitura: produção discente | 113 |
| 5.3.1 | <u>Pierre</u> | 114 |
| 5.3.2 | <u>Sophie</u> | 118 |
| 5.4 | Histórias geradas nas entrevistas pós-aula | 127 |
| 5.4.1 | <u>Pierre</u> | 127 |
| 5.4.2 | <u>Sophie</u> | 137 |
| 5.5 | Entendimentos emergentes: contexto universitário | 144 |
| 6 | CURSOS PRIVADOS | 150 |
| 6.1 | Análise da HQ | 150 |
| 6.2 | Aula do Pedro | 160 |
| 6.3 | Aula do Fernand | 174 |
| 6.4 | Entendimentos emergentes: cursos privados | 197 |
| 7 | COMPARANDO ENTENDIMENTOS E CRISTALIZANDO OS DADOS. | 202 |
| | CONSIDERAÇÕES FINAIS | 209 |
| | REFERÊNCIAS | 217 |
| | APÊNDICE A - Termo de consentimento livre e esclarecido | 233 |
| | APÊNDICE B - Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética | 234 |
| | ANEXO A – Convenções de transcrição | 238 |
| | ANEXO B – Transcrição da entrevista com Sophie | 239 |

| | |
|--|-----|
| ANEXO C – Transcrição da entrevista com Pierre..... | 242 |
| ANEXO D – Material utilizado na aula da universidade..... | 248 |
| ANEXO E – Transcrição da aula com Fernand..... | 251 |
| ANEXO F – Transcrição da aula com Pedro..... | 277 |

INTRODUÇÃO

Com o crescimento dos estudos sobre o ensino de português como língua de herança (PLH) e como língua estrangeira (PLE), surgem novos entendimentos a respeito de temáticas que colaboram prática e teoricamente para a ação docente. Acredito que, ao desempenharmos o papel de professores, devemos sempre buscar novas possibilidades para aperfeiçoarmos o trabalho realizado nas salas de aula, especialmente ao lidarmos com turmas mistas, contemplando diferentes perfis, faixas etárias e níveis linguísticos (CARREIRA, 2014). Sendo assim, dou início a esta tese apresentando as primeiras reflexões que motivaram a pesquisa.

Desenvolvo esta investigação a partir dos resultados e entendimentos obtidos com a minha pesquisa de mestrado. Nela, investiguei as formas de utilização de histórias em quadrinhos (HQs) em onze livros didáticos voltados para o ensino-aprendizagem de português língua estrangeira (PLE) no Brasil. Além dos dados gerados com os materiais impressos, busquei o posicionamento de alguns docentes da área sobre a aplicação de práticas com HQs em suas aulas. As respostas ao questionário mostraram que a maioria dos docentes se interessa pelos aspectos linguístico-culturais que poderiam ser abordados em atividades com quadrinhos. Durante a pesquisa bibliográfica, analisando os livros didáticos, deparei-me com uma coleção feita em parceria com Maurício de Sousa (FLORISSI; RAMOS, 2014; 2015). O material usa os personagens criados pelo cartunista para organizar cada unidade de ensino-aprendizagem de português a partir de diversas temáticas. No entanto, a coleção de dois volumes não é voltada para estudantes de PLE, mas para o ensino-aprendizagem do português língua de herança (PLH). Até então, essa nomenclatura era desconhecida para mim, porém o uso dos quadrinhos dentro do livro didático me interessou e me levou a querer saber mais sobre essa vertente, o PLH. Dessa forma, questionei-me sobre onde se encaixaria o PLH no universo do ensino-aprendizagem do português língua não materna (PLNM).

O programa da Direção de Serviços de Língua e Cultura do Instituto Camões (2012) define que há muitos perfis linguísticos entre os aprendizes do português ao redor do mundo. O texto explica que tais perfis “são fruto de diásporas e contextos diversos, o que leva a língua portuguesa a assumir diferentes estatutos: língua de herança (PLH), língua segunda (PLS), língua estrangeira (PLE) e língua materna (PLM)” (p. 4). Esse programa tem como finalidade facilitar a gestão do ensino-aprendizagem do português no estrangeiro, assim como os procedimentos de certificação, especialmente em países europeus. Em sua introdução, afirma que

as especificidades do PLH exigem que, para os alunos, sejam criados contextos de vivência da língua propícios a valorizar e estabelecer um forte vínculo afetivo com a sua identidade como cidadãos portugueses ou de origem portuguesa, de modo a garantir que o domínio da língua do país de acolhimento se faça por integração harmoniosa com o domínio da língua portuguesa e não por mutilação desta última. Conseguir “a apropriação afetiva” da língua ensinada é um grande desafio que se coloca ao professor de PLH. Para adquirir uma verdadeira competência comunicativa e intercultural, a língua que se aprende no contexto familiar, comunitário ou em contexto formal, na escola, deve ser tornada próxima e não estrangeira (2012, p. 4).

A partir dessa leitura inicial, surgiu a minha primeira hipótese sobre o assunto: sabendo que os quadrinhos eram usados em aulas de PLE e aceitos pelos professores investigados como um recurso (SOUZA, 2007) produtivo para o ensino de língua e cultura; conhecendo materiais didáticos (BANDEIRA, 2009) de PLH que também usavam quadrinhos; e considerando o aspecto afetivo relacionado à aprendizagem da língua de herança, o uso de HQs em práticas de PLH parecia ser uma estratégia simples para o propiciamento de experiências em sala de aula, da mesma forma como eu os aplicava em práticas de PLE.

Entretanto, essa hipótese foi refutada ao longo das aulas ministradas na Universidade Rennes 2. Primeiramente, por conta da complexidade cognitiva envolvida na compreensão desse gênero textual (SALIÉS, 2001; RAMOS, 2005; SOUZA, 2013), que precisa ser considerada independentemente do interesse dos alunos e dos professores nesse recurso.

Em segundo lugar, percebi a importância de ponderar para quem são preparadas as aulas com HQs, conhecer o perfil dos alunos e os seus propósitos em aprender a língua. Cada turma é composta por aprendizes de diversas origens e com variados objetivos. Logo, se o professor não levar em conta tal variedade e heterogeneidade na elaboração e planejamento das aulas durante o semestre, o desenvolvimento linguístico do aluno pode ser comprometido.

Ademais, lidar com tal heterogeneidade mostrou-se um desafio enquanto eu planejava aulas para uma turma com alunos de PLH, PLE e PLM. Se a experiência e a vivência na socialização da linguagem têm impacto sobre o desenvolvimento da língua-alvo (DUFF; TALMY, 2011), considerar a bagagem linguística, histórica e cultural que os aprendizes trazem consigo parece ser crítico no desenvolvimento linguístico desse público. Isso também se mostrou relevante nas aulas particulares, levando-me a perceber que essa bagagem pode influenciar o ensino-aprendizagem e fornecer pistas para os professores montarem suas atividades. Consequentemente, tal bagagem também pode auxiliar a construção de sentidos pelos aprendizes durante as práticas pedagógicas com quadrinhos, aspecto que exploro no capítulo três.

Portanto, este estudo discute a aplicação de práticas pedagógicas com histórias em quadrinhos em aulas de PLH para crianças, jovens e adultos, em universidades e cursos particulares, abarcando as perspectivas dos alunos e professores, sob a perspectiva teórica da Linguística Cognitiva. A seguir, resenho alguns estudos que se debruçam sobre tal temática e cujos resultados colaboraram para a minha reflexão.

No que tange ao ensino-aprendizagem do português língua de herança (PLH), objeto de estudo desta investigação, existem atualmente pesquisas que abordam múltiplos aspectos relacionados ao público infantil que nasce/cresce na diáspora¹. Estudos como os de Jennings-Winterle e Lima-Hernandes (2015), Heath e Almeida (2017), Souza (2016), Moroni e Gomes (2015), Lico (2012) e Mota (2004), por exemplo, contribuem para a compreensão do papel da família, e das iniciativas² formadas por essas famílias nos respectivos países de acolhimento, na manutenção da língua e da cultura brasileira.

Chulata (2015; 2016) aponta também para a necessidade de políticas públicas que apoiem esses projetos e fortaleçam cada vez mais o processo de difusão do português em diferentes comunidades. Um exemplo seria a criação de escolas ou de disciplinas escolares dedicadas ao português, voltadas para o público de brasileiros e seus descendentes, como já acontece no Japão (DIAS, 2017).

A formação de professores para atuarem nesse cenário é outro aspecto importante, e é explorado por Spitz (2018), Mendes (2016a), Moroni e Gomes (2015) e Kagan e Dillon (2009). Em muitos casos, os responsáveis pelas turmas de PLH nas escolas comunitárias e iniciativas não têm formação acadêmica relacionada ao ensino-aprendizagem de línguas, e isso pode ser um fator complicador no momento de planejar as atividades com crianças (SPITZ, 2018).

Além do grupo infanto-juvenil, muitos descendentes de famílias falantes de português buscam a sua herança linguística quando adultos, e isso ocorre em diferentes instituições de ensino, como universidades e cursos particulares. Em muitos países, como Estados Unidos, México, Canadá, França, Espanha, Suécia, Dinamarca, Alemanha, Itália, Bélgica, Japão, Coréia do Sul, China, Chile, Argentina, Colômbia, Peru, Taiwan, Índia e Tailândia, por

¹ Nesta tese, diáspora refere-se aos movimentos migratórios voluntários de famílias que saem do seu país de origem por razões diversas, em busca de uma vida melhor em novas pátrias (SPITZ, SALIÉS, CALDEIRA, no prelo). Destaco a diáspora portuguesa pela Europa (a partir de 1960) e a diáspora brasileira para os EUA, o Japão e a Europa (a partir de 1980) (MANDIM, 2017; MORONI, 2015). Esses movimentos migratórios **não** se assemelham aos movimentos forçados ocorridos com os povos do continente africano, **nem** com a perseguição religiosa sofrida pelo povo judeu.

² Iniciativas e escolas comunitárias são espaços criados por famílias migrantes para que os filhos tenham e mantenham contato com a língua-cultura do país de origem. Elas podem ou não envolver o ensino-aprendizagem sistematizado da LH, ou promover encontros de leitura e brincadeiras (LICO, 2011).

exemplo, há grandes universidades que atualmente oferecem tanto cursos de graduação quanto cursos livres de português.

Esse contexto apresenta grande complexidade, uma vez que as ementas são muitas vezes construídas considerando apenas aprendizes do português como língua estrangeira, como pude constatar em minha geração de dados. Nessa conjuntura, os alunos de PLH normalmente não são levados em conta pela instituição e muitas vezes os professores não percebem que há diferenças entre os aprendizes de língua estrangeira e os aprendizes de línguas de herança (SILVA, 2016).

Por essa razão, estudos sobre o ensino-aprendizagem de PLH e outras línguas de herança (LH) para o público adulto em universidades (SILVA, 2016; 2015; DUFF, 2015; DIAS, 2017; CHAVES, 2017; TEIXEIRA, 2017; VANZELLI, 2017; JATOBÁ, 2017; SOUZA, 2017; BERNARDO FILHO, 2017; FERREIRA, 2017; CARREIRA; KAGAN; JENSEN, 2009; HE, 2004; 2008; FISHMAN, 2001) podem ser de grande valia para a reflexão sobre as particularidades e semelhanças existentes entre esses grupos de alunos. Os resultados dessas pesquisas contribuem para a nossa reflexão acerca da criação de práticas pedagógicas, pois nos permitem gerar atividades melhor alinhadas ao perfil e às necessidades desses alunos.

Ter essa compreensão foi um diferencial durante a geração de dados por mim realizada em cursos privados e na universidade. Isso porque influenciou a forma como eu compreendia o processo de aprendizagem dos alunos e a razão para algumas de suas colocações durante as aulas. Consequentemente, contribuiu para aprofundar minha reflexão durante a preparação das aulas e a seleção de materiais.

Os percalços do desenvolvimento da língua de herança, em contextos bilíngues ou plurilíngues, também são abordados em pesquisas registradas pela literatura da área. Essas contribuições são essenciais não apenas para os professores que atuam com LH, mas também podem ajudar os pais a compreenderem os aspectos sociais e cognitivos envolvidos no processo de desenvolvimento da LH pelos seus filhos. Isso pode gerar novas atitudes familiares em relação ao português, auxiliando o desenvolvimento linguístico dos filhos, independentemente da faixa etária.

Como exemplos, cito os resultados dos estudos de Rothman (2007), Pires e Rothman (2009), Montrul (2008), García (2009), Flores e Melo-Pfeifer (2014), Silva (2015; 2016; 2019), Barbosa e Flores (2011) os quais apontam para a exploração do desenvolvimento linguístico bilíngue. São estudos que adentram em discussões semânticas, sintáticas,

morfológicas e fonéticas, desde a alfabetização/letramento de crianças até o estudo do PLH em nível avançado, por adultos, dentro das universidades.

Ademais, aspectos do processo de desenvolvimento e conceptualização linguística de falantes não nativos de português são abordados nas pesquisas de Batoréo (2010; 2015a; 2015b) pelas lentes da Linguística Cognitiva. A íntima relação entre língua, cultura e cognição emerge em seus estudos sobre a perspectivação temporal de diferentes culturas, que se reflete no *construal* da língua (BATORÉO, 2015a). O *construal* (EVANS; GREENS, 2006) é refletido pela linguagem e mostra como compreendemos a cena comunicativa. Ele é composto pelo *background* (rede de conhecimentos dentro da qual as palavras são interpretadas), domínios cognitivos (conjuntos de conhecimento estruturado) e *frames*. Possui ainda quatro dimensões (especificidade, escopo, perspectiva e proeminência) (LANGACKER, 1987). Para Langacker (1987), os elementos que compõem o *construal* propiciam uma rede de conhecimentos e associações necessárias para a compreensão.

Além disso, Batoréo (2015b) também se debruça sobre a criatividade e a formulação de lexias complexas nas variedades do Brasil e de Portugal do português, através da Teoria da Integração Conceptual (FAUCONNIER; TURNER, 2002; BATORÉO, 2010). Fauconnier, Turner e Batoréo entendem a Integração Conceptual/ Mesclagem como um processo *on-line*, em rede que integra, através de relações vitais, elementos de dois ou mais *inputs* e resulta em um espaço mescla com sentidos inéditos. Nesse processo, os *inputs* são espaços mentais de entrada que operam na memória de trabalho e são construídos parcialmente pela ativação de conhecimentos prévios (Modelos Cognitivos Idealizados). Os elementos dos *inputs* se relacionam por semelhanças e diferenças, chamadas de relações vitais. A relação entre esses elementos culmina no mapeamento de partes e contrapartes.

Os resultados de Batoréo apontam para uma relação direta entre a cultura/sociedade e a criatividade/expressividade dos falantes de português. A autora também explica que o desenvolvimento da competência metafórica é importante para alunos de português língua não materna, uma vez que ela complementa a competência linguística no processo de conceptualização da língua em uso (BATORÉO, 2015b).

Batoréo (2015b) exemplifica o argumento comparando a forma como as emoções são conceptualizadas metafóricamente em português e em chinês. Na cultura chinesa, devido às influências da medicina tradicional, a conceptualização metafórica das emoções relaciona-se aos órgãos (coração, fígado, vesícula, intestinos) e às suas funções complementares dentro do sistema orgânico; o que é bastante diferente da forma como a cultura portuguesa, e ocidental

no geral, conceptualiza metáforas relacionadas às emoções (utilizando principalmente o coração).

Embora em ambas as culturas o corpo seja entendido como um CONTÊINER, a análise de Batoréo (2015b) mostra que na cultura chinesa o aspecto visceral está muito mais presente nas construções linguísticas, que refletem a conceptualização metafórica das emoções. Dessa forma, a autora conclui que

[a] relação que uma dada língua faz de certos órgãos (e não dos outros) para contentores das diferentes emoções é determinada pelos modelos culturais que os falantes de uma dada comunidade linguística e cultural partilham e transmitem de geração em geração, também pelo tipo de linguagem figurada que utilizam. Quando o falante aprende uma língua nova é indispensável aprender não apenas as construções e expressões de um sistema diferente do da sua língua materna, mas perceber, sobretudo, como elas são conceptualizadas na cultura de um outro povo pela sua tradição e pelos séculos da sua história, procurando reestruturar-se cognitivamente e não apenas revestir os conceitos de uma língua particular com as construções linguísticas e material lexical da outra. (BATORÉO, 2015b, p. 26)

No processo de desenvolvimento linguístico, os materiais didáticos utilizados pelos professores também se relacionam com a aprendizagem (LIRA; AZEVEDO-GOMES, 2018; SOUZA, 2016; MORONI, 2015). Em muitas escolas comunitárias e iniciativas de PLH, o foco linguístico é geralmente voltado para a produção e compreensão oral (SPITZ, 2018). Contudo, nesses encontros, há também alguns momentos de leitura na LH, nesse caso o português brasileiro.

A Mala de Herança, iniciativa criada em meados de 2015/2016 pela professora e pesquisadora Andréa Menescal Heath, é um exemplo de projeto focado no desenvolvimento da prática leitora em LH (PECHI, 2018). Inicialmente instaurada apenas na cidade de Munique (Alemanha), a Mala de Herança leva obras brasileiras para encontros mensais com as famílias, a fim de fazer da leitura um caminho para a aprendizagem de vocabulário, fonética e algumas nuances semânticas e sintáticas do PLH (PECHI, 2018).

Ao longo dos anos, o projeto se expandiu e atualmente está presente em países como Emirados Árabes, Inglaterra, Eslovênia, Turquia, Irlanda, Áustria, Espanha e Holanda, proporcionando experiências de leitura por meio de diversos gêneros textuais. Dentre tais gêneros, a Mala de Herança também leva histórias em quadrinhos para os encontros de leitura em algumas iniciativas europeias, e esse é o tipo de publicação que me interessa focar na pesquisa aqui relatada.

Quanto ao uso de HQs em aulas de LH, a pesquisa de Carreira, Kagan e Jensen (2009) apresenta informações relevantes. Em um levantamento realizado com alunos de LH da

universidade, as autoras se debruçam sobre os interesses e o histórico deles em relação à leitura de diferentes gêneros textuais. Os resultados revelam que as HQs estão entre os gêneros mais lidos em LH pelos familiares durante a infância dos alunos, e que eles ainda leem quadrinhos na LH fora da sala de aula. Além disso, os dados de Carreira, Kagan e Jensen (2009) apontam as HQs como o quinto gênero de maior interesse para leitura nas aulas de LH. Isso porque os participantes consideram quadrinhos e livros infantis como os textos mais facilmente compreendidos na LH, elencando a poesia e os artigos acadêmicos como os mais difíceis.

Choi (2015) também cita o uso de quadrinhos em aulas de LH, abarcando o curso de coreano LH em uma universidade norte-americana. A autora explica que currículos voltados para o letramento em gêneros multimodais, como tiras em quadrinhos, ajudam a motivar a leitura em coreano LH e a formar uma “identidade emergente de leitor e escritor legítimo na LH³” (p. 116).

Em relação aos estudos voltados especificamente para o uso de HQs no ensino-aprendizagem do português língua estrangeira, destaco as pesquisas de Júdice (2005), Máximo (2009) e Caldeira (2018). As autoras abordam o uso de HQs em livros didáticos voltados para o ensino do PLE, contemplando a forma como a multimodalidade do gênero é trabalhada nas atividades propostas.

Já no âmbito do PLH, os estudos de Rosa (2011; 2010; 2008) situam-se no ambiente universitário, no qual o ensino-aprendizagem de português ocorre em turmas mistas, com alunos de LH e LE. O autor trabalha com a adaptação em vídeo de HQs da Turma da Mônica e Turma do Chico Bento (Maurício de Sousa) em suas aulas de tradução do português do Brasil na Universidade de Salento (Itália). As práticas pedagógicas voltam-se para as características das formas de humor verbal presentes no material fonte (vídeo original em português) para avaliar as modalidades de tradução encontradas no material alvo (tradução para o italiano) (ROSA, 2011).

Além disso, o volume sobre língua de herança das Propostas Curriculares para o Ensino de Português no Exterior (2020) indica os quadrinhos (charges e HQs) como um gênero textual adequado para aulas do nível B2. Isso mostra um reconhecimento oficial acerca desse gênero textual enquanto recurso para o ensino-aprendizagem do PLH.

Cabe ainda pontuar que a leitura de quadrinhos também é objeto de pesquisa no contexto de língua materna. As HQs são bastante utilizadas em práticas educacionais

³ No original, “*form an emerging literate identity as a legitimate reader and writer in the HL*” (CHOI, 2015, p.116). Tradução própria, como em todas as outras citações nesta tese.

(VERGUEIRO; RAMOS, 2015), inclusive são indicadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) brasileira. Todavia, pesquisas em Linguística Cognitiva mostram que a compreensão leitora de uma HQ não é tarefa simples para alunos nativos ou estrangeiros. Saliés (2001), Ramos (2005) e Souza (2013) explicam que ambas - leitura e compreensão - exigem grande esforço cognitivo, já que demandam processos de integração conceptual (FAUCONNIER; TURNER, 2002) que podem se apresentar como mais desafiadores quando ocorrem em uma língua não materna (LITTLEMORE, 2015).

Em suma, vemos que já existem discussões em andamento sobre o português língua de herança e os desafios envolvidos em seu desenvolvimento e manutenção; sobre a leitura de histórias em quadrinhos; e sobre o uso desse recurso em aulas de língua materna e estrangeira. Ademais, estudos apontam para o interesse dos alunos em relação à leitura de quadrinhos na aula de LH, o que é reforçado pela sua inserção como gênero textual indicado pelo guia curricular de PLH. No entanto, encontramos apenas trabalhos que abordam o viés da **tradução** de adaptações em vídeo das HQs em aulas de PLH.

Portanto, parece haver uma lacuna em relação à reflexão sobre a **leitura de quadrinhos** em aulas de PLH. Nesse sentido, esta tese propõe-se a debruçar-se sobre a leitura de histórias em quadrinhos em aulas de PLH, assim como sobre os processos cognitivos presentes nas práticas leitoras. A pesquisa tem como diferencial a abordagem comparativa dessa temática em turmas mistas de ensino-aprendizagem (PLH e PLE em uma mesma sala de aula) e em dois contextos distintos (universidade e curso privado), sob a perspectiva teórica da Linguística Cognitiva.

Esse viés teórico assume como uma de suas premissas o compromisso de “compatibilizar suas hipóteses com os resultados de pesquisas sobre a mente e o cérebro realizadas por outras disciplinas” (FERRARI, 2014, p. 26). Assim, a reflexão teórica utilizada nesta investigação, como base para a análise dos dados, abarca conceitos oriundos de diversos campos. Entre eles, cito a Psicologia Cognitiva e os estudos sobre categorização e recategorização (ROSCH, 1973); a Linguística Textual e a preocupação em olhar para o texto como parte de um contexto maior (KOCH, 1997; WEINRICH, 1971); e os Estudos de Gêneros Textuais (MARCUSCHI, 2002; DIONÍSIO, 2002; BAZERMAN, 2005), visto que me proponho a analisar as características das histórias em quadrinhos enquanto gênero textual. Incluo também os estudos na área de Leitura (OLIVEIRA, 2014, DELL’ISOLA, 2001, KENDEOU *et al.*, 2014; KLEIMAN, 2004); de Aquisição de Línguas Adicionais (ELLIS, 1997; LIGHTBOWN, 1991; 1998; TARONE, 2007); e as pesquisas interpretativistas em Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 1994; CAVALCANTI, 1986).

Os conceitos norteadores da análise incluem a Integração Conceptual (FAUCONNIER; TURNER, 2002), os Modelos Cognitivos Idealizados (LAKOFF, 1987) e a Categorização e Recategorização em L2 (LITTLEMORE, 2015), devidamente desenvolvidos no capítulo três. Adianto que entendo os Modelos Cognitivos Idealizados (MCIs) como um todo estruturado complexo que usa quatro tipos de princípios estruturantes: *frames*, esquemas imagéticos, mapeamentos metafóricos e metonímicos (LAKOFF, 1987, p. 68).⁴ Já o processo de Categorização pode ser definido como o agrupamento de conceitos em determinadas categorias, a partir de atributos característicos, que podem variar em alguma medida, gerando radiais que comportam seus elementos (LITTLEMORE, 2015).

No entanto, dado o caráter interdisciplinar supracitado, não cabe aqui uma revisão de literatura separada por limites intransponíveis. Por essa razão, esses conceitos são explorados de modo fluido e interrelacionado ao longo da exposição teórica, e não há um capítulo isolado para cada um dos campos de estudo que alimentam a tese que ora desenvolvo.

Como detalhado no capítulo quatro, o estudo tem natureza qualitativa, e é orientado pela perspectiva não essencialista (DENZIN; LINCOLN, 2006). Por tratar-se de uma investigação sobre a minha prática docente, a geração de dados deu-se de forma participativa, culminando em um processo de análise interpretativista (CHIZZOTTI, 2003). Conseqüentemente, analisa-se em profundidade dois participantes no contexto universitário e dois no contexto de cursos de idioma. Ademais, não há preocupação com grupos de controle, técnica tipicamente utilizada em estudos quantitativos. Portanto, trata-se de um estudo de caso comparativo, que abarca quatro alunos com diferentes perfis, dois no contexto de PLH e dois no contexto de PLE, na universidade e em cursos particulares.

Acredito que a análise comparativa de práticas com HQs, considerando a heterogeneidade dos alunos presentes em ambos os contextos de ensino-aprendizagem e suas particularidades, pode trazer reflexões teóricas e aplicações práticas para o ensino-aprendizagem de PLH que incluem quadrinhos e os processos cognitivos que deles fazem parte. Creio também que esta pesquisa possa ajudar outros professores que queiram trabalhar com quadrinhos em suas aulas a refletirem sobre como o processo de construção de

⁴ De acordo com Johnson (1987), esquemas imagéticos são representações conceptuais abstratas que resultam da nossa experiência corporificada com o mundo desde a infância (ex. FORÇA, TRAJETÓRIA, CONTÊINER, ESPAÇO). Já as metáforas estruturam o pensamento humano permitindo a compreensão de uma coisa nos moldes de outra, através de mapeamentos entre domínios abstratos e concretos (LAKOFF; JOHNSON, 1980). A metonímia tem função referencial e nos permite usar uma entidade para representar outra, focalizando em aspectos específicos do que está sendo referido (LAKOFF; JOHNSON, 1980).

significados se dá e seus desdobramentos no ensino-aprendizagem de línguas. Consequentemente, os resultados talvez possam auxiliá-los na criação de práticas que convirjam para o melhor aproveitamento dos materiais selecionados e o alcance de seus objetivos pedagógicos.

Objetivos

Esta pesquisa tem o seguinte objetivo geral: entender **se** e **como** a leitura e a manipulação de HQs podem contribuir para o processo de ensino-aprendizagem do PLH nos contextos em tela.

Já os objetivos específicos incluem:

1. Verificar a compreensão leitora de dois alunos de PLH e de dois alunos de PLE sobre HQs e a sua capacidade de manipulá-las em produções textuais e orais;
2. Comparar os dados gerados sobre os alunos de PLH e PLE na etapa de verificação;
3. Compreender os processos cognitivos ativados na leitura das HQs e produções subsequentes;
4. Verificar se e como os alunos participantes criam novas narrativas inspiradas pelas HQs;
5. Verificar se aprendizes de PLH constroem novos sentidos por meio da integração conceptual nas narrativas orais e escritas, inspiradas pela leitura de HQs em sala de aula.
6. Verificar se os alunos participantes aprendendo o PLH apresentam algum aspecto diferencial em relação aos demais na compreensão e manipulação das HQs e na produção da narrativa.

A base teórica que ampara minha análise advém da Linguística Cognitiva, conforme apresentado anteriormente. As categorias de análise recrutadas visam entender a organização conceptual dos participantes à medida que as narrativas são construídas, e compará-la àquela que a leitura dos quadrinhos deveria ativar na mente dos leitores segundo a análise por mim realizada, que reflete a de um falante de português como língua materna. Refletem, indiretamente, a partir das pistas linguísticas, processos cognitivos que executamos no silêncio de nossas mentes categorizadoras.

O escopo desta investigação, portanto, reside nos aspectos sociocognitivos que emergem na leitura e compreensão das HQs. Foge dele uma análise estrutural das narrativas (escrita ou oral) ou a sua composição.

Organização dos capítulos

A fim de apresentar o caminho percorrido ao longo da pesquisa, o texto foi organizado em oito capítulos. Os três primeiros contemplam a revisão de literatura que embasa o estudo. As teorias utilizadas são apresentadas ao longo do texto de maneira integrada, de forma a criar um movimento espiralar, relacionando a perspectiva teórica aos dados gerados. Essa escolha vai ao encontro da natureza qualitativa interdisciplinar aqui adotada.

O primeiro capítulo abarca os conceitos de língua e falante de herança, desenvolvendo a temática do ensino-aprendizagem do português língua de herança ao redor do mundo e especificamente o ensino-aprendizagem do PLH na França, local onde realizamos a pesquisa.

Já o segundo capítulo é dedicado às histórias em quadrinhos, hipergênero usado em todas as práticas pedagógicas aplicadas. Ele começa com as definições e características do hipergênero e introduz os dois gêneros de HQs selecionados para os contextos de ensino-aprendizagem em tela. Finaliza abordando o papel dos quadrinhos nas aulas de PLH, destacando sua importância para o desenvolvimento do registro escrito na LH.

Encerrando a revisão de literatura, o terceiro capítulo destina-se à construção de sentidos na aula de PLH, ao definir, exemplificar e desenvolver conceitos oriundos da Linguística Cognitiva. Inicia-se pela teoria da Cognição Situada, que se interrelaciona com o conceito de propiciamentos e com a presença da emoção no processo de ensino-aprendizagem. Na sequência, trata da Categorização e Recategorização do mundo no uso da língua-alvo; da teoria dos Modelos Cognitivos Idealizados e da Teoria da Integração Conceptual. Por fim, o capítulo é encerrado com uma discussão sobre os processos cognitivos envolvidos na compreensão leitora.

O capítulo quatro comporta a metodologia utilizada no desenvolvimento do estudo. Traz a natureza e as etapas da pesquisa; o *corpus* analisado; os objetivos, perguntas

norteadoras e hipóteses; os procedimentos de análise e cristalização dos dados; e, por fim, os procedimentos ligados à ética na construção da pesquisa.

O quinto capítulo, apresenta a análise das atividades desenvolvidas na universidade à luz dos conceitos norteadores. Organizo a análise em: (1) processos cognitivos ativados pelos materiais de apoio usados na etapa de pré-leitura (KLEIMAN, 2004; DELL'ISOLA, 2001); (2) análise das pistas que emergem da HQ utilizada, os possíveis Modelos Cognitivos Idealizados evocados, e como eles podem ou não fortalecer a categorização e a recategorização na LH; (3) processos cognitivos refletidos nas produções textuais dos alunos; e (4) histórias geradas pelas entrevistas após a aula.

O sexto capítulo destina-se aos cursos privados. A análise divide-se em: (1) análise das pistas que emergem da HQ utilizada, os possíveis Modelos Cognitivos Idealizados evocados, e como eles podem ou não fortalecer a categorização e a recategorização na LH; e (2) análise das práticas propostas em cada uma das aulas.

A comparação entre os dados referentes à organização conceptual dos alunos de PLH e PLE participantes é apresentada no capítulo sete, que cristaliza os dados e aponta os entendimentos gerados pela análise.

Por fim, as considerações finais sinalizam as implicações e encaminhamentos futuros da presente pesquisa.

Os contextos da pesquisa e seus participantes⁵

Dedico este espaço à apresentação dos contextos e dos participantes da pesquisa, visto que essas informações serão retomadas para elucidar e exemplificar conceitos durante os capítulos teóricos.

Em muitos estudos (SPITZ, 2018; DORNELES, 2018; DUARTE, 2012), discute-se o que é uma aula de PLH (ou como ela é conceptualizada), de acordo com as crenças de pais e professores e de acordo com o contexto em que essas práticas se realizam, seja na igreja, em casa, em programas comunitários, em escolas, seja em universidades. Neste estudo, abordo dois contextos, universidade e cursos particulares, cujas aulas são estruturadas de formas diferentes.

⁵ O nome de todos os participantes foi modificado para que suas identidades sejam preservadas. Todas as informações foram fornecidas durante a entrevista semiestruturada que se encontra transcrita na íntegra nos anexos.

Na universidade, o português é ensinado de maneira única para alunos com múltiplos perfis. Na turma selecionada, por exemplo, havia alunos falantes de língua de herança, alunos franceses aprendendo PLE e alunos nativos portugueses. Trata-se, portanto, de uma turma mista (CARREIRA, 2014). A mesma aula era ministrada para todos, mas a bagagem individual e a forma como os alunos usariam a língua fora da sala de aula marcava uma diferença na relação que mantinham com o português. As aulas abarcavam as diferentes variedades do português, conforme detalhado no tópico sobre a universidade, apresentado adiante.

Nas aulas particulares, o perfil e o objetivo dos alunos ditavam a preparação das práticas pedagógicas. Nesse sentido, os falantes do português como língua de herança se diferenciavam dos aprendizes de língua estrangeira, especialmente em relação aos conhecimentos que já traziam de casa para as aulas. Isso ficou claro nas práticas analisadas no capítulo seis, em que a professora aplicou a mesma atividade com HQs para um aluno de PLH e um de PLE, em aulas separadas.

O ponto em comum entre os dois contextos reside no esforço de ambas as professoras para criar um espaço que propiciasse o uso do português em diversas situações, ao mesmo tempo em que a leitura, a escrita e a fala eram integradas. Ou seja, havia em ambos os casos preocupação com o letramento e o entendimento da língua como um todo, sem separação entre as dimensões linguísticas (gramática, oralidade, compreensão oral, escrita). Ressalto que nesta pesquisa, entendo o letramento como um conjunto de práticas sociais, “focalizando a natureza social da leitura e da escrita e o caráter múltiplo das práticas letradas, valendo-se de perspectivas transculturais” (STREET, 2014, p. 30).

Assim sendo, descrevo a seguir os participantes, e os dois contextos de aprendizagem (o universitário e o particular).

Universidade Rennes 2

Na primeira etapa, os dados foram gerados no ambiente universitário. Durante um semestre, ministrei aulas de língua portuguesa no departamento de português da Universidade Rennes 2, localizada na capital da Bretanha – Rennes, França. A cidade tem duas universidades, sendo a *Université Rennes 1* voltada para cursos da área de exatas e biológicas e a *Université Rennes 2* voltada para áreas de humanas e ciências sociais.

Rennes e as suas universidades são muito receptivas com o público estrangeiro, e há uma quantidade imensa de imigrantes vivendo e estudando na região, o que torna o perfil das

turmas bastante rico e variado linguística e culturalmente. Essa característica plural é um dos carros-chefes da universidade, que contempla atualmente 23.000 estudantes, sendo 2.800 alunos estrangeiros. Em 2018, o Departamento de Português recebeu 273 estudantes (franceses e estrangeiros). No geral, a universidade oferece 17 cursos de licenciatura, 49 cursos de mestrado e um leque de 19 idiomas para os alunos escolherem ao longo de seus estudos.

A língua portuguesa tem um espaço interessante na cidade e na França como um todo, havendo aulas também em algumas escolas de ensino fundamental e médio em Rennes. Com isso, muitos alunos oriundos de famílias de países falantes de português podem ter acesso à língua na escola, independentemente se ela for usada no ambiente familiar ou não. Em casos nos quais é usada no seio familiar, temos o ensino-aprendizagem de PLH. Muitos desses alunos escolhem estudar o português na universidade, visando a desenvolver letramento, o que colabora fortemente para a manutenção e o fortalecimento da língua de herança fora dos países de língua portuguesa.

Junto com eles, a universidade recebe também o público francófono, que estuda o português como língua estrangeira. Alguns estendem seus estudos do português desde o ensino fundamental, outros entram em contato pela primeira vez na universidade. Esse grupo de alunos de PLE integra a sala de aula junto com os estudantes de PLH. Por fim, também recebemos alunos brasileiros, portugueses, angolanos e cabo-verdianos, falantes de diferentes variedades do português que moram na França com suas famílias e optam por esse idioma na graduação por ser a sua língua materna. Conversando com alguns deles, descobri que buscam uma proximidade com suas origens durante o curso nas aulas de língua portuguesa. Todas as outras disciplinas são ministradas em francês, por isso eles dizem que sentem falta da comunicação em língua materna. Esses três grupos de aprendizes, todos com níveis linguísticos e propósitos bastante variados, compõem a heterogeneidade das salas de aula da universidade e da turma mista selecionada para esta pesquisa.

Em termos de estrutura, o curso de licenciatura da universidade dura três anos e segue o modelo indicado pelo Quadro Europeu Comum de Referência para o ensino de línguas (QECR). No início do ano letivo, os professores recebem o Caderno de Boas-Vindas da universidade e o Manual do Professor. Neles, encontram-se as seguintes metas: levar os estudantes à proficiência de nível C1 da língua portuguesa e dos conhecimentos sobre as culturas dos países de língua portuguesa; estimular os estudos e a curiosidade intelectual sobre esses países.

Quanto aos objetivos, o curso visa à formação de professores de português como língua estrangeira, para atuarem nas escolas de ensino fundamental e médio, assim como profissionais de tradução e edição de livros. As disciplinas da graduação comportam estudos de língua escrita e oral (em aulas separadas); tradução e versão entre francês e português; história, sociedade e literatura de países de língua portuguesa (Brasil, Portugal e países africanos).

As minhas aulas eram voltadas para o curso de graduação em Letras, pós-graduação em Letras e pós-graduação em Comércio Internacional. No total, assumi o ensino em dez turmas, compostas por alunos de perfis e níveis de conhecimento linguístico bastante variados. Em oito dessas turmas, competiu a mim o ensino da oralidade e da fonética do português, em aulas com uma hora de duração por semana. Nas duas turmas de mestrado, as aulas eram de escrita e oralidade dentro de temáticas específicas, apontadas pelas ementas da coordenação pedagógica, e duravam duas horas, uma vez por semana.

Na Linguística Cognitiva (LC), é ponto de partida que a cognição ocorre sempre de maneira situada e que as experiências propiciam oportunidades para o uso e a construção de sentidos na língua-alvo. Nesse sentido, a separação da escrita, da oralidade, da fonética e de aspectos culturais em disciplinas distintas vai de encontro à noção de cognição situada e à abordagem experiencial preconizada pela LC.

Nas minhas aulas, busquei ser fiel à premissa experiencial. Integrava escrita, leitura, produção oral e compreensão oral em todas as práticas, com materiais que traziam também práticas culturais dos países de língua portuguesa. Se o uso da língua demanda todas essas habilidades do falante, não há como separá-las durante o processo de ensino-aprendizagem. Em todas as aulas, os alunos realizavam atividades que eram avaliadas indiretamente para que eu conseguisse perceber suas dificuldades e pudesse avaliar a evolução do grupo. Assim, eu poderia intervir com novas propostas quando necessário. No entanto, para fins oficiais, no momento da avaliação semestral, eu montava as provas de acordo com a modalidade requisitada pela ementa da coordenação.

Nas turmas de graduação, havia quatro grupos de nível iniciante (A1), que nunca haviam tido contato com o português. Nessas quatro turmas, havia o total de dez alunos oriundos de famílias brasileiras ou portuguesas, considerados aprendizes do português como língua de herança devido ao laço familiar. Porém, apenas dois deles usavam o português fora da universidade. Nas duas turmas de nível iniciante (A2), havia três alunos aprendizes do português como língua de herança com famílias brasileiras e portuguesas. Dentre eles duas

alunas usavam o português em casa e um aluno só teve contato com a língua no ambiente educacional.

Na turma intermediária (B1), havia um problema de nivelamento dos alunos. A disciplina intitulava-se “Fonética e variedades do português” e ela era oferecida como obrigatória para a licenciatura de português e eletiva para as outras licenciaturas. Logo, havia alunos de todos os níveis na mesma turma: brasileiros e portugueses nativos, alunos franceses com níveis linguísticos intermediário e iniciante e alunos estrangeiros (alemães, árabes, argelinos) que não falavam e nem entendiam o português e alguns deles não falavam nem francês, apenas a sua língua materna. Essa turma foi um desafio complexo em termos de gerenciamento e comunicação com os alunos. Por fim, a turma de nível avançado (C1) era composta por seis alunos, sendo dois de PLH (famílias portuguesa e brasileira), que usavam o português com alguma familiaridade, três de português língua estrangeira (PLE) e uma aluna portuguesa.

Como professora e pesquisadora de quadrinhos desde a graduação, tentei inserir histórias em quadrinhos em práticas pedagógicas com todas as turmas. Na turma avançada e no mestrado, provavelmente porque os alunos tinham maior conhecimento linguístico e cultural sobre o Brasil, as práticas com quadrinhos renderam maiores propiciamentos, inclusive abriram espaço para a produção de textos em vários gêneros. Porém, nos grupos de mestrado não havia nenhum aluno oriundo de famílias de língua portuguesa, apenas estudantes de português língua estrangeira que visavam à carreira docente ou ao trabalho em empresas brasileiras.

Com base no cenário exposto, selecionei as práticas e produções da turma avançada (C1) no contexto universitário. Há textos produzidos por um aluno de PLH e por uma aluna de PLE, cujos perfis encontram-se mais adiante. Essa escolha foi feita com o objetivo de compará-los enquanto falantes de PLH e aprendizes PLE.

Dada essa apresentação, cabe destacar que uma das principais características do tratamento dado ao português pela instituição é o respeito ao pluricentrismo da língua (CLYNE, 1992; BATORÉO; SILVA, 2012; OLIVEIRA, 2013; MENDES, 2016b). Para Mendes (2016b)

As línguas pluricêntricas caracterizam-se por apresentar mais de um centro de referência, de onde emanam variadas normas linguísticas, nem sempre coincidentes do ponto de vista de seus usos. As normas variam internamente, porque apresentam diferenças dentro de uma mesma variedade de uso, e também variam externamente, como é o caso das normas que diferem entre países e regiões (p. 294).

E esse é o caso do português. Nesse sentido, nas ementas de todas as disciplinas da universidade, os professores são orientados a trabalhar em sala de aula com as variedades presentes na Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP⁶). Além disso, reconhecíamos e respeitávamos as variedades do português faladas pelos alunos (como LH, LE, LM). Isso ocorria porque considerar o português como língua pluricêntrica envolve reconhecê-lo “em toda a sua diversidade, como língua de muito(a)s, não apenas no espaço dos países que o têm como língua oficial, mas também incluindo a sua grande diáspora, além dos seus falantes como língua não materna” (MENDES, 2021, p.1).

A formação do quadro docente reflete a mesma postura. A equipe é composta por professores de diversas nacionalidades (sempre nativos de um país da CPLP) e com áreas de estudo variadas (Língua, Literatura e Cultura do Brasil, de Portugal ou dos países africanos de língua portuguesa). Dessa forma, os alunos têm acesso a sotaques, vivências e perspectivas plurais em aulas com professores de múltiplas origens.

No caso da turma selecionada para este estudo (nível C1), a cada encontro foram desenvolvidas atividades abarcando aspectos culturais, fonéticos, morfológicos e lexicais de tais variedades, utilizando recursos oriundos de cada país (músicas, literatura, reportagens, HQs do Brasil, de Portugal, de Moçambique, de Cabo Verde e de Angola). Ao final do semestre, como avaliação, os alunos puderam escolher um desses países (sem repetir) e realizar a apresentação oral de uma festa tradicional. Esse momento rendeu um debate rico, visto que foi construído um panorama variado que propiciou a visão comparativa entre as manifestações culturais de cada nação.

Uma das bases para as aulas dessa e das outras turmas era o Novo Acordo Ortográfico (2006). Ele apresenta os aspectos padronizados entre essas variedades, mas também permite desenvolver práticas sobre os pontos divergentes. Como exemplo, refiro o uso do acento circunflexo/agudo em algumas palavras do léxico brasileiro e português (sinônimo/sinónimo), ou a grafia dos “porquês” entre o português do Brasil e o de Portugal.

Nesse contexto, os alunos conheciam pelo menos uma dessas variedades linguísticas, por isso, eles podiam escolher qual usar durante as práticas, e a correção das atividades era realizada a partir de cada uma delas. Para ilustrar, na turma do nível C1, o aluno Pierre (de família portuguesa) escrevia e falava variantes do português de Portugal. No entanto, outros dois alunos da mesma turma preferiam usar variantes do português brasileiro na aula (por conta da família ou por preferência pessoal, no caso dos alunos de PLE).

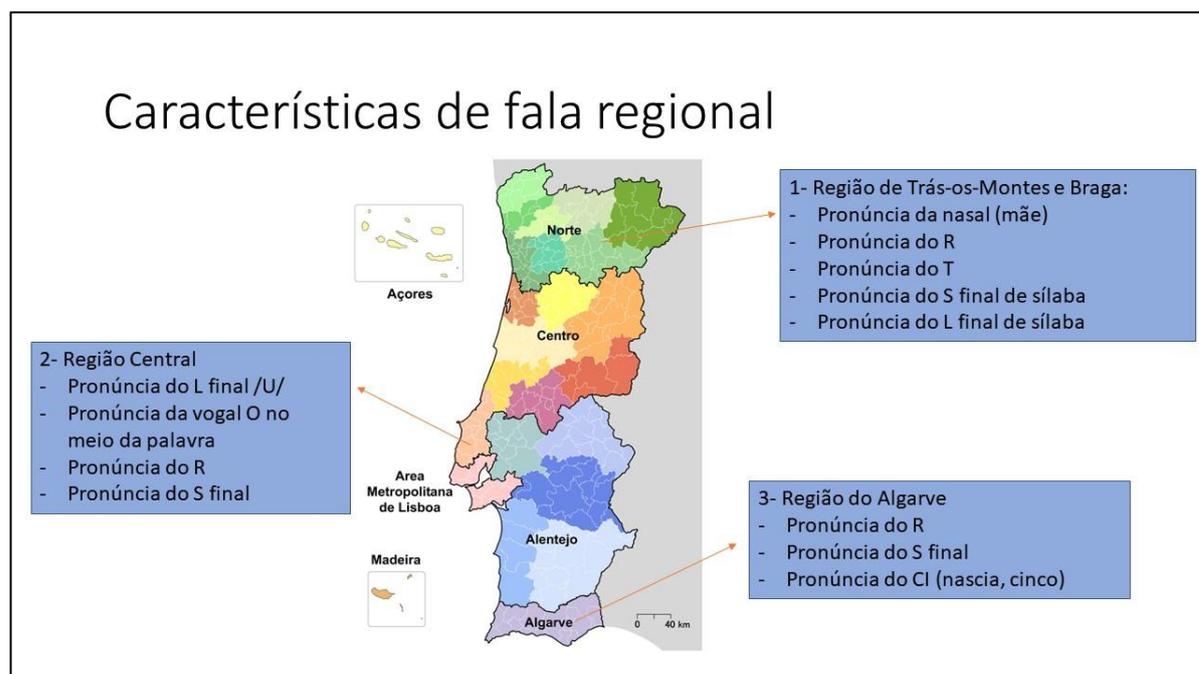
⁶ Estados membros: Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Guiné-Equatorial, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe, Timor Leste (considerando também as cidades de Macau e Goa).

Além disso, em todas as turmas do Departamento de Português havia alunos de diversas origens, logo, trabalhar com a variedade linguística e cultural era também uma forma de os alunos se sentirem representados e prestigiados. Nesse sentido, durante as minhas aulas, os estudantes participavam do planejamento e da escolha dos materiais para o semestre. Por exemplo, na turma de nível intermediário (B1), cujo foco maior era a fonética, realizei um diagnóstico para conhecer o grupo e entender suas necessidades e objetivos.

Então, os alunos (de LE, de LM e de LH) pediram para que as atividades contemplassem um viés comparativo entre as pronúncias do Brasil e de Portugal. Por isso, durante o semestre, trabalhamos sempre dessa forma, a partir de materiais didáticos e de recursos oriundos desses países (reportagens, gramáticas, manuais de fonética, músicas). Com isso, foi possível montarmos **juntos** um panorama sobre as variedades fonéticas presentes dentro de cada região do país e também entre as nações, a partir das observações feitas durante o semestre (Figura 1).

Figura 1 - Características de fala regional Brasil x Portugal





Fonte: A autora e a turma B1 (2018)

Dado o contexto exposto, apresento adiante os alunos participantes da pesquisa, oriundos da turma avançada (C1) na Universidade de Rennes.

Pierre – 21 anos – Falante de Herança do Português de Portugal (3ª geração)

Em sua entrevista, ele se define como um aluno **francês**, estudante do último ano da graduação de Português da Universidade Rennes 2. Escolheu o português por vir de **família portuguesa** e por desejar conhecer mais sobre a sua história pessoal, assim como entender suas raízes, mostrando o lado afetivo que envolve a aprendizagem de uma língua de herança.

Seus avós são portugueses, moram em Portugal, e ele costuma visitá-los todo ano no verão, momento em que usa mais a língua. Sua mãe é francesa e falante de português como língua de herança de segunda geração. Porém, ela optou por não se comunicar em português com os filhos, franceses, utilizando a língua apenas quando conversa com seus pais. Pierre explica que sua mãe tem apenas conhecimento oral e informal do português, por isso fez essa escolha.

No entanto, apesar de não ter aprendido a LH com os pais, Pierre a estudou na escola e na universidade, motivado pela interação com os avós desde a infância. Ele diz que espera poder conversar mais em português com a mãe e a irmã, agora que já tem mais conhecimento da língua. O rapaz estuda português formalmente desde os 16 anos, durante três anos no *lycée* em Rennes (equivalente ao ensino médio), e depois durante mais três anos na universidade. Portanto, Pierre foi alfabetizado em francês, sua língua materna, e teve contato com a LH através da interação oral, com os avós, e no ensino formal, durante a adolescência.

Além do ambiente escolar e familiar, ele diz que usa a LH para conversar com amigos portugueses e para ler alguns textos em jornais brasileiros e portugueses. Durante as aulas, sempre mostrou interesse nas atividades, sendo muito aberto às propostas pedagógicas, apresentando bom conhecimento linguístico oral e escrito durante as produções realizadas (nível C1 do QECR) e trazendo contribuições muito interessantes sobre hábitos culturais e festas da região onde seus avós moram em Portugal.

Sophie – 23 anos – Aprendiz de PLE (variedades do Brasil e de Portugal)

A Sophie é **francesa** e estuda o **português como língua estrangeira** na graduação em Letras, em conjunto com o inglês e o espanhol. Está no último ano e pretende candidatar-se para um programa de mestrado em sociologia sobre estudos das Américas, usando o português brasileiro na sua pesquisa. Optou pelo português, porque morou em Portugal durante seis meses e gostou muito da cultura e da língua.

Destacava-se bastante em sala, nas práticas pedagógicas, e apresentou produções com nível linguístico e cultural bastante elevado, de acordo com parâmetros elencados no Quadro Europeu Comum de Referência para o ensino de línguas. Sua oralidade e habilidade de escrita enquadram-se na descrição do nível C1 e o texto que ela escreveu na prática selecionada para a pesquisa trouxe um ponto de vista muito diferente do de seus colegas, o que chamou a minha atenção.

A aluna conseguia transitar bem entre as variedades brasileira e portuguesa em sua prática oral e escrita, pois já havia estudado as duas durante a graduação. Além disso, Sophie contou que trabalha em um cinema e que já usou o português no trabalho, atendendo clientes que não falavam francês, e que se sentiu bem em poder trabalhar usando a língua.

Definidos os perfis dos alunos do contexto universitário de ensino do português, a seguir apresento o contexto de ensino de aulas particulares, a professora e os alunos participantes.

“Rennes Language Center” e curso “Parle Portugais Comigo”⁷

A segunda etapa de geração de dados concerne às aulas particulares, ministradas pela professora Fabiana em cursos de idioma. Nós nos conhecemos na universidade e começamos a conversar sobre as aulas de PLH. Foi quando ela me contou a sua história e o seu trabalho na cidade. Na época (2018), ela trabalhava em dois cursos como professora de português, o *Rennes Language Center* e o curso que ela criou, *Parle Portugais Comigo*. No centro de línguas, as aulas seguem uma estrutura específica: os alunos podem ter aulas em grupo ou particulares, e nesse caso os professores são contatados dependendo da demanda dos estudantes e de seus objetivos.

Os alunos têm em média 70 horas de aulas, divididas entre encontros presenciais com o professor e atividades na plataforma digital *Rosetta Stone*, usada pelo curso. As aulas presenciais duram em média uma hora, podendo chegar a uma hora e meia, e os alunos têm agendas e horários flexíveis, dentro de suas disponibilidades.

Neste estudo, um dos alunos pertence ao *Rennes Language Center* e tem aulas individuais com a professora. O outro participante é oriundo do curso *Parle Portugais Comigo*, onde também tem aulas individuais. Esse tipo de aula, particular e individual, parece ser uma tendência no contexto dos cursos investigados. Todas as aulas particulares individuais, de ambos os cursos, são realizadas na casa da professora e os materiais são preparados ou selecionados por ela na plataforma do centro de línguas.

O curso que ela criou surgiu das muitas demandas de alunos particulares, que a conheceram a partir da divulgação do centro de línguas. O público foi crescendo e ela começou a montar oficinas adaptadas para a necessidade de cada aprendiz (crianças, grupos de irmãos, adultos e adolescentes). As aulas são flexíveis e voltadas para o uso situado do português, seja como LE ou LH, em conjunto com sistematizações linguísticas. Quando lida com grupos de irmãos pequenos, ela procura levar os alunos para atividades diárias, usando o

⁷ <https://www.rennes-language-center.com/>
<https://www.facebook.com/parleportugaiscomigo/>

português em todos os momentos e propondo práticas pedagógicas lúdicas. Em relação aos adultos, as aulas são definidas pelo objetivo de cada um.

Neste estudo, selecionei as aulas de um senhor francês, empresário, que pretende abrir uma creperia na cidade do Porto e precisa aprender o português de Portugal para agir no seu negócio. Além disso, selecionei também as aulas ministradas para um menino de 11 anos, inscrito pela mãe brasileira, que quer resgatar as raízes linguísticas da família. Ou seja, um aprende PLE e o outro estuda PLH.

O detalhamento de cada perfil será apresentado adiante. Todas as informações foram fornecidas pela professora durante a entrevista semiestruturada e em nossas inúmeras conversas na universidade, por e-mail e por telefone. Ressalto que ela solicitou a autorização para todos os alunos e responsáveis antes do fornecimento de quaisquer informações.

Fabiana – Professora de PLE/PLH

Fabiana é **brasileira** e é formada em jornalismo. Foi para Rennes junto com o seu marido. Começou a estudar Letras na universidade e acabou dando aulas de português no centro de línguas para substituir uma professora. Ela não tinha nenhum conhecimento sobre PLE/PLH no começo das aulas, mas procurou estudar e conhecer mais sobre o assunto.

Ela já teve experiência ensinando português para turmas de adultos, usando livros didáticos indicados pelo curso. Fora do centro de línguas, ela passou a receber demandas para ensinar português ou francês para crianças de famílias brasileiras, portuguesas e franco-brasileiras. A partir dessas aulas, ela começou o próprio curso, buscando ensinar a língua com ludicidade e através de situações de uso, como passeios, momentos na cozinha, e artesanato com as crianças. A **variedade a ser ensinada** (portuguesa ou brasileira) depende da demanda do aluno, como no caso dos participantes desta pesquisa (um deles estuda o português brasileiro e o outro o de Portugal).

Ela explica que tenta ir além da aprendizagem, proporcionando boas lembranças, “uma memória afetiva”, das aulas de português. Em nossa primeira conversa, ela disse que não usava quadinhos em suas atividades, apenas imagens e fotografias. Depois de algum tempo, ela experimentou usar HQs com um de seus alunos particulares de família portuguesa, que, por ser pedreiro, chegava muito cansado e estressado nas aulas. Então, ela buscou uma

alternativa para trabalhar a leitura através de um recurso que prendesse mais sua atenção e o mantivesse interessado.

Ela diz na entrevista que essa aula foi um sucesso e que o rapaz gostou muito dos quadrinhos, mostrando-se mais motivado e mais relaxado para fazer as atividades e participar das práticas. O depoimento desse aluno mostra que a emoção pode ser um fator importante para guiar a criação de práticas pedagógicas, além de ser uma mola motivadora para que o estudante as realize com prazer. As emoções (positivas ou negativas) geradas pelas experiências práticas estão diretamente relacionadas à cognição (FONSECA, 2016). Essas experiências são registradas na memória de longo prazo, caracterizando o processo de ensino-aprendizagem, e criando determinado grau de motivação ou desmotivação em relação ao conteúdo trabalhado e à própria língua-alvo, segundo o autor.

A partir dessa experiência, ela resolveu testar outras atividades com quadrinhos e passou a gravar as aulas, enviando-as para mim e me relatando a cada dia o que havia acontecido e as reações dos alunos. Ela afirma o seguinte:

“ter ficado impressionada quanto à enormidade de elementos que podem ser extraídos das HQs. Podemos trabalhar diferentes conteúdos com os alunos. Sou muito grata à sua sugestão, porque esse uso tem me ajudado muito em aula, e eles se sentem menos cansados. É como se eles pudessem expandir o campo deles de percepção das coisas, possibilitando o aprendizado mais facilmente. Ficam menos racionais, mais relaxados” (trecho transcrito ortograficamente da entrevista da Fabiana).

Adiante, apresento os dois alunos participantes desse contexto de ensino-aprendizagem.

Pedro – 11 anos - Falante de Herança do Português Brasileiro (2ª geração)

O menino tem dupla nacionalidade (franco-brasileiro), e é filho de **mãe brasileira**, amazonense, que vive na França há mais de 30 anos. Tem um irmão de 30 anos, também francês. Em casa, a mãe não usa o português com nenhum dos dois filhos porque ambos foram **alfabetizados em francês**, mas buscou resgatar as raízes brasileiras colocando o filho mais novo para estudar PLH no curso *Parle Portugais Comigo*. Portanto, Pedro é falante e aprendiz do português como língua de herança, pois herdou de sua família essa raiz.

Mesmo que a mãe não use a língua em casa, ele já visitou o Brasil e conhece aldeias indígenas, mostrando bons conhecimentos, embora fale bem devagar. Ele demonstra ter muito gosto por tudo relacionado à Amazônia e aos animais brasileiros durante a aula com Fabiana. Por essa razão, ela escolheu uma história do personagem Papa-Capim (Maurício de Sousa) para realizar uma das atividades que desenvolveu para o aluno.

Fernand – 57 anos - Aprendiz de PLE (variedade de Portugal)

Esse aluno é um senhor francês, de 57 anos, empresário, que buscou as aulas de português no *Rennes Language Center* porque vai para **Portugal** abrir uma creperia no Porto. Seu objetivo é bastante específico e ele se preocupa muito com o uso da língua culta, afinal vai lidar com clientes em português no novo trabalho. Teve um acidente vascular cerebral (AVC) e apresenta dificuldades de memória, principalmente para evocar palavras previamente conhecidas. Isso acaba influenciando o seu progresso nas aulas. Segundo Faroqi-Shah e Thompson (2007), as alterações da compreensão e/ou expressão da linguagem, decorrentes de um AVC, são denominadas afasias. No caso desse aluno, parece se tratar de uma afasia anômica.

Para minimizar os efeitos da afasia, a professora usa imagens para ajudá-lo a construir frases, assim como outras estratégias visando à recuperação das palavras. Tenta sempre fornecer pistas para que ele exercite a memória e se lembre sozinho das palavras. Para auxiliá-lo fora da sala de aula, ela também sugeriu a Fernand colocar pequenos lembretes em casa (*post-its*), com o nome dos objetos em francês e em português. E Fernand parece se esforçar para recuperar as palavras da memória, como veremos na análise (cf. capítulo 5). Ele e a professora comemoram bastante quando ele consegue se lembrar da palavra “cobra” ao realizar a atividade com os quadrinhos.

Fora a questão da memória, é um aluno dedicado e com motivação instrumental para aprender o português. Cabe, no entanto, pontuar que ele acredita serem os aspectos formais e a tradução para o francês as melhores estratégias de aprendizagem e de compreensão na LE. Mesmo quando Fabiana tenta conduzir as práticas de leitura de forma interacional, ele insiste em anotar as traduções. Ao mesmo tempo, percebe-se que ele ri bastante e se esforça para fazer as atividades propostas, mostrando-se muito aberto a todas as práticas, as mediadas por quadrinhos ou por outros materiais.

Definidos os participantes e contextos da pesquisa, no próximo capítulo dou início à revisão de literatura abordando o Português Língua de Herança.

1 PORTUGUÊS LÍNGUA DE HERANÇA

Tendo em vista as informações apresentadas anteriormente, estruturei este capítulo a partir da discussão sobre os conceitos de língua e falante de herança. Contemplo também algumas questões acerca das características linguísticas dos alunos de LH. Combinados, esses pontos colaboram para o entendimento do perfil dos alunos participantes.

Na segunda parte do capítulo, debruço-me sobre o PLH *per se*, abordando pontos gerais sobre o surgimento do movimento e a relação existente entre língua, cultura e identidade. Por fim, na terceira parte, foco no ensino do português na França, explorando um pouco da história e dos espaços de ensino-aprendizagem, dentre eles os dois nos quais realizei a geração dos dados. Juntas, as duas últimas partes do capítulo referem-se ao contexto linguístico-político-institucional no qual se insere o PLH.

1.1 Línguas e Falantes de Herança

No que concerne aos alunos participantes, há falantes e aprendizes de PLH e estudantes de PLE. Existem muitas definições para o termo falante de herança (doravante FH), e essa variação está ligada ao contexto de ensino e aos perfis de cada indivíduo. Neste capítulo, interessa-nos os alunos de língua de herança.

O conceito Língua de Herança (LH) surgiu na década de 1970, no Canadá (CUMMINS, 1983). Desde então, a expressão “falante de herança” passou a ser utilizada quando há referência (1) à segunda e terceira gerações de emigrantes de uma determinada nação (BARBOSA; FLORES, 2011) ou (2) a falantes de uma língua com a qual haja conexão histórica, afetiva e pessoal, mas não necessariamente uma proficiência real (VALDÉS, 2001). Polinsky e Kagan (2007) definem esses dois perfis a partir de uma perspectiva restrita (1) e uma ampla (2).

Os FH abarcados pela **perspectiva restrita** são aqueles expostos a uma dada língua desde a infância, através de interações orais no seio familiar, mas que não a desenvolveram totalmente porque a língua majoritária do país se tornou dominante. O surgimento dessa língua dominante pode ocorrer em contexto migratório ou em uma sociedade na qual a língua oficial não é a LH (como no caso de comunidades indígenas brasileiras e canadenses, entre

outras) (LIMA-HERNANDES; SASSI, 2015). Apesar disso, os FH conseguem compreender e falar a LH em certo grau, e sua proficiência pode ser mensurável (POLINSKY; KAGAN, 2007).

Sob essa perspectiva, a LH é a primeira à qual a criança é exposta, logo, ela também seria a sua língua materna (FLORES; MELO-PFEIFER, 2014). Segundo as autoras, o contexto de aquisição nos anos iniciais de crianças FH é bastante semelhante ao de aquisição da língua materna. Na medida em que vão para o ambiente escolar e passam a utilizar mais o idioma majoritário da sociedade, seu contato com a LH pode diminuir. Por essa razão, as autoras afirmam que umas das características do FH é a “exposição simultânea, mas desequilibrada às duas línguas” (p. 19).

Dentre os participantes desta pesquisa, o aluno Pedro é um exemplo de FH englobado pela perspectiva restrita. Ele teve contato com a LH durante a infância, no curso particular, mas foi alfabetizado em francês, língua majoritária do país em que cresceu (França). Para que a LH não fosse perdida ou sobreposta pela língua majoritária e para que o menino pudesse desenvolver a escrita e a leitura em português, sua mãe buscou aulas no curso privado.

Já os FH contemplados na **perspectiva ampla** são aqueles criados com forte conexão cultural com uma língua, geralmente por meio da interação familiar (FISHMAN, 2001; VAN DEUSEN-SCHOLL, 2003; POLINSKY; KAGAN, 2007) e podem ou não ter uma proficiência mensurável no idioma. Muitas vezes, nascem em uma família que fala a língua, mas não têm forte contato com ela desde a infância, podendo se interessar em estudá-la em algum momento da vida. Nesses casos, podem buscar o aprendizado formalmente durante o final da adolescência ou na fase adulta (POLINSKY; KAGAN, 2007). Cito como exemplo dessa perspectiva o aluno Pierre.

Além da classificação dos FH de acordo com o grau de amplitude da perspectiva, Polinsky e Kagan (2007) também propõem uma escala contínua para classificá-los segundo suas competências produtivas e receptivas na LH. A escala tem como objetivo identificar a heterogeneidade presente em um grupo de FH (LIRA; AZEVEDO-GOMES; MAZZA-SURER, no prelo). Ela contempla três tipos de falantes: basais, intermediários e avançados.

De acordo com Polinsky e Kagan (2007) e Lira, Azevedo-Gomes e Mazza-Surer (no prelo), o FH basal possui competências passivas na LH e, quando produz, apresenta algumas lacunas, como no vocabulário, por exemplo. O FH intermediário apresenta competências produtivas, porém menores do que as receptivas, principalmente no que tange ao letramento e à ortografia. Já FH avançados revelam competências de leitura e escrita próximas às de um falante nativo, com alto nível de letramento. As autoras destacam que essas definições são

fluidas e dinâmicas, e que o FH pode se deslocar na escala de acordo com os estímulos que recebem em diferentes momentos e contextos de uso.

Portanto, percebe-se que o conceito de FH vai além da variação em termos de amplitude. Trata-se de um conceito “sociocultural, uma vez que é definido em função do grupo de pessoas que o falam” (HE, 2010, p. 68⁸), no caso, os familiares. Nesse sentido, o grau de proficiência não precisa ser um fator definidor do conceito de FH, pois destacam-se também aspectos socioculturais, como convergência cultural, identidade, afeto e pertencimento.

Outra forma de classificar os perfis de FH é apresentada por Montrul (2016), que os separa em **falantes** e **aprendizes** de LH. A autora considera FH apenas os indivíduos contemplados pela perspectiva restrita, ou seja, um “falante bilíngue que cresce exposto à língua e à cultura de herança em casa e à língua majoritária da sociedade fora de casa, fala a língua majoritária fluentemente, e possui habilidades produtivas ou receptivas na LH” (p. 20⁹).

Aqueles englobados pela perspectiva ampla são considerados por ela aprendizes de LH, dado que nem todos os FH desejam reaprender, manter ou desenvolver a língua em um ambiente formal de ensino-aprendizagem (escolas, universidades, entre outros). Nesse sentido, Montrul afirma que “aqueles que participam de salas de aula são *aprendizes de língua de herança*” (2016, p. 20¹⁰).

Segundo a autora, nem todos os falantes são aprendizes de LH, da mesma forma que alguns aprendizes não são, de fato, falantes de LH. Portanto, se uma pessoa possui conexão cultural com a LH, mas não foi exposta ao idioma em casa, não o fala e usa somente a língua majoritária da sociedade, então não pode ser chamada de FH (MONTRUL, 2016). Esses aprendizes, devido ao afeto ou à ligação cultural, procuram a LH em contextos de sala de aula, durante a adolescência ou idade adulta, quando já completaram a aquisição de sua primeira língua, e passam por processo semelhante ao de aprendizes de segunda língua.

A partir de tais definições, nesta pesquisa, considero os alunos participantes como **falantes de herança a partir da perspectiva restrita e ampla** de Polinsky e Kagan (2007). Acredito que, dessa forma, os perfis de todos os alunos são contemplados de maneira

⁸ “The very notion of HL is a sociocultural one insofar as it is defined in terms of a group of people who speak it” (HE, 2010, p. 68).

⁹ “A heritage Language speaker is a bilingual speaker who grew up exposed to the heritage language and culture in the home and the societal majority language beyond the home, speaks the majority language fluently, and possesses productive or receptive ability in the heritage language” (MONTRUL, 2016, p. 20).

¹⁰ “Those who do attend classes are heritage Language learners” (MONTRUL, 2016, p. 20).

abrangente e condizente com suas particularidades, posto que todos são falantes e aprendizes de PLH.

Aspectos ligados às características linguísticas também são relevantes ao se tratar de FH. Tais características emergem durante a análise das produções escritas e orais, por isso elas também serão abordadas neste capítulo. Primeiramente, cabe destacar que o falante de herança é um indivíduo bilíngue em algum grau (VALDÉS, 2001; MORONI, 2015; SPITZ, 2018). Dentre os estudos sobre bilinguismo, alguns o consideram como o domínio nativo de duas línguas (BLOOMFIELD, 1933), enquanto outros o entendem como a prática alternada de duas línguas em graus de uso variados, admitindo a existência de bilíngues ativos e passivos (WEINREICH, 1953). Altenhofen (2004) afirma não ser possível considerar a existência de um equilíbrio perfeito e nativo no desenvolvimento bilíngue. Isso porque os diferentes graus de bilinguismo dependem da quantidade e da periodicidade de uso de ambas as línguas.

Além disso, outros fatores podem influenciar o desenvolvimento bilíngue, como a modalidade de emprego linguístico (oral ou escrito), a ordem de aquisição, a idade do indivíduo, a utilidade de cada língua para a comunicação, o envolvimento emocional, o papel na promoção social e o valor literário-cultural das línguas (WEINREICH, 1953; PONSO, 2006).

No que tange ao desenvolvimento linguístico bilíngue de FH, Valdés (2001) sugere a existência de um *continuum*, em cujas extremidades estariam o falante monolíngue de L1 e o falante monolíngue de L2. Para a autora, o FH bilíngue poderia ser alocado em qualquer ponto entre tais falantes monolíngues. Sobre esse *continuum* bilíngue, Spitz (2018) entende que uma das extremidades abarca o FH que ao nascer é exposto à língua falada no seio da família, isto é, a língua de origem dos pais emigrantes. Essa é a realidade de famílias que já tinham filhos pequenos no momento da migração e de muitas crianças emigrantes que passam os primeiros anos de vida comunicando-se exclusivamente com a família na LH (FLORES; MELO-PFEIFER, 2014). Portanto, a LH da criança também é a sua L1/LM.

Na medida em que a criança cresce e começa a se relacionar fora do núcleo familiar (normalmente no início da escolarização no país de acolhimento), o contato com a língua majoritária se amplia. Dependendo da atitude dos pais em relação à manutenção da LH, a língua majoritária pode passar a ter mais importância na interação familiar. Para Spitz (2018), a diminuição do contato com a LH ao longo do tempo conduziria o FH ao outro extremo do *continuum*. Para evitar tal erosão linguística e a perda da LH, a mãe de Pedro buscou as aulas particulares de português no curso da professora Fabiana, em Rennes. Dessa forma, o menino

poderia ultrapassar a comunicação oral e desenvolver também suas habilidades de leitura e escrita.

Em vista disso, considerando as aflições entre as características do FH e as de falantes de LM e LE (CARREIRA, 2014), dependendo do processo de desenvolvimento da LH, os FH apresentam variados graus de proficiência. Esses alunos, com múltiplos perfis e conhecimentos, podem compor turmas em diferentes instituições de ensino-aprendizagem (escolas, cursos, universidades). Somando a isso a presença de estudantes de LE e de LM, o resultado é a formação de uma turma mista, como é o caso na Universidade Rennes 2.

Dentre as diferenças entre FH e alunos de LE e LM estão os aspectos relacionados às características linguísticas. Como, por exemplo, a proficiência da língua; os motivos que os levaram a estudá-la; e a percepção que possuem de si como indivíduos pertencentes a um entre-lugar (BHABHA, 1994; SPITZ, 2018), no qual não são falantes monolíngues de LM e nem da língua majoritária da sociedade em que vivem, mas sim uma combinação de ambas (KAGAN; CARREIRA, 2011).

Muitos FH englobados pela perspectiva restrita usam a língua em casa desde o nascimento e continuam a ser altamente expostos a ela até o ingresso no contexto escolar. À medida que a exposição à língua dominante aumenta, essa situação se altera e a LH torna-se mais reservada ao lar, à televisão, à música, ou à comunidade de herança. E, embora esses domínios sejam importantes, eles fornecem uma exposição linguística limitada. Nesse ponto, segundo Kagan e Carreira (2011), a aquisição da LH contrasta com a aquisição de LM em contextos em que não compete com um idioma majoritário.

Apesar disso, Kagan (2009) explica que alunos de LH possuem uma ampla gama de conhecimentos linguísticos e culturais que demandariam muito tempo e esforço para serem adquiridos por alunos de LE, se compararmos esses perfis. Mesmo quando parcial, sua habilidade de compreensão, por exemplo, é significativa devido à sua exposição à LH no contexto familiar (KAGAN, 2009). Para ilustrar, cito o aluno Pedro. Ele leva para a aula do curso privado muitos conhecimentos culturais acerca das tribos indígenas da Amazônia. Tais conhecimentos parecem advir da sua vivência com os familiares maternos, que ele visita quando viaja ao Brasil, e também da convivência com a mãe, que procura manter viva sua herança indígena em casa, mesmo que não use o português, a língua majoritária do Brasil.

No que concerne especificamente às etapas do processo de ensino-aprendizagem, Zaslow (2009) e Kagan (2009) afirmam que, por conta da bagagem linguístico-cultural dos FH, alguns elementos pontuais precisam ser abordados nas aulas. No caso de alunos iniciantes, com baixo nível de proficiência, por exemplo, os autores destacam o

desenvolvimento da escrita e de alguns pontos morfosintáticos. Eles explicam que a baixa exposição a textos e à prática da escrita na LH no ambiente familiar acarreta maiores dificuldades por parte dos alunos em sala de aula.

Zaslow (2009) salienta a necessidade de fortalecer o uso da língua no nível do parágrafo em contextos formais; a compreensão das ideias principais dos textos (em atividades de leitura); e a capacidade de descrever, narrar, explicar na LH. Dessa forma, os alunos podem ultrapassar o uso da língua em contextos mais relacionados à concretude do “aqui e agora” com o qual estão familiarizados e chegarão ao nível abstrato de manipulação e reflexão linguística. É exatamente esse tipo de atividade que a professora Fabiana realiza com o aluno Pedro, como veremos no capítulo seis.

Ainda sobre as características linguísticas de alunos de LH, Reid (1998) os considera como “aprendizes de ouvido”. Tal definição relaciona-se com o fato de a primeira exposição à LH ocorrer através da audição, enquanto estudantes de LE geralmente iniciam os estudos da língua-alvo pela leitura e escrita. Nesse sentido, a autora elenca como características do “aprendiz de ouvido”: aquisição do idioma através da audição; aprendizagem por tentativa e erro; fluência oral relativamente desenvolvida; possível limitação das habilidades de leitura; e possível familiarização com expressões idiomáticas que alunos de LE não conhecem. Se souber escrever na LH, pode apresentar escrita fonética e traços conversacionais no texto, tais como gírias e termos informais.

O uso da escrita fonética e de traços conversacionais no texto relaciona-se com o desenvolvimento incompleto do registro (KAGAN, 2009; CHEVALIER, 2004). O registro concerne aos diferentes estilos de uso da linguagem, especialmente no que tange aos graus de formalidade (CHEVALIER, 2004). Como os FH levam para a sala de aula diferentes registros, essa é outra questão a ser considerada pelos professores. Kagan (2009) explica que essa incompletude se deve à alta exposição ao uso informal da língua em interações familiares. Por isso, quando se faz necessária a comunicação em contextos diferentes, faltam-lhes conhecimentos sobre o uso formal da LH. Segundo a autora, devido à alta proficiência oral de muitos FH, os aspectos do registro precisam ser ensinados, como a polidez, a adequação a cada contexto e as diferenças entre gêneros escritos e orais. De outra forma, os FH poderiam parecer grosseiros ou inadequados em uma interação com pessoas desconhecidas, mesmo sem terem essa intenção.

Em suma, por causa dessas características, Kagan (2009) e Carreira (2016) destacam a importância de o professor conhecer seus alunos de LH. Ao compreender suas necessidades e os conhecimentos que já possuem, o professor pode selecionar entre uma abordagem macro

ou micro de ensino-aprendizagem, e até mesmo combiná-las (KAGAN, 2009), como no caso das aulas investigadas nesta pesquisa. A abordagem macro (*top-down* ou descendente) aproveita as habilidades dos alunos e as associa em atividades que partem dos conhecimentos prévios, usando-os como base para a expansão da proficiência linguística (CARREIRA, 2016). Ela estrutura o processo de ensino-aprendizagem dos alunos de LH em um nível que eles conseguem compreender e executar. Já a abordagem micro (*bottom-up* ou ascendente) parte de conhecimentos básicos e constrói aos poucos o quadro geral do idioma, visando alcançar o uso linguístico mais proficiente (ZASLOW, 2009). Ela ajuda o professor a corrigir os pontos gramaticais necessários, os usos adequados do registro, as regras de ortografia ou mesmo expandem o vocabulário. Esse aspecto será aprofundado nos capítulos cinco e seis, durante a análise das aulas.

Após definir os perfis e características dos FH participantes, adiante, foco em aspectos relacionados ao contexto investigado. Dedico-me ao português língua de herança, contemplando as variedades brasileira e portuguesa, visto que os alunos participantes deste estudo são de famílias oriundas dos países em que essas línguas são oficiais.

1.2 Português Língua de Herança no mundo

Partindo da visão global sobre línguas e falantes de herança, cabe a partir de agora uma contextualização a propósito do **português** enquanto língua de herança. Interessa tratar não apenas de aspectos geográficos / políticos relacionados ao ensino-aprendizagem e à manutenção do PLH, mas também refletir sobre o português como marcador de identidades culturais múltiplas.

Estima-se que haja cerca de 270 milhões de falantes de português no mundo (INSTITUTO CAMÕES, 2019). Após a II Guerra Mundial, entre o final de 1960 e o início de 1970, houve o primeiro pico de migração portuguesa, visando condições melhores de vida (MARTINS, 2016). Desde então, de acordo com dados das Nações Unidas, o fluxo migratório português aumentou ao longo dos anos e, em 2017, estimava-se um montante de aproximadamente 2,2 milhões de emigrantes portugueses, falantes da variedade europeia, em diferentes países do mundo (MANDIM, 2017). Inglaterra, Espanha, Suíça e França são os países mais procurados (LUSA, 2019), tendo este último absorvido 50,9% do total de

emigrantes lusitanos desde a segunda metade do século XX até 2001 (VOLOVITCH-TAVARÈS, 2001).

Em relação aos brasileiros, após a década de 1980, muitos também passaram a emigrar para outros locais, especialmente para os Estados Unidos, Japão e Europa, motivados pela busca de contextos mais favoráveis para suas famílias (MORONI, 2015). Ambas as migrações, portuguesa e brasileira, geraram diásporas carregadas de bagagem linguístico-cultural experienciadas por esses emigrantes.

Atualmente, dentre os falantes de português no mundo, cerca de 254,3 milhões o têm como língua materna, incluindo os quase 6 milhões de falantes lusodescendentes de origens diversas espalhados na diáspora (TAVARES, 2019). Esse grupo é composto por aproximadamente 3 milhões da primeira geração e por volta de 2 milhões da segunda geração (TAVARES, 2019), considerando que nem todas as famílias transmitem a LH para seus filhos.

Nesse contexto, o Português Língua de Herança (PLH) é considerado a língua falada por famílias oriundas de países da CPLP, geralmente em contexto de migração, que vivem em uma sociedade com outra língua majoritária (MORONI, 2015). Segundo a autora, por alocar-se em tal contexto, o português tem o status de língua minoritária; por isso, ações relacionadas à sua manutenção dentro das famílias migrantes potencialmente atenuam a possibilidade de erosão da LH.

Enquanto língua de herança, o português tem uma função sociocultural (HE, 2010). Por ser uma maneira de expressar um legado cultural, o PLH também pode ser considerado pela sua comunidade de falantes como um elo, “um elemento de identificação que marca o pertencimento do indivíduo a um grupo” (MORONI, 2015, p. 33). Dessa forma, os falantes de PLH podem expressar pela língua aspectos culturais comuns a cada comunidade (brasileira, portuguesa, angolana, caboverdiana etc.), criando laços e vínculos afetivos e identitários, mesmo com os FH que nasceram fora do país de origem da família (ORIOL, 2004; HE, 2010; MORONI, 2015).

No que tange ao vínculo identitário dos indivíduos dentro de uma comunidade de PLH, Chianca (2010) explica que, como fator social, “a língua contribui na determinação da identidade cultural, uma vez que assim como crença, arte, modos e costumes, a língua também é determinante de uma cultura” (p. 1). Nesse sentido, como afirma Moroni (2015), a preservação do PLH também se relaciona ao fortalecimento identitário da família migrante e de seus descendentes em relação ao país e à cultura de origem.

Os alunos de PLH que participaram da geração de dados desta pesquisa são de primeira e segunda geração e vivem em contexto de migração na França, cuja língua majoritária é o francês. Independentemente das variadas motivações que levaram suas famílias à migração, elas podem culminar em relações diferentes com a sociedade de acolhimento.

Para refletir sobre essas relações, pauto-me na Teoria da Identidade Social (TAJFEL, 1979). O autor apresenta possíveis relações entre grupos migrantes e os integrantes da nova sociedade. Para isso, considera os migrantes como (1) nativos (interessados em pertencer ao grupo majoritário e contrários aos grupos minoritários); (2) turistas (interessados somente no grupo minoritário que mantém pouco contato com a cultura majoritária); ou (3) cosmopolitas (possuem uma relação equilibrada entre os grupos minoritário e majoritário, abrindo mão de algumas características originais e mantendo outras, porém sempre se sentindo diferentes).

Com base nessa teoria, Souza (2016) define uma escala contínua que comporta tais características identitárias e as posições ocupadas no contexto social. Nela, uma das extremidades representa os turistas e a outra representa os nativos. Na posição intermediária da escala encontram-se os cosmopolitas, uma vez que eles mesclam características de ambos os grupos, majoritário e minoritário. A autora afirma, então, que tais identidades não são estáticas, mas sim deslocam-se nessa escala, de acordo com a associação que as famílias migrantes têm com as sociedades de acolhimento.

Durante as etapas de geração de dados realizadas com os alunos de PLH participantes, o aluno Pedro, à luz dessa escala de identificação, parece enquadrar-se na escala de cosmopolita. Essa identificação funda-se na voz de sua própria mãe, que o define como franco-brasileiro e no vínculo equilibrado que ele mantém entre a herança amazonense materna, que motiva seu aprendizado de PLH, e a vida na França, país em que nasceu.

Portanto, assim como Souza (2016), entendo que o elo de identificação entre os migrantes e as sociedades de acolhimento e de origem é fluida e parece ser um fator significativo para o ensino-aprendizagem do PLH. Acredito que essa conexão pode motivar ou afastar as famílias da transmissão de suas línguas e culturas de herança para as próximas gerações e até mesmo influenciar na busca dos descendentes pelo estudo formal da língua durante a adolescência e/ou na fase adulta.

Nesse sentido, é possível perceber que as identidades dos FH são construídas com o passar do tempo, de acordo com a relação existente entre as experiências da família e do falante com a sua herança linguístico-cultural e com a sociedade majoritária. Logo, se um FH tem em sua casa referências da herança brasileira, portuguesa, angolana, caboverdiana, entre

outras, a identidade vai sendo construída com base nessas vivências. Esse foi o caso de todos os alunos de LH com os quais eu tive contato na universidade.

Dessa forma, com base nas observações ao longo do meu semestre como docente na universidade, quando os FH dessas turmas entraram em contato com recursos e materiais didáticos oriundos de outros países da CPLP (que não o da sua herança familiar), foi possível explorar a diversidade ali presente, principalmente por causa da perspectiva heterogênea dos alunos, dos professores e dos materiais didáticos. No entanto, cabe destacar que no caso do aluno Pedro, que tem 11 anos, a professora Fabiana trabalhou sempre com a variedade linguística de sua herança familiar, o português brasileiro.

Além dos aspectos ligados à função sociocultural de identificação e pertencimento, o PLH possui atualmente o status de um movimento global (SOUZA; BARBOSA, 2020; MORONI, 2015), o que fortalece sua manutenção na diáspora.

Segundo o Ministério de Relações Exteriores do Brasil (2009), o termo Português Língua de Herança aparece pela primeira vez registrado “na ata de uma reunião da mesa temática de Educação e Cultura na II Conferência Brasileiros no Mundo (CBM) em 2009” (MORONI, 2015, p. 36). Porém existem registros anteriores sobre o uso do português por famílias lusófonas na diáspora (cf. SOUZA, 2006; HIRATAKA; KOISHI; KATO, 2001) e, desde a década de 1990 existem iniciativas e pequenas escolas criadas pelas famílias de diversas comunidades de língua portuguesa por todo o mundo (SOUZA; BARBOSA, 2020). Tais projetos e iniciativas são voltados para a transmissão da língua, cultura e identidade enquanto heranças para seus descendentes (MORONI, 2015). Ao longo dos anos, o movimento passou a ganhar força e as comunidades começaram a “reivindicar visibilidade, apoio financeiro ou políticas públicas” (p. 37) dos governos de seus países de origem e de acolhimento.

Segundo Moroni (2015), a evolução tecnológica e o advento da internet são fatores que também fortaleceram o movimento do PLH. Isso ocorreu porque propiciaram maior comunicação entre iniciativas e projetos espalhados pelo mundo, estreitando a troca de experiências e fomentando diversas discussões sobre ações que poderiam contribuir para a manutenção dessa herança. Dentre essas ações, estão também pesquisas acadêmicas que vêm sendo desenvolvidas em muitas universidades sobre os diferentes contextos de ensino, as características dos FH, abordagens e metodologias pedagógicas para aulas de PLH, dentre outros temas. Por fim, graças a essa evolução, muitos professores puderam realizar formações docentes virtuais, especificamente voltadas para lidar com alunos de PLH, o que também

pode ser considerado como uma marca de fortalecimento desse movimento enquanto ação de manutenção e preservação linguístico-cultural.

Embora os projetos e iniciativas comunitárias supracitados sejam normalmente voltados para práticas em PLH com crianças (MORONI, 2015), existem outros cenários nos quais ocorre o ensino-aprendizagem do PLH, como igrejas, escolas regulares (SOUZA, 2016), universidades (SILVA, 2016; CARREIRA; KAGAN, 2011; CHULATA, 2015) e cursos particulares. Cada um possui suas próprias características, objetivos pedagógicos e formas de conduzir metodologicamente as aulas de PLH (SPITZ; SALIÉS; CALDEIRA, 2021). Torna-se relevante, portanto, tratar do tema de forma situada, razão pela qual, a seguir, apresento os contextos de ensino-aprendizagem de PLH na França, local onde realizei a geração de dados.

1.3 Português Língua de Herança na França

No que tange ao ensino-aprendizagem do português na França, as famílias oriundas de países da CPLP possuem diferentes opções de instituições formais e informais, dentre escolas regulares, universidades, cursos privados e iniciativas comunitárias. Segundo dados oficiais, residem atualmente no país cerca de 60.000 brasileiros (CONSULADO GERAL DO BRASIL EM PARIS) e aproximadamente 600.000 portugueses (OBSERVATÓRIO DE EMIGRAÇÃO, 2020¹¹), sendo Paris a cidade que acolhe a maior comunidade portuguesa fora de Portugal (CONSULADO GERAL DE PORTUGAL EM PARIS). Considerando também os imigrantes de outros países de língua portuguesa, parece existir grande demanda pelo ensino do português na França.

A presença do português de Portugal em espaços formais de ensino do país começou em 1920, nas universidades, sendo incluído nas escolas regulares de ensino secundário em 1970 (FANECA, 2016). Essa inclusão deveu-se ao elevado número de crianças de origem portuguesa vivendo na França em uma situação de multiculturalismo (PARVAUX, 2003; MARQUES-RAMBOURG, 2009). Tal contexto motivou o Ministério da Educação Francesa a introduzir o português no currículo escolar em 1973, e no *Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale*¹² em 1975, visando preservar a ligação dessas crianças à sua cultura e ao seu país de origem, presumindo seu eventual retorno (PARVAUX, 2003).

¹¹Dados de 30/06/2020. Disponível em: <http://observatorioemigracao.pt/np4/paises.html?id=74>

¹² Boletim Oficial da Educação Nacional

Essas decisões corroboraram a recomendação da UNESCO (1953) de que as crianças estrangeiras “fossem escolarizadas na sua LM, porque, caso contrário, o seu abandono poderia conduzir à sua perda, tal como da sua identidade comunitária” (FANECA, 2016, p. 4). Isso mostra o reconhecimento do governo francês acerca da necessidade da preservação linguístico-cultural dessas crianças imigrantes, o que motivou uma série de ações voltadas para sua manutenção.

Atualmente, o ensino-aprendizagem da variedade europeia do português na França segue dois caminhos (FANECA, 2016). O primeiro é o ensino formal regular (QuAREPE, 2005) oferecido nas escolas através do Ensino Internacional de Línguas Estrangeiras (EILE), programa que substituiu o projeto Ensino de Língua e Cultura de Origem (ELCO¹³). O segundo é o ensino informal (iniciativas comunitárias), que comporta aulas de português como LM/LH, que visam à “preservação linguística e identitária dos lusodescendentes” (FANECA¹⁴, 2016, p. 3). Já, no ensino oficial francês (escolas de ensino fundamental/médio e nas universidades), o português é oferecido como uma disciplina de língua estrangeira (MARQUES-RAMBOURG, 2009). A partir dos dados gerados nesta pesquisa, aponto também para os cursos privados, que oferecem aulas de PLH e PLE (dependendo da demanda de cada aluno).

Cabe destacar que, no caso das universidades, das iniciativas comunitárias e nos cursos privados as variedades do português a serem trabalhadas são definidas de acordo com a demanda e com o perfil da instituição. Na universidade, existem disciplinas e docentes voltados para o desenvolvimento de práticas com o perfil pluricêntrico, abarcando todas as variedades da CPLP. Já nas iniciativas comunitárias, geralmente formadas por comunidades migrantes (do Brasil, de Portugal, de Angola etc.) que desejam a manutenção da sua LH, o foco recai sobre a variedade falada por aquele grupo. E no caso dos cursos privados, as turmas ou aulas individuais seguem a demanda dos estudantes (português de Portugal ou do Brasil), como veremos no capítulo seis.

Ademais, os dados desta pesquisa reforçam que a implantação oficial do português nos currículos escolares franceses parece render frutos para a manutenção do PLH no país. Pierre, um dos alunos participantes, conta em sua entrevista que estudou o português na escola, durante o ensino médio (*lycée*), e que esse estudo formal, somado às interações que tem com

¹³ “Atualmente, o ELCO continua a existir no 1.º ciclo do ensino básico, mas este mudou de paradigma. Não se destina apenas a filhos de imigrantes, mas é aberto a todos os que estejam interessados na valorização das línguas estrangeiras” (FANECA, 2016, p. 6), passando a ser denominado como EILE.

¹⁴ Fanecca (2016) refere-se à identidade como simbólica e política (p. 4).

seus avós portugueses, o ajudaram a desenvolver suas habilidades na LH e o motivaram a escolher o português na graduação em Letras da Universidade Rennes 2.

Isso corrobora os estudos de Moroni (2015) e Chulata (2016), no que concerne à importância de os órgãos oficiais dos países de origem e de acolhimento, em parceria ou individualmente, implantarem medidas de reconhecimento e legitimação das LH. Essas medidas podem ser o apoio às iniciativas comunitárias ou a inserção dessas línguas em instituições de ensino formais que atendam à comunidade minoritária (escolas, universidades, etc.).

Enfim, embora a França tenha diversas opções de contextos de ensino-aprendizagem do português, nesta pesquisa interessa-nos tratar apenas do nível universitário e de cursos particulares. No que tange às universidades francesas, o interesse por cursos superiores em língua portuguesa está diretamente relacionado a dois fatores. (1) Às demandas/oportunidades do mercado de trabalho na França e em países de língua portuguesa para falantes do português, como professores nas instituições de ensino fundamental e médio (prestando os concursos “*Certificat d’Aptitude au Professorat de l’Enseignement du Second degré - CAPES*” ou “*Agrégation*”) ou trabalhando em empresas multinacionais com parcerias França-Brasil ou França-Portugal. (2) Às fortes demandas da comunidade de língua portuguesa que vive na França e segue seus estudos na LH/LM (MARQUES-RAMBOURG, 2009).

Com isso, o perfil dos estudantes que ingressam nas universidades e optam por estudar português e literaturas, seja na área de Letras seja como disciplina eletiva em outros cursos – como Relações Internacionais – é bastante variado, assim como os seus conhecimentos e objetivos acerca do português. Conseqüentemente, formam-se o que Carreira (2014) chama de “turmas mistas”. Esse termo contempla turmas compostas por alunos de LH e LE, e muitas vezes refere-se apenas aos alunos, e não aos materiais e metodologias pensadas para trabalhar a língua como estrangeira e de herança para um mesmo grupo. A autora explica que turmas mistas precisam de uma preparação pedagógica específica, que não se limite aos materiais voltados para aulas de LE e que considere também o perfil dos estudantes de LH, (inclusive pensando na heterogeneidade dos FH) (CARREIRA, 2014). Na turma investigada, além dos alunos de LH e de LE, havia também uma estudante portuguesa (LM), o que mostra que essa heterogeneidade pode ser ainda mais complexa. No entanto, foge ao escopo da presente tese tratar de alunos de LM.

Considerando a escassez de materiais pedagógicos, ferramentas de avaliação e currículos pensados especificamente para turmas mistas nos contextos em tela, esse é um dos

desafios do professor que atua em tais espaços (CARREIRA, 2016). Nesse sentido, esta pesquisa também tem como objetivo contribuir para o campo de estudos de PLH em turmas mistas, uma vez que analiso e discuto uma prática pedagógica criada para esse tipo de turma, usando histórias em quadrinhos.

Dedico o próximo capítulo ao recurso utilizado como base para as práticas pedagógicas analisadas: as histórias em quadrinhos.

2. HISTÓRIAS EM QUADRINHOS

As práticas pedagógicas realizadas nos dois espaços de ensino-aprendizagem de PLH utilizaram como recurso didático principal histórias em quadrinhos. A fim de operacionalizar a análise dessas HQs, embaso-me nos conceitos e reflexões apresentados neste capítulo. Isso porque a linguagem dos quadrinhos, os elementos que a compõem e o funcionamento da estrutura narrativa desse hipergênero contribuem para o entendimento dos processos cognitivos envolvidos na leitura.

Primeiramente, debruço-me sobre a definição dos quadrinhos como hipergênero, perspectiva adotada neste estudo. Em seguida, trato das características estruturais que norteiam sua leitura, como, por exemplo, as linguagens verbo-visuais, os atributos de uma tira e de uma história longa (gêneros usados pelas professoras). Por fim, reflito sobre o uso dos quadrinhos nesta pesquisa, apresentando o material utilizado nas aulas em questão, e refletindo sobre suas implicações pedagógicas no ensino-aprendizagem de PLH.

2.1 O hipergênero história em quadrinhos

Tiras, charges, cartuns, histórias longas, quadrinhos infantis, cômicos, de aventura, de terror, de super-heróis, adaptações literárias em quadrinhos, biografias em quadrinhos, dentre outros--esses são alguns dos diferentes gêneros autônomos de histórias em quadrinhos, que, embora tenham aspectos que os diferenciem, compartilham as seguintes características:

- Uso da linguagem dos quadrinhos (balões, onomatopeia, quadrinho etc.);
- Utilização de recursos de ordens verbal escrita e visual;
- Tendência de composição das histórias em narrativas, ancoradas em formas próprias de representação da fala (como a presença dos balões para indicar os diálogos) e dos elementos narrativos (passagem do tempo, composição do espaço, entre outras possibilidades) (RAMOS, 2017, p. 63).

Desenvolvido inicialmente por Maingueneau (2006), o conceito de hipergênero parte da flexibilidade e dinamicidade dos gêneros, já que eles nascem das necessidades e atividades socioculturais e das inovações tecnológicas (MARCUSCHI, 2002). Por serem caracterizados mais por suas funções comunicativas, cognitivas e instrucionais do que por aspectos

estruturais linguísticos (MARCUSCHI, 2002), os gêneros, de acordo com Maingueneau (2006), vão além da organização textual. Eles estão ligados à cena enunciativa e podem variar de acordo com seus aspectos formais, interpretativos ou ambos. Para o autor, tais variações caracterizam o hipergênero, no sentido de que existem gêneros que apresentam aspectos estruturais semelhantes, mas variam em outros pontos, como a intenção comunicativa. Agrupados, gêneros com tais características formam um hipergênero. Para ilustrar, ele cita como exemplo a carta.

Encontramos cartas comerciais, cartas pessoais, cartas do leitor, cartas de recomendação. Todas elas apresentam características formais comuns: data, destinatário, estrutura do corpo do texto, assinatura. No entanto, segundo Maingueneau (2006), cada uma dessas cartas configura-se como um gênero diferente, por apresentarem pontos específicos que as distinguem entre si. Não consideramos iguais cartas de recomendação e cartas pessoais, pois possuem intenções comunicativas diferentes. Embora suas particularidades as definam como gêneros separados, ambas são configuradas como cartas.

O mesmo acontece com os quadrinhos, e Ramos aplica o conceito de Maingueneau (2006) ao considerá-los “um grande guarda-chuva que abrigaria os variados gêneros autônomos das HQs” (2017, p. 63). Nesse sentido, embora tais gêneros sejam diferentes entre si, eles têm em comum “a linguagem quadrinizada, os códigos verbo-visuais, a tendência de sequência narrativa, bem como a presença de representações da fala e dos elementos narrativos” (2017, p. 63).

Dentre os gêneros das HQs estão a charge, o cartum, a tira, a história em quadrinhos longa, entre outros (RAMOS, 2009; 2017). No entanto, apenas os dois últimos foram selecionados pelas professoras das turmas investigadas para utilização nas aulas de PLH. Portanto, adiante, abordo as particularidades de tais gêneros.

2.1.1 Tira

Para a aula do contexto universitário, o texto motivador da atividade principal foi uma tira. Além de ser um dos gêneros das HQs, sua principal característica concerne à forma. Ela é definida como “um formato utilizado para veiculação de histórias em quadrinhos em suportes e mídias impressos e digitais” (RAMOS, 2017, p. 31). Segundo o autor, a tira pode apresentar variações quanto ao seu formato (tradicional com uma faixa, duas, três; tira longa; ou tira

livre). O número de quadrinhos também não é fixo, podendo a tira ser apresentada em um quadro, dois, três, quatro ou mais, de acordo com a estrutura narrativa proposta pelo cartunista (RAMOS, 2017). Nesse sentido, o suporte (jornal, plataforma online, revistinha) também pode ser um elemento definidor do tamanho da tira, a depender do espaço disponibilizado para a publicação.

Em termos de estrutura narrativa, as tiras podem apresentar duas modalidades principais: tiras cômicas e tiras seriadas. Existem outros tipos de tira, porém, por fugir do escopo deste estudo tratar do assunto, focalizo apenas os mais amplamente difundidos. Tiras cômicas são tipicamente compostas por uma narrativa iniciada e finalizada em uma única publicação, tendo ao final um desfecho inesperado e humorístico. Já as tiras seriadas relacionam-se às histórias de aventura, e compõem-se de “um gancho ou momento de tensão anteriormente dado, um desenvolvimento desse momento e a geração de um segundo momento que criará o elo com a tira do dia seguinte, garantindo o retorno do leitor” (VERGUEIRO, 2014, p. 45). Enquanto a leitura das tiras cômicas permite o entendimento completo da mensagem por parte do leitor, a leitura das tiras seriadas fica incompleta sem as informações das publicações anteriores e seguintes, visto que – isoladas – representam apenas partes da narrativa maior.

Compreender as características de uma tira contribui para a sua aplicação no contexto educacional (RAMOS, 2017). Isso porque muitas vezes não se sabe identificar o que é uma tira, confundindo-a com outros gêneros, como charges e cartuns¹⁵. Como consequência, podem surgir dificuldades para alunos e professores, visto que cada gênero possui características próprias (RAMOS, 2017; VERGUEIRO, 2014). Outro aspecto que vale ressaltar refere-se à variedade de nomenclaturas existentes para as tiras. Tiras, tirinhas, tiras em quadrinhos, tira jornalística, entre outros, são algumas das denominações encontradas em jornais, revistas, livros didáticos brasileiros, vestibulares, avaliações escolares e nacionais (como ENEM, Prova Brasil, SAERJ) (RAMOS, 2017). Nesta pesquisa, opto pela denominação tira, uma vez que o termo “tirinha” pode englobar uma carga semântica relacionada às produções direcionadas apenas ao público infantil (RAMOS, 2017).

2.1.2 História em quadrinhos longa

¹⁵ “A charge é um texto de humor que aborda algum fato ou tema ligado ao noticiário. [...] ele recria o fato ficcional estabelecendo com a notícia uma relação intertextual” (RAMOS, 2009, p. 21). “Não estar vinculado a um fato do noticiário é a principal diferença entre a charge e o *cartum*” (p. 23).

Nos cursos particulares, a professora Fabiana montou suas aulas em torno de uma história em quadrinhos longa. A HQ longa embasa a criação de outros gêneros, rotulados a partir de sua temática: super-heróis, terror, infantil, biografia, mangás, adaptações literárias em quadrinhos, fotonovelas (RAMOS, 2009). Ao contrário das tiras, as histórias longas são elaboradas para publicação em revistas (gibis) e álbuns que podem ter vários volumes, portanto sua organização narrativa possui um ritmo diferenciado e mais extenso (VERGUEIRO, 2014).

No que tange à estrutura, as histórias longas apresentam na página inicial uma espécie de iniciação à narrativa. Ela indica o que será tratado a seguir, “introduzindo o leitor diretamente nos eventos e atmosfera da história” (VERGUEIRO, 2014, p. 48). Segundo o autor, cada página “pode ser considerada como um grande bloco narrativo, representando um segmento de uma ação contada em várias páginas sequenciais” (p. 49).

Nesse sentido, as páginas devem ser construídas considerando todos os elementos que podem influenciar na leitura, como as unidades de informação menores (os quadrinhos) e a sua relação com os demais e com outros componentes da página (perspectiva, cores, sombras). Para Vergueiro (2014) e Barbieri (2017), todos esses fatores influenciam no aspecto gráfico e na compreensão da mensagem que emerge das linguagens verbo-visuais em HQs. E a forma como esse ponto emergiu durante uma das aulas do curso privado será detalhada na análise apresentada no capítulo seis.

Definidas as questões formais a propósito dos gêneros das HQs, a seguir, trato das características estruturais das linguagens que os compõem.

2.2 Características estruturais

Histórias em quadrinhos possuem uma “linguagem autônoma, que usa mecanismos próprios para representar os elementos narrativos” (RAMOS, 2009, p. 17). Essa linguagem é composta por signos verbais e não verbais (RAMOS, 2009; CIRNE, 1970; EISNER, 1989; ACEVEDO, 1990; ECO, 1993), que estão interconectados (BARBIERI, 2017).

Independentemente do gênero, as HQs são compostas por quadrinhos, ou vinhetas. Cada um contém um fragmento da ação e é a comparação entre quadrinhos que proporciona a

condução da narrativa (RAMOS, 2009). Um quadrinho condensa personagens, espaço e tempo da ação, conjugando diferentes signos (verbais e visuais), além de possuir alto grau informativo (RAMOS, 2009).

Conhecer os elementos que compõem as linguagens verbal e visual contribui para a análise apresentada neste estudo, uma vez que ambas fornecem pistas para a ativação de MCIs ao longo do processo de leitura e compreensão dos alunos. De acordo com Vergueiro (2014) e Barbieri (2017), apresento as características de tais linguagens.

Linguagem visual (icônica): corresponde a todas as imagens presentes em cada quadrinho: personagens e cenários. Essa linguagem apresenta-se sequencialmente em quadros que organizam a mensagem pretendida através da sua ordem de leitura. Incluem-se como elementos visuais: o enquadramento, o plano, o ângulo de visão, o formato dos quadros, a gesticulação dos personagens, o uso de figuras cinéticas, de ideogramas e de metáforas visuais. A sintonia de todos esses elementos imagéticos reforça o sentido global pretendido no quadrinho e na HQ como um todo (RAMOS, 2009).

As figuras cinéticas são “uma série de artifícios que permitem ao leitor apreender a velocidade relativa de distintos objetos ou corpos” (VERGUEIRO, 2014, p. 54). Elas podem variar de acordo com a criatividade do cartunista, e as mais comuns são as linhas em torno dos personagens, que representam visualmente os movimentos e a direção do deslocamento dentro do quadrinho (VERGUEIRO, 2014). Nas HQs, as imagens em conjunto com as figuras cinéticas ditam o tom da narrativa e muitas vezes auxiliam na compreensão da prosódia da fala do personagem (quando há um balão na cena). Por exemplo, na Figura 2, é possível perceber que a expressão facial dos personagens (Cebolinha e senhor Cebola) e as figuras cinéticas contribuem para a construção de sentido.

Figura 2 - Figura cinética de movimento



Fonte: *Almanaque do Cebolinha*, n. 65 (SOUSA, 2017)

Acevedo (1990) explica que a combinação entre as sobrancelhas e a boca dos personagens são as principais marcas de seu estado emocional, visto que ambas podem formar combinações diversas como ingenuidade, medo, coragem, entre outros. Além disso, as linhas de movimentação em torno dos personagens mostram que estão em alta velocidade, o que também causa medo no pai do Cebolinha. Esse medo é reforçado pelas linhas em torno do seu rosto (circuladas em azul na figura) as quais destacam ainda mais a sua expressão facial de pavor. Nesse sentido, alguns desses índices pictóricos são chamados de metáforas visuais.

As metáforas visuais são definidas por Ramos (2009) como “uma forma de expressar ideias ou sentimentos por meio de imagens” (p. 112). Nesse caso, engloba as emoções demonstradas pelos personagens através do posicionamento corporal, expressões faciais e movimentos direcionados. Dentre elas, podemos encontrar o entusiasmo, o espanto, o esforço físico, a tristeza e a alegria. Podemos relacionar esse conceito a duas teorias advindas da Linguística Cognitiva, a Teoria da Metáfora Conceptual (TMC) e a Metonímia (LAKOFF; JOHNSON, 1980).

Lakoff e Johnson (1980) explicam a metáfora como a estruturação do pensamento humano em termos de mapeamentos por meio dos quais se compreende e experiencia “uma coisa em termos de outra” (p. 37¹⁶). Para os autores, tal processo ocorre através da projeção entre dois domínios: o domínio fonte (geralmente baseado em experiências concretas) e o domínio alvo (geralmente baseado em experiências abstratas). Já “a metonímia [...] tem principalmente uma função referencial, ou seja, nos permite usar uma entidade para representar outra”, no sentido de “focalizar mais especificamente em certos aspectos do que está sendo referido” (p. 38¹⁷). Ambas as entidades, no caso da metonímia, encontram-se no mesmo domínio conceptual e em relação de contiguidade.

Nesse sentido, a representação do movimento e dos sentimentos dos personagens da Figura 2 envolve as metáforas conceptuais (1) LINHAS DE MOVIMENTO SÃO VELOCIDADE e (2) EXPRESSÃO FACIAL É SENTIMENTO. Ademais, dentro da segunda metáfora existe também uma metonímia do tipo parte-todo, PARTES DO ROSTO POR EMOÇÕES, o que a caracteriza como uma metaftonímia (GOOSSENS, 1990). A metáfora conceptual (1) refere-se à figura cinética de movimento em torno dos personagens. A metaftonímia (metáfora (2) e metonímia) refere-se ao conceito de metáfora visual de Ramos (2009), no qual apenas uma parte do corpo representa na imagem o sentimento global do personagem sobre a situação vivenciada.

¹⁶ “Metaphor is principally a way of conceiving of one thing in terms of another” (LAKOFF; JOHNSON, 1980, p.37).

¹⁷ “[...] it allows us to focus more specifically on certain aspects of what is being referred to” (LAKOFF; JOHNSON, 1980, p.38).

Outra função da linguagem icônica é indicar informações sobre o tempo e o espaço da história, representando os eventos que ocorrem em um contexto definido (BARBIERI, 2017; POSTEMA, 2018). As linhas cinéticas e a posição do corpo dos personagens, por exemplo, podem apontar para ações, e para o movimento espacial em determinado período (RAMOS, 2009), como a alta velocidade do skate ilustrada na Figura 2. Além disso, os quadrinhos que aparecem antes e depois complementam a representação de movimento espacial e passagem temporal.

Isso porque, embora as imagens sejam desenhadas de forma estática, a sequência de imagens representando movimento ou passagem de tempo propicia a compreensão da situação ilustrada por meio da inferência realizada pelo leitor (RAMOS, 2009). De acordo com o autor, o tempo de leitura “é percebido pela disposição dos balões e dos quadrinhos. Quanto maior o número de vinhetas para descrever uma ação, maior a sensação e o prolongamento do tempo” (p. 129). Portanto, percebe-se que o tempo de leitura está sendo conceptualizado nas HQs como o número de quadrinhos utilizado em sua representação. Dessa forma, também podemos identificar aqui a metáfora conceptual TEMPO É ESPAÇO (LAKOFF; JOHNSON, 1980).

Em termos de continuidade temporal e espacial na narrativa, para Cirne (1975) e Ramos (2009), ela é fundada na descontinuidade gráfico espacial montada com base nas mudanças que ocorrem de uma imagem para outra e é intermediada pelas elipses entre os quadrinhos, como exemplificado pela Figura 3.

Figura 3- Deslocamento espacial e temporal nos quadrinhos



Fonte: Série *Calvin e Haroldo* (WATTERSON, 1996, p. 16)

A percepção do deslocamento espaço-temporal e da continuidade narrativa é fenômeno observado nas práticas realizadas pela professora Fabiana com os alunos Pedro e Fernand. Eles deveriam construir uma narrativa sequencial oral com base em uma HQ sem nenhuma fala. Ou seja, os alunos precisaram se apoiar totalmente nas pistas visuais para elaborar a sequência temporal e explicar os deslocamentos espaciais dos personagens. Discuto e aprofundo como essa atividade se desenvolve no capítulo seis.

Em suma, assim como Ramos (2009), Vergueiro (2014) e Barbieri (2017), entendo que a leitura das imagens contribui para a compreensão de uma história em quadrinhos.

Linguagem verbal: concerne a toda forma de expressão verbal na narrativa, como a fala ou o pensamento dos personagens, a voz do narrador e os sons envolvidos (onomatopeias). É possível encontrá-la também em diversos elementos gráficos no cenário, como, por exemplo, cartazes, letreiros de lojas, documentos manipulados pelos personagens, pichações, grafites, vitrines e legendas (Figura 4).

Figura 4- Linguagem verbal no cenário



Fonte: *Almanaque da Magali*, n.51, (SOUSA, 2005)

Além dos muitos elementos verbais do cenário, essa linguagem é encontrada principalmente nos balões (RAMOS, 2009). Os balões podem ser considerados como “o recurso que mais identifica os quadrinhos como linguagem” (p. 34). São definidos por Ramos (2009) como um recurso gráfico que representa a fala ou o pensamento dos personagens, “geralmente indicado por um signo de contorno (linha que envolve o balão), que procura recriar um solilóquio, um monólogo ou uma situação de interação conversacional” (p. 33).

Segundo Vergueiro (2014) e Ramos (2009), a forma do contorno do balão pode variar de acordo com o tipo de representação verbal ou intenção do enunciador. Ele é formado pelo continente, ou seja, o corpo e o rabicho/apêndice, e pelo conteúdo, que pode ser em linguagem escrita ou imagética (ACEVEDO, 1990). Em termos de formato, além do balão de fala liso, o mais comum, Ramos (2009) e Cagnin (1975) elencam quinze outros tipos. Abordo aqui apenas alguns exemplos.

Linhas tracejadas indicam a fala em tom mais baixo (Figura 5); balões com traçado em zig-zag representam o som que sai de um aparelho eletrônico (Figura 6); quando há múltiplos rabichos no balão, a mesma fala sai da boca de vários personagens (Figura 7); o contorno ondulado indica uma fala de grito ou tom de voz mais elevado (Figura 8); e o formato de nuvem, com o rabicho representado por pequenos círculos, indica o pensamento de um personagem (Figura 9).

Figura 5- Balão-sussurro



Fonte: Laerte (2004)

Figura 6- Balão zig-zag



Fonte: Laerte (2005)

Figura 7- Balão uníssono



Fonte: Sousa (2005)

Figura 8- Balão-grito



Fonte: Sousa (2005)

Figura 9- Balão-pensamento



Fonte: Davis (1980)

As particularidades sobre os balões, o seu formato e o seu contexto poderão determinar a prosódia da fala dos personagens. Daí nos interessar. Ramos (2009) explica que os formatos dos balões possuem cargas semânticas e expressivas que sinalizam para o leitor o sentido pretendido. Essas variações “formam um código de sentido próprio na linguagem dos quadrinhos” (p. 36). A linha contínua e lisa do balão de fala, por exemplo, simula a fala com um tom de voz regular, já o balão de grito, com linhas onduladas, indica o uso de um tom de voz elevado.

Na aula com o aluno Pedro, a explicação da professora Fabiana acerca dos balões que representavam cada elemento contribuiu para o processo de compreensão do menino. Como Fabiana optou por uma HQ longa sem falas, os balões ali contidos apresentam uma representação imagética da fala ou do pensamento dos personagens. Em um dado momento da aula, o aluno acha que o personagem **está** em um rio, mas a professora explica e mostra que o formato em nuvem do balão sobre a cabeça do personagem indica que ele está **imaginando** o rio. No caso da atividade proposta, perceber tal diferença foi importante para a compreensão do sentido global do enredo da história e para a criação da narrativa do aluno, conforme veremos no capítulo seis.

Nesse sentido, além de diferenciar a fala do pensamento, o balão indica o ritmo, de onde a fala surge e até mesmo se é uma música que está sendo cantada. Essas também são características que podem ajudar os alunos na leitura e na compreensão do texto, independentemente se são alunos de PLH ou de PLE (CALDEIRA, 2018). Adentrando nessa seara, a seguir debruço-me sobre a utilização de HQs em aulas de PLH.

2.3 **Quadrinhos em aulas de PLH**

Em ambos os contextos investigados, escolhemos usar histórias em quadrinhos nas práticas pedagógicas de PLH. Essa seleção justifica-se pelos quadrinhos serem bens culturais que fazem parte da produção artística do Brasil (CALAZANS, 1998), além de funcionarem como uma espécie de vitrine para a expressão linguística do português e suas variações (CALDEIRA, 2018; VERGUEIRO; RAMOS, 2015). Calazans (1998) compara HQs às “festas folclóricas populares, à dramaturgia, ao cinema, à literatura e às artes plásticas” (CELIDONIO, 2017, p. 66), uma vez que representam manifestações culturais da sociedade brasileira.

Pode-se, por exemplo, “observar desde o cotidiano de uma cidade rural, ou uma reunião de personalidades políticas, misturando linguagens e estilos, de forma infantil, satírica ou erótica, independente de territórios” (CANCLINI, 1999, p. 345). E essas manifestações muitas vezes não são inventadas pelos cartunistas, representando aspectos sociais reais (CELIDONIO, 2017). Por isso, Celidonio considera os quadrinhos como uma forma de cultura híbrida, no sentido de servir como “meio de manifestações sociais [...] e como uma forma de se trocar experiências interculturais” (2017, p. 66).

Portanto, embora os alunos de PLH tragam uma bagagem acerca da cultura do país de herança, entendo que os quadrinhos podem contribuir para fomentar reflexões sobre tais conhecimentos prévios, além de introduzir aspectos culturais novos. Outrossim, podem propiciar oportunidades para a abordagem de aspectos estruturais da LH e do registro escrito, fenômeno que melhor desenvolverei no item 2.3.3, quando discutir as implicações pedagógicas dessas práticas, e nos capítulos cinco e seis, ao longo da análise. Debruço-me ainda sobre outras razões para incluir HQs em aulas de PLH.

“Os estudantes querem ler quadrinhos”; “existe um alto nível de informação nos quadrinhos”; “as possibilidades de comunicação são enriquecidas pela familiaridade com as

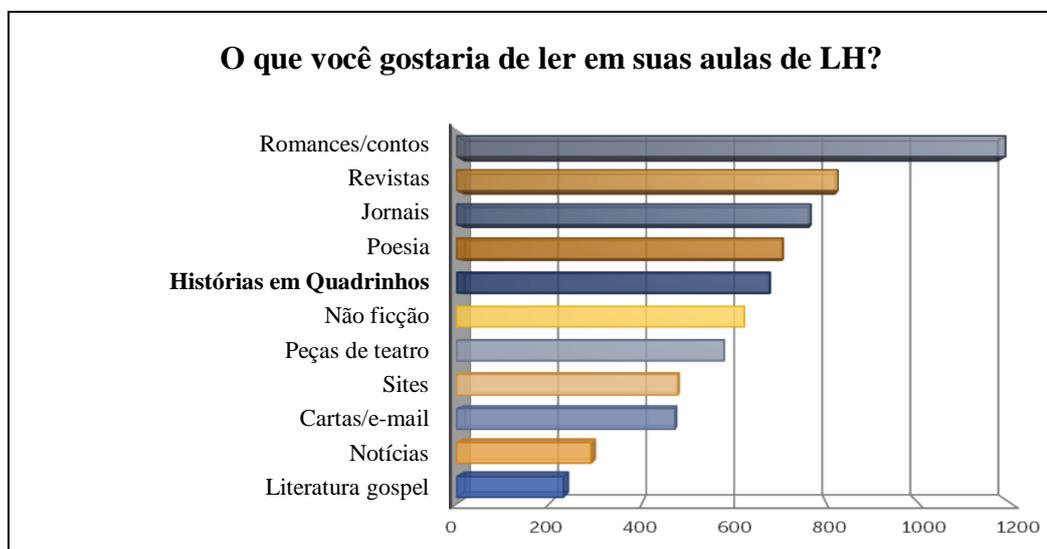
histórias em quadrinhos”; “os quadrinhos enriquecem o vocabulário dos estudantes”; “o caráter elíptico da linguagem quadrinhesca obriga o leitor a pensar e imaginar” (VERGUEIRO, 2014, p. 21-23). Essas afirmativas fazem parte dos motivos para o uso de quadrinhos em sala de aula listados pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

No que concerne à educação no Brasil, muitos estudos já debateram os pontos positivos do uso de quadrinhos em aulas de diversas disciplinas, muitas vezes corroborando essas afirmativas (VERGUEIRO, 2014; VERGUEIRO; RAMOS, 2015; SOUZA, 2013; CLAUDINO, 2008; RODRIGUEZ, 2008; SILVA, 2014). Contudo, será que tais premissas também se aplicam ao uso de quadrinhos em aulas de língua de herança?

Devido à sua indicação pelo Guia Curricular para o Ensino de PLH (2020) e segundo a pesquisa de Carreira, Kagan e Jensen (2009), em alguma medida é possível dizer que sim. As autoras realizaram um levantamento com 1.701 jovens, estudantes de dezessete LH diferentes na Universidade da Califórnia (Estados Unidos). A pesquisa contempla seus históricos linguísticos desde a infância, seus interesses e hábitos de leitura de variados gêneros na LH. Dentre os dados obtidos, consta o resultado ilustrado pelo gráfico 1.

O gráfico mostra que os quadrinhos estão entre os cinco gêneros que os alunos mais gostariam de ler em suas aulas de LH, o que parece apoiar a primeira afirmativa supracitada. Além dessa informação, outros dados gerados pelas autoras apontam para a presença de HQs nas casas dos alunos e para a leitura desse gênero desde a infância, seja na língua de acolhimento ou na LH (CARREIRA; KAGAN; JENSEN, 2009, p. 25-27).

Gráfico 1- O que você gostaria de ler em suas aulas de LH?¹⁸



Fonte: Carreira, Kagan e Jensen (2009, p. 40)

¹⁸ Texto original “What would you like to read in your HL classes?”. Tradução própria.

Considerando que os participantes da pesquisa das autoras possuem idades entre 17 e mais de 30 anos, entendo que o uso das HQs em aulas de PLH não precisa se limitar ao público infanto-juvenil, em iniciativas comunitárias ou escolas dos países de acolhimento. Mas sim, que as HQs também podem interessar a alunos adultos de PLH do contexto universitário ou de cursos particulares, hipótese que também tenciono verificar neste estudo.

Apresento a seguir as HQs utilizadas pelas professoras nas práticas pedagógicas de ambos os contextos investigados, que serão analisadas nos capítulos cinco e seis.

2.3.1 HQ no contexto universitário

Nesse contexto, a prática realizada teve como tema principal as migrações no Brasil. Para a etapa de leitura, selecionei uma tira tradicional, composta por três quadros, da Turma do Xaxado. A Turma do Xaxado (Figura 10) foi criada em 1998, pelo baiano Antônio Cedraz. O autor foi um dos principais cartunistas fora do sudeste brasileiro e teve seus quadrinhos publicados em jornais renomados e revistas no Brasil, em Angola, em Cuba, na França e em Portugal, além de receber diversos prêmios. Em 2003, Cedraz recebeu o “apoio institucional da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), por valorizar raízes culturais nordestinas” (VASCONCELLOS; BRITO, 2018, p. 5). E, em 2008, fez parte da seleção de quadrinhos do Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), recebendo reconhecimento nacional no contexto da educação (VERGUEIRO; RAMOS, 2015).

Figura 10- Turma do Xaxado



Fonte: Vasconcellos e Brito (2018, p. 6)

Em sua obra, Cedraz retrata as aventuras de seis personagens brasileiros, que vivem na região nordeste, possuem deferentes formas de falar, pensar e agir, e pertencem a várias classes socioeconômicas. Tal heterogeneidade foi uma preocupação do autor, que fez pesquisas de campo em várias cidades a fim de representar a miscigenação e a diversidade linguístico-cultural que existem no nordeste brasileiro em contraponto a uma visão estereotipada unilateral (VASCONCELLOS; BRITO, 2018).

Por se tratar de uma seleção para aulas de português em uma universidade francesa, a escolha dessa tira também reflete a mesma preocupação com visões não estereotipadas. Tal qual Júdice (2005), Vergueiro e Ramos (2015) e Ramos (2017), entendo que o professor precisa estar atento aos quadrinhos que usa em sala de aula, principalmente em turmas mistas, com alunos de PLH, PLE e PLM, para que não reforce uma perspectiva limitada sobre o país representado.

Figura 11- Tira da Turma do Xaxado



Fonte: Cedraz (2012)

A tira em questão (Figura 11) retrata o personagem Xaxado, líder da turma e neto de um cangaceiro famoso, integrante do bando de Lampião. O menino tem como características a atenção à vida no campo, o senso de justiça e o otimismo (CEDRAZ, 2012). Além dos motivos já citados, essa tira foi escolhida porque Cedraz explora em seus personagens o engajamento social dentro do contexto nordestino. Ele aborda criticamente temas contemporâneos e atuais, como a seca, o desmatamento, a fome, os preconceitos e as características linguísticas das variedades regionais do português, colocando em pauta os interesses da região (MATTOS, 2012; VASCONCELLOS; BRITO, 2018).

No que tange à questão do pluricentrismo do português nesse contexto de ensino-aprendizagem, cabem também algumas considerações sobre a seleção dessa tira como recurso didático. A aula em questão abordou **as migrações no Brasil**. Por isso, julguei adequado o uso de uma tira representando a **variedade brasileira** para refletir com os alunos sobre as causas da migração e do retorno para a terra natal, principalmente, porque ela ilustra uma família de retirantes que volta para o nordeste por causa das chuvas que chegam à região.

Na universidade, a turma tinha perfil misto e heterogêneo, com alunos falantes e aprendizes das variedades brasileira e portuguesa. No entanto, vale destacar que todas as turmas desse contexto são em certa medida heterogêneas, visto que os estudantes têm perfis linguísticos, conhecimentos prévios e experiências muito diferentes em relação ao português. Portanto, de acordo com os temas elencados na ementa do Departamento de Português, a cada encontro eram propostas práticas pedagógicas com foco em uma variedade diferente da CPLP, e muitas vezes sob viés comparativo.

Para trabalhar com cada variedade, sempre busquei materiais e recursos originalmente produzidos nos países correspondentes. Ou seja, ao trabalhar aspectos linguístico-culturais portugueses, levava para os alunos reportagens, músicas, quadrinhos, vídeos produzidos em Portugal. A mesma postura foi adotada quanto à seleção dos materiais para desenvolver atividades voltadas para o contexto brasileiro e para os outros países de língua portuguesa.

Ao longo do semestre como professora, observei que essa maneira de trabalhar o pluricentrismo da língua portuguesa parece ter rendido frutos. Como veremos detalhadamente no capítulo cinco, mesmo os alunos falantes e aprendizes do português de Portugal, como é o caso do Pierre, conseguiram compreender a tira brasileira e realizaram a atividade proposta sem maiores dificuldades.

Por fim, os aspectos cognitivos que emergem dessa tira, a partir das pistas linguísticas e imagéticas, que contribuem para a construção de sentidos na LH e para a produção textual

dos alunos, serão analisados também no capítulo cinco. A seguir, apresento a HQ selecionada para as aulas dos cursos privados.

2.3.2 HQ nos cursos privados

A professora Fabiana utilizou a mesma HQ longa com seus dois alunos. Por se tratar de aulas particulares individuais, foi possível usar uma HQ maior, com mais profundidade nas atividades. Os aspectos culturais e estruturais da língua que emergem da HQ foram abordados à medida que a leitura dos alunos se desenvolvia. Tratarei de tais pontos no capítulo seis.

Foi selecionada uma história em quadrinhos de Maurício de Sousa, da Turma do Papa-Capim. O cartunista é um dos mais conhecidos e premiados do Brasil (FRAZÃO, 2018), teve suas produções publicadas em mais de 50 países e traduzidas para diversos idiomas, como inglês, espanhol, francês, italiano, japonês, entre outros. Sua trajetória profissional iniciou-se em 1959, criando tiras para jornais de São Paulo, e em 1960, lançou sua primeira revista em quadrinhos.

Para as tiras da *Folha de São Paulo*, foi criado o personagem Papa-Capim (Figura 12), em 1960. Seu nome faz referência ao pássaro papa-capim-capuchinho, típico de florestas tropicais da América do Sul. Ele é o personagem principal de sua turma e é apresentado por Sousa (2015) como um curumim (termo em tupi-guarani usado na HQ para se referir às crianças indígenas) bondoso, que vive em uma tribo da Floresta Amazônica com sua família e amigos. Dentre os temas abordados em suas histórias, estão o folclore brasileiro; hábitos culturais indígenas; a vida na aldeia; o aprendizado com o cacique e o pajé; a preservação da fauna e da flora; e a luta contra o desmatamento, a poluição e a caça ilegal.

A relação espaço-temporal nas HQs do Papa-Capim não é definida com precisão. Em algumas publicações, a aldeia parece existir em tempos passados, na mata fechada e sem contato com as cidades. Isso parece estar representado na HQ por conta da vestimenta dos personagens, das ferramentas utilizadas, do costume de retirar o seu sustento da floresta e de procurar apenas o pajé quando há alguma enfermidade. Porém, em outros momentos, a aldeia parece estar geograficamente localizada próxima a uma cidade grande do Amazonas, com arranha-céus e fábricas que poluem os rios que alimentam a aldeia dos personagens. Nesse contexto, a relação entre a aldeia e os homens brancos, chamados de “caraíbas”, muitas vezes

é de conflito, e o cacique acaba por expulsar da floresta caçadores, mineradores ou empresas que provocam queimadas e desmatam o local.

Figura 12- Personagem Papa-Capim



Fonte: <https://blogmaniadegibi.com/>

A Turma do Papa-Capim é uma forma de representação dos povos indígenas brasileiros no universo dos quadrinhos, e suas histórias abordam também alguns aspectos das línguas e das crenças religiosas de várias tribos. No entanto, entendo que é uma representação estereotipada, uma vez que existem diversos grupos indígenas no Brasil, com culturas de vestimenta, fala e crenças muito plurais. Além disso, não se restringem às aldeias, mas sim vivem nas cidades, frequentam as universidades e escolas e trabalham em todas as áreas.

Nos cursos privados, com os alunos Pedro (11 anos) e Fernand (57 anos), Fabiana utilizou a HQ longa “Tá sujinho?! Vai tomar banho!”, de Maurício de Sousa (Figura 13). A história é protagonizada por Papa-Capim, e por seus amigos, Jurema e Cafuné. O enredo gira em torno da busca de Papa-Capim por uma forma de tomar banho, pois seus amigos não aceitam brincar com ele enquanto está sujo. Nesse sentido, a história faz referência a uma herança cultural indígena que reverberou para todos os brasileiros ao longo dos séculos: o hábito de tomar banho diariamente. Aspectos histórico-culturais como esse também podem ser trabalhados em aulas de PLH, seja por intermédio dos quadrinhos ou de outros materiais.

Figura 13- HQ Papa-Capim (continua)



Figura 13- HQ Papa-Capim (conclusão)



Fonte: Sousa (2003)

A professora escolheu essa HQ após o diagnóstico feito com seus alunos. Primeiramente, ela optou por usá-la com o Pedro por conta do tema, já que o menino conhece e gosta muito das raízes indígenas amazonenses de sua mãe. Para despertar seu interesse e motivá-lo, a professora buscou materiais dentro dessa temática para as aulas de PLH. Isso se mostrou interessante, pois os conhecimentos prévios do menino emergem durante a aula, e ele contrasta o que já sabe com a representação mostrada na HQ, conforme veremos detalhadamente em 2.3.3 e no capítulo seis.

Já com o aluno Fernand, a professora decidiu usar a mesma HQ por tratar-se de um senhor estudando o PLE como iniciante. Ela aproveitou a característica mais marcante dessa história para propor atividades diferentes com os dois alunos. Por não haver nenhuma representação de falas verbalizadas na HQ, ela pediu para os alunos criarem os diálogos conforme desejassem, e na sequência narrarem a história para ela. Cada aluno trabalhou dentro de suas habilidades mais fortes. Pedro criou a história apenas oralmente, enquanto Fernand escreveu a fala de cada quadrinho individualmente e apresentou para a professora.

Considerando as HQs utilizadas em ambos os contextos aqui investigados, e as características estruturais da HQs, a seguir reflito sobre as implicações pedagógicas desse recurso em aulas de PLH.

2.3.3 Implicações pedagógicas

Nos processos de ensino-aprendizagem realizados atualmente, os alunos estão no centro da construção do conhecimento, agindo através da interação entre seus pares e colaborando ativamente com as aulas ao ativarem seus conhecimentos prévios, especialmente em aulas de LH (AZEVEDO-GOMES, 2020; MORAN, 2015; CARREIRA, 2014). Sob essa perspectiva, o professor atua como um “facilitador, apoiando e modelando os processos de raciocínio, sondando o conhecimento dos alunos e nunca fornecendo respostas diretas às questões” (LOVATO *et al*, 2018, p. 161).

Além disso, o professor auxilia os alunos “a tornar conscientes alguns processos, a estabelecer conexões não percebidas, a superar etapas mais rapidamente, a confrontá-los com novas possibilidades” (MORAN, 2015, p. 18). Isso pode ser feito por meio de propostas que propiciem experiências de uso da língua (VAN LIER, 2000).

Nesse sentido, considero que os quadrinhos podem ser utilizados em práticas pedagógicas de PLH que ofereçam aos alunos oportunidades de interação em português e para a construção do conhecimento em conjunto com seus colegas, professores e até mesmo com sua família. Isso porque permitem abordar múltiplos temas, através de atividades diferenciadas (VERGUEIRO, 2014). Para Kagan e Carreira (2011) e Roche (2013), tais temas podem ser selecionados considerando os conhecimentos e experiências dos alunos e a ementa proposta pela instituição (no caso da universidade).

Roche (2013) explica que a aula se torna mais significativa para os aprendizes quando existe alguma relação com a realidade deles, pois conseguem se ver representados. Tal identificação pode contribuir para motivá-los, proporcionando emoções positivas relacionadas àquela experiência pedagógica e influenciando seus processos de aprendizagem (FONSECA, 2016).

No que tange às implicações pedagógicas do uso de HQs em aulas de PLH, são vastas as possibilidades que elas oferecem para discussões críticas de viés linguístico-cultural. Nas HQs selecionadas, por exemplo, são representados dois grupos brasileiros: os povos indígenas e os retirantes da região Nordeste. Cabe salientar que o foco recai sobre a palavra **representação**. Em ambos os casos, estamos diante de propostas de representação desses grupos em uma publicação de larga escala, os quadrinhos. Assim como, existem outras obras que trazem diferentes perspectivas representativas, como pinturas, textos literários, programas de televisão e propagandas publicitárias.

Independentemente do recurso escolhido, entendo que se abre uma oportunidade para discussões críticas sobre o assunto, motivando, assim, a ampliação do ponto de vista dos estudantes por meio de outras fontes (reportagens de televisão, vídeos, documentários, fotografias), visando não cristalizar uma visão estereotipada. “Se preparado para realizar uma leitura crítica da realidade, o aluno irá entender que aquilo que é visto, noticiado ou apresentado como uma verdade única pode ser apenas uma forma particular de olhar para determinado aspecto” (DIESEL *et al*, 2017, p. 284).

Assim, o professor não precisa ficar preso ao que as HQs apresentam. Ele pode utilizá-las como ponto de partida para discutir sobre os grupos representados, seus hábitos de vida, vestimentas e produções culturais. E, com isso, mostrar que o Brasil abarca uma vasta gama de povos, todos ricamente diversificados. Ao analisar as aulas, percebi que isso foi possível. Nos cursos privados, a questão da representação estereotipada foi levantada pelo aluno Pedro, ao final da atividade. Por ser de família amazonense e por ter conhecido diversas aldeias ao longo de suas visitas ao Brasil, o menino diz que a HQ mostra um estereótipo do indígena,

especialmente em relação à vestimenta. A professora Fabiana aproveitou essa colocação e pediu para ele explicar como são as aldeias que ele visitou, de modo a compará-las com os quadrinhos.

Então, Pedro explica que “em cada tribo existem vestimentas diferentes, que isso depende, mas que eles não usam folhas e que as mulheres não usam penas para cobrir a parte de cima do corpo, na verdade não usam nada”. Nesse momento, Fabiana explica que as ilustrações foram feitas dessa forma porque os quadrinhos do Maurício de Sousa são voltados para um público infantil. Ou seja, a partir de uma prática pedagógica com HQs, foram propiciadas oportunidades de reflexão crítica e coconstrução de conhecimento a respeito dos temas, como a vestimenta plural dos grupos indígenas, e tudo isso usando o português.

Retomando as características do FH abordadas no capítulo anterior, Chevalier (2004) afirma ser bastante comum o aluno de LH apresentar uma produção escrita com traços de oralidade, assim como ocorre com crianças falantes de língua materna e adultos com baixa escolarização. É um comportamento esperado muitas vezes pelos professores, e deve-se à maior exposição à fala e compreensão na LH, em comparação aos poucos ou inexistentes momentos de escrita. A esse respeito mais estrutural da LH, atividades com quadrinhos também podem contribuir para a ampliação do registro dos alunos, geralmente limitado à informalidade das interações orais do ambiente familiar (BORUCHOWSKI, 2015). Daí Chevalier explicar que essas habilidades podem ser trabalhadas na escrita e na leitura em quatro estágios. No primeiro, as práticas partem de textos que representem o discurso conversacional (mais próximo da realidade dos aprendizes) como diálogos e peças de teatro. Ao longo dos outros três estágios, o professor introduz novos textos com foco na narração, descrição, explicação, até chegar na argumentação e em textos escritos mais complexos, como ensaios e artigos acadêmicos (CHEVALIER, 2004).

À luz da proposta de Chevalier (2004), os quadrinhos poderiam ser usados em atividades do primeiro estágio, pois “representam aspectos da oralidade e reúnem os principais elementos narrativos” (RAMOS, 2009, p. 18). Ademais, mesmo que a HQ não traga falas explícitas nos balões, as imagens fornecem pistas para fomentar a criação de uma narrativa e de diálogos, assim como implementado pela professora Fabiana. Portanto, embora compreenda a razão pela qual o Guia Curricular para o Ensino de PLH (2020) indique sua leitura apenas para os níveis B2 e C1, visto que as inferências necessárias para sua compreensão podem ser muitas, acredito que o recurso pode sim mediar atividades para turmas de todos os níveis, desde que o professor selecione a HQ com cuidado, levando em consideração o perfil de seus alunos e os objetivos da prática pedagógica.

Ao expandir o registro dos alunos para a modalidade escrita formal, surgem novas oportunidades para que eles possam participar mais amplamente da sua herança linguístico-cultural, compreendendo e produzindo textos na sua LH (BORUCHOWSKI, 2015). Segundo a autora, o trabalho com leitura e escrita contribui também para o desenvolvimento do pensamento lógico-abstrato na LH do aprendiz. Logo, o letramento na LH é um caminho para estreitar os laços de pertencimento dos alunos com essa cultura, além de torná-los mais preparados em termos de repertório linguístico-cultural para diferentes situações comunicativas dentro e fora de sua comunidade de herança (BORUCHOWSKI, 2015).

Neste capítulo, foram contempladas as características e as implicações pedagógicas dos quadrinhos utilizados em ambos os contextos de ensino-aprendizagem de PLH investigados. No próximo capítulo, abordo a forma como construímos sentido a partir das pistas presentes nessas HQs.

3. CONSTRUÇÃO DE SENTIDO NA AULA DE PLH

Este capítulo é dedicado ao aporte teórico da Linguística Cognitiva (doravante LC), que norteia esta pesquisa, embasa e orienta a análise dos dados. Interessa-me focar principalmente as premissas sobre a construção de sentido. Sabendo que a LC “defende que a relação entre palavra e mundo é mediada pela cognição”, o significado não é entendido como um reflexo do mundo, mas sim como uma construção sociocognitiva (FERRARI, 2014, p. 14). Através dessa construção, as pessoas apreendem e experienciam o mundo (FERRARI, 2014). Assim sendo, sob a ótica da LC, “as palavras não contêm significados, mas orientam a construção do sentido” (p. 14). Por isso, a linguagem medeia a organização, o processamento e a construção de relações semântico-pragmáticas.

Os significados e sentidos são construídos mental e localmente “em um processo contínuo de categorização e recategorização do mundo, a partir da interação de estruturas cognitivas e modelos compartilhados de crenças socioculturais” (FERRARI, 2014, p. 15). Trata-se, portanto, de uma visão enciclopédica do significado linguístico, que considera tanto o conhecimento lexical quanto o conhecimento de mundo vinculado ao contexto (FERRARI, 2014; FILLMORE, 1982; LANGACKER, 1987).

Percebe-se, então, que essa visão teórica se harmoniza com o contexto e com os participantes desta investigação, porque falantes e aprendizes de PLH carregam consigo para a sala de aula uma vasta gama de saberes linguístico-culturais prévios, como vimos no capítulo um. Sendo assim, apresento adiante os conceitos norteadores deste estudo.

Inicialmente, abordo a cognição situada, refletindo sobre como a experiência e a interação entre os alunos e o ambiente da sala de aula (incluindo colegas, professor e materiais) podem influenciar o processo de ensino-aprendizagem do PLH. Considero também que essas experiências e interações geram emoções que acarretam possíveis implicações para a coconstrução de sentido.

Em seguida, parto para os processos sociocognitivos presentes na construção de sentido. Trato, então, de três conceitos que nortearão a análise aqui empreendida: a Categorização e a Recategorização de mundo na LH; a ativação dos Modelos Cognitivos Idealizados; e a Teoria da Mesclagem Conceptual. Por fim, encerro o capítulo abordando os processos sociocognitivos envolvidos na compreensão leitora de histórias em quadrinhos, principalmente no tocante aos alunos de PLH.

3.1 Cognição, emoção e aprendizagem de LH

Neste estudo, reflito sobre o ensino-aprendizagem do PLH sob a perspectiva da Cognição Situada. Por isso, assim como Lave (1991) considero que o sentido das palavras pode ser negociado e que “o uso de uma língua é uma atividade social e não uma transmissão individual de informações¹⁹” (p. 148). Ou seja, não dissocio a cognição e a atividade humana, mas sim acho importante situar toda forma de atividade cognitiva em práticas sociais, em uma cultura, em um contexto e em uma história (LAVE, 1991). Dentre tais práticas sociais estão aquelas relacionadas ao ensino-aprendizagem no geral (GERVAIS; LOIOLA, 2000), inclusive, as aulas de PLH.

Dado que a cognição ocorre sempre situada, em práticas sociais dentro de um contexto cultural, na medida em que o falante de LH passa a estudar a língua formalmente e a utilizá-la em outros contextos, além do familiar, e com outros propósitos, que não o de se comunicar apenas com os seus, as oportunidades de desenvolvimento linguístico se ampliam. Ademais, segundo Montrul (2016), Polinsky e Kagan (2007), o ensino-aprendizagem de uma LH também deve levar em conta as motivações e o vínculo afetivo e cultural dos alunos em relação à língua e à cultura-alvo.

A relação existente entre os fatores emocionais (ligados ao vínculo afetivo) e os aspectos cognitivos no processo de aprendizagem de uma LH é explicada por Fonseca (2016). Segundo o autor, “a emoção e a cognição se incorporam na aprendizagem” (p. 372). Ele entende a cognição como sinônimo para se referir aos pensamentos humanos, que são organizados com a mediação da linguagem. Para ele, a aprendizagem e a construção de sentidos ocorrem na interação e toda relação humana interpessoal e com o mundo está inundada de emoções (FONSECA, 2016).

O autor explica que a motivação leva as pessoas a buscarem atividades que lhes tragam boas sensações, incluindo o processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, a emoção guia as funções de atenção para o que mais interessa, e elas guiam as “funções cognitivas de processamento perceptivo, simbólico e lógico” (p. 368), as quais nos impelem a realizar ações motivadas que levam às experiências. Tais experiências são armazenadas na memória de longo prazo, gerando a aprendizagem. Portanto, pode-se considerar que a emoção e as

¹⁹ « [...]l'utilisation d'une langue est une activité sociale au lieu d'être une transmission individuelle d'informations » (LAVE, 1991, p.148).

funções cognitivas trabalham juntas para criar uma “plataforma para a aprendizagem, memória, tomada de decisões e criatividade” (p. 372).

Um exemplo da emoção como mola motivadora da aprendizagem está nos alunos que buscam o estudo de suas línguas de herança, como o português. Muitas vezes, eles nascem fora do país de origem da sua família e querem aprender a língua que seus pais, avós ou ancestrais utilizam/utilizavam por motivações afetivas, e vontade de conhecer sua história. Esse é o caso de Pierre, que explica durante a entrevista que escolheu estudar o PLH na universidade para “entender quem sou e quais são as minhas raízes”.

Essa motivação, ligada diretamente ao afeto familiar (no caso desse aluno, pelos avós que moram em Portugal), o impeliu a agir e a buscar o estudo da sua LH. Além disso, também pareceu levá-lo a ter interesse pelas aulas, como pôde ser percebido ao longo do semestre em que trabalhamos juntos. O aluno sempre se mostrou dedicado e fez as atividades propostas com alegria, junto com seus colegas de turma. Logo, entendo, tal qual Fonseca (2016), que as experiências de interação que ele tem em sala de aula e com os seus avós são guiadas pela emoção e potencialmente mobilizam as funções de atenção visando processos de aprendizagem.

Essa é a perspectiva em que insiro o processo de ensino-aprendizagem de PLH aqui investigado. Apresento a partir de 3.2 os conceitos norteadores da análise realizada nos capítulos cinco e seis.

3.2 **Uso da língua: categorizando e recategorizando o mundo**

Littlemore (2015) afirma que “um dos princípios-chave da linguística cognitiva é que o desenvolvimento da linguagem envolve os mesmos processos cognitivos que usamos para entender o mundo em geral” (p. 26²⁰). E que, por isso, uma das primeiras coisas que fazemos enquanto vivemos experiências no mundo é tentar classificar as informações em categorias, processo refletido pela linguagem. A categorização do mundo e a organização dos pensamentos ocorrem na interação humana mediada pela linguagem, em conjunto com as experiências de vida (LITTLEMORE, 2015).

²⁰ “[o]ne of the key tenets of cognitive linguistics is that the development of language involves the same cognitive processes that we use for understanding the world in general.”(LITTLEMORE, 2015, p. 26)

A divisão do mundo em categorias é baseada na operação cognitiva de Identidade, que nos leva a perceber as semelhanças e diferenças entre os elementos que as compõem (FAUCONNIER; TURNER, 2002). Isso ocorre em experiências com a língua materna e com outras línguas adicionais aprendidas ao longo da vida, podendo, inclusive, levar os aprendizes a processos de recategorização (LITTLEMORE, 2015). O desenvolvimento de línguas de herança não é exceção.

Portanto, à luz da literatura, o primeiro processo sociocognitivo que se dá com a exposição linguística é a categorização do mundo. Por exemplo, em relação aos FH, tal processo acontece primeiro no ambiente familiar e na sua comunidade; em seguida, em outros ambientes da sociedade majoritária, como a escola e os novos círculos sociais. Dessa forma, algumas categorias podem se formar primeiro na LH e outras podem se formar primeiro na língua da sociedade de acolhimento, a depender das experiências vividas pelo FH em cada língua. Tal processo de categorização relaciona-se com a capacidade de armazenamento na memória de longo prazo e auxilia no agrupamento de conceitos que podem vir a ser utilizados quando necessário (LITTLEMORE, 2015), considerando todo o repertório linguístico do falante.

Os primeiros estudos relacionados à visão que a Linguística Cognitiva adota sobre categorização são de Rosch (1975; 1976), e serviram de base para noção de MCI proposta por Lakoff (1987). Os experimentos de Rosch, ligados à Psicologia Cognitiva, mostram que “os atributos que definem estruturas do mundo real não ocorrem independentemente uns dos outros” (1976, p. 383²¹). As categorias comportam um número de objetos considerados equivalentes, organizados por nomes (exemplo: cão, animal), e seus membros não possuem necessariamente o mesmo valor – ao contrário da visão da abordagem formal clássica. Ou seja, ao pensarmos em um pássaro, dificilmente teremos um pinguim como modelo mental desse animal, pois provavelmente imaginaremos um pardal ou um canário (ROSCH, 1976).

Os resultados da pesquisa de Rosch (1976) explicam esse fenômeno, e revelam que os conceitos se estruturam por protótipos, pois “quando classificamos não recorremos ao estabelecimento de condições necessárias e suficientes, mas nos escoramos em casos que são exemplares, que são os mais reveladores da categoria” (OLIVEIRA, 2004, p. 40). O grau de prototipicidade variará de acordo com o número de atributos relacionados a cada membro: quanto mais atributos da categoria o elemento possuir, mais prototípico ele é. Nesse sentido, alguns elementos da categoria podem ser mais prototípicos, ou seja, alocam-se aos próximos

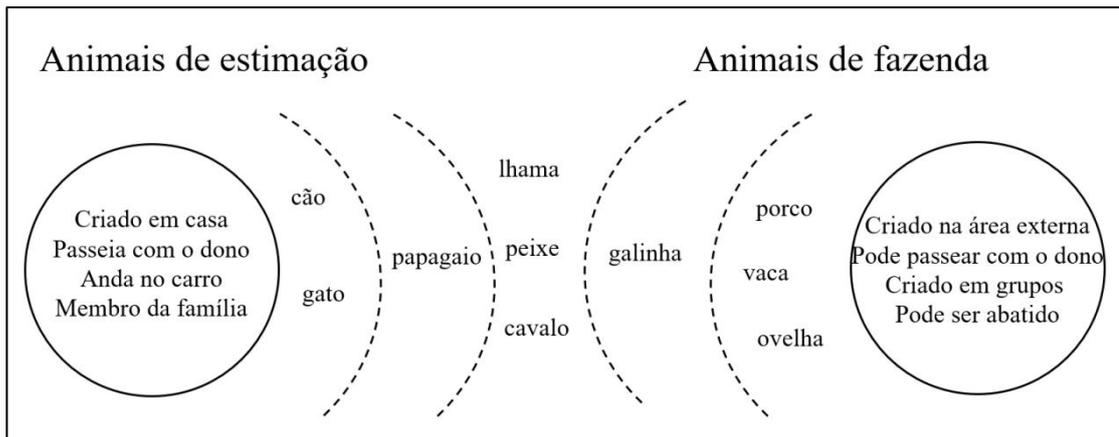
²¹ “[r]eal-world attributes do not occur independently of each other.” (ROSCH, 1976, p. 383)

ao núcleo da categoria, enquanto outros podem estar mais afastados. Portanto, o pardal seria considerado um modelo mais prototípico da categoria “pássaro” do que o pinguim, dado que o pardal pode voar, assim como a maioria dos pássaros, e é muito mais familiar do que o pinguim para a maior parte das pessoas (ROSCH, 1976).

Lakoff (1987) revisita os estudos de Rosch (1976) e de outros pesquisadores que abordam a categorização e apresenta algumas conclusões. Ele explica que certas categorias, como “pássaros”, possuem limites claros entre os seus membros, embora dentro desses limites existam efeitos de gradação por prototipicidade (LAKOFF, 1987, p. 56). Em outras palavras, alguns membros da categoria a representam melhor do que outros (pardal é o exemplar mais prototípico da categoria “pássaro” se comparado ao pinguim). No entanto, outras categorias são formadas a partir de atributos mais característicos, que podem variar em alguma medida, e que se distribuem em diferentes radiais a partir de um centro prototípico. A organização dos elementos nessas categorias radiais não é rígida. Isso porque as radiais relacionam-se através de um *continuum* fluido, com bordas difusas, e podem se alastrar até que um elemento tenha tão poucos atributos daquela categoria que passe a fazer parte de uma outra (LAKOFF, 1987).

Como exemplo dessa categoria fluida, Littlemore (2015) cita os “animais de estimação”. Em muitos países, cães e gatos são animais criados pelas famílias em suas casas, sendo membros mais prototípicos dessa categoria. No entanto, no Chile, as lhamas também são criadas por muitas famílias como animais de estimação, sendo inclusive transportadas (quando filhotes) no carro da família, como muitos de nós fazemos com nossos animais de estimação no Brasil. Ou seja, dependendo da cultura e das experiências vividas, novas radiais podem ser adicionadas às categorias pré-existentes e novas categorias também podem ser formadas. Ilustro tal exemplo com o esquema apresentado na Figura 14.

Figura 14- Categorização de animais de estimação



Fonte: A Autora, 2021.

A categorização foi uma preocupação presente nas práticas pedagógicas de PLH. Por exemplo, na etapa de pré-leitura da aula realizada na universidade, um dos objetivos foi a elaboração da categoria “Retirante”, de forma conjunta com a turma. Para tanto, utilizei diversos materiais brasileiros (obras de arte, poesia, reportagens, charges) com representações diferentes de retirantes, para que os alunos elencassem os atributos em comum (percebidos por eles), a fim de formar a categoria mais prototípica de um “retirante”.

Dessa forma, aqueles que ainda não conheciam esse conceito puderam perceber as variadas nuances que podem representar o retirante, de acordo com a perspectiva brasileira. Conforme veremos na análise apresentada no capítulo cinco, a formação e a compreensão dos atributos dessa categoria foram necessárias para que os alunos compreendessem melhor a leitura da tira em quadrinhos e realizassem a tarefa proposta. Categorização é assim o primeiro processo abordado na análise.

3.3 Evocação de Modelos Cognitivos Idealizados

Além da categorização, outro processo cognitivo relacionado à integração conceitual e à construção de sentidos é a evocação dos conhecimentos prévios, armazenados na memória de longo prazo (FAUCONNIER; TURNER, 2002). Cabe salientar que Fauconnier e Turner usam o conceito de *frames* (FILLMORE, 1982) para definir tais conhecimentos. Para os autores, os *frames* são conhecimentos esquemáticos de longo prazo que estruturam os espaços

mentais (FAUCONNIER; TURNER, 2002). No entanto, neste estudo, opto pelo conceito de Modelos Cognitivos Idealizados (MCI) (LAKOFF, 1987), visto que é mais abrangente e vai além dos *frames*. Segundo Lakoff (1987),

cada MCI é um todo estruturado complexo, uma Gestalt, que usa quatro tipos de princípios estruturantes: estrutura proposicional, como nos *frames* de Fillmore; estrutura de esquemas imagéticos, como na gramática cognitiva de Langacker; mapeamentos metafóricos, conforme descrito por Lakoff e Johnson; e mapeamentos metonímicos, conforme descrito por Lakoff e Johnson” (p. 68²²)

Portanto, os MCIs concernem a uma rede neuronal de conhecimentos culturais armazenados pelas pessoas ao longo do tempo, como resultado de suas experiências de vida e interações (LITTLEMORE, 2015b). Eles são considerados idealizados por não serem necessariamente reais, mas, sim, representarem uma série de modelos cognitivos, organizados e conectados em nossa mente. Uma de suas características é a dinamicidade, pois são baseados nas experiências individuais e evoluem na medida em que tais experiências se desenvolvem de modo a ocorrerem mudanças nas atitudes socioculturais (LAKOFF, 1987).

No que tange à relação intrínseca entre linguagem e pensamento, segundo Littlemore (2015b), nossa rede de MCIs se fortalece de acordo com a frequência de uma determinada ocorrência linguística. Quanto mais frequente é a ocorrência de um dado linguístico, mais os nódulos da rede se fortificam, transformando-se em elementos da memória de longo prazo e podendo ser recuperados mais facilmente em um momento posterior.

Em termos de processamento cognitivo, “os MCIs organizam o nosso conhecimento e as estruturas de categorias e protótipos são subprodutos dessa organização” (LAKOFF, 1987, p. 68²³). Nesse sentido, dentro da nossa rede neuronal, “qualquer elemento de um modelo cognitivo pode corresponder a uma categoria conceitual” (p. 69²⁴). Logo, recuperamos os MCIs e categorias evocados na memória de longo prazo a partir de pistas e gatilhos (LITTLEMORE, 2015b) que podem estar presentes tanto na linguagem quanto em imagens, como no caso dos quadrinhos.

Na medida em que recuperamos os MCIs devido à frequência de um dado gatilho, eles se tornam cognitivamente salientes. De acordo com Schmid (2007), a noção de saliência

²² “Each ICM is a complex structured whole, a gestalt, which uses four kinds of structuring principles: propositional structure, as in Fillmore's frames; image-schematic structure, as in Langacker's cognitive grammar; metaphoric mappings, as described by Lakoff and Johnson; metonymic mappings, as described by Lakoff and Johnson” (LAKOFF, 1987, p.68)

²³ “[w]e organize our knowledge by means of structures called idealized cognitive models, or ICMs, and that category structures and prototype effects are by-products of that organization.” (LAKOFF, 1987, p. 68)

²⁴ “[a]ny element of a cognitive model can correspond to a conceptual category.” (LAKOFF, 1987, p. 69)

cognitiva refere-se às unidades cognitivas que são ativadas quando requeridas no processamento da fala ou da escrita. Quando isso acontece, podem ocorrer dois processos. No primeiro caso, “a ativação de um conceito pode ser controlada por um mecanismo de seleção consciente, pelo qual o conceito entra no foco de atenção de uma pessoa, sendo processado pela memória de trabalho” (p. 119²⁵).

Ou então, “um conceito pode ser ativado por meio da ativação de propagação, que ocorre quando a ativação de um conceito facilita a ativação de outros” (p. 119²⁶). Como veremos no capítulo cinco, os MCIs evocados ao longo da etapa de pré-leitura parecem ser mais facilmente recuperados durante as outras atividades da aula, assim como facilitam a evocação de outros a partir dos gatilhos linguísticos e imagéticos presentes na HQ e que puderam ser revisitados na posterior produção textual dos alunos.

A seguir, relaciono a evocação de MCIs com o processo responsável pela construção de novos sentidos, a Integração Conceptual.

3.4 Novos sentidos: Integração Conceptual

Para Fauconnier e Turner (2002), construímos novos sentidos a partir de três operações cognitivas básicas: Identidade (processo consciente de percepção de semelhanças e diferenças); Integração (processo de reconhecimento de diferenças e semelhanças o qual ocorre nos bastidores da cognição); e Imaginação (capacidade cognitiva de produzir simulações mesmo que não haja estímulo externo). Nesse sentido, para os autores, todo produto da integração conceptual é imaginativo e criativo.

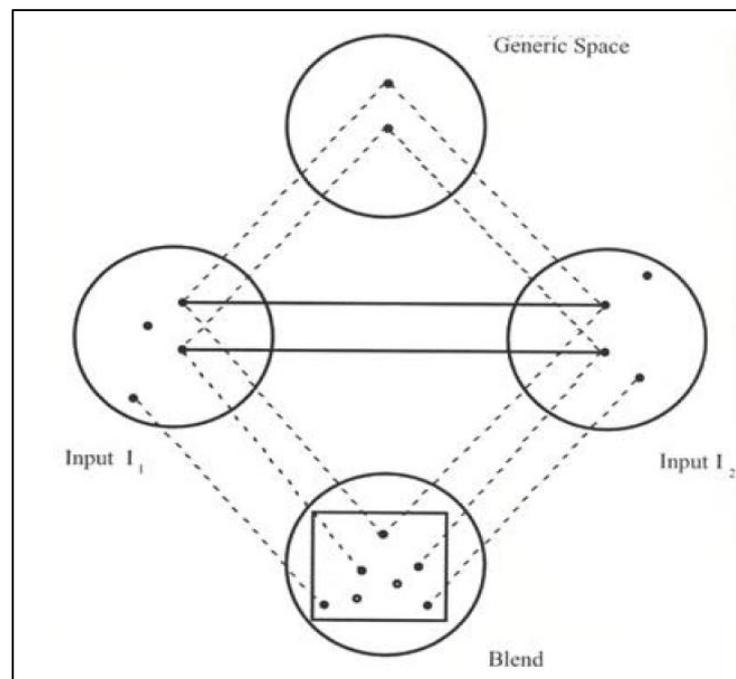
O produto da Integração Conceptual é o novo sentido construído nos bastidores da cognição, e isso se aplica a todas as áreas da vida humana (FAUCCONNIER; TURNER, 2002), inclusive à compreensão leitora de quadrinhos (SALIÉS, 2001; RAMOS, 2005; SOUZA, 2013). O processo de integração conceptual é composto por diversos elementos, que serão abordados adiante.

²⁵ “[t]he activation of a concept may be controlled by a conscious selection mechanism, whereby the concept enters a person’s focus of attention and is being processed in current working memory” (SCHMID, 2007, p. 119)

²⁶ “A concept may be activated through spreading activation, which occurs when the activation of one concept (e.g., ‘dog’) facilitates the activation of others (e.g., ‘bark’, ‘tail wagging’, ‘fur’, ‘poodle’, ‘alsatian’, ‘collie’, etc.)” (SCHMID, 2007, p. 119)

A mesclagem é formada por uma rede com quatro ou mais espaços mentais, que operam simultaneamente (Figura 15). **Espaços Mentais** (FAUCONNIER, 1997) “são pequenos espaços conceptuais construídos na medida em que pensamos e falamos para fins de compreensão e ação local” (FAUCONNIER; TURNER, 2002, p. 40²⁷). São construtos parciais que contêm elementos estruturados por MCIs, ativados na memória de longo prazo. Eles operam *on-line* na memória de trabalho, mas podem ser armazenados na memória de longo prazo quando interligados em uma rede de espaços mentais (FAUCONNIER; TURNER, 2002).

Figura 15- Diagrama básico da mesclagem conceptual



Fonte: Fauconnier e Turner (2002, p. 46)

Fauconnier e Turner entendem “as linhas do diagrama (linhas que representam projeções conceptuais e mapeamentos) “como correspondentes a coativações e ligações neurais” (2002, p. 46²⁸). O diagrama mostra que, dentre os espaços mentais que compõem uma rede de integração conceptual, estão, pelo menos dois espaços de *input*: o espaço genérico e o espaço mescla (*blend*).

²⁷ “Mental spaces are small conceptual packets constructed as we think and talk, for purposes of local understanding and action.” (FAUCONNIER; TURNER, 2002, p. 40)

²⁸ “[t]he lines in this diagram (lines that represent conceptual projections and mappings) as corresponding to neural coactivations and bindings” (FAUCONNIER; TURNER, 2002, p. 46)

O **espaço genérico** se projeta sobre os *inputs*, e é responsável pela realização das relações e mapeamentos. Esse espaço é a base para que a relação entre os *inputs* permaneça ativa durante a mesclagem *on-line*. Nele, são ativadas as informações comuns minimamente necessárias para a sustentação dos *inputs* e para as projeções entre eles. Dentre essas informações, estão os papéis temáticos (quem fez o quê, para quem, onde), esquemas imagéticos, metáforas conceituais, entre outros (FAUCONNIER; TURNER, 2002).

Os *inputs* são espaços de entrada, cujos elementos são estruturados pelos MCIs ativados na mente por meio de pistas linguísticas, imagéticas ou experienciais. Eles operam na memória de trabalho, mas são construídos parcialmente pela ativação de estruturas da memória de longo prazo (MCIs). Os elementos dos espaços mentais se relacionam e podem ser organizados a partir de pacotes, com base nos MCIs. Eles são associados a partir das semelhanças que emergem de cada um, levando ao mapeamento parcial de partes e contrapartes. As relações existentes entre os mapeamentos que ocorrem dentro dos espaços (intraespacial) e entre eles (interespaical) são chamadas pelos autores de relações vitais, e serão detalhadas mais adiante.

Além disso, uma das características dos espaços mentais que compõem a rede de integração conceptual é a sua capacidade de modificação. Segundo Fauconnier e Turner (2002), qualquer espaço pode ser modificado em qualquer momento da construção da rede. Isso é possível, pois o significado não é construído em um desses espaços especificamente, mas, sim, emerge da reciprocidade dos arranjos elaborados e das conexões entre os espaços, que são projetados para o espaço mescla.

O **espaço mescla** (*blend*) é aquele em que o novo significado emerge, a partir da projeção seletiva dos elementos dos *inputs*. Ele fornece estrutura, integração e eficiência não disponíveis nos outros espaços, além de poder retroalimentar o espaço genérico e os espaços de *input*. Como diz Turner, “os espaços de *input* podem não só propiciar projeções para a mescla, mas também receber projeções retroalimentadas do espaço mescla” (TURNER, 1996, p. 60²⁹). Assim, o novo sentido não é apenas resultado da soma das partes e contrapartes dos *inputs*, mas sim algo inédito, criado com base na força imaginativa da mente humana (TURNER, 2014). A **estrutura emergente** no espaço mescla possui uma configuração diferente dos outros espaços de *input*. Ela pode ser formada de três maneiras interrelacionadas:

²⁹ “Blended spaces can develop emergent structure of their own and can project structure back to their input spaces. Input spaces can be no only providers of projections to the blend, but also receivers of projections back from the developed blend.” (TURNER, 1996, p. 60)

- **Composição:** quando as projeções formam em conjunto novas relações que não existiam separadamente nos espaços de *input*. É a forma mais básica e sempre está presente na construção da estrutura emergente.
- **Completamento:** quando o padrão da mescla, estruturado pela composição, é “completado” na estrutura emergente mais ampla por uma nova informação (*frames* ou MCIs) que não existia nos *inputs* que originaram a projeção seletiva.
- **Elaboração:** quando a estrutura completada na mescla é elaborada através de um processo cognitivo desempenhado dentro do espaço mescla, de acordo com a sua própria lógica. A elaboração adiciona informações inéditas que não existiam nos espaços de entrada, oriundas da força imaginativa.

No interior do espaço mescla, assim como dentro e entre os outros espaços de entrada da rede conceptual, existem **relações vitais** entre os elementos ali presentes. As relações vitais determinam a estrutura-mescla resultante da integração e podem sofrer compressões na mescla (FAUCONNIER; TURNER, 2002).

A **compressão** é a integração de vários eventos/elementos em uma única unidade, por isso, a mesclagem é entendida como uma ferramenta de compressão. Além de propiciar a compressão de ideias em nossa mente (como, por exemplo, a noção de tempo, cf. FAUCONNIER; TURNER, 2002), ela poupa espaço na memória de longo prazo e permite a descompressão, quando precisamos acessar tais ideias para fins de compreensão.

Uma relação vital pode ser comprimida em uma versão mais compacta dela mesma. Isso ocorre porque a mesclagem precisa ser realizada em escala humana, através da ação direta e da percepção dentro de MCIs familiares (ou seja, com base nos MCIs humanos mais básicos). Para tanto, é exigida a transformação de alguns elementos e estruturas quando são projetados seletivamente no espaço mescla. Dessa forma, o espaço mescla recebe versões comprimidas das relações interespaciais e intraespaciais que acontecem na rede (FAUCONNIER; TURNER, 2002). Temos, então, as seguintes **relações vitais** e **compressões**:

- Analógia:** integrações que dependem de uma compressão papel-valor (cujas noções básicas encontram-se no espaço genérico) que acontece no espaço mescla. Nessa relação, existe um conector de identidade entre os papéis presentes em cada *input*. A relação vital de analogia é comumente comprimida em singularidade na mescla. Pode ocorrer também a **Desanalogia**, quando a relação se refere às

diferenças. Enquanto a analogia ocorre entre ou dentro dos *inputs*, a desanalogia ocorre no espaço mescla e resulta frequentemente em uma compressão de singularidade com mudança.

- b) **Causa-efeito:** é a relação vital mais comum, é a forma como concebemos as coisas (informações e suas propriedades) como sendo consequência ou efeito de algum outro elemento causador. Esse tipo de relação vital pode ser comprimido por relações de tempo, espaço, mudança, parte-todo e singularidade na mescla.
- c) **Papel-valor:** relação vital onipresente que trata do papel de uma entidade em um contexto.
- d) **Intencionalidade:** abarca relações vitais ligadas à esperança, ao desejo, à vontade, ao medo, à crença, à lembrança e outras atitudes mentais. As ações e os sentimentos são guiados e interpretados pelas intenções atribuídas a cada situação.
- e) **Representação:** quando um *input* pode ser uma representação de outro.
- f) **Mudança:** comprimida em singularidade na mescla, refere-se ao processo no qual mudanças longas de uma entidade/ objeto se tornam mudanças rápidas e visíveis. Uma relação interespaçial de mudança frequentemente vem envolvida com uma relação interespaçial de identidade.
- g) **Identidade:** relação vital mais básica, ela faz referência aos padrões encontrados entre dadas entidades. Ela pode estar relacionada a outras relações vitais, como tempo, mudança, causa-efeito. Porém, a identidade não precisa necessariamente ser de 1 para 1 entre os espaços de *input*, visto que um elemento pode estar ligado a duas ou mais contrapartes em outro espaço.
- h) **Tempo:** relação ligada à memória, à mudança, à continuidade, à simultaneidade, à instantaneidade e ao entendimento humano de causalidade. Ela se relaciona à relação vital de **espaço** e muitas vezes ambas são usadas como compressões mútuas (quando comprimimos espaços e eventos históricos, também comprimimos o tempo passado em um único momento, como em uma fotografia antiga ou em uma lembrança, por exemplo).

No entanto, os autores explicam que as compressões não acontecem de forma desordenada na mescla, seguimos um princípio geral: para alcançar mesclas em escala humana precisamos alcançar relações vitais escalonáveis. Ou seja, convertamos relações vitais não-escalonáveis em relações vitais dimensionáveis para a compreensão humana. As

relações de espaço, tempo, mudança, parte-todo, intencionalidade e causa-efeito podem ser escalonadas em uma versão mais comprimida, tanto dentro de um único espaço, quanto na projeção para o espaço mescla. As relações de analogia, desanalogia, identidade e representação não são escalonáveis, mas podem ser comprimidas nas relações escalonáveis.

Em suma, para Turner (2014), a mesclagem conceptual depende de toda a habilidade mental e corporal que a precede, ou seja, dos MCIs e das experiências vividas. Segundo o autor, é por meio do processo de integração conceptual que nascem as ideias usadas para dar novos sentidos ao mundo e às relações humanas. Esses novos sentidos também se aplicam à compreensão leitora dos quadrinhos, como mostram os trabalhos de Saliés (2001), Ramos (2005) e Souza (2013). Por isso, debruço-me sobre esse tópico a seguir.

3.5 Compreensão leitora de HQs: processos cognitivos

A compreensão leitora, principalmente de textos construídos por mais de uma modalidade, como é caso de uma história em quadrinhos – que integra as linguagens verbo-visuais – envolve um complexo processamento cognitivo (SOUZA, 2013). Segundo o modelo preconizado pela Abordagem Cognitiva da Compreensão Leitora³⁰ (doravante ACCL) (KENDEOU *et al.*, 2014), tais processos são classificados em superiores e inferiores (processos descendentes e ascendentes, respectivamente) e operam de forma integrada. Segundo a proposta da ACCL (KENDEOU *et al.*, 2014), as seguintes etapas envolvem-se conjuntamente na compreensão leitora:

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

³⁰ No original “*Cognitive View of Reading Comprehension*”. A ACCL é um modelo cognitivo que entende a compreensão leitora como um processo relacionado ao reconhecimento das representações gráficas das palavras e as relações sintático-semânticas entre elas, para que seja criada “uma representação mental coerente do texto [...] que inclui informações textuais e conhecimentos prévios do leitor, interconectados via relações semânticas [...] e acessados através de processos inferenciais”. Tal processo depende “das características do leitor, das propriedades dos textos e das demandas da tarefa de leitura” (KENDEOU *et al.*, 2014, p. 10).

Em resumo, o que Oliveira (2014) descreve nesse trecho me parece ser o movimento que ocorre nos bastidores da cognição humana para chegar à integração conceptual/mesclagem, culminando em novos sentidos (FAUCONNIER; TURNER, 2002). A seguir, apresento detalhadamente cada um desses processos.

O primeiro processo inferior para compreender um texto é a **decodificação** (KENDEOU *et al.*, 2014; OLIVEIRA, 2014). Isso porque “é preciso que o sujeito possa decifrar as palavras escritas, isto é, chegar a saber o seu significado, acessando, a partir da sequência de letras escritas, suas representações fonológicas, ortográficas e semânticas” (OLIVEIRA, 2014, p. 382). Para tanto, necessita-se da familiaridade mínima com o léxico da língua-alvo, pois “se o leitor decodifica as palavras de forma errada, os processos de mais alto nível já receberão as informações equivocadas, o que afetará a compreensão” (p. 382). Ou seja, para alunos que leem um texto em LH ou LE esse processo pode ser um desafio maior do que para leitores lidando com um gênero na língua materna.

Além dos processos inferiores, para a compreensão de um texto também é necessário que o leitor realize associações através de processos superiores, como a **inferência** (KENDEOU *et al.*, 2014; OLIVEIRA, 2014,). Nessa etapa, é construída uma representação mental coerente do texto, incluindo “as informações nele escritas, as associações entre partes da informação textual e entre estas e a base de conhecimentos que o sujeito adquiriu ao longo da vida” (OLIVEIRA, 2014, p. 382), que seriam os MCIs.

A capacidade de produzir inferências envolve depreender ideias a partir da associação (1) entre partes do texto, e/ou (2) dessas partes com a bagagem de conhecimentos do leitor (ACKERMAN, 1988; CAIN; OAKHILL; BRYANT, 2000; OLIVEIRA, 2014; KENDEOU *et al.*, 2014). Assim, temos dois tipos de inferências: (1) inferência intratextual (ligada à coerência) e (2) inferência extratextual (ligada ao conhecimento prévio do leitor).

Para os alunos de LH/LE, realizar inferências intratextuais também pode ser cognitivamente mais custoso, em comparação com a leitura em sua LM. Isso porque, além de decodificar as palavras, esses leitores precisam ter conhecimento sobre o funcionamento sistemático da língua-alvo, incluindo os mecanismos que estruturam a coesão e coerência textuais.

Quanto à realização das inferências extratextuais, entram em cena também as funções executivas do cérebro, como a memória de trabalho (BADDELEY; HITCH, 1994; OLIVEIRA, 2014). Esta é responsável por manter as informações ativas na mente ao mesmo tempo em que elas são utilizadas para um dado fim (BADDELEY; HITCH, 1994). Portanto, para que o leitor compreenda a leitura e estabeleça inferências externas ao texto, ele

deve preservar as informações lidas ativas enquanto simultaneamente busca em seus conhecimentos (MCIs) informações correlatas e estabelece uma conexão entre elas (OLIVEIRA, 2014).

Na leitura de HQs, as imagens apresentadas em consonância com o texto verbal fornecem mais **pistas** para o aprendiz de PLH/PLE relacionar com os seus MCIs, através de inferências, no processo de compreensão da narrativa apresentada. Visto usarmos a língua como mediadora na categorização do mundo, aprender outras línguas implica recategorizar e reconstruir MCIs com base nas experiências de uso já armazenadas, sendo uma delas a leitura (LITTLEMORE, 2015). Dessa forma, durante a leitura de quadrinhos, as pistas que emergem dos signos verbais e das imagens ajudam nos processos de **categorização** e na ativação dos **MCIs** necessários para a estruturação dos **espaços mentais** que compõem a **integração/mesclagem conceptual**, culminando na construção de novos sentidos.

Cito como exemplo o caso ocorrido com o aluno Pedro na aula de PLH do curso privado. O menino já possuía uma bagagem de MCIs sobre diferentes aldeias indígenas, construídos ao longo das experiências em visitas aos seus familiares amazonenses. Como veremos no capítulo seis, quando Pedro leu a HQ do Papa-Capim e viu as ilustrações que representavam os indígenas, as pistas imagéticas do material provavelmente ativaram esses MCIs na memória de longo prazo do aluno. Com isso, através da mesclagem conceptual, ele possivelmente integrou semelhanças e diferenças entre os indígenas que ele conheceu e as imagens dos quadrinhos, gerando como resultado seu comentário sobre a representação estereotipada da HQ.

Assim sendo, neste estudo, entendo que o processo de integração conceptual pode levar os estudantes de PLH a construírem novos sentidos, em aulas que incluam a leitura de quadrinhos. É o que verificaremos ao analisar as narrativas orais e escritas, produzidas por eles, com base na leitura prévia das HQs, conforme apresentado nos capítulos cinco e seis. Nesse sentido, vale destacar que se o estudante de PLH/PLE tem dificuldade em decodificar o texto na língua-alvo, as pistas linguísticas dificilmente poderão ativar os processos cognitivos necessários para a compreensão leitora. Ou seja, dificilmente ocorrerá a integração entre os processos linguísticos, cognitivos e socioculturais oriundos tanto da mente do aprendiz quanto do texto lido (LOPES, 2006; SOUZA, 2013).

Por essa razão, como veremos no capítulo cinco, as etapas de pré-leitura/leitura/pós-leitura parecem ser fundamentais para a construção de sentidos a partir da leitura de quadrinhos em aulas de PLH/PLE – como já o indicaram, para a leitura em língua materna, outros autores como Dell’Isola (2001), Kleiman (2004) e Souza (2013). As etapas de pré-

leitura têm como objetivo ativar na mente dos alunos alguns dos conhecimentos tácitos (MCIs) que eles precisarão para compreender a HQ (SOUZA, 2013; KLEIMAN, 2004; DELL'ISOLA, 2001). Sabemos que falantes e aprendizes de LH possuem uma bagagem linguístico-cultural significativa e diversificada (KAGAN, 2009) e que a compreensão leitora depende das experiências prévias construídas com base nas vivências de cada leitor, sendo ou não na LH (KENDEOU *et al.*, 2014). Sendo assim, entendo que os alunos de PLH podem construir significados diferentes a partir de uma mesma situação apresentada pelo texto na etapa de leitura, conforme verificaremos na análise das duas produções escritas dos alunos da universidade.

No próximo capítulo, detalho os caminhos metodológicos que norteiam a pesquisa.

4. CAMINHOS METODOLÓGICOS

Este capítulo detalha os caminhos metodológicos seguidos durante a realização da minha investigação. Sendo um estudo qualitativo, pauta-se pela visão não essencialista do conhecimento e pela análise dos dados de modo interpretativista.

Por se tratar de uma pesquisa em que foram empregadas as ferramentas e materiais do meu trabalho em sala de aula como parte da geração dos dados, entendo se enquadrar no que Denzin e Lincoln chamam de “*bricoleur* interpretativista” (2006, p. 17). Nesse tipo de investigação, segundo os autores, o pesquisador tem como papel montar uma espécie de quebra-cabeças, com diversas peças que se encaixam e formam uma construção emergente, que pode assumir novas formas à medida que são adicionados novos instrumentos e técnicas de interpretação.

O capítulo estrutura-se em quatro partes. A natureza da pesquisa é detalhada em 4.1. O item 4.2 contempla as etapas da pesquisa, seguido pelos elementos do *corpus* (4.3), pelos objetivos, questões norteadoras (4.4) e pelas hipóteses (4.5). No que tange à operacionalização dos dados, o item 4.6 detalha a metodologia aplicada na análise das entrevistas (inspirada em BERNARDO, 2002) e o método de cristalização (RICHARDSON, 2018), usado para analisar e organizar os dados gerados nas duas etapas e assim refletir sobre o viés comum que os atravessa. Por fim, as informações sobre os procedimentos relacionados ao comitê de ética são apresentadas em 4.7.

4.1 Natureza da pesquisa

O momento pós-moderno e pós-estrutural da pesquisa qualitativa, no início da década de 1990, caracterizou-se pelas diferentes formas de representar o outro, observando-o em seu cenário natural e procurando entender os fenômenos em termos dos significados que as pessoas lhes conferem (DENZIN; LINCOLN, 2006). Hoje em dia, a pesquisa qualitativa abarca a transdisciplinaridade entre as ciências humanas e sociais e busca extrair do convívio entre pesquisadores e objetos de pesquisa os significados que emergem do contexto (CHIZZOTTI, 2003).

Ela considera a relação entre o pesquisador e o seu objeto, juntamente com as limitações situacionais que influenciam a investigação, focando no modo como a experiência social é criada com uma visão detalhada da realidade. Entende-se, portanto, que a pesquisa qualitativa abarca os contextos experienciais, visto que neles ocorre o entrecruzamento das crenças, ações e culturas (DENZIN; LINCOLN, 2006).

Essa visão harmoniza-se com os princípios norteadores da Linguística Cognitiva que embasam esta pesquisa, entendendo a linguagem como pensamento e significado (GEERAERTS, 2006). Sabendo que o significado é perspectivado, dinâmico e constitui-se na linguagem, considera-se que ele é baseado no uso e na experiência humana. Ele envolve o conhecimento de mundo que está integrado com outras capacidades cognitivas, como, por exemplo, a categorização e a integração conceptual (FERRARI, 2014).

Julgo ser a presente investigação de natureza qualitativa porque o processo de geração e análise dos dados envolve a minha participação, enquanto professora-pesquisadora, assim como a história que permeia cada um dos outros participantes, alunos e professores. Entendo que as pesquisas sobre o processo de ensino-aprendizagem de línguas adicionais, que seguem a linha teórica da Linguística Cognitiva, consideram a linguagem como pista para os processos cognitivos presentes em práticas culturais, como a leitura e a escrita, incorporando também a experiência de todos os envolvidos.

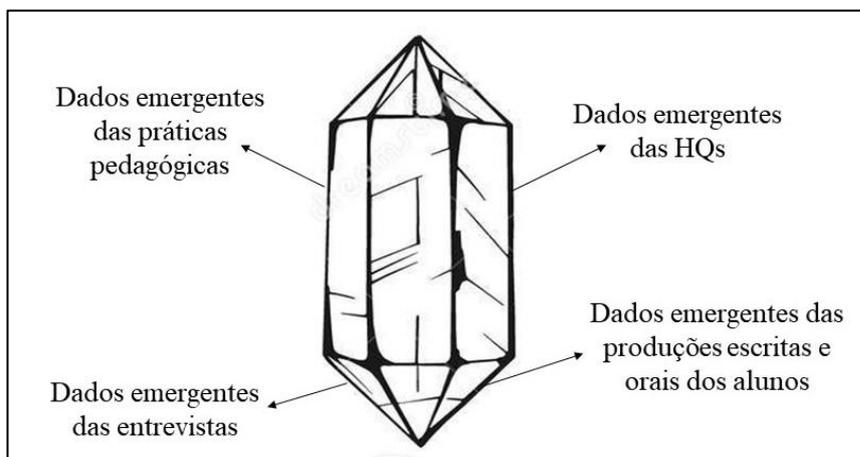
Por essa razão, utilizo-me de entrevistas semiestruturadas realizadas com os alunos da universidade, com o objetivo de rememorar a atividade com quadrinhos e conhecer as suas motivações e as suas histórias com a língua portuguesa. Além disso, durante as aulas particulares de PLH, que constituíram a segunda parte da geração de dados desta pesquisa, a professora conversa com os alunos, trazendo novas informações que contribuem para a compreensão do que cada um deles sente e pensa durante a manipulação dos quadrinhos, gerando narrativas com base nas leituras.

De posse desses dados, analisei-os sistematicamente sob uma perspectiva não essencialista. Nesse sentido, não podemos esperar verdades absolutas e o foco deve repousar nos entendimentos que emergem da análise de um conjunto de dados, e que contribuem para responder aos questionamentos da pesquisa no contexto em tela. Isso porque as conclusões de uma pesquisa são apenas uma peça que compõe o grande quebra-cabeça que são os estudos de uma determinada área.

Essas conclusões se entrelaçam com outras, considerando diversas perspectivas na reflexão sobre um mesmo objeto e abrindo espaço para o que Richardson (2018) chama de cristalização. Considero aqui as perspectivas dos professores e alunos nas suas narrativas

durante as entrevistas, assim como os materiais utilizados e produzidos durante as aulas como facetas desse cristal (Figura 16).

Figura 16 - Dados que compõem as facetas do cristal



Fonte: A Autora, 2021.

Dentro dessa linha de pensamento, a análise dos dados segue um caminho interpretativista. O interpretativismo surgiu no final do século XIX e visa a compreender a ação humana com empatia, tendo em mente a realidade sociocultural dos atores participantes (DENZIN; LINCOLN, 2006). Sigo esta linha de análise, proposta pela Escola de Chicago, e interpreto os dados gerados nas narrativas dos sujeitos e nas entrevistas. Tal análise considera todo o contexto de geração (linguagem, percepções, sentimentos e pontos de vista) como reveladores de novas informações (CHIZZOTTI, 2003). Nesse sentido, esta pesquisa abre mão da autoridade única do pesquisador, para receber a polivocalidade dos outros participantes na sua composição e na reflexão sobre as informações emergentes dos dados (FINE, 1994).

4.2 Etapas da pesquisa

Os dados foram gerados em duas etapas. A primeira ocorreu durante um semestre na Universidade Rennes 2, onde ministrei aulas de português para dez turmas com perfis bastante variados. A segunda ocorreu após o meu retorno ao Brasil, no segundo semestre letivo. A princípio, eu deveria observar e acompanhar aulas de PLH realizadas em cursos

particulares na cidade de Rennes. Porém, conversei com a professora que ministrava esses cursos e descobri que ela não usava quadrinhos com os alunos, apenas imagens e fotos, o que me deixou desmotivada em relação às suas aulas.

Após meu retorno ao Brasil, ela, incentivada por mim, começou a experimentar práticas pedagógicas mediadas por histórias em quadrinhos em algumas aulas e, ao perceber a reação dos alunos, passou a gravá-las. Trocamos diversas mensagens sobre essas práticas, discutindo possibilidades de atividades, caminhos para algumas dificuldades dos alunos e fizemos uma longa entrevista sobre a sua trajetória docente na França e sobre as suas aulas de PLH. Como as práticas realizadas pela professora dialogaram diretamente com o objeto desta tese, tais gravações junto com os materiais utilizados por ela nas aulas compõem a segunda parte dos dados. A inclusão das aulas particulares ao *corpus* inicial também se deve aos perfis diferenciados de alunos. Como as aulas na universidade contemplam estudantes com faixa etária aproximada (entre 21 e 23 anos), foi possível conhecer a perspectiva dos alunos das aulas particulares, cujas idades variam entre 11 e 57 anos.

A escolha e a seleção dos dados para compor o *corpus*, dentre todos os materiais gerados na universidade e nas aulas particulares da professora Fabiana, deram-se após o fim do ano letivo. Foi uma escolha guiada pelo contexto das aulas, perfis dos alunos e pelas produções realizadas com alunos falantes do português como língua de herança. Nesse sentido, entendo que a pesquisa é um processo interativo, influenciado pela história pessoal, pela biografia, pelo gênero, pela classe social, pela raça e pela etnicidade de todas as pessoas que compõem o cenário investigado. Por essa razão, foram necessárias mais do que apenas as aulas para a composição dos dados, sendo utilizadas entrevistas semiestruturadas e conversas para que eu pudesse conhecer a história por trás de cada participante da pesquisa.

4.3 *Corpus*

Com base no exposto, o *corpus* da pesquisa compõe-se pelos seguintes elementos:

- **Práticas pedagógicas:** são analisadas atividades como pré-leitura, leitura e pós-leitura, a fim de entender os processos cognitivos que deveriam ser ativados com base nas pistas fornecidas pelos materiais das práticas pedagógicas.

- **Narrativas dos alunos aprendizes de PLH e PLE:** oriundas das práticas pedagógicas realizadas em sala, os alunos produziram narrativas escritas e orais com base na leitura dos quadrinhos.
- **Entrevistas com os alunos da universidade:** essas entrevistas semiestruturadas têm como objetivo explorar os entendimentos e sentimentos dos alunos durante a realização das práticas pedagógicas. Dessa forma, busca-se compreender como eles organizam conceitualmente a compreensão da leitura dos quadrinhos. A entrevista semiestruturada foi escolhida porque é um processo de interação que permite a geração de dados subjetivos (HAGUETTE, 1997), enquanto suscita a memória do entrevistado (BOURDIEU, 1999). Além disso, com esse tipo de entrevista, os alunos ficam mais à vontade para conversar sobre o tema e para fornecer as informações necessárias, sem passar pela pressão e rigidez de um questionário formal.
- **Gravação das aulas particulares:** as gravações visaram à compreensão de quais processos cognitivos deveriam ser ativados pelas práticas pedagógicas enquanto os alunos leem os quadrinhos e, posteriormente, que processos cognitivos são evocados pelas narrativas que constroem a partir da leitura. Além disso, durante as aulas, a professora faz perguntas sobre como os alunos se sentem ou sobre o que pensam das atividades, o que também fornece dados para a investigação.
- **Anotações dos alunos:** complementares às gravações e à entrevista com a professora, as anotações trazem pistas sobre a organização conceptual dos alunos em relação à estrutura da língua portuguesa, entendimentos do léxico e compreensão leitora dos quadrinhos.

A partir dos dados gerados nas duas etapas e sua análise, tenciono alcançar os objetivos e responder aos questionamentos apresentados a seguir.

4.4 **Objetivos e perguntas de pesquisa**

Conforme exposto na introdução, o objetivo geral da pesquisa é entender **se** e **como** a leitura e a manipulação de HQs podem contribuir para o processo de ensino-aprendizagem do PLH nos contextos em tela. Para tanto, sigo os seguintes objetivos específicos:

1. Verificar a compreensão leitora de dois alunos de PLH e de dois alunos de PLE sobre HQs e a sua capacidade de manipulá-las em produções textuais e orais;
2. Comparar os dados gerados sobre os alunos de PLH e PLE na etapa de verificação;
3. Compreender os processos cognitivos ativados na leitura das HQs e produções subsequentes;
4. Verificar se e como os alunos participantes criam novas narrativas inspiradas pelas HQs;
5. Verificar se aprendizes de PLH constroem novos sentidos por meio da integração conceptual nas narrativas orais e escritas inspiradas pela leitura de HQs em sala de aula.
6. Verificar se os alunos participantes aprendendo o PLH apresentam algum aspecto diferencial em relação aos demais na compreensão e manipulação das HQs e na produção da narrativa.

Harmonizando-se com tais objetivos, a pesquisa é guiada pelos questionamentos:

1. Qual é o papel das HQs na leitura e produção por elas inspiradas?
2. Que processos cognitivos os alunos participantes deveriam ativar no processo da leitura de uma HQ e quais são evocados em narrativas que produzem a partir da leitura?
3. O que o comportamento linguístico dos alunos de PLH, comparado ao dos colegas participantes, nos diz em termos de organização conceptual?
4. Que entendimentos essa experiência gera em relação ao ensino-aprendizagem de PLH?

4.5 Hipóteses

A partir das perguntas norteadoras e da revisão de literatura apresentada anteriormente, levanto algumas hipóteses iniciais. A turma de português da universidade aqui examinada é mista, composta por aprendizes de diversas origens e com variados objetivos. Então,

- a) Se durante a elaboração e o planejamento das práticas pedagógicas do semestre, o professor não considerar tal variedade e heterogeneidade, o desenvolvimento linguístico do português pode ser comprometido;
- b) Se a experiência e a vivência na socialização da linguagem têm impacto sobre o desenvolvimento da língua-alvo (DUFF; TALMY, 2011), considerar a bagagem linguístico-histórica-cultural trazida pelos alunos para a sala de aula parece ser crítico para o desenvolvimento linguístico desse público heterogêneo;
- c) Considerando ambos os contextos investigados (universidade e cursos privados), tal bagagem linguístico-histórica-cultural pode influenciar o ensino-aprendizagem e fornecer pistas para os professores montarem suas atividades;
- d) Ademais, essa bagagem também pode auxiliar a construção de sentidos pelos aprendizes durante as práticas pedagógicas com quadrinhos.
- e) Considerando as hipóteses anteriores, creio, por fim, que, se alunos de PLE leem e compreendem HQs usadas em práticas pedagógicas, então, talvez alunos de PLH o façam com maior facilidade.

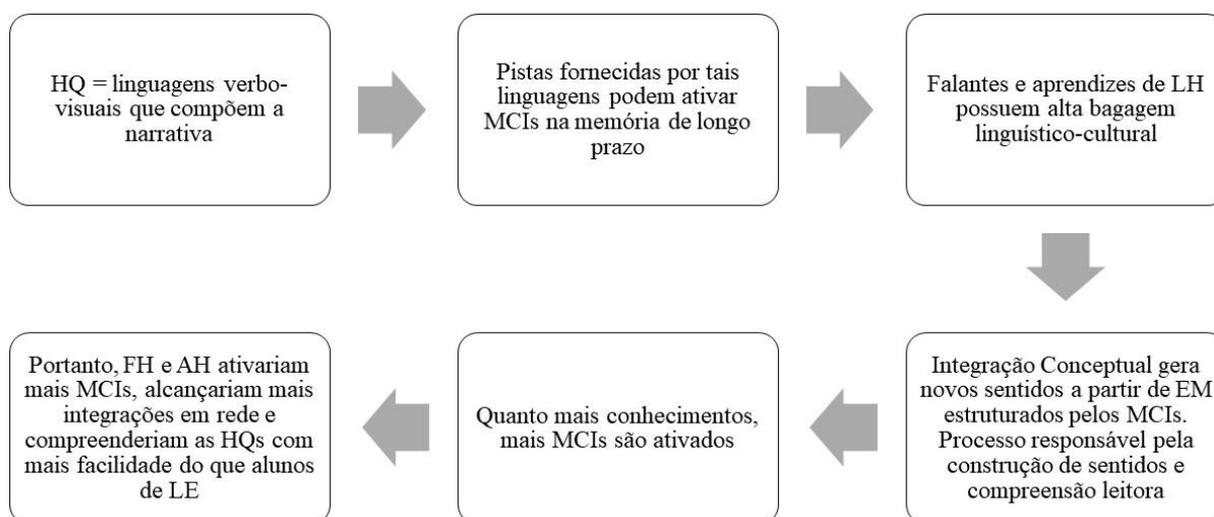
Em base a última hipótese nos estudos sobre a Teoria da Mesclagem Conceptual; sobre a leitura e compreensão de HQs; e sobre as características de alunos de LH. Parto do entendimento de que HQs compõem-se por linguagens verbo-visuais que estruturam uma narrativa (POSTEMA, 2018; VERGUEIRO, 2014; RAMOS, 2017). Portanto, considero que as pistas fornecidas por ambas as linguagens podem ativar alguns conhecimentos na memória de longo prazo, na forma de Modelos Cognitivos Idealizados (MCIs) (BERNARDO; VELOZO, 2012).

Sujeitos falantes e aprendizes de LH carregam consigo um amplo quadro cognitivo-conceptual, ou seja, os conhecimentos integrantes de sua bagagem linguístico-cultural oriundos da experiência de uso linguístico no seio familiar (KAGAN, 2009; KAGAN; CARREIRA, 2011). Ademais, compreendo que o processo de Integração Conceptual gera novos sentidos a partir das projeções entre espaços mentais de entrada (FAUCONNIER; TURNER, 2002), que são estruturados pelos MCIs. Nesse sentido, parece plausível considerar que quanto mais conhecimento e experiência em determinada língua um sujeito possui, um número maior de MCIs poderão ser estruturados, possibilitando a ativação de um número maior de espaços mentais durante o processamento da rede de integração conceptual.

Portanto, acredito que, se a integração conceptual é o processamento responsável pela criação de sentidos inéditos e pela compreensão leitora, então, alunos com maior bagagem

linguístico-cultural deveriam ativar mais espaços mentais. Por conseguinte, julgo ser possível que esse processo culmine em mais integrações em rede e em maior facilidade para a compreensão leitora de histórias em quadrinhos, em comparação aos alunos de LE em contato com o mesmo gênero textual na língua-alvo. Esse processo é ilustrado pelo diagrama adiante (Figura 17).

Figura 17 – Diagrama sobre a hipótese (e)



Fonte: A Autora, 2021.

No intuito de responder aos questionamentos e de verificar as hipóteses apresentadas, utilizo os procedimentos de análise que elenco em 4.6.

4.6 Procedimentos de análise

Os processos cognitivos analisados são categorização e recategorização via MCIs e mesclas. Espero, com essas categorias de análise, poder compreender como as narrativas são construídas conceptualmente e o que a leitura dos quadrinhos deveria ativar na mente dos alunos tendo a linguagem como pista indireta para os processos de conceptualização. Os mesmos conceitos norteadores são usados na análise das narrativas oriundas da produção escrita e oral dos quatro alunos, e nas respostas durante as entrevistas.

Para responder a primeira pergunta e entender se e como a leitura e a manipulação dos quadrinhos podem contribuir para o ensino-aprendizagem do PLH, analiso as HQs utilizadas nas práticas à luz da Linguística Cognitiva, observando como as categorias de análise

aparecem nas produções dos alunos. Para responder a segunda pergunta, examino os processos cognitivos que deveriam ser ativados na leitura das HQs e quais são evocados pelas narrativas construídas pelos alunos a partir da leitura.

Para isso, analiso os processos cognitivos ativados pelos materiais de apoio durante a etapa de pré-leitura das aulas; os processos cognitivos que aparecem nas narrativas escritas e orais dos alunos; e as histórias geradas pela rememoração durante as entrevistas e conversas sobre as aulas com quadrinhos. A comparação de todos os dados analisados nas etapas anteriores fornece elementos que ajudam a entender as diferenças e semelhanças entre a organização conceptual dos alunos de PLH e de PLE em tela, a partir do comportamento linguístico.

Por fim, a cristalização de todos os dados analisados é o entrelaçamento dos processos da pesquisa (descoberta, visualização, narração, transformação em história, representação) (DENZIN, LINCOLN, 2006; RICHARDSON, 2018). Ela conduz aos possíveis entendimentos sobre as práticas pedagógicas utilizadas no ensino-aprendizagem do PLH nos contextos em tela (cf. item 4.6.2).

O quadro 1 sintetiza e organiza os procedimentos metodológicos usados em cada etapa de análise e como eles se relacionam com as perguntas e objetivos da pesquisa.

Quadro 1- Procedimentos metodológicos (continua)

| Objetivos | Perguntas de pesquisa | Procedimentos metodológicos |
|--|--|---|
| Entender se e como a leitura e a manipulação de HQs podem contribuir para o processo de ensino-aprendizagem do PLH nos contextos em tela | Qual é o papel das HQs na leitura e produção por elas inspiradas? | Análise cognitiva das HQs utilizadas nas práticas pedagógicas |
| Verificar a compreensão leitora de dois alunos de PLH e de dois alunos de PLE sobre HQs e a sua capacidade de manipulá-las em produções textuais e orais | Que processos cognitivos os alunos participantes deveriam ativar no processo da leitura de uma HQ e quais são evocados em narrativas que produzem a partir da leitura? | Análise dos processos cognitivos ativados pelos materiais de apoio usados na etapa de pré-leitura |
| Comparar os dados gerados sobre os alunos de PLH e PLE na etapa de verificação. | | Análise dos processos cognitivos nas produções textuais e orais dos alunos |
| Compreender os processos cognitivos ativados na leitura das HQs e produções subsequentes. | | Análise das histórias geradas pelas entrevistas após a realização da aula |

Quadro 1- Procedimentos metodológicos (conclusão)

| Objetivos | Perguntas de pesquisa | Procedimentos metodológicos |
|---|---|--|
| Verificar se e como os alunos participantes criam novas narrativas inspiradas pelas HQs. | O que o comportamento linguístico dos alunos de PLH, comparado ao dos colegas participantes, nos diz em termos de organização conceptual? | Comparar as análises realizadas pautando-se na cristalização dos dados |
| Verificar se aprendizes de PLH constroem novos sentidos por meio da integração conceptual nas narrativas orais e escritas inspiradas pela leitura de HQs em sala de aula. | | |
| Verificar se os alunos participantes aprendendo o PLH apresentam algum aspecto diferencial em relação aos demais na compreensão e manipulação das HQs e na produção da narrativa. | Que entendimentos essa experiência gera em relação ao ensino-aprendizagem de PLH? | Responder essa pergunta a partir dos entendimentos emergentes da cristalização dos dados |

Fonte: A Autora, 2021.

4.6.1 Análise das entrevistas

Dentre os procedimentos metodológicos, está a análise das entrevistas semiestruturadas, que têm como objetivo compreender mais sobre a história pessoal, os sentimentos e as percepções dos participantes durante as etapas da pesquisa. No total, foram realizadas três entrevistas semiestruturadas, com a professora Fabiana e com os dois alunos da universidade.

A entrevista da professora Fabiana serviu como fonte para as informações sobre o perfil dos alunos e dos cursos privados. Como os dados foram aproveitados ao longo de toda a tese, não foco essa entrevista em específico durante a análise.

No capítulo cinco, apresento a análise das entrevistas de rememoração realizadas com os participantes do contexto universitário. Elas ocorreram após o semestre letivo da universidade, quando eu já havia retornado ao Brasil. Foram realizadas por vídeo, através da plataforma *Skype*. São semiestruturadas e norteadas de maneira flexível por um guia de tópicos³¹ (Quadro 2).

³¹ Conceito definido adiante.

Quadro 2- Guia de tópicos para as entrevistas semiestruturadas (continua)

| Item | Tópicos | Expectativas |
|------|--|--|
| 1 | Falando sobre você: quem é você? | Conhecer o aluno, seus interesses e objetivos. |
| 2 | Relação com o português (pessoal e familiar) | Conhecer seu histórico com a língua e, no caso do PLH, o papel do português na família. |
| 3 | Estudo do português: quando iniciou? Por quê? | Entender quando começou e o que motivou o estudo do português. |
| 4 | Uso do português fora da sala de aula: acontece? Em quais situações? | Verificar se há socialização em português além do ambiente pedagógico e como ela ocorre. |
| 5 | Leitura em português fora da sala de aula: acontece? O que você lê? | Verificar se os alunos têm contato com outros materiais de leitura em português fora da universidade. |
| 6 | História em quadrinhos: você gosta? Já tinha lido HQs em português? | Conhecer o gosto dos alunos e seus conhecimentos acerca de HQs em português. |
| 7 | Falar sobre a aula, mostrar a folha de atividades: você se lembra da aula? Do que você se lembra? | Relembrar a aula realizada na universidade e verificar que partes dessa experiência ficaram registradas na memória dos alunos. |
| 8 | A aula: Como foi para você participar dessa aula? Você gostou? | Conhecer os sentimentos e a opinião dos alunos em relação à aula. |
| 9 | Leitura da tira: Como foi para você ler o quadrinho? Você gostou? | Conhecer os sentimentos e a opinião dos alunos em relação à tira selecionada. |
| 10 | Produção escrita: Como foi para você escrever a redação? Você gostou? Achou fácil/difícil demais? | Conhecer a perspectiva dos alunos acerca da produção escrita, englobando aspectos relacionados a todas as etapas da aula. |

Fonte: A Autora, 2021.

Dessa forma, embora os tópicos fossem respeitados ao longo da interação, os alunos participantes os desenvolveram livremente, de modo que outros temas pudessem surgir. Logo, a partir das informações fornecidas, novos questionamentos eram realizados, ora voltando-se para o aprofundamento do tópico em tela, ora introduzindo de maneira encadeada um novo assunto (não necessariamente dentro da ordem inicialmente proposta) na forma de uma conversa. Destaco também que, embora tenhamos realizado as entrevistas em português, não houve restrição quanto ao uso do francês.

Conforme apresentado no Quadro 2, a seleção dos tópicos foi feita a partir das expectativas relacionadas às informações necessárias para alcançar os objetivos deste estudo. Como eles foram abordados de modo fluido, foi possível a supressão, a alteração e a inclusão de assuntos, a depender do andamento da conversa. Para ilustrar, cito o caso dos tópicos 7, 8, 9 e 10. Devido à fluidez da interação, não foi preciso pedir uma justificativa aos alunos quanto a gostarem ou não da proposta. Isso porque todos eles forneceram espontaneamente as razões que levaram ou não à apreciação da atividade.

Quanto à operacionalização da análise, as interações são divididas em **tópicos** segundo a perspectiva de Görski (1993) e Chafe (1994). Para Bernardo (1995), “no âmbito discursivo, o tópico tem sido tratado ora em nível textual/discursivo, em que este, identificado como assunto, é apreendido a partir de uma estrutura hierarquizada; ora em nível sintático, sendo considerado como ponto de partida de um enunciado” (p. 38).

Devido aos objetivos aqui propostos, trato dos tópicos emergentes da interação apenas no nível discursivo, focalizando mais as informações dentro de cada tema do que na estrutura sintática de topicalização. Por isso, assim como Bernardo (1995), pauto-me na definição de Görski (1993), na qual o tópico é entendido como “elemento sobre o qual se fala” (p. 32). De acordo com Görski (1993) e Chafe (1994), os tópicos se organizam dentro de uma estrutura hierarquizada, na qual tópicos centrais maiores englobam tópicos de nível básico (CHAFE, 1994).

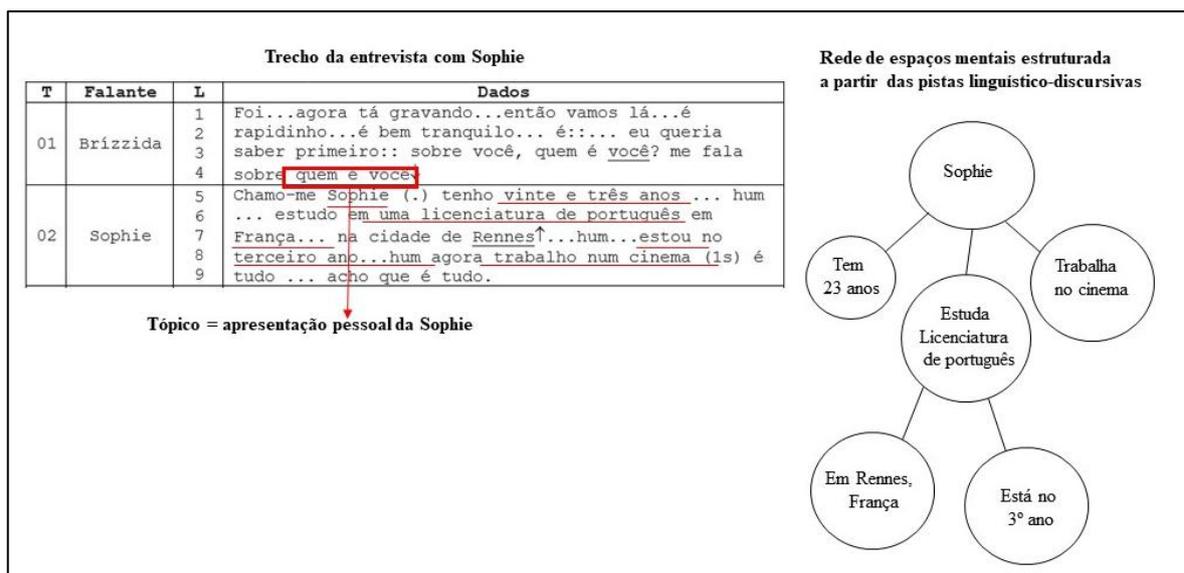
Embora a mente humana seja capaz de armazenar muito conhecimento, apenas uma fração dessas informações é ativada por vez na memória de trabalho (CHAFE, 1987; BERNARDO, 2002). Nesse sentido, os tópicos de nível básico representam “a maior quantidade de informação que pode ser mantida na consciência semiativa de uma só vez” (CHAFE, 1994, p. 138³²). Devido a essa limitação, quanto maior a quantidade de informações presentes em uma narrativa, maior é a necessidade de “dividi-las em uma sequência de tópicos de nível básico separados” (p. 138³³).

Inspirada em Bernardo (2002), organizo a estrutura de tópicos emergentes das entrevistas em **Espaços Mentais**, com base na teoria adotada por Fauconnier e Turner (2002), conforme ilustrado pela Figura 18.

³² “Basic level topics represent the largest amount of information that can be held in semi active consciousness at once.” (CHAFE, 1994, p. 138)

³³ “[w]hen more information is added it may have to be divided into a sequence of separate basic-level topics.” (CHAFE, 1994, p. 138)

Figura 18- Análise das entrevistas



Fonte: A Autora, 2021.

Cabe salientar que, neste estudo, a análise das entrevistas não é configurada a partir da mesma estrutura de diagramas dos Espaços Mentais proposta por Fauconnier (1997) e aplicada por Bernardo (2002), por não ser o foco principal da pesquisa. Nesta tese, proponho uma representação dos espaços mentais ativados nas interações de maneira simples e objetiva, apenas para fins de ilustração e organização da análise. Portanto, considero aqui que cada espaço mental é estruturado pelos MCIs (LAKOFF, 1987) ativados a partir dos gatilhos linguísticos presentes na interação verbal.

Os espaços mentais estão conectados ao conhecimento esquemático de longo prazo (MCIs e *frames*) e operam com instâncias específicas de papéis e relações (KÖVECSES, 2020). Nesta pesquisa, optei por utilizar apenas a concepção de Modelos Cognitivos Idealizados (LAKOFF, 1987), por ser mais abrangente e contemplar também os *frames*. Logo, considero os espaços mentais em minha análise como “representações on-line da nossa compreensão da experiência na memória de trabalho” (KÖVECSES, 2020, p. 54³⁴).

As ideias geradas no processo de mesclagem ficam armazenadas na memória de longo prazo, podendo virar um novo MCI (TURNER, 2014). Para alcançar tais ideias e conceitos, utilizamos operações mentais avançadas, como a mesclagem. Segundo o autor, o processo de lembrar/rememorar um acontecimento passado é realizado por meio da descompressão das ideias relacionadas à lembrança em tela (levando em consideração: tempo, espaço, mudança,

³⁴ “*Mental spaces are online representations of our understanding of experience in working memory*” (KÖVECSES, 2020, p. 54)

causa-efeito). Quando descomprimidas, as ideias contidas podem ser expandidas, conectadas a outras redes mentais, e até compor novas mesclas.

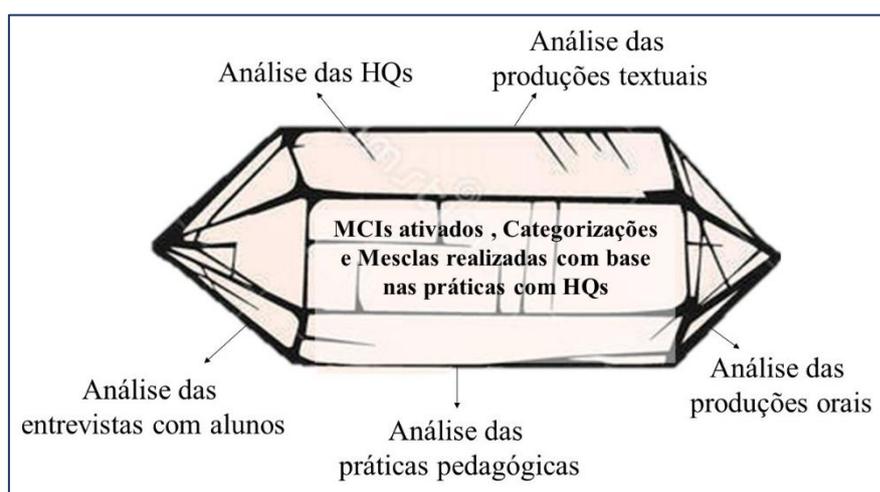
Acredito que os espaços mentais estruturados a partir das entrevistas de rememoração, podem ser comparados aos espaços mentais estruturados pelas pistas oriundas da análise das HQs, nas etapas da prática pedagógica, e das produções dos alunos. Dessa forma, a combinação dos resultados emergentes da análise das aulas e das entrevistas colabora para a cristalização dos dados.

4.6.2 Cristalização dos dados

Após cada uma das etapas da análise, deu-se a cristalização dos dados. De acordo com Richardson (2018), essa forma de lidar com os dados ultrapassa a visão tradicional de que existe apenas uma única verdade, compreendendo que um tema pode ser entendido de forma profunda e parcial ao mesmo tempo. Nesse sentido, retomo a metáfora do quebra-cabeça, na qual entendo que os estudos sobre determinada área devem ser peças que se complementam para gerar novos entendimentos que contribuam para o crescimento e fortalecimento dela.

Nesta pesquisa, observo as categorias de análise que atravessam os dados a partir das perspectivas de todos os participantes discursivos: práticas pedagógicas, narrativas e produções dos alunos e professores em uma perspectiva cognitivo-discursiva. A Figura 19 ilustra a cristalização dos dados da pesquisa.

Figura 19- Cristalização dos dados



Fonte: A Autora, 2021.

A seguir, detalho aspectos relacionados à ética na geração dos dados que compõem o *corpus*.

4.7 **Ética e a pesquisa**

Esta pesquisa tem caráter participativo e a geração de dados envolveu o trabalho pedagógico e a realização de entrevistas com os participantes. Nesse sentido, os aspectos éticos da pesquisa concernem à autorização para o uso das entrevistas realizadas e dos materiais produzidos pelos alunos durante as práticas pedagógicas. Ademais, a postura ética também contempla o compromisso em utilizar apenas a transcrição das aulas gravadas, não sendo permitida a divulgação da imagem e do áudio dos participantes em nenhum momento.

Durante a etapa de geração de dados, todos os participantes foram informados sobre a utilização exclusivamente acadêmica das informações fornecidas, assinando termos de consentimento (APÊNDICE A), conforme a Resolução 466/12. Em toda a pesquisa, o nome de cada participante foi modificado, a fim de proteger suas identidades. Em julho/2019, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da UERJ, recebendo aprovação segundo o Parecer Consubstanciado 3.551.214 (APÊNDICE B).

5. UNIVERSIDADE RENNES 2

Apresento, neste capítulo, a análise dos dados gerados no contexto da universidade. Interessa-me responder às duas primeiras perguntas de pesquisa – (1) Qual é o papel das HQs na leitura e produção por elas inspiradas? e (2) Que processos cognitivos os alunos participantes deveriam ativar no processo da leitura de uma HQ e quais são evocados em narrativas que produzem a partir da leitura? Para tanto, são analisadas as etapas da aula, os aspectos cognitivos que emergem das pistas verbo-visuais das histórias em quadrinhos utilizadas, das narrativas e das entrevistas realizadas com os alunos em um momento posterior.

Toda a aula foi ministrada em português, e os materiais utilizados (textos, imagens, reportagens) foram retirados de fontes brasileiras, conforme pode-se ver na folha de atividades (ANEXO D). Os alunos interagiam entre si e com a professora em português e não havia preocupação com a correção excessiva durante a comunicação. Mantive tal postura em relação às intervenções para que os alunos se sentissem seguros e confiantes para falar na língua-alvo, sabendo que não seriam corrigidos por pequenos desvios durante a produção discursiva.

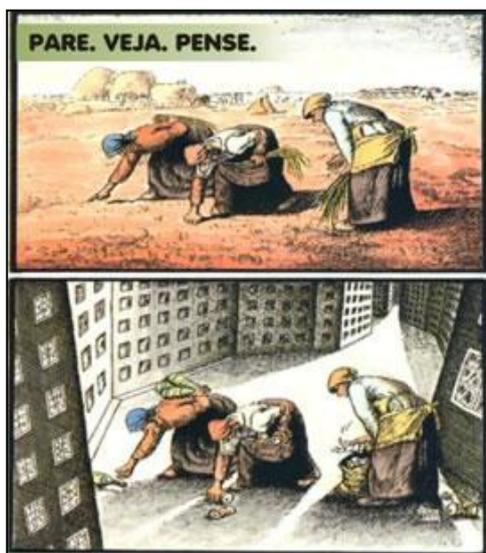
5.1 Etapa de pré-leitura: ativação de processos cognitivos

Na **pré-leitura**, as atividades visaram a ativar alguns MCIs a partir da bagagem que os alunos já tinham sobre o assunto e as práticas multimodais. Além disso, a etapa propiciou oportunidades para a categorização e compreensão do termo “retirante” na língua-alvo, essencial para as atividades de leitura da tira a ser apresentada e de pós-leitura. Nesse sentido, as atividades prévias preparam os estudantes para a leitura principal por meio de estímulos e pistas (KLEIMAN, 2004; DELL’ISOLA, 2001), direcionando os mecanismos de atenção para o tema da tira: o retorno de uma família de retirantes para a sua terra natal.

Primeiramente, apresentei aos alunos algumas imagens (Figura 20) para iniciar a discussão sobre migração e o significado da expressão “êxodo rural”. Perguntei o que os alunos viam nas imagens. A partir das respostas, desenvolvemos uma reflexão com compartilhamento oral sobre as características geográficas e econômicas do nordeste

brasileiro, e sobre os movimentos migratórios, levando à principal questão: por que eles achavam que as pessoas saíam de suas terras para outras regiões do Brasil? O nível de conhecimento linguístico e cultural da turma permitiu uma discussão produtiva, cujos pontos principais foram elencados na lousa para que eles pudessem anotá-los.

Figura 20- Representações de êxodo rural



Fonte: <https://brasilecola.uol.com.br/geografia/exodo-rural.htm>

Em seguida, apresentei aos alunos três imagens de obras de arte brasileiras representando famílias em situação de êxodo rural (Figuras 21, 22 e 23), e questionei-os sobre os pontos em comum que eles observavam, enquanto explicava mais sobre cada imagem. O quadro de Portinari (Figura 21) introduziu na aula o termo “retirante”. A partir dessas obras de arte, os alunos elencaram uma série de elementos, que também foram listados na lousa, a fim de organizarmos os atributos dessa categoria conjuntamente. Desse modo, propiciou-se a coconstrução do conhecimento e a oportunidade de os alunos agirem na língua-alvo. A compreensão do termo “retirante” era fundamental para a geração da narrativa a partir da leitura da tira, uma vez que ela ilustra uma família de retirantes. Portanto, os alunos precisariam ter a organização dessa categoria bem articulada para que fizessem suas redações dentro do contexto solicitado no enunciado.

Figura 21- “Retirantes”



Fonte: Portinari (1944)

Figura 22- “Segunda classe”



Fonte: Amaral (1933)

Figura 23- “Os retirantes”



Fonte: Miguel (2004)

Com base na discussão, e nos pontos já destacados pela turma, lemos juntos uma reportagem³⁵ sobre o início das migrações e do êxodo rural no Nordeste, e os alunos responderam oralmente a algumas questões sobre o texto. Em conjunto com a reportagem, lemos também alguns gráficos com dados sobre as consequências desses movimentos migratórios, como a sobrecarga de pessoas nas cidades, e a falta de empregos formais. Perguntei novamente sobre a opinião de cada um a respeito do assunto.

³⁵ Fonte: <http://coisadecearense.com.br/exodo-rural-e-migracao/>

Por fim, como última atividade da etapa de pré-leitura, os alunos assistiram aos primeiros minutos do vídeo³⁶ “Morte e Vida Severina”, e leram os sete parágrafos iniciais do poema de João Cabral de Melo Neto. Nessa atividade, além do desenvolvimento de aspectos relacionados à prosódia e às nuances dos sotaques brasileiros, o ponto principal foi elencar no poema as características do retirante e as possíveis motivações para tal movimento, ainda tendo em mente a ativação de MCIs e a organização conceptual de “retirante”. A obra gira em torno de Severino, retirante que se apresenta como um emigrante motivado pela seca do sertão. Logo, ela fornece uma série de atributos da categoria “retirante” que foram também listados na lousa durante a atividade, e possivelmente contribuíram para a organização dessa categoria na mente dos alunos.

Em suma, durante as atividades da etapa de pré-leitura, os alunos puderam categorizar (LITTLEMORE, 2015) o conceito “retirante”, a partir da perspectiva brasileira refletida nas obras de arte, na reportagem e na literatura. Com base na minha experiência com os alunos, verifiquei que eles ainda não conheciam o conceito, portanto entendo que a interação proporcionou oportunidades para que categorizassem “retirante”. O quadro 3 apresenta os atributos elencados pelos alunos, listados durante as atividades, para a categorização de um “retirante” e os possíveis MCIs (LAKOFF, 1987) evocados pelas pistas fornecidas durante essa etapa prévia.

Quadro 3- Atributos de “Retirante” e possíveis MCIs evocados na pré-leitura

| Atributos da categoria “Retirante” | MCIs evocados na pré-leitura |
|--|------------------------------|
| a- Pessoa que migra para outra região | - Família |
| b- Busca de uma vida melhor | - Mudança |
| c- Situação econômica baixa | - Seca |
| d- Situação de desemprego | - Fome |
| e- Podem ter uma família com muitos filhos | - Trabalho |
| f- Moravam em região seca | - Viagem |
| g- Saúde pode ser precária | - Tristeza |
| h- Podem passar fome | |
| i- Parecem estar tristes | |

Fonte: A Autora, 2021.

³⁶ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?reload=9&v=cIKnAG2Ygyw>

5.2 Etapa de leitura: tira da Turma do Xaxado

A tira da Turma do Xaxado (Figura 24) mediou (VYGOTSKY, 2007; WERTSCH, 2007³⁷) a etapa de **leitura**, nossa atividade central. Inicialmente, os alunos leram silenciosamente e, depois, lemos juntos. Em seguida, discutimos oralmente o que eles haviam entendido e sanamos subsequentemente eventuais dúvidas.

Figura 24 - Tira da Turma do Xaxado



Fonte: CEDRAZ (2012)

As linguagens verbo-visuais da tira fornecem pistas que ajudam na evocação de MCIs, necessários para a integração conceptual e compreensão leitora. Elas atuam em conjunto para evocar os MCIs e mantê-los em saliência cognitiva (SCHMID, 2007). As falas do personagem fornecem as pistas verbais, como os termos: “seca”; “levou embora”; “verde das plantas”; “pessoas”; “fugido”; “cidades grandes”.

Já o cenário e os personagens representados nas imagens fornecem as pistas visuais. A imagem está relacionada com a cultura visual e com o registro dela na nossa memória. Essa rede de imagens em sequência interage na criação do significado, em conjunto com os elementos verbais. Dentre as pistas encontradas, destaque: o cenário chuvoso; a mata verde e abundante; e a família de retirantes que retorna da cidade grande.

Nas imagens, encontramos metaftonímias visuais nos rostos dos personagens, especialmente da família que retorna. As metaftonímias visuais (expressões da sobrancelha,

³⁷ Nesta tese, entendo a mediação a partir da visão de Wertsch (2007) e de Vygotsky (2007). Trata-se da participação de um elemento em uma relação que deixa de ser direta e passa a ser mediada por ele. Tal elemento pode ser de natureza instrumental, simbólica e semiótica. Assim sendo, a linguagem, um recurso pedagógico como as tiras ou o professor podem atuar como os mediadores no processo de aprendizagem. A Tira do Xaxado, por exemplo, media semioticamente o processo de aprendizagem.

boca e olhos) também constroem a cena comunicativa, pois elas nos ajudam a entender os sentimentos dos personagens (RAMOS, 2009). A alegria exposta no rosto dos membros da família, ao retornarem para a sua terra, contrasta com as expressões faciais tristes observadas nos quadros de Portinari e Tarsila do Amaral (Figuras 21 e 22), apresentados na etapa de pré-leitura.

Nessas obras, são representadas famílias que precisavam se mudar para longe do seu lar, e suas expressões revelam um provável sentimento de tristeza por conta dessa migração. Essas pistas estão diretamente ligadas às atividades de pré-leitura e mantêm ativos os mesmos MCIs (“família”, “mudança”, “viagem”), com exceção aos de “tristeza”, “seca” e “fome”, uma vez que a família está feliz em voltar para casa em um novo contexto de abundância e fartura. As pistas verbo-visuais evocam, portanto, os seguintes MCIs (Quadro 4):

Quadro 4 - Pistas e MCIs evocados pela tira em quadrinhos

| Pistas verbais | Pistas visuais | MCIs |
|---|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - Seca - Levou embora - Verde das plantas - Pessoas - Fugido - Cidades Grandes | <ul style="list-style-type: none"> - Cenário chuvoso - Mata verde abundante - Família - Expressão facial de alegria | <ul style="list-style-type: none"> - Família - Mudança - Abundância - Fartura - Viagem - Felicidade |

Fonte: A Autora, 2021.

5.3 Etapa de pós-leitura: produção discente

Como atividade de **pós-leitura**, os alunos deveriam imaginar uma história para a família de retirantes que volta para a sua terra. No texto, eles deveriam tentar responder às seguintes questões: O que aconteceu com eles? Por que eles foram embora? O que aconteceu no lugar para onde eles foram e por que voltaram para sua terra? As respostas não estão presentes na tira. Elas deveriam ser geradas pela imaginação individual do aluno, a partir das informações fornecidas nas atividades de pré-leitura em conjunto com as pistas que emergem da leitura da tira. As narrativas resultantes são os objetos da análise que se segue.

5.3.1 Pierre

Em sua história, Pierre (aluno de PLH) escreve sob uma perspectiva narrativa onisciente. Ele utiliza os verbos no pretérito imperfeito para descrever as ações, marcando o aspecto transitório dos fatos ocorridos no passado, que se modificam em direção ao momento presente da enunciação. É possível dividir o texto em quatro partes temáticas: a vida inicial; a viagem; a vida na cidade grande; e a volta para o Nordeste. Em cada parte, o texto reflete alguns dos atributos da categoria “retirante” e evoca alguns MCIs que emergiram durante as atividades de pré-leitura. Isso mostra que essas atividades serviram não apenas para a ativação desses processos cognitivos, mas também os mantiveram em saliência cognitiva (SCHMID, 2007) durante a produção escrita, como havíamos hipotetizado.

Figura 25 - Produção escrita do Pierre

1) Leia a tira da Turma do Xaxado e imagine uma história para essa família de retirantes que volta para a sua terra. O que aconteceu com eles? Por que eles foram embora? O que aconteceu no lugar para onde eles foram e por que voltaram para sua terra? Apresente a história para a sua turma.



Essa
 Mo é a história de uma família sem nome. Pais e menino moravam numa pequena casa no sertão. Por causa de dinheiro e porque a mulher estava grávida, o pai decidiu deixar a sua terra, estéril para encontrar um trabalho na nova fábrica de Rio de J. que construía automóveis. A viagem foi muito longa de a pé e depois um mês e meio de calor e de fome, a família chegou na cidade. Os pais trabalharam muito para pouca dinheiro e o menino escavava lixo quando a fome estava tão insuportável. Mas um dia, uma boa notícia chegou na cidade - uma chuva torrencial apareceu sobre no Sertão e, segundo os jornais, uma floresta estava nascida no lugar de antigo deserto. Tão rápidos quanto ^{ninguém poderia} chegaram, a família ~~deixaram~~ ^{eu} a triste cidade para ir para o Sertão verde, ainda de a pé, mas com sorriso nos lábios. Quando a família foi na sua antiga propriedade, não reconheceu nada. Neste momento, a mãe sentia dores no seu abdômen. Minutinhos depois, a nova criança apareceu, numa nova floresta, com pais felizes. Hoje o Sertão está o verdadeiro paraíso e os seus habitantes vivem em paz e alegria.

Na primeira parte da narrativa, a vida inicial da família “numa pequena casa no sertão” em uma “terra estéril” passa por uma mudança, a migração, por causa da situação financeira e da gravidez da esposa. Com essa informação, Pierre situa a narrativa no passado, uma vez que a tira mostra a família retornando já com um bebê. Esse trecho reflete os atributos “a”, “c”, “e”, “f” e “h” da categoria “retirante” presentes no Quadro 3, evocados durante a etapa de pré-leitura. Além disso, mostra que os MCIs de “família”; “mudança” e “seca” (Quadro 4) se mantiveram ativos durante a escrita do texto.

Em seguida, a viagem da família para chegar à fábrica de automóveis do Rio de Janeiro é descrita como um percurso bastante sofrido, uma vez que eles percorreram o trajeto “a pé” durante “um mês e meio de calor e de fome”. Nesse trecho, percebemos os atributos “b”, “c” e “d” da categoria “retirante” em destaque (Quadro 3), assim como os MCIs de “mudança”, “fome” e “viagem” (Quadro 4), também evocados durante a etapa de pré-leitura.

A terceira parte da narrativa sinaliza que a “família trabalhava muito”, não apenas na fábrica, mas também o filho mais velho “escavava lixo quando a fome estava insuportável”. Nesse trecho, Pierre faz uma referência à segunda imagem apresentada durante a atividade de pré-leitura (Figura 20), e à discussão que fizemos sobre a falta de empregos que também existe na cidade grande e que leva alguns retirantes a trabalharem informalmente recolhendo resíduos, culminando muitas vezes em situações de vulnerabilidade. Aqui, percebemos que os atributos “b”, “c” e “h” (Quadro 3) se destacam na descrição da vida dos retirantes na cidade, e os MCIs “família”, “fome” e “trabalho” (Quadro 4) emergem do texto.

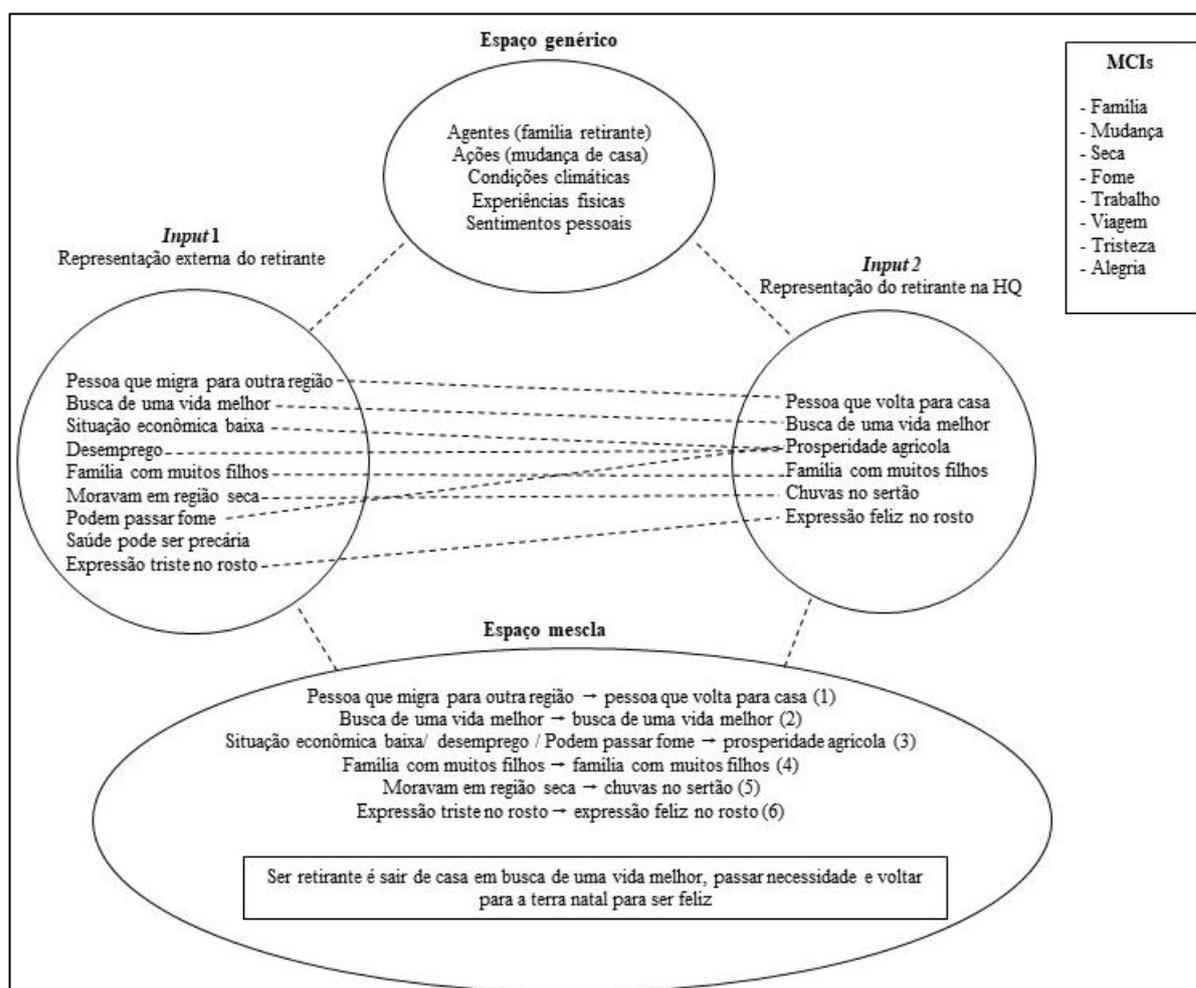
Na última parte da narrativa, a notícia pelos jornais sobre “uma chuva torrencial” que cai no sertão é destacada, levando a família a decidir voltar para sua terra natal. A narrativa também mantém no pano de frente o deslocamento a pé, que se deu com um “sorriso nos lábios”, deixando para trás “a triste cidade” e chegando ao sertão, que havia se transformado “em um verdadeiro paraíso”, com o novo bebê que nasce durante a viagem.

Aqui, aparecem várias pistas presentes na tira, como o cenário com uma floresta ao fundo, a chuva que cai no sertão, e a alegria da família ao chegar em sua casa. Nessa parte da narrativa, o atributo “e” da categoria “retirante” (Quadro 3) se destaca, uma vez que os outros foram superados por causa da prosperidade que vem junto com a chuva e as terras férteis. Além disso, os MCIs de “família”, “mudança” e “viagem” (Quadro 4) são igualmente evocados. No entanto, a narrativa evoca também um MCI inédito na etapa de pré-leitura e presente nas metáforas e metonímias visuais, relacionado à “alegria” e “felicidade”.

A análise de cada fragmento da narrativa construída por Pierre revela que apenas a parte quatro faz referência direta às pistas fornecidas anteriormente pela tira em quadrinhos.

Todas as outras partes são motivadas por processos cognitivos ativados nas práticas pedagógicas de pré-leitura e pela leitura da tira, principalmente das metáforas e metonímias visuais da tira. Pierre integra textualmente esses elementos de modo imaginativo. A Figura 26 ilustra esse processo, com um diagrama representativo da integração/mesclagem conceptual (FAUCONNIER; TURNER, 2002) que parece conduzir Pierre à construção dos sentidos refletidos na narrativa escrita.

Figura 26 - Mesclagem conceptual na narrativa de Pierre



Fonte: A Autora, 2021.

O processo de mesclagem sinalizado pela narrativa de Pierre resulta do mapeamento entre as partes e contrapartes de dois espaços de entrada: *input 1*, referente à representação externa do retirante (nas obras de arte, na reportagem e na poesia); e *input 2*, referente à representação do retirante dentro da HQ. Ambos os espaços de entrada são estruturados pelas pistas ativadas durante as práticas pedagógicas e pelos MCIs evocados ao longo das atividades. Ademais, todos os espaços projetados pela rede conceptual compartilham o

mesmo *frame* organizacional³⁸, “retirante”. Como veremos adiante, o retorno para a terra natal só é possível no espaço mescla. Nele, a terra árida e a terra próspera se ligam por relações vitais de causa-efeito, e tristeza e felicidade entram em relação de desanalogia, devido a completude entre os *frames* ou das experiências armazenadas na memória (MCIs), que possibilitam o enquadre da cena na mescla. Portanto, considero que essa mesclagem estrutura-se como uma **Rede Reflexiva/Espelhada** (FAUCONNIER; TURNER, 2002).

Em termos de **relações vitais intraespaciais**, percebo que dentro dos dois *inputs* existe a relação de “propriedade” entre os elementos do espaço e o retirante representado em cada *input*. Isso porque os elementos dos *inputs* são atributos que caracterizam cada representação de retirante, sejam eles elencados pelos alunos durante as atividades de pré-leitura, sejam emergentes das pistas verbo-visuais da tira lida.

As **relações interespaciais** são projetadas no espaço-mescla e sofrem compressões, representadas no diagrama pelos números entre parênteses. Há relações vitais de “analogia”, marcando a comparação entre as duas representações, e “mudança” (exceto em (4)) uma vez que há a transformação entre a situação de vida de ambos os retirantes. Dentro dessa relação vital existem também compressões de tempo, espaço e identidade, referentes ao período que a mudança leva para acontecer, aos deslocamentos espaciais que geram mudanças e à própria visão identitária das famílias dos retirantes nos *inputs* 1 e 2, dependendo do local onde moram.

Individualmente, os **mapeamentos** entre os elementos dos *inputs* sinalizam em (1) relações de “mudança” e “identidade”, referentes às mudanças individuais e espaciais que ocorrem entre os retirantes, comprimidas na mescla em uma “singularidade”. Em (2), sinalizam a relação de “intencionalidade”, ligada ao desejo que impulsiona a mudança das famílias dos retirantes de ambos os *inputs*, comprimida também em “singularidade” no espaço-mescla.

Em (3) os mapeamentos relacionam-se a três elementos do *input* 1 (situação econômica baixa, desemprego, possibilidade de passar fome) que são projetados para um elemento do *input* 2 (prosperidade agrícola), sob as relações vitais de “desanalogia” e “causa-efeito”, comprimidas por relações de “mudança”, “tempo”, “espaço”, pois devido às mudanças climáticas (indicadas também pelo espaço genérico) ocorrem mudanças positivas na vida da família. Em (4), há a relação vital de “analogia”, comprimida na mescla em

³⁸ O *frame* organizacional fornece a topologia dos espaços organizados por ele e produz as relações entre os seus elementos (FAUCONNIER; TURNER, 2002).

“singularidade”, pois as famílias, nos *inputs 1 e 2* e na narrativa de Pierre, são compostas por vários filhos, portanto, têm a mesma organização conceitual.

Uma relação de “causa-efeito”, comprimida por relações de “mudança”, “tempo” e “espaço” aparece em (5), marcando que as chuvas causam mudança na vida das famílias (o retorno para a terra natal), o que é sinalizado também na narrativa de Pierre. Por fim, em (6) há as relações de “desanalogia” e “causa e efeito” no que tange aos sentimentos dos retirantes, que se transformam de acordo com as situações em que se encontram. A relação de “desanalogia” é comprimida por “mudança” e “causa-efeito” é comprimida por “parte-todo” na mescla. Isso porque as expressões faciais (olhos e boca) de tristeza (no retirante do *input 1*) e alegria (no retirante do *input 2*) refletem o conjunto de sentimentos que as causam, mostrando também que ocorre mudança desses sentimentos na narrativa produzida pelo aluno.

Além dos mapeamentos projetados seletivamente, o **espaço-mescla** contempla também a estrutura emergente. Nela emerge o sentido inédito, que, nesse caso, é a própria narrativa escrita durante a pós-leitura. O aluno possivelmente mapeia mentalmente os elementos de cada espaço e os projeta seletivamente no espaço-mescla, gerando uma estrutura emergente configurada por **composição** (as projeções dos dois *inputs* juntos criam novas relações inexistentes quando separados) e **elaboração** (a força imaginativa leva à elaboração de novas estruturas e sentidos além dos que existiam nos espaços de entrada).

A seguir, analiso a produção escrita da aluna de PLE, Sophie.

5.3.2 Sophie

Primeiramente, observo globalmente a produção de Sophie (aluna de PLE). O texto (Figura 27) é construído a partir da perspectiva do filho mais velho do casal de retirantes ilustrado na tira. Portanto, a história é narrada por um dos participantes; ele conta uma parte da sua vida. Esse já é um diferencial em relação ao texto do Pierre, que apresenta um narrador onisciente. Além disso, percebo que a aluna faz uma anotação em sua folha, acima da tira, indicando que aquela família ilustrada era de retirantes. Isso marca uma possível identificação entre o conceito que trabalhamos nas etapas anteriores e a pista visual presente na tira.

Em termos de coesão e coerência, destaco o bom uso de elementos linguísticos para alocar a história em variados momentos no tempo. O primeiro desses elementos aparece no

início do texto, durante a introdução do relato do narrador: “quando tinha **7 anos**, minha família e eu mudamos para a cidade”. Aqui vemos que a história se passa na época em que ele era uma criança, conforme ilustrado no último quadrinho da tira. No entanto, com o uso do pretérito imperfeito nessa frase, também é possível inferir que, no presente, o narrador tem outra idade e provavelmente está na fase adulta.

Figura 27 - Produção escrita da Sophie

1) Leia a tira da Turma do Xaxado e imagine uma história para essa família de retirantes que volta para a sua terra. O que aconteceu com eles? Por que eles foram embora? O que aconteceu no lugar para onde eles foram e por que voltaram para sua terra? Apresente a história para a sua turma.

vistos como bandidos

retirantes

Quando tinha 7 anos, minha família e eu mudamos para cidade. A seca destruiu nossas plantações e nada mais estava crescendo. Minha mãe ouviu falar da vida na cidade. Sua prima, que ~~estava a~~ se tinha ido embora um ano antes, contava-lhe os detalhes de sua maravilhosa nova vida. Assim, numa manhã de fevereiro, minha família e eu partimos para São Paulo. As horas de autocarro (autobús?) passaram e depois de uma eternidade, finalmente vimos as luzes da cidade. Todas as nossas poucas economias foram gastas durante a viagem. Mas eu achava que meus pais iriam rapidamente encontrar um ótimo emprego e que logo estaríamos a salvo da necessidade. Mas a realidade foi diferente. Nós não fomos os únicos que deixaram a nossa terra para tentar a nossa sorte na cidade. Encontrar trabalho foi mais difícil ~~e~~ do que o esperado. Após 3 meses, meu pai ainda não havia encontrado trabalho e ~~minha mãe estava limpando~~ vivíamos dos biscoitos (alguns trabalhos) de minha mãe. Todas as noites ela chegava ^{em casa} ~~em casa~~ da minha tia exausta. Nós não éramos felizes. Ao final de seis meses, ficamos sabendo que um período de fortes chuvas havia começado a 3000 quilômetros de São Paulo, em nossas terras. A oportunidade era boa, nossas terras seriam férteis novamente. Nossa vida na cidade estava cheia de decepções e ficamos desapontados e sem dinheiro. Por isso, em novembro, fomos para casa, a que havíamos deixado alguns meses antes.

Excelente!!

Com base no texto, percebo que Sophie domina o emprego de diferentes formas verbais (pretérito perfeito, imperfeito, mais-que-perfeito composto e futuro do pretérito), como esperado de uma estudante do nível C1 (QECR). Ao longo de cada momento da narrativa, a aluna conjuga os verbos de forma adequada à situação exposta e mostra nuances do passado do narrador, ao combinar fatos e situações ocorridas em múltiplos momentos da sua vida (ex. “sua prima que **tinha ido embora** um ano antes, **contava-lhe** detalhes de sua maravilhosa nova vida”).

Além dos tempos verbais, a partir da organização textual, é possível traçar uma linha do tempo clara dos acontecimentos. Isso porque Sophie marca a distribuição de cada informação ao longo dos meses do ano. Vemos, então, que em **fevereiro**, a família viaja para a cidade grande; durante **março, abril e maio**, o pai está desempregado e vive de pequenos trabalhos; seis meses depois, em **novembro**, a família volta para a casa, devido à novidade acerca da chuva em sua terra natal.

Sobre a sintaxe, a estudante francesa também demonstra em sua escrita conhecimentos avançados. Isso é sinalizado no texto pela utilização dos pronomes pessoais oblíquos; pelo posicionamento do pronome pessoal em orações com sujeito composto; e pelo uso dos conectivos, que guiam a coerência do texto. Além disso, vale ressaltar que a aluna usa palavras típicas da variedade de Portugal (“autocarro” e “biscate”). Isso marca outro diferencial em relação ao texto de seu colega, Pierre, visto que a escrita dele não traz marcas lexicais específicas de nenhuma variedade.

Em relação à história em si, é possível dividi-la em seis partes: introdução; motivação para migrar; viagem; expectativas; realidade da vida na cidade; e volta para o Nordeste. Tal como visto na produção de Pierre, em cada uma dessas partes encontram-se refletidos atributos da categoria “retirante”, discutidas em grupo durante a atividade de pré-leitura. Igualmente, percebe-se a evocação de alguns MCIs que também emergiram naquele momento. Nesse sentido, contrastando o texto dos dois alunos, vemos, tanto no caso de Pierre quanto no de Sophie, que a etapa de pré-leitura teve um papel importante na ativação de processos cognitivos de categorização que foram mantidos em saliência cognitiva (SCHMID, 2007) até o momento da pós-leitura.

A primeira parte do relato consiste na frase de abertura do texto. Nela, o narrador introduz o acontecimento principal, nesse caso, a **mudança** de sua **família** para a cidade, quando ele tinha 7 anos de idade. Essa informação inicial já apresenta uma marca de alocação temporal da história. Ao utilizar o pretérito imperfeito, a autora mostra que o narrador vai contar um acontecimento ocorrido em um momento de sua infância (seu passado). Apesar de

curto, esse trecho reflete o atributo “a” da categoria “retirante” (Quadro 3). Apresenta, também, pistas linguísticas que evocam alguns MCIs presentes na etapa de pré-leitura. Destaco “família” e “mudamos para a cidade” como evocadores dos MCIs de “família”; “mudança” e “viagem” (Quadro 4).

Na segunda parte, vemos alguns dos motivos que ocasionaram a viagem da família. O narrador conta que “a seca destruiu” suas plantações e que “nada mais estava crescendo”. Ele diz também que a prima de sua mãe, “que tinha ido embora um ano antes”, contava para a família sobre “a sua maravilhosa nova vida”. Ambos os fatores motivam a família a se mudar para a cidade, em busca de oportunidades melhores. Portanto, nesse trecho, identifico os atributos “b”, “c” e “f”, listados no Quadro 3. Assim como, as pistas linguísticas desse trecho evocam os MCIs de “seca”, “mudança” e “família” (Quadro 4), também presentes nas atividades de pré-leitura.

Na parte três, conhecemos alguns detalhes do trajeto da família até a nova cidade. O narrador relata que partiu com sua família para São Paulo de “autocarro”, o que gerou um alto custo financeiro para eles, visto que “todas as economias foram gastas durante viagem”. Aqui, percebo que os atributos “a” e “c” da categoria retirante (Quadro 3) estão presentes, e que os MCIs de “viagem” e “família” são igualmente evocados.

A quarta parte do texto é bastante interessante, pois aborda as expectativas do narrador naquele momento de seu passado, enquanto era menino. Esse trecho revela que Sophie criou um personagem com profundidade, sonhos e esperanças. No texto, isso está manifestado através do uso do pretérito imperfeito e do futuro do pretérito, em “eu **achava** que meus pais **iriam** rapidamente encontrar um ótimo emprego e que logo **estariamos** a salvo das necessidades”.

Nesse excerto, aparecem vários atributos da categoria “retirante”, expostos no Quadro 3. São eles “b”, “c”, “d” e “h”, e referem-se à busca de uma vida melhor, à situação econômica baixa, ao desemprego e à possibilidade de passarem fome (“necessidades”). Destacam-se, aqui, os MCIs de “família”, “trabalho” e “fome” (Quadro 4), evocados na pré-leitura. Porém, incluo também um MCI inédito, evocado pelo verbo no pretérito imperfeito (“achava”). Trata-se do MCI de “esperança”, visto que esse parece ser o sentimento que guiava o narrador naquela fase da mudança para São Paulo.

No entanto, essa esperança dá lugar à dura realidade da vida na cidade. Essa mudança é sinalizada no texto pela conjunção adversativa “mas”, que marca o início da parte cinco. Sendo a parte mais extensa da narrativa, ela traz todos os acontecimentos durante os nove meses em que a família viveu fora do Nordeste.

As dificuldades começam quando os retirantes percebem que não foram os únicos “a tentar a sorte na cidade” após deixarem sua terra natal. Sophie inclui, nesse momento, algumas das consequências da migração que vimos na reportagem e nos gráficos durante a etapa de pré-leitura. A principal delas é a falta de emprego formal, o que leva as famílias a viverem de “biscates”, como é apresentado na narrativa. Além disso, nesse ponto do relato, o narrador expõe novamente seus sentimentos, dizendo “não éramos felizes”. Portanto, as pistas linguísticas apontam para os atributos “b”, “d” e “i” (Quadro 3), sendo a infelicidade citada pela primeira vez no texto. Nesse sentido, são evocados os MCIs de “família”, trabalho” e “tristeza”, os quais parecem ter permanecido ativos desde a etapa de pré-leitura.

Por fim, a sexta parte do texto relata a volta para casa, e faz referência direta às pistas visuais disponíveis na tira em quadrinhos. Vemos, então, que após seis meses a família fica sabendo que “um período de fortes chuvas havia começado” na região do Nordeste e decide voltar para casa em novembro. Nessa passagem, são apresentados dois motivos significativos para o retorno, além das chuvas: (1) “nossas terras **seriam** férteis novamente” e (2) “nossa vida na cidade estava cheia de **desilusões** e ficamos **desapontados** e sem **dinheiro**”.

Em (1), revela-se o atributo “b” da categoria “retirante” (Quadro 3), ou seja, a busca de uma vida melhor. Aqui, o uso do futuro do pretérito evoca também uma possibilidade incerta, e marca um novo sentimento de esperança para a família. Por isso, sinalizo novamente a evocação do MCI de “esperança”. Em (2), percebo os atributos “c” e “d” do Quadro 3, visto que a experiência narrada é de desemprego e falta de dinheiro. De forma geral, o último segmento da narrativa apresenta pistas linguísticas que evocam os MCIs de “família”, “mudança” e “viagem” (Quadro 3), assim como os MCIs de “chuva”, “abundância” e “fatura” (Quadro 4), também presentes nas pistas visuais da tira em quadrinhos.

A análise das seis seções da história construída por Sophie nos mostra que as partes um, cinco e seis fazem referência direta à leitura da tira em quadrinhos ou aos materiais que exploramos nas atividades de pré-leitura. Já as partes dois, três e quatro foram elaboradas de forma inédita, a partir da força imaginativa da aluna. O que chama mais atenção é a forma como a história é narrada, partindo de um dos personagens ilustrados no quadrinho, a criança.

Destaco que essa não era uma orientação do enunciado da atividade. De fato, os alunos estavam livres para produzirem seus textos da forma como achassem mais adequado. Por isso, considero que Sophie teve muita sensibilidade ao escrever dessa forma, especialmente quando ela inclui os desejos e as expectativas do personagem na história e o MCI “esperança”.

Assim, observo que as emoções de Sophie tiveram um papel na criação de sentidos realizada nessa atividade, conforme explica Fonseca (2016). Através delas, foi possível que a

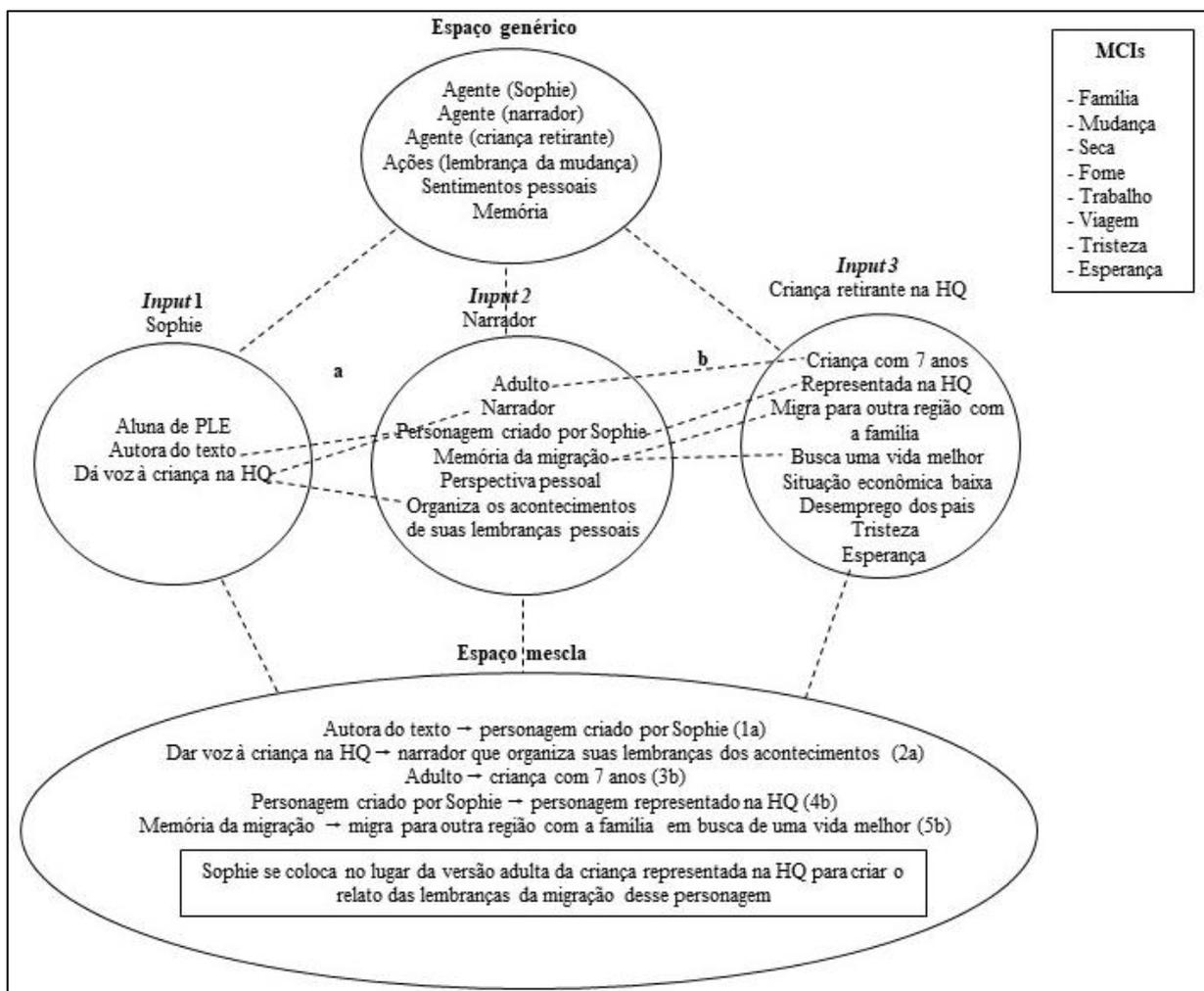
aluna se colocasse no lugar da criança e produzisse seu texto a partir da perspectiva do outro, para contar a sua história. Nesse sentido, julgo que toda a narrativa parece refletir um processo cognitivo identificado por Turner (2014) como mescla da empatia, ou **mescla contrafactual**.

Turner (2014) explica que a capacidade de se colocar no lugar do outro é possível graças ao processo de integração conceptual. Ele permite que uma pessoa projete a sua mente e a mente do outro na mescla, possibilitando imaginar como aquela pessoa se sentiria em uma situação específica. Essa projeção é denominada pelo autor como mescla contrafactual.

No caso da Sophie, a partir da perspectiva narrativa que ela construiu ao longo de todo o texto, pode-se perceber uma projeção entre a mente da aluna e a mente da criança representada na tira, através das relações vitais de “analogia” e de “representação” (do eu no outro). Além disso, observo também uma relação de “identidade” e “analogia”, com uma compressão de “tempo”, entre o narrador adulto (que conta a história a partir das suas lembranças da época) e a criança (que migrou quando tinha 7 anos).

A figura 28 ilustra uma sugestão de diagrama para a mescla sinalizada pelas pistas linguísticas na produção escrita de Sophie.

Figura 28 - Mescla na narrativa de Sophie



Fonte: A Autora, 2021.

O diagrama ilustra uma possível representação do processamento cognitivo resultante do mapeamento entre as partes e contrapartes de três espaços de *input*: (1) referente à própria Sophie, enquanto autora do texto; (2) referente ao narrador adulto, personagem criado por Sophie; e (3) referente à criança representada na tira, que viveu a migração.

Os espaços (1) e (2) são ativados devido à construção narrativa do texto, quando Sophie escreve a partir da perspectiva de um dos personagens da história, imaginando-se no lugar dele. Segundo Turner (2014), para imaginar a mente do outro é preciso projetar parte de nós mesmos na mescla, mesmo que isso envolva condições e circunstâncias que não foram experimentadas de verdade. Isso caracteriza a imaginação, a fantasia, que se encontra mentalmente disponível quando acreditamos que tais condições pertencem a outra pessoa (TURNER, 2014). Nesse caso, vemos que ocorre uma projeção entre a suposta mente do narrador da história, personagem criado pela aluna, e a mente dela em si, mediada pela força imaginativa.

Já os espaços (2) e (3) são ativados pelas pistas linguísticas presentes na narrativa e pelos MCIs, igualmente evocados por essas pistas, pelas atividades de pré-leitura e pela tira em quadrinhos. Aqui, existem as relações de “representação” e “analogia” entre o narrador da história e a criança representada na tira, visto que ambos são a mesma pessoa com idades diferentes. Porém, essa relação existe por causa da memória do narrador. É através da sua lembrança que os leitores conhecem a história da migração da sua família. Esse complexo processo cognitivo também é possível graças à mesclagem.

Turner (2014) diz que “para entender a memória, devemos combinar os elementos da nossa atividade mental no presente que se referem ao passado com o nosso *self* psicológico atual e suas habilidades” (p. 69³⁹). Ele explica que

[q]uando relembramos uma cena e nós estamos nela, nós estamos construindo um elemento na mescla que funciona como um eu anterior (eu original). Fazemos isso projetando capacidades e elementos do *self* atual na mescla. Essa projeção dos elementos do *self* presente na mescla nos permite equipar o nosso eu anterior na mescla, com a mente. [...]. Da mesma forma, projetamos na mescla elementos de um espaço mental para o momento anterior - nossa memória. Então, na mescla, temos um eu anterior, equipado com as capacidades da nossa mente do presente, mas em algumas das condições que vêm da memória (p. 69⁴⁰).

Assim, o que vemos entre os espaços (2) e (3) e o espaço mescla é justamente o processo cognitivo envolvido na narração da história da migração da família de retirantes, a partir de uma lembrança da infância do narrador. O que torna esse processo mais complexo é o fato de que tal perspectiva narrativa existe graças à integração entre a mente da autora (Sophie) e a mente fictícia do personagem narrador (imaginado por ela), que se fundem na mescla. Sendo assim, entendo que o diagrama da Figura 28 representa uma **mesclagem contrafactual de escopo duplo**, visto que existem *frames* organizacionais diferentes entre os três espaços de *input*, que contribuem para a mescla. (TURNER, 2014; FAUCONNIER; TURNER, 2002).

Passo agora para a análise detalhada do diagrama. Entre as relações **intraespaciais**, identifico no *input* (1) as relações de “propriedade” e “intencionalidade”. “Propriedade”,

³⁹ “To understand the memory, we must combine present elements of our mental activity that we take as referring to the past with our present psychological self and its abilities.” (TURNER, 2014, p. 69)

⁴⁰ “When we recall a scene and ourselves in it, we are constructing an element in the blend that counts as a former self. We do this by projecting capacities and elements of the present self into the blend. This projection of elements of the present self into the blend lets us equip our former self in the blend with a mind. [...] We also project elements into this blend from a mental space for the previous moment—our memory. Then, in the blend, we have a former self, equipped with capacities of our present mind, but in some of the conditions that come from the memory”. (TURNER, 2014, p. 69)

porque os elementos desse espaço de *input* são características próprias, que identificam Sophie como a aluna autora do texto. “Intencionalidade”, porque ela **escolhe** escrever a partir da voz de um dos personagens da tira, e não como um narrador onisciente.

Já no espaço (2), percebo igualmente a relação vital de “propriedade”, junto com uma relação de “papel-valor”. Isso porque esse espaço de *input* refere-se ao personagem que atua como narrador da história, ao mesmo tempo em que representa a versão adulta da criança ilustrada na tira. Por fim, o *input* (3) apresenta apenas a relação vital intraespacial de “propriedade”, pois os seus elementos são atributos da categoria “retirante”, elencados durante a aula e recuperados na narrativa. Tais atributos caracterizam o personagem da tira em quadrinhos, a criança retirante.

Quanto às **relações interespaciais**, representadas no diagrama pelas letras e números entre parênteses, destaco os seguintes **mapeamentos** que são projetados seletivamente e comprimidos no espaço-mescla: entre os *inputs* (1) e (2), identificada como (a), existe a relação vital de “analogia”, comprimida em “singularidade” na mescla. Essa relação refere-se à integração entre a mente da Sophie e a mente do narrador, que, na narrativa, tornam-se uma só, conforme indicado em (1a). Além disso, entre esses dois *inputs*, percebo a relação vital de “intencionalidade”, representada em (2a) no espaço-mescla. Ela integra a intenção de Sophie, de dar voz à criança ilustrada na tira, e o narrador, que é a versão adulta da criança, e organiza suas lembranças da migração.

Sobre os mapeamentos existentes entre os *inputs* (2) e (3), destaco as relações vitais representadas no diagrama pela letra (b). Em (3b), percebo que, entre o narrador adulto e a criança da tira, existem as relações de “identidade”, comprimida em “mudança” na mescla; “analogia”, comprimida na mescla em “singularidade”; e “papel-valor”, visto que cada um deles desempenha um papel na narrativa. A relação vital de “representação”, comprimida no espaço-mescla em “singularidade” está presente entre o personagem adulto (criado por Sophie) e o personagem da tira (criado por Cedraz), conforme vemos em (4b).

Finalmente, identifico em (5b) duas relações vitais, “causa-efeito” e “intencionalidade”. “Causa-efeito”, porque o evento da migração é a causa para a existência de uma lembrança. “Intencionalidade”, devido à intenção de lembrar-se da migração para contar a história. Ambas são comprimidas em “tempo” e “espaço” na mescla, dado que todos os acontecimentos da migração são fundidos na lembrança contada na história imaginada por Sophie.

Para terminar a análise, trato da **estrutura emergente** do espaço-mescla. Dela, emerge o sentido inédito que vemos refletido pela narrativa: “Sophie se coloca no lugar da

versão adulta da criança representada na HQ para criar o relato das lembranças da migração desse personagem”. Para tanto, entendo que os mapeamentos e projeções seletivas entre os três espaços de *input* geram uma estrutura configurada por **composição** (juntas, tais projeções criam novas relações que não existiam individualmente) e **elaboração** (graças à força imaginativa de Sophie, que leva à criação de novos sentidos, inexistentes nos *inputs*).

A seguir, analiso as histórias geradas após a aula, pois, nesse momento, os alunos expõem suas perspectivas acerca da atividade e relatam o que pensaram durante a realização das práticas pedagógicas. As duas etapas da análise se complementam e colaboram para a cristalização dos dados do contexto universitário, que será apresentada no final do capítulo.

5.4 Histórias geradas nas entrevistas pós-aula

Visando a responder à segunda pergunta norteadora – “Que processos sociocognitivos os alunos participantes deveriam ativar no processo da leitura de uma HQ e quais são evocados pelas narrativas que produzem a partir da leitura?” – além das etapas da prática pedagógica, analiso também as entrevistas feitas com os alunos participantes (PLH e PLE). Elas fornecem informações sobre os entendimentos e sentimentos dos estudantes ao longo da realização da aula. Podem, assim, contribuir para a compreensão da possível organização conceptual dos participantes acerca da leitura e da manipulação da tira em quadrinhos.

5.4.1 Pierre

A interação com o aluno Pierre durou 19 minutos e foi transcrita para os fins desta pesquisa⁴¹. A transcrição é formada por 293 linhas, e apresenta 99 turnos de fala. A partir do guia de tópicos (Quadro 2) e das pistas linguísticas, que marcam o início do trecho da interação no qual o tópico em questão aparece, elenco o total de 9 tópicos de nível básico presentes na entrevista (Quadro 5).

⁴¹ Anexo C.

Quadro 5 - Tópicos de nível básico na entrevista do Pierre (Continua)

| Item | Tópicos | Pistas linguísticas | Localização na transcrição |
|-------------|--|--|-----------------------------------|
| 1 | Apresentação pessoal | “Quem é o Pierre?” “Eu sou...” “Eu tenho...” “Eu gosto de...” | Linhas 2-40 |
| 2 | Motivo para a escolha da licenciatura em português | “Por que você escolheu o português na faculdade?” “Escolhi o português porque” “Decidi estudar português porque” | Linhas 41-45 Linhas 63-70 |
| 3 | História da família com o português | “Tenho família portuguesa” | Linhas 44-58 |
| 4 | Início do estudo do português | “Quando começou a estudar?” | Linhas 72-91 |
| 5 | O uso do Português em casa | “E na sua casa? Você conversa com alguém em português?” “Sua mãe fala português?” “Quando você não está na aula, quando você fala português?” “Leio notícias mundiais” “Vejo a televisão portuguesa” | Linhas 93-121 |
| 6 | A aula em questão | “Você se lembra da nossa atividade?” “O que você lembra dessa aula?” | Linhas 184-211 |
| 7 | Leitura e manipulação da tira | “E o exercício que fizemos...” “Como você se sentiu participando da atividade, lendo a história em quadrinhos, a sua opinião, o que você achou?” | Linhas 214-220 Linhas 242-265 |
| 8 | Retirantes x Sertanejos | “Você lembra qual o nome que a gente dá para essas pessoas que saem do Sertão e vão pra a cidade?” “Sertanejos, não?” “Retirantes” | Linhas 222-241 |
| 9 | A produção escrita | “Como foi para você escrever a redação?” | Linhas 267-291 |

Fonte: A Autora, 2021.

Dentre os 9 tópicos, as informações referentes aos itens 1 a 5 foram utilizadas ao longo dos outros capítulos desta tese, como no momento de apresentação do participante (cf. Introdução) e em exemplos citados na revisão de literatura (cf. capítulos 1 e 2). Para os fins

dessa análise, portanto, interessam-nos os tópicos 6, 7, 8 e 9, visto que abarcam a aula realizada na universidade.

O tópico 6 corresponde à introdução do assunto na interação. Nesse momento, o conteúdo da conversa passa a ser a aula realizada na universidade. Com a pergunta inicial, “Você lembra da nossa atividade?” (L. 184), e com a apresentação da folha de atividades para o aluno, o tópico é iniciado. A seguir, Pierre elenca os pontos dos quais se lembra, dentre os quais estão: o êxodo rural (L. 191); a mudança das pessoas que vivem no meio rural para as grandes cidades, motivadas pelo trabalho e pelo dinheiro (L. 193-195); uma das cidades mencionadas na aula (São Paulo) (L. 198-199); o trabalho nas fábricas de automóveis (informação fornecida na etapa de pré-leitura da aula) (L. 202); e as condições de vida na seca do Sertão (L. 206-211).

Tópico 6 “A aula em questão” (Continua)

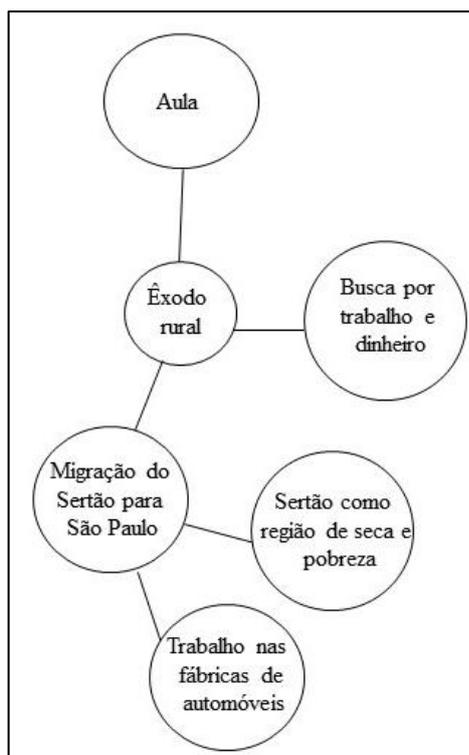
| | | | |
|----|----------|--|---|
| 63 | Brízzida | 182 183 184 185 186 | Nossa muita coisa, você vê muito português fora da sala de aula (.) então agora eu queria passar para uma outra parte (.) você lembra da nossa atividade? ((Brízzida mostra a folha de atividade)) |
| 64 | Pierre | 187 188 | Sim. ((Pierre balança a cabeça indicando que se lembra)) |
| 65 | Brízzida | 189 | Que que você se lembra dessa aula? Fala pra mim. |
| 66 | Pierre | 190 191 192 193 194 195 | En::tão ((Pierre olha para cima)) lembro-me de:: (.) nós falávamos a:: ... do:: ... do êxodo (.) ((Brízzida acena com a cabeça afirmativamente)) das pessoas a:: que vivem hum... no meio rural e que:: ... vem ... nas cidades nas grandes cidades ... pra encontrar mais dinheiro e trabalho. |
| 67 | Brízzida | 196 197 | Uhum ((Brízzida acena com a cabeça afirmativamente)) |

Tópico 6 “A aula em questão” (Conclusão)

| | | | |
|----|----------|--|---|
| 68 | Pierre | 198 199 | A:: ach::o que:: o exemplo a:: (.) da aula era:: uma migração (1s) do:: Sertão a:: à São Paulo? |
| 69 | Brízzida | 200 201 | Isso. ((Brízzida acena com a cabeça afirmativamente)) |
| 70 | Pierre | 202 203 | Trabalharam na::s e:: nas fábricas de automóveis, não? Não é? (Pierre coloca a mão no queixo)) |
| 71 | Brízzida | 204 205 | Isso. ((Brízzida acena com a cabeça afirmativamente)) |
| 72 | Pierre | 206 207 208 209 210 211 | E:: ... a:: falamos também do:: do Sertão (.) da:: da seca (.) ((Brízzida acena com a cabeça afirmativamente)) e:: da:: ... e que é uma:: uma região bem a:: ... difícil (.) para:: para viver ... não há:: ... uma:: região també::m (.) muito pobre ... |

As pistas linguísticas presentes no trecho sinalizam MCIs de “mudança”, “viagem”, “trabalho” e “seca”, igualmente presentes na etapa de pré-leitura da aula e na produção escrita de Pierre (Quadro 3). Considero que esses MCIs estruturam a ativação dos seguintes espaços mentais, ilustrados na Figura 29.

Figura 29 - Espaços mentais – Tópico 6



Fonte: A Autora, 2021.

Pierre segue descrevendo suas lembranças da aula, levantando o tópico 7, ao abordar a leitura e a manipulação subsequente da tira em quadrinhos, conforme ilustrado nos trechos a seguir.

Tópico 7 “Leitura e manipulação da tira” (Parte 1)

| | | | |
|----|--------|-----|--|
| 74 | Pierre | 214 | E:: o exercício a:: ... que fizemos (.) era:: |
| | | 215 | sobre uma ... uma história ... a:: ... de um |
| | | 216 | pequeno de um menino com a sua família ((Pierre |
| | | 217 | olha para cima)) ... que:: ... que:: deixa:: que |
| | | 218 | deixa a:: a região do Sertão para ir:: ... e:: |
| | | 219 | ... eu me lembro que:: enfim ... a:: a chuva |
| | | 220 | chuva ia de novo no Sertão. |

Inicialmente, é abordada a realização da produção escrita, com a descrição do enredo da tira lida como texto motivador da atividade. Dentre os elementos citados, estão a família de retirantes, com destaque para o filho mais velho (L. 216); o movimento migratório da família, que na verdade é anterior à cena ilustrada na tira (L. 217-218); e a chuva que cai no Sertão (L. 219-220). Nesse trecho, são evocados alguns MCIs também presentes na aula em questão, especificamente na tira em quadrinhos (Quadro 4): “família”, “viagem”, “abundância”. Eles estruturam os EM ilustrados na Figura 30.

Figura 30 - Espaços mentais – Tópico 7



Fonte: A Autora, 2021.

No segundo momento, dentro do mesmo tópico, são abordados os sentimentos e a opinião pessoal do aluno acerca da sua participação na atividade, a partir da linha 242.

Tópico 7 “Leitura e manipulação da tira” (Parte 2)

| | | | |
|----|----------|---|---|
| 85 | Brízzida | 242 243 244 245 | E:: eu queria sabe:: como você se sentiu participando da ativida::de, lendo a:: história em quadrinhos, a sua opinião (.) O que que você achou? |
| 86 | Pierre | 246 247 248 249 250 251 252 | ((Pierre olha para o canto inferior direito)) A:: ... acho que um:: ... um bom exercício porque:: ... a classe trabalhara a imaginação ((Brízzida acena com a cabeça afirmativamente)) ... e:: ... há uma:: uma conexão entre:: ... uma história fictiva e:: també::m o a realidade a concreta do ... dos retirantes. |
| 87 | Brízzida | 253 254 | Uhum. ((Brízzida acena com a cabeça afirmativamente)) |
| 88 | Pierre | 255 256 257 258 259 | E:: (3s) um.. lembro lembro de:: ... lembro-me que:: ((Pierre olha para cima)) que (4s) muito legal e:: ... agradável de:: criar uma história (.) a partir da:: das cenas e:: (.) inventar todo o resto |
| 89 | Brízzida | 260 261 | Uhum ((Brízzida acena com a cabeça afirmativamente)) |
| 90 | Pierre | 262 263 264 265 | Então temos o:: ... o início e:: ... o fim ((Pierre gesticula com as mãos indicando o início e o fim)) e:: ... e completa::r as os espaços a:: ... vazios acho que ... é bem interessante. |

O trecho entre as linhas 246 e 252 destaca-se, pois revela pistas que corroboram a estruturação do diagrama da mesclagem sinalizada na narrativa criada por Pierre (Figura 26). Primeiramente, porque o aluno aponta para o uso da imaginação como um aspecto positivo (L. 248) ao criar uma história nova com base nas cenas da HQ lida, completando os “espaços vazios” (L. 264-265). Para Fauconnier e Turner (2002), a **imaginação** é uma das três operações cognitivas básicas⁴² que trabalham nos bastidores para a construção de novos sentidos. Ela atua por meio da **elaboração** na composição da estrutura emergente do espaço mescla.

Em segundo lugar, porque Pierre cita uma “conexão” (L. 250) entre a história ficcional da tira e a realidade dos retirantes (apresentada na aula através das reportagens e gráficos). Em termos de relações vitais, tal conexão é representada pela relação de analogia, e é a mesma ilustrada no diagrama da mesclagem (Figura 26). Nele, os dois espaços de *input* relacionados são os mesmos apontados por Pierre na entrevista: a representação do retirante na tira em quadrinhos e nas fontes externas à HQ. Portanto, a partir das informações contidas

⁴² Identidade, Integração e Imaginação.

nesse trecho da interação, pode-se considerar que o aluno realizou uma integração conceptual semelhante à proposta na Figura 26 durante a produção de sua narrativa.

Enquanto Pierre descrevia sua lembrança, novo tópico foi nomeado (o tópico 8), na linha 222, com um questionamento acerca da denominação dada às famílias que migram do sertão para as grandes cidades.

Tópico 8 - “Retirantes x Sertanejos”

| | | | |
|----|----------|--------------------------|--|
| 75 | Brízzida | 221 222 223 224 | Isso mesmo ((Brízzida acena com a cabeça afirmativamente)), você lembra (.) qual o nome que a gente dá para essas pessoas que saem do Sertão e vão pra a cidade? |
| 76 | Pierre | 225 226 | ((Pierre coloca as mãos sobre o rosto e abaixa a cabeça)) A:: o::s sertanejos não? |
| 77 | Brízzida | 227 228 | Não. ((Brízzida acena com a cabeça negativamente)) |
| 78 | Pierre | 229 | Não A:: ... Não me... |
| 79 | Brízzida | 230 | Retirantes. |
| 80 | Pierre | 231 | °Retirante?° |
| 81 | Brízzida | 232 233 | Retirantes.((Brízzida acena com a cabeça afirmativamente)) |
| 82 | Pierre | 234 235 236 237 | ((Pierre olha para cima)) A:: Retirantes >a:: sim sim sim retirantes< ... E:: são as pessoas que:: ve::m do Sertão? ou são todas as pessoas que:: (.) não são específicas e:: do sertão? |
| 83 | Brízzida | 238 239 | São as pessoas que saem do Sertão pra procurar uma vida melhor em outra cidade. |
| 84 | Pierre | 240 241 | A:: tá ((Pierre acena com a cabeça afirmativamente)) ... Retirantes. |

O objetivo foi verificar se o aluno havia registrado em sua memória o conceito de “retirante”, amplamente trabalhado durante as etapas da aula. A resposta “sertanejos” chama atenção, visto que essa palavra não foi utilizada durante a aula e não aparece na produção escrita do estudante. Acredito que essa escolha lexical possa relacionar-se com a ligação morfológica entre os conceitos de “sertão” e “sertanejo”.

A palavra “sertanejo” aparece escrita pela primeira vez no Brasil em 1663⁴³, cunhada pelos portugueses para “designar o habitante do espaço do sertão” (MACEDO, 2014, p. 3). O uso da palavra “sertanejo” pode sinalizar o exercício da produtividade linguística por Pierre e a sua habilidade de utilizar os instrumentos morfológicos do português a favor da construção de sentido em “sertanejo”, como um grupo de pessoas oriundas do sertão. Esse viés

⁴³ Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, p. 2558.

interpretativo é reforçado pelo fato de Pierre ser de família portuguesa e ter demonstrado bom domínio do léxico do português em aula.

No entanto, com base na linha 229, observa-se que o aluno não se recorda do termo “retirante”, conforme mostram as linhas 231 e 234-237. Nesse momento, após interagir com a resposta correta (L. 230 “Retirantes”), o rapaz pergunta “Retirantes?” e parece se lembrar de ter ouvido o termo na aula (L. 234 “A.: sim sim sim retirantes”).

Porém, ele questiona também sobre quem seriam os membros incluídos nessa categoria: “são as pessoas que vêm do sertão ou todas as pessoas que não são específicas do sertão?” (L. 235-237). Após receber a explicação, o aluno acena afirmativamente com a cabeça e confirma dizendo “A.: tá... retirantes”. Isso mostra que o período entre a aula em tela e a realização da entrevista de rememoração foi um tempo de latência muito longo em relação ao necessário para a retenção desse conceito e a sua recuperação da memória de longo prazo (STERNBERG, 1992).

Neisser (1967) define memória como uma estrutura organizacional da forma como as pessoas codificam, estruturam, armazenam, recuperam, usam ou aprendem dado conhecimento. Ela pode ser dividida em vários tipos, como a memória episódica (usada para lembrar de eventos que ocorrem ao longo do tempo), de aprendizado motor (ligada às habilidades físicas e motoras) e memória semântica (que lida com fatos e não com experiências) (CAREY, 2014).

Dentre elas, estão também as memórias de curto e longo prazo (HOUSTON, 2001). Na aprendizagem de línguas adicionais, para que uma nova informação lexical seja armazenada na memória de longo prazo, é preciso que ela seja reativada e reforçada com frequência, através de atividades variadas de uso, que incluam o vocabulário em diferentes contextos (ROBINSON, 2001). Isso porque “a informação aprendida, sem uso continuado, decai inteiramente da memória” (CAREY, 2014, p. 29⁴⁴).

Para Houston (2001), o processo de aprendizagem é definido como “uma mudança relativamente permanente na potencialidade de comportamento que ocorre como resultado da prática reforçada” (p. 5⁴⁵). Ele explica que quando uma informação nova é percebida, ela vai para a memória de trabalho, com armazenamento de curto prazo. Através de práticas de reforço e uso da informação, ela permanece acessível na memória e, se a frequência de reativação/reforço for longa o suficiente, ela pode entrar na memória de longo prazo,

⁴⁴ “*Learned information, without continued use, decays from memory entirely*” (CAREY, 2014, p. 29)

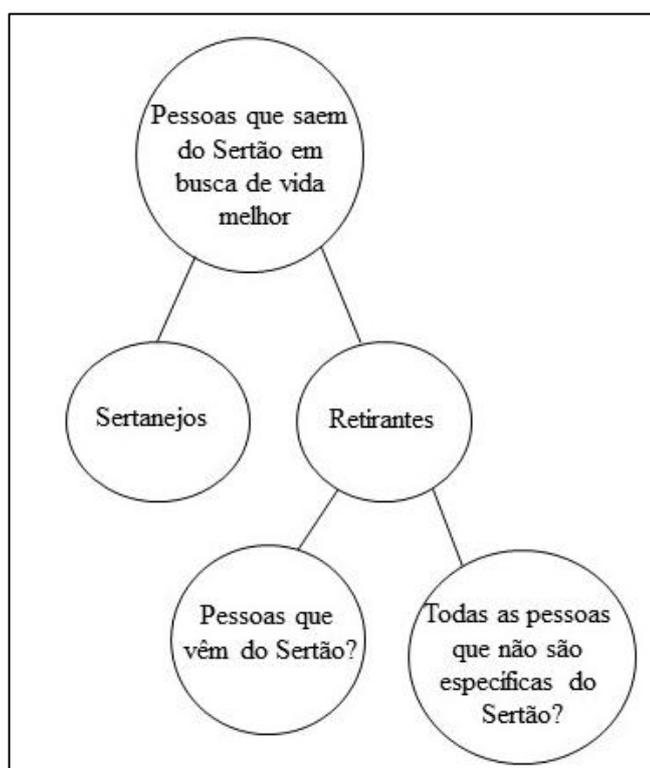
⁴⁵ “[r]elatively permanent change in behavior potentiality than occurs as a result of reinforced practice” (HOUSTON, 2001, p. 5)

caracterizando a aprendizagem. Houston (2001) recomenda a realização de atividades com frequência alta de uso no início e pelo menos mensal com o passar do tempo.

A aula em questão foi a primeira realizada no semestre letivo (setembro), e a entrevista ocorreu aproximadamente seis meses depois. Portanto, é possível que o conceito de “retirante” tenha sido categorizado pelo aluno e armazenado temporariamente durante a realização das atividades. No entanto, a memória pode ter se perdido, devido ao tempo de latência sem o uso do vocábulo. Durante a entrevista, percebe-se que o conceito parece ser reativado na memória de Pierre, originando sua colocação (L. 234 “A.: sim sim sim retirantes”). Com isso, logo em seguida, nas linhas 235-237, é possível perceber que o aluno procura reorganizar o significado de “retirantes”, ao tirar sua dúvida a respeito das pessoas que pertencem a tal categoria.

Em suma, nesse trecho, as pistas linguísticas oriundas das colocações de Pierre sinalizam a ativação do MCI “Sertanejo”, enquanto apenas as pistas provenientes das intervenções da entrevistadora sinalizam a ativação do MCI “Retirante”. A figura 31 ilustra os EM estruturados a partir desses MCIs.

Figura 31 - Espaços mentais – Tópico 8



Fonte: A Autora, 2021.

O último tópico da entrevista concerne às impressões e sentimentos do aluno quanto à dificuldade de realizar a produção escrita, conforme ilustrado pelo excerto a seguir. Inicialmente, entre as linhas 270 e 284, é apontada uma dificuldade mediana para a atividade (L. 270 “Não muito difícil, mas não muito fácil”). Essa avaliação é justificada por Pierre pela natureza da tira enquanto texto motivador. Seus argumentos destacam que, por ser um gênero curto, voltado para crianças, com “palavras simples, poucas ações” (L. 273-274) e “poucos personagens” (L. 283-284) é mais fácil de ser manipulado do que criar uma “grande história com vários personagens” (L. 278-279).

No entanto, Pierre explica em seguida que a facilidade para realizar a atividade também advém da forma como a aula foi estruturada. Nas linhas 287-291, é sinalizado que por ter havido propiciamento de “um conhecimento geral sobre os retirantes e a realidade era muito mais fácil de criar uma história de vida”. Isso mostra que as etapas de pré-leitura tiveram um papel importante para a realização da produção escrita, visto que Pierre teve acesso a informações externas à tira em quadrinhos que foram utilizadas em seu texto, conforme observado em 5.3.1, na análise da redação.

Tópico 9 - “A produção escrita”

| | | | |
|----|----------|---------------------------------|---|
| 91 | Brízzida | 266 267 268 269 | Uhum ((Brízzida acena com a cabeça afirmativamente)) ... E: como é que foi pra você ... escrever a redação? você achou muito difícil ou muito fácil? |
| 92 | Pierre | 270 271 272 273 274 | A: ... Não muito difícil, mas não muito fácil ... mas ... esse: esse tipo de: ... de história bem pequenina e: são ((Pierre olha para cima)) ... histórias para crianças com palavras a: (3s) simples ... e com a: poucas ações |
| 93 | Brízzida | 275 276 | Uhum ((Brízzida acena com a cabeça afirmativamente)). |
| 94 | Pierre | 277 278 279 | E:: ... e isso é:: bem mais fácil do que de construir uma uma grande história:: com vários personagens |
| 95 | Brízzida | 280 281 | Uhum ((Brízzida acena com a cabeça afirmativamente)) |
| 96 | Pierre | 282 283 284 | Com a:: várias situações ... como como é:: como é:: uma pequenina história (.) com (.) poucos personagens |
| 97 | Brízzida | 285 286 | Uhum ((Brízzida acena com a cabeça afirmativamente)) |
| 98 | Pierre | 287 288 289 290 291 | A: acho que: (1s) e: era fácil e: ... como: a senhora dava-nos hum: (.) um conhecimento geral sobre: os retirantes e: ... e os ... a realidade ... a: era muito mais fácil de: criar uma história: (1s) de: de vida. Isso. |
| 99 | Brízzida | 292 293 | Uhum ((Brízzida acena com a cabeça afirmativamente)) |

Além disso, o trecho revela que o aluno se apropria do termo “retirante”, cujo uso reforça a sua permanência e disponibilidade para acesso na memória de longo prazo. Nesse sentido, é possível afirmar que a entrevista também desempenhou um papel no que tange ao processo de aprendizagem e armazenamento de informação na memória de curto prazo.

Para concluir, respondendo à segunda pergunta norteadora deste estudo, ao comparar a análise da entrevista de Pierre com a análise da sua produção escrita, é possível descrever os processos cognitivos ativados. As pistas linguísticas oriundas da interação e da redação apontam para a ativação de diversos MCIs, tanto os presentes na aula em tela quanto os novos (como “sertanejo”, por exemplo). Outrossim, a análise sinaliza que não houve uma boa retenção na memória de longo prazo do conceito de “retirante”, cuja categorização foi oportunizada pelas atividades da aula, devido ao tempo latência e à falta de práticas de uso. Ela sinaliza, igualmente, a necessidade de *inputs* com esse termo e em contextos múltiplos para o aluno poder inferir o delineamento semântico.

Além disso, os dados mostram que Pierre realizou uma comparação entre os retirantes representados na tira e aqueles representados nas reportagens, o que corrobora o diagrama de integração conceptual construído a partir das pistas linguísticas presentes na narrativa escrita (Figura 26). Por fim, os dados apontam também para a importância do papel das etapas de pré-leitura em relação à realização da produção textual. Isso reforça os resultados dos estudos de Saliés (2001), Ramos (2005) e Souza (2013), pois indica a necessidade de informações externas às HQs para que o aluno possa compreendê-las e manipulá-las a serviço da construção de sentido. Adiante, apresento a análise da entrevista realizada com a aluna Sophie.

5.4.2 Sophie

A conversa com Sophie – transcrita e apresentada nos anexos da pesquisa – durou 11 minutos. A transcrição compõe-se por 146 linhas, organizadas em 36 turnos de fala. Tal qual a análise da entrevista com Pierre, elenco os tópicos de nível básico presentes nessa interação com base no guia de tópicos (Quadro 2) e nas pistas linguísticas que marcam o surgimento de cada um. Apresento os sete tópicos emergentes no Quadro 6.

Dentre os tópicos, os itens 1 a 4 englobam informações gerais sobre a aluna e sobre o uso do português fora da universidade. Esses dados foram utilizados nesta tese para fins de

apresentação do perfil da participante (cf. Introdução). Por isso, nessa análise, interessa focar apenas os itens 5, 6 e 7, referentes à prática pedagógica na universidade.

Quadro 6 - Tópicos de nível básico na entrevista da Sophie (Continua)

| Item | Tópicos | Pistas linguísticas | Localização na transcrição |
|------|--|--|--------------------------------|
| 1 | Apresentação pessoal | “Quem é você?” “Chamo-me...” “Tenho 23 anos” “Estudo....” “Trabalho...” | Linhas 3-9 |
| 2 | Motivo para a escolha da licenciatura em português | “Por que você escolheu fazer a sua faculdade de português?” | Linhas 10-23 |
| 3 | Mestrado e português | “Vou fazer meu dossiê para entrar no mestrado” “Então você quer usar o português na sua pesquisa?” | Linhas 23-42 |
| 4 | O uso do português fora das aulas | “E você fora da universidade, você usa o português com alguém? Conversa com alguém em português?” “Retomando a história que você conversou com alguém no cinema em português, como é que você se sentiu... nesse momento assim?” “Fora da sala de aula, você costuma ler alguma coisa em português?” | Linhas 43-54 Linhas 110-146 |
| 5 | A aula em questão | “Querida falar sobre nossas aulas. Você se lembra dessa atividade?” “Como foi pra você participar?” | Linhas 54-77 |
| 6 | Leitura da HQ | “E o que você achou da HQ quando você leu?” | Linhas 79-90 |
| 7 | Escrever a redação | “A sua redação foi superinteressante” “O que você sentiu quando escreveu a redação?” “Como foi para você escrever?” | Linhas 91-107 |

Fonte: A Autora, 2021.

Apesar de não estar entre os pontos principais da análise, vale ressaltar o item 3. Nesse momento, Sophie explica que escolheu fazer a licenciatura de português após ter feito outra licenciatura em inglês/espanhol. Seu objetivo era ter uma dupla licenciatura, para agregar ao seu currículo quando se candidatasse ao mestrado. Ela diz que pretende se inscrever no *Master Les Amériques*, curso voltado para o estudo das Américas, e que o português do Brasil

seria útil para sua pesquisa. Portanto, além do apreço pela cultura de Portugal, sua motivação para o estudo da língua é também acadêmica. Ademais, saliento que essa escolha realça a questão do pluricentrismo do português e a importância de a universidade manter tal postura, especialmente, dado que a aluna estuda as variedades portuguesa e brasileira, e de fato usa ambas para fins diferentes (interação no trabalho ou com amigos portugueses e pesquisa do mestrado).

A partir do tópico 5, o assunto sobre a aula realizada com a turma de Sophie aparece na conversa. Ele é engatilhado pela frase “Agora eu queria falar sobre as nossas aulas” (L. 54) e pela pergunta “Você lembra dessa atividade?” (L. 55), ao mesmo tempo que a folha da atividade é apresentada para a aluna.

Tópico 5 - “A aula em questão”

| | | | |
|----|----------|--|---|
| 17 | Brízzida | 54 55 56 57 | Foi útil trabalho. E::: agora eu queria falar sobre as nossas aulas. Você lembra dessa atividade? Que nós fizemos? ((mostra a folha da atividade para Sophie)) |
| 18 | Sophie | 58 | Lembrei, lembrei ↓ |
| 19 | Brízzida | 59 | Me conta:: o que você se lembra dessa aula. |
| 20 | Sophie | 60 61 62 63 64 65 66 67 68 | Dessa aula::... hum... Falamos de:: das migrações hum...intra países. Não de imigração ou de emigração, mas de:: migração dentro do País, ((Brízzida acena com a cabeça afirmativamente)) dos campos (2s) nas cidades nas grandes cidades... ((Brízzida acena com a cabeça afirmativamente)) hum... das condições de vida que pode::m esta::r difícil.../.../ e de:: a história de uma:: família que de:: que deixa o campo pra:: pra ir na cidade. |
| 21 | Brízzida | 69 70 71 72 | Isso ((Brízzida acena com a cabeça afirmativamente)) ... e como é que você se sentiu? O que você pensou durante a aula? O que que você achou da aula? Como é que foi para você participar? |
| 22 | Sophie | 73 74 75 76 77 | Achei que um sujei/.../ um tema::, muito interessante e:: de ver como como em cada país...hum... há um movimento social e:: e também hum... um êxodo rural. E acho que era que era muito interessante:: de ver de ver isso no Brasil. |

Sophie diz lembrar-se de que falamos na aula das migrações dentro de um país (L. 62); dos campos e das grandes cidades (L. 64); das condições de vida que podem ser difíceis (L. 66); e da **história** da família que deixa o campo para viver na cidade (L. 67-68). Assim, vemos que, ao final de sua fala, a estudante já cita a atividade com os quadrinhos.

Ainda no mesmo tópico, passamos aos sentimentos de Sophie durante a aula em questão. Ela diz que achou o tema proposto interessante, assim como ver que “em cada país há um movimento social e também um êxodo rural” (L. 73-76). E que foi “muito interessante

ver isso no Brasil” (L. 76-77). Sua resposta confirma o viés sociológico com o qual Sophie pretende trabalhar na sua pesquisa de mestrado. Nesse sentido, é possível perceber que a aluna experienciou a atividade proposta a partir da perspectiva sociológica, como uma forma de compreender melhor os movimentos sociais brasileiros.

Portanto, as pistas linguísticas desse excerto apontam para a evocação dos MCIs de “mudança”, “viagem”, “seca”, “fome” e “família”, também presentes no texto produzido por Sophie. Entendo que tais MCIs podem ativar os espaços mentais representados pela estrutura na Figura 32.

Figura 32 - Espaços Mentais – Tópico 5



Fonte: A Autora, 2021.

Logo em seguida, abordamos a leitura da tira em quadrinhos (Tópico 6), já citada por Sophie no tópico anterior. O assunto é iniciado por uma pergunta acerca da opinião da aluna sobre a HQ, contemplando também qual teria sido o nível de dificuldade por ela experienciado para realizar a leitura. Sua resposta sinaliza uma teia alternada de sentimentos positivos e negativos sobre a história da tira, especialmente por causa do uso da conjunção adversativa “mas”.

Inicialmente, ela diz que “não sabia se era uma história feliz ou muito triste” (L. 82-83), e começa a refletir com base em alguns fatores que envolvem a migração. Ela aponta para a dificuldade em abandonar a família (L. 84-85), ao mesmo tempo em que marca as motivações positivas que levam a essa mudança, como “encontrar uma vida melhor” e o sentimento de “esperança” (L. 85-86). Em seguida, ela destaca outra incerteza: “**mas** eles não sabem o que vão encontrar na cidade também” (L. 86-87). E finaliza, dizendo que não sabe como se posicionar sobre o assunto (L. 88-90).

Apesar de suas colocações, observo que Sophie refletiu sobre o tema, dado que sua redação foi muito bem escrita e representa sua sensibilidade. Nesse sentido, creio que essa prática evocou muitos sentimentos na aluna, o que fica evidenciado pela sua resposta, repleta de facetas diferentes acerca da migração.

Tópico 6 - “Leitura da HQ”

| | | | |
|----|----------|--|--|
| 23 | Brízzida | 78 79 80 81 | ((Brízzida acena com a cabeça afirmativamente)) uhum...e o que que você achou da história em quadrinhos ?... quando você leu. [humm] Como é que foi? Você achou difícil? O que que você achou? |
| 24 | Sophie | 82 83 84 85 86 87 88 89 90 | Hum... eu eu não sabia se:: se era uma história feliz ou muito triste porque porque ((Brízzida acena com a cabeça afirmativamente)) deixar toda::: a sua família (3s) mas para encontrar um uma vida melhor ... também. E::: muita esperança mas eles não não sabem o que::: vão encontrar na cidade também (1s) e porque:: não sei como:: me posicionar para... sobre esse sujeito ((Sophie olha para o lado, fazendo uma negativa com a cabeça)) |

Portanto, as pistas linguísticas desse trecho da entrevista evocam alguns MCIs presentes na etapa de pré-leitura e na produção escrita. Da etapa de pré-leitura, são recuperados os MCIs de “tristeza”, “família”, “viagem” e “mudança” (Quadro 3). Da tira em quadrinhos, é evocado o MCI de “felicidade” (Quadro 4). Já o MCI de “esperança”, aqui evocado, estava igualmente presente na redação da aluna, no momento que ela relata os sentimentos dos personagens em relação às expectativas para a nova vida na cidade. Esses MCIs estruturam os espaços mentais ilustrados na Figura 33.

Figura 33 - Espaços Mentais – Tópico 6



Fonte: A Autora, 2021.

Finalmente, o último tópico dessa análise concerne à escrita da redação (Tópico 7). Após Sophie dizer que não sabia se posicionar sobre o assunto das migrações, destaquei o quanto sua redação foi interessante, visto que a narrativa é concebida a partir dos olhos da criança da tira em quadrinhos (L. 91-93). Então, questionei-a sobre os seus sentimentos durante a escrita, a fim de compreender como se deu esse processo.

Tópico 7 - “Escrever a redação”

| | | | |
|----|----------|--|---|
| 25 | Brízzida | 91 92 93 94 | Hum... entendi... e::: mas a sua redação foi superinteressante porque você escreveu como se fosse::: a criança da família ...né? então achei que você.... |
| 26 | Sophie | 95 | os olhos da criança...sim |
| 27 | Brízzida | 96 97 98 | Foi muito interessante o seu texto. E eu queria saber o que que você sentiu quando você escreveu a redação. Como é que foi para você escrever? |
| 28 | Sophie | 99 100 101 102 103 104 105 106 107 | É... hum...pra mim é... a criança:: não não decidi de partir da:: da sua casa...e... e pra contar a história dos seus dos seus olhos... e... e acompanhar a sua família... ((Brízzida acena com a cabeça afirmativamente)) [uhum] ...hum... e como se ele foi (1s) obrigado também de:: de parti::r do campo. [é] e... e porque:: achei que era interessante:: de falar por seu nome, e:: não pelo nome da mãe ou do pai. |

A estudante explica que, na sua opinião “a criança não decidiu partir da sua casa” (L. 99-100), mas sim que “ele foi obrigado a partir do campo” (L. 103-105). Por isso, ela decide “contar a história dos seus olhos” (L. 100-101) e “falar no seu nome, e não pelo nome da mãe ou do pai” (L. 105-107). Esse excerto revela que Sophie **escolheu** criar a narrativa partindo do

ponto de vista da criança, por acreditar que aquele personagem não tinha voz e nem opinião durante a migração de sua família.

Nesse sentido, considero que a fala de Sophie confirma o processo de integração conceptual proposto no item 5.3.2 (Figura 28), corroborando a evocação dos MCIs e dos espaços mentais ali ilustrados. Acredito que a resposta da aluna reflete o sentimento de **empatia** que ela teve pelo personagem da tira. E entendo que esse sentimento funcionou como mola motivadora para a construção da narrativa apresentada na Figura 27.

Concluindo essa análise, respondo à segunda pergunta que norteia a tese – Que processos cognitivos os alunos participantes deveriam ativar no processo da leitura de uma HQ e quais são evocados em narrativas que produzem a partir da leitura? Ao contrastar os resultados da análise da entrevista e da produção escrita de Sophie, percebo a ativação de alguns processos cognitivos.

As pistas linguísticas presentes tanto na entrevista quanto no texto de Sophie sinalizam a evocação de variados MCIs, desde aqueles ativados na etapa de pré-leitura até MCIs inéditos, ativados somente na produção textual (“esperança”, por exemplo). Em relação à categorização, a análise do texto mostra que Sophie explora diversos atributos da categoria “retirante”. Durante a conversa, embora não tenha sido usado o termo “retirante”, ela também levanta alguns desses atributos, como “a- pessoa que migra para outra região”, “b- busca de uma vida melhor”, “c- situação econômica baixa” e “d – situação de desemprego” (quando ela comenta sobre as condições de vida difíceis, no tópico 5). Talvez, tal qual Pierre, o tempo de latência tenha interferido com o armazenamento da informação na memória de longo prazo. O uso continuado do termo na socialização da linguagem poderia ter contribuído para tal.

Ademais, assim como no caso do aluno Pierre, a entrevista com Sophie corroborou o diagrama de integração conceptual proposto durante a análise da redação (Figura 28). Isso porque a aluna revela que escolheu escrever a partir da perspectiva da criança da HQ, devido ao fato de ela ter sido obrigada a migrar sem poder dar sua opinião. Igualmente, a análise nos mostra a presença de muitos sentimentos durante a realização da prática pedagógica, como a empatia que motivou o *construal* da produção textual. Assim, vemos que a emoção desempenhou um papel importante no processamento cognitivo de Sophie, corroborando a proposta de Fonseca (2016).

Para terminar, também em consonância com os resultados da análise sobre os dados de Pierre, os dados de Sophie indicam que a etapa de pré-leitura contribuiu para a realização das atividades de pós-leitura. Primeiramente, porque Sophie faz referência direta a informações fornecidas durante essa etapa, na parte 5 de sua redação. Em segundo lugar, durante a

entrevista, a aluna também recupera esses conhecimentos, ao explicar que achou interessante estudar os movimentos sociais migratórios do Brasil. Assim, reforçam-se novamente os resultados das pesquisas de Saliés (2001), Ramos (2005) e Souza (2013).

Esses dados ilustram, por contrapartida, que não basta usar HQs em sala de aula de PLH/PLE. Pensar sobre como as usar e integrar materiais e práticas em adição à leitura das tiras parece-nos necessário para que os alunos possam ler, compreender e construir sentidos a partir delas. A HQ, se utilizada como atividade de leitura ou pós-leitura permitiria que os alunos ativassem os MCIs necessários para a sua compreensão/manipulação assim como para o uso da capacidade imaginativa, conforme ilustram as mesclas geradas pelas narrativas de Pierre e Sophie. A seguir, finalizo o capítulo cinco com um resumo da análise do contexto universitário, apresentando os resultados emergentes da comparação entre os dois participantes.

5.5 Entendimentos emergentes: contexto universitário

Para encerrar o capítulo, apresento um resumo da análise sobre os dois aprendizes da Universidade Rennes 2. A aula desse contexto foi dividida em três etapas, pré-leitura, leitura e pós-leitura. Durante a pré-leitura, foram desenvolvidas atividades com recursos oriundos de fontes brasileiras, como pinturas, reportagens, gráficos e poesia. O objetivo foi propiciar aos alunos o contato com diferentes representações de retirantes, assim como, explorar com a turma **como e por que** ocorre o movimento migratório no Brasil. Ao longo dessa etapa, elencamos em grupo alguns atributos da categoria “retirante” (Quadro 3), que retomo a seguir.

Quadro 3 - Atributos de “Retirante” e possíveis MCIs evocados na pré-leitura

| Atributos da categoria “Retirante” | MCIs evocados na pré-leitura |
|--|------------------------------|
| a- Pessoa que migra para outra região | - Família |
| b- Busca de uma vida melhor | - Mudança |
| c- Situação econômica baixa | - Seca |
| d- Situação de desemprego | - Fome |
| e- Podem ter uma família com muitos filhos | - Trabalho |
| f- Moravam em região seca | - Viagem |
| g- Saúde pode ser precária | - Tristeza |
| h- Podem passar fome | |
| i- Parecem estar tristes | |

Fonte: A Autora, 2021.

Além dos atributos elencados de (a) a (i), no Quadro 3, a análise da aula também sinalizou os MCIs “família”, “mudança”, “seca”, “fome”, “trabalho”, “viagem” e “tristeza”, que reapareceram na realização da tarefa de pós-leitura e na entrevista, conforme verificado pelos resultados da análise dos dados. Nesse sentido, a análise das produções escritas e das entrevistas dos dois alunos participantes revela que ambos mantiveram tais atributos em saliência cognitiva (SCHMID, 2007).

Portanto, entendo, tal qual Saliés (2001), Ramos (2005) e Souza (2013), que a etapa de pré-leitura desempenha um papel significativo para a compreensão e manipulação dos quadrinhos. Isso porque nesse momento da aula são fornecidos os insumos que alimentam a memória de trabalho e, potencialmente, a memória de longo prazo se houver uso continuado das expressões presentes nas práticas pedagógicas. Nesse sentido, é a memória de trabalho, juntamente com os conhecimentos prévios dos alunos (MCIs), a responsável pela realização das inferências extratextuais, necessárias para a compreensão leitora (BADDELEY; HITCH, 1994; OLIVEIRA, 2014).

A leitura da tira em quadrinhos igualmente ativou MCIs, pelas pistas presentes nas falas e nas imagens da HQ. Esses dados foram apresentados no Quadro 4, e são retomados adiante.

Quadro 4 - Pistas e MCIs evocados pela tira em quadrinhos

| Pistas verbais | Pistas visuais | MCIs |
|---|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - Seca - Levou embora - Verde das plantas - Pessoas - Fugido - Cidades Grandes | <ul style="list-style-type: none"> - Cenário chuvoso - Mata verde abundante - Família - Expressão facial de alegria | <ul style="list-style-type: none"> - Família - Mudança - Abundância - Fatura - Viagem - Felicidade |

Fonte: A Autora, 2021.

Essas pistas propiciaram aos alunos a possibilidade de realizarem inferências intratextuais e extratextuais que colaboraram para a compreensão da tira e para a produção de novos sentidos na narração que os dois alunos produziram a partir dos quadrinhos. O texto dos dois participantes faz referência às informações oriundas das atividades de pré-leitura e da tira em quadrinhos. Ademais, a análise das entrevistas sinaliza que grande parte do conhecimento sobre a **migração no Brasil** ficou armazenado na memória de longo prazo e pode ser recuperado durante as entrevistas seis meses depois da aula.

Em relação à construção de sentidos, a análise aponta para o uso da capacidade imaginativa, com a elaboração de sentidos inéditos por meio da Integração Conceptual. Pierre compara as representações de retirante presentes na etapa de pré-leitura com a representação de retirante presente na tira. Sophie toma a perspectiva da criança ilustrada na tira, dando voz ao personagem. Em ambos os casos, as entrevistas após a aula corroboraram essa interpretação, por meio das explicações de Pierre e Sophie sobre o que pensavam durante a composição das suas narrativas, na forma de um protocolo falado.

A análise indica ainda que a leitura da tira em quadrinhos contribuiu significativamente para a **construção de novos sentidos** sobre a migração no Brasil, não apenas por apresentar novas pistas que colaboraram para a produção escrita, ativando MCIs diferentes, como os de “alegria” e “abundância”, mas também, principalmente, por ter gerado uma reflexão acerca desse movimento. Sophie expressa seus sentimentos de incerteza ao ler a tira, pois relata não ter sabido categorizar a história como feliz ou triste. Isso porque, ao mesmo tempo em que mostra o final feliz de uma família, a tira também evoca toda a dura jornada que veio antes daquele momento alegre. As entrevistas e textos de Sophie e de Pierre revelam essa reflexão.

O resultado do processo de construção de sentidos encontra-se representado na redação dos alunos, que revela como interpretaram a HQ e criaram no uso de sua capacidade imaginativa (vide a rede de Integração Conceptual de cada uma das redações). A fim de organizar a comparação dos resultados dos dois participantes, apresento nos Quadros 7 e 8 um resumo da análise da produção escrita e da entrevista de cada um.

Quadro 7 - Resumo da análise da produção escrita dos alunos (Continua)

| Aluno | Pierre | Sophie |
|---|---|--|
| Perfil | Falante e aprendiz de PLH Habilitação em Português/Francês Nível: C1 Família: Portuguesa Idade: 21 Frequência de uso: média Contextos de uso: casa dos avós no verão, conversando com amigos portugueses, jornais e canais de televisão portugueses | Aprendiz de PLE Habilitação em Português/Francês Nível: C1 Família: Francesa Idade: 23 Frequência de uso: baixa Contextos de uso: trabalho, no atendimento a clientes em português; planeja usar na pesquisa de mestrado |
| Narrador | Onisciente | Em primeira pessoa: criança ilustrada na tira |
| Variedade utilizada | Sem marcas linguísticas varietais | Português de Portugal |
| Atributos da categoria “retirante” | Pt.1 (vida inicial) – a, c, e, f, h Pt.2 (viagem) - b, c, d Pt.3 (vida na cidade) – b, c, h, Pt.4 (volta para casa) - e | Pt.1 (introdução) - a Pt.2 (motivação) – b, c, f Pt.3 (viagem) - a, c Pt.4 (expectativas) - b, c, d, h Pt.5 (vida na cidade) - b, d, i Pt.6 (volta para casa) - b, c, d |
| MCI's evocados | Pt.1– família, mudança, seca Pt.2 - mudança, fome, vigem Pt.3– família, fome, trabalho Pt.4 - família, mudança, viagem, alegria, felicidade (HQ) | Pt.1 - família, mudança, viagem Pt.2 – seca, mudança, família Pt.3 - viagem, família Pt.4 - família, trabalho, fome, esperança Pt.5 - família, trabalho, tristeza Pt.6 - esperança, família, mudança, viagem, abundancia (HQ), fartura (HQ) |
| Referências | Referência à tira na parte 4 Referência às informações vistas na pré-leitura na parte 3 | Referência à tira nas partes 1 e 6 Referência às informações vistas na pré-leitura na parte 5 |
| Produção inédita | Partes 1,2,3 inéditas e imaginadas por ele Parte 4 evocada pela leitura da tira | Partes 2,3,4 inéditas e imaginadas por ela Partes 1 e 6 evocada pela leitura da tira Parte 5 evocada pela etapa de pré-leitura |
| Integração conceptual | Rede Reflexiva/Espelhada | Mescla Contrafactual de escopo duplo |

Fonte: A Autora, 2021.

Quadro 8 - Resumo da análise da entrevista com os alunos

| Aluno | Pierre | Sophie |
|--------------------------------------|---|---|
| Perfil | Falante e aprendiz de PLH | Estudante de PLE |
| Variedade utilizada | Pronúncia com sotaque forte de Portugal, especialmente no caso das vogais (pouco marcadas em relação às consoantes) | Pronúncia aberta das vogais, mais próxima do português do Brasil, com poucas influências fonéticas do sotaque francês |
| Processos cognitivos ativados | Categorização (retirantes x sertanejos) MCIs Mesclagem | Não faz referência ao termo “retirante”. Refere-se aos atributos de “retirante” MCIs Mesclagem |
| MCIs evocados | Tópico 6 (aula) – mudança, viagem, trabalho, seca Tópico 7 (leitura da HQ) – família, viagem, abundância (HQ) Tópico 8 (retirante x sertanejo) – retirante, sertanejo Tópico 9 (redação) – MCIs do diagrama de mesclagem | Tópico 5 (aula) – mudança, viagem, seca, fome, família Tópico 6 (leitura da HQ) – família, viagem, mudança, felicidade (HQ), esperança (inérito) Tópico 7 (redação) – MCIs do diagrama de mesclagem |

Fonte: A Autora, 2021.

Além de mostrar as semelhanças, os quadros salientam igualmente alguns pontos divergentes, detalhados a seguir. Pierre produziu o texto sem deixar transparecer suas emoções pessoais e sem nenhuma marca lexical característica de alguma variedade do português. Sua história foi imaginada com base nas informações das etapas de pré-leitura e leitura. Contudo, a entrevista com o aluno deixa clara a sua relação de herança com o português de Portugal. Sua pronúncia é fortemente influenciada pela variedade portuguesa, principalmente em relação às vogais (pouco marcadas, sobrepostas pelas consoantes). Percebe-se que a oralidade do aluno é bastante desenvolvida, provavelmente graças às suas interações com os avós desde criança. Ademais, o fato de o aluno confundir “retirantes” com “sertanejos” também aponta para a presença de conhecimento morfológico da língua e para a sua habilidade em relação à produtividade lexical.

Sophie se destaca por conta da escrita motivada pela empatia e pelo domínio da sintaxe do português. Em seu texto, percebe-se a utilização da variedade europeia da língua, devido às suas escolhas lexicais (autocarro, biscate). No entanto, durante a entrevista, a fala da aluna não transparece fortemente a mesma variedade. Sua pronúncia é bastante articulada, especialmente no caso das vogais, sendo muito próxima da fala brasileira, apesar de apresentar nuances do sotaque francês em alguns momentos. Finalmente, embora não cite diretamente os retirantes, Sophie recupera na entrevista diversos atributos dessa categoria,

elencados em grupo durante a aula, o que mostra que ela armazenou, na memória de longo prazo, características que os identificam.

Além disso, Sophie evoca mais MCIs do que Pierre, o que parece sinalizar que ela possui mais maturidade e experiência de uso da língua. Apesar de terem idades próximas (21 e 23 anos), e de Pierre usar a língua quando visita os avós em Portugal (uma vez ao ano), alguns fatores podem explicar essa diferença. Um deles é a qualidade da socialização no uso da linguagem e o volume de exposição (KÖPKE, 2007; DUFF; TALMY, 2011; SPITZ, SALIÉS, CALDEIRA, no prelo). Embora use a língua todo ano, Pierre só o faz durante as férias de verão. Sophie morou seis meses em Portugal, vivendo em português, experimentando a cultura local, usando a língua constantemente. Ou seja, ela se socializava usando apenas o português e foi altamente exposta à língua. Durante esse período, a qualidade da exposição linguística foi tão significativa quanto a frequência de uso do português por Sophie.

Outro fator que pode explicar a diferença entre os dois aprendizes é a motivação (ELLIS, 1997). Pierre tem motivos familiares, deseja conhecer sua herança e almeja poder se comunicar com a mãe e a irmã em português, ou seja, sua motivação é “integrativa”. Sophie tem uma motivação “instrumental” para aprender o PLE, pois ela pretende usar a língua para fins de acadêmicos em sua pesquisa de mestrado. Nesse sentido, tanto a motivação quanto a qualidade da socialização no uso da linguagem parecem estar relacionadas com o número de MCIs evocados por cada um dos aprendizes.

No próximo capítulo, apresento a análise referente às práticas pedagógicas dos cursos privados.

6. CURSOS PRIVADOS

Neste capítulo, apresento a análise das aulas realizadas pela professora Fabiana nos dois cursos privados: *Rennes Languages Center* e *Parle Portugais Comigo*. Como são aulas particulares e individuais, cada uma é única e possui estrutura própria. Por esse motivo, opto por organizar o capítulo a partir de cada aula.

Analiso primeiramente a história em quadrinhos utilizada nas duas aulas, a fim de responder à primeira pergunta de pesquisa – Qual é o papel das HQs na leitura e produção por elas inspiradas? Em seguida, abordo em 6.2 e 6.3 as práticas pedagógicas propostas em cada aula; as produções dos alunos; e a organização conceptual sinalizada pelas pistas linguísticas em cada caso, visando encontrar respostas para o segundo questionamento norteador – Que processos cognitivos os alunos participantes deveriam ativar no processo da leitura de uma HQ e quais são evocados em narrativas que produzem a partir da leitura?

A entrevista realizada com a professora Fabiana não será analisada individualmente, pois as informações fornecidas por ela foram integradas ao longo de todo o estudo, na apresentação dos perfis dos alunos e dos cursos (cf. Introdução) e na análise das duas aulas.

6.1 Análise da HQ

A história em quadrinhos escolhida por Fabiana para as duas aulas é brasileira e é protagonizada pelo personagem Papa-Capim (Maurício de Sousa). Trata-se de uma HQ longa de sete páginas, intitulada “Tá sujinho?! Vai tomar banho!” (Figura 34). Durante a entrevista, Fabiana explicou que a escolha dessa HQ se deveu, a princípio, à herança indígena de Pedro (11 anos). Ela estava à procura de materiais com a temática indígena para as aulas de PLH do menino. Então, após conversarmos, indiquei-lhe alguns quadrinhos do Papa-Capim e esse foi o selecionado, pois não apresenta a representação de falas. No desenvolvimento de uma LH, a leitura pode ser um grande desafio, especialmente porque a **língua oral** é a mais utilizada no ambiente familiar (CARREIRA, 2014). No caso de Pedro não foi diferente. Portanto, essa HQ propiciaria mais possibilidades para trabalhar a produção oral, visto que ele havia começado há pouco tempo os estudos sistematizados do português (essa aula foi realizada em 2018).

Figura 34- HQ Papa-Capim (Continua)

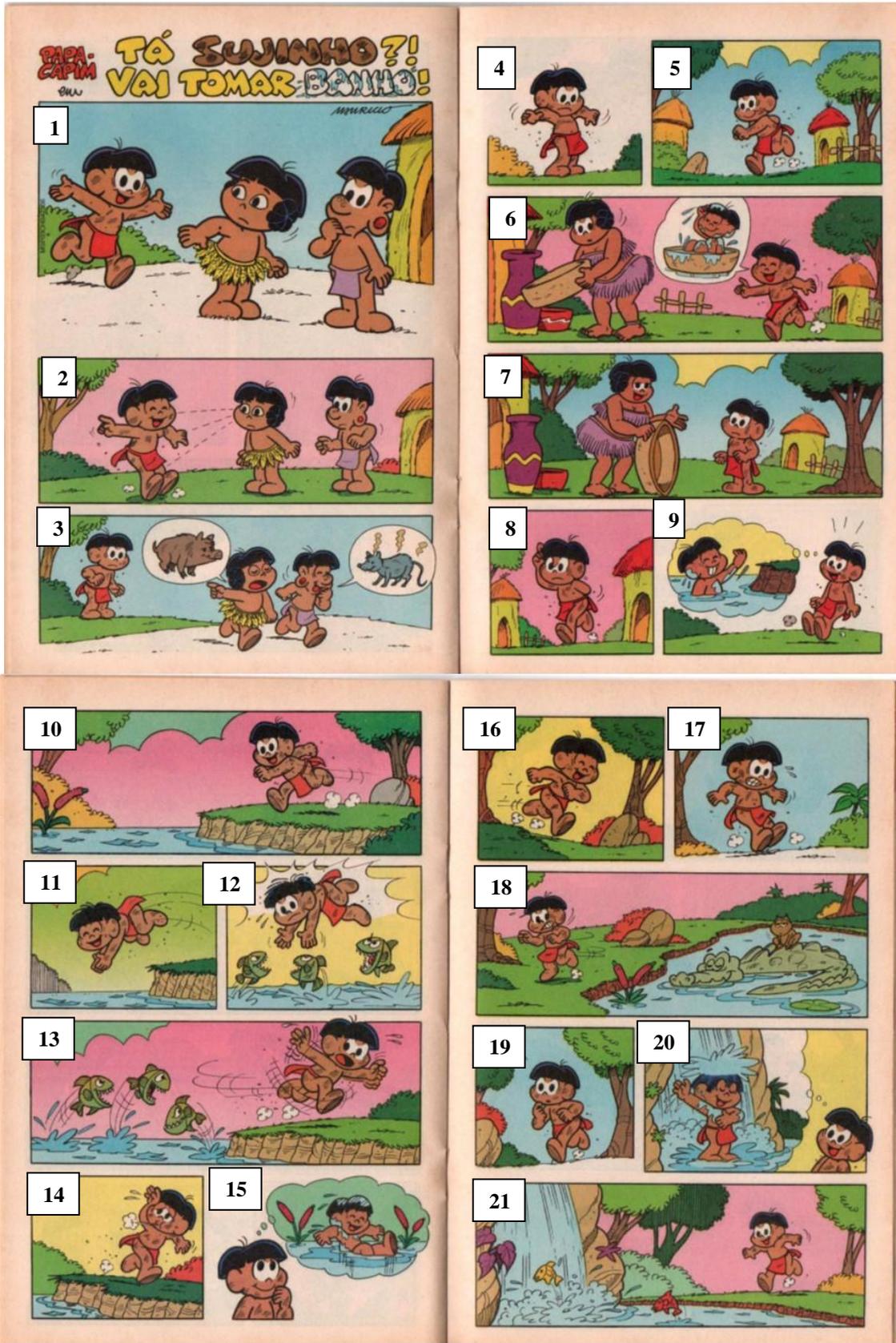
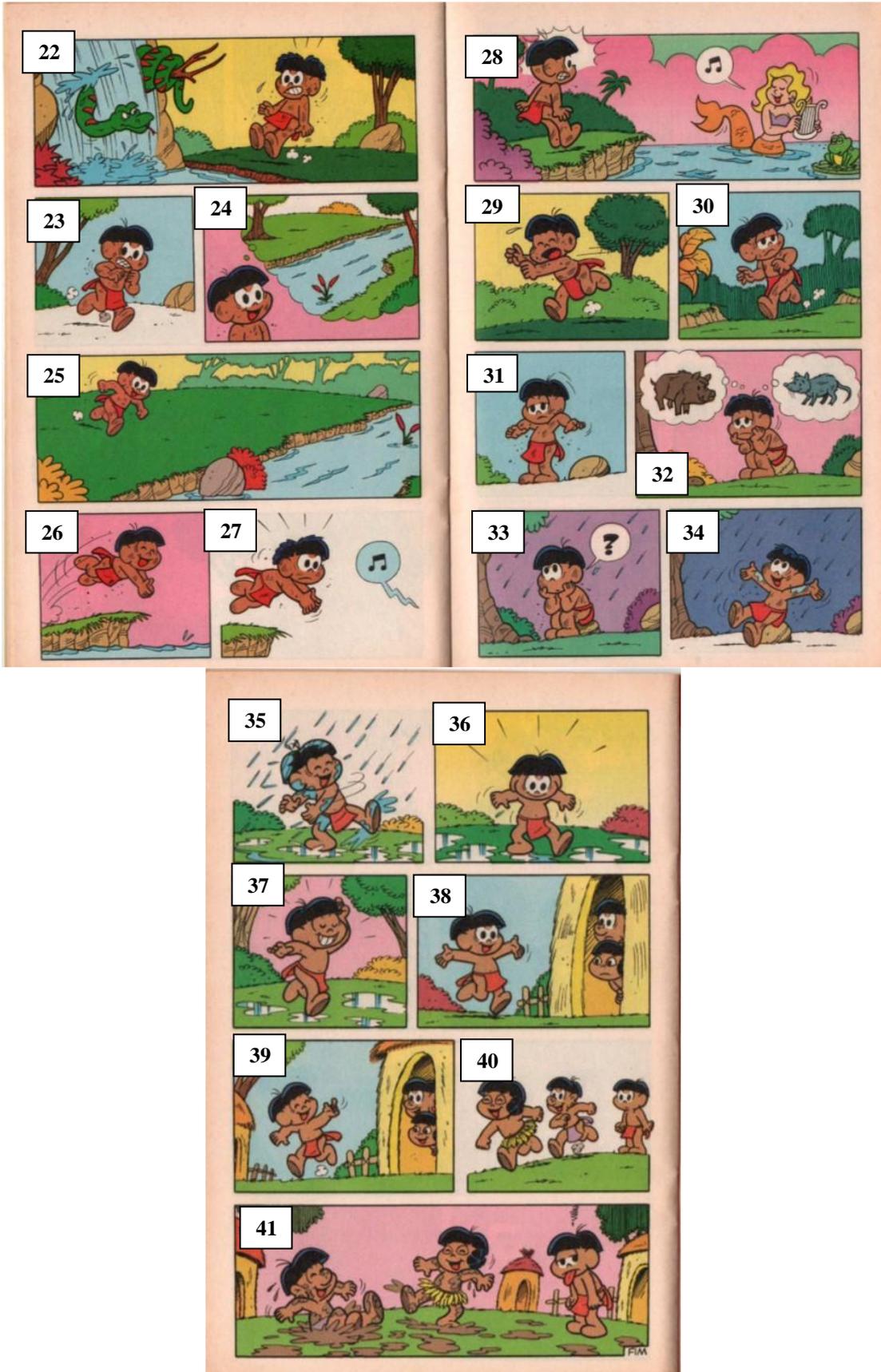


Figura 34- HQ Papa-Capim (Conclusão)



Fonte: Sousa (2003)

Fabiana decidiu usar a mesma HQ com Fernand (57 anos), por se tratar de um aluno iniciante de PLE. Assim como no caso de Pedro, também seria possível trabalhar habilidades diferentes a partir da HQ, devido à ausência de falas. Então, com Fernand, ela optou pela **produção escrita**. Ou seja, essa HQ propicia múltiplas possibilidades de uso em sala de aula, tendo como característica a versatilidade.

Ao contrário da tira usada na universidade, a HQ longa apresenta uma narrativa maior e mais complexa (cf. Capítulo 2). Segundo Vergueiro (2014), cada página de uma HQ longa “pode ser considerada como um grande bloco narrativo, representando um segmento de uma ação contada em várias páginas sequenciais” (p. 49). Assim, a página inicial apresenta uma introdução ao leitor, indicando pistas sobre os eventos e a atmosfera da narrativa (VERGUEIRO, 2014). Isso pode ser visto na HQ em tela, que apresenta a situação-problema nos três quadrinhos iniciais: os amigos de Papa-Capim recusam seu convite porque acham que ele está sujo como um gambá/porco.

Em termos de características, toda narrativa inclui “um conjunto de maneiras de construir e de representar a ordem sequencial, diacrônica, de eventos humanos” (BRUNER, 1991, p. 6). Para o autor, a sequência de orações é uma delas, mas meios não verbais também podem cumprir esse papel, por exemplo, a sequência de leitura das histórias em quadrinhos (da esquerda para a direita e de cima para baixo, nas produções ocidentais) e a linguagem icônica que compõe o gênero (ilustrações, cenários).

A narrativa contempla os seguintes elementos: personagens que agem em um mundo e têm expectativas e intenções sobre ele; ações/eventos sequenciais; intervenções e rupturas no andamento das ações; uma resolução; uma explicação dos eventos; e, por vezes, a coda (avaliação final) (AZEVEDO, 2006; BRUNER, 1991). Na HQ selecionada por Fabiana, o andamento da narrativa é impulsionado pelo desejo do protagonista de resolver seu problema (tomar banho para brincar com seus amigos), e, ao longo de toda a história, acompanhamos os obstáculos que o impedem de alcançar seu objetivo.

Para Turner (1996), a narrativa é uma capacidade cognitiva básica. Na concepção do autor, os elementos e ações que compõem a narrativa da HQ em tela podem ser entendidos pela projeção de esquemas imagéticos básicos, como TRAJETÓRIA (percurso percorrido pelo protagonista) e FORÇA (motivação que ele tem para agir ou força psicológica). Além disso, o perspectivador projeta a sua visão da TRAJETÓRIA percorrida pelo protagonista em dado ESPAÇO e TEMPO, através da capacidade de integração conceptual (TURNER, 1996), conforme detalhado mais adiante.

Outro elemento que influencia na interpretação de uma narrativa é o conhecimento compartilhado entre autor e leitor (BRUNER, 1991) – os MCIs (LAKOFF, 1987) – e a forma como “cada um interpreta o conhecimento compartilhado do outro” (BRUNER, 1991, p. 10). Essa base de conhecimento individual, proveniente das experiências de cada pessoa, é o que torna cada interpretação única. Isso colabora para a negociação de significados quando uma história é interpretada por mais de uma pessoa em conjunto. É o que pretendemos demonstrar nas duas aulas particulares aqui analisadas, pois a professora e os alunos leem juntos e atuam em colaboração para a construção de sentido a partir dessa leitura, mediada pela história em quadrinhos do Papa-Capim.

Para explorar o potencial da HQ ao máximo, um dos passos é ler detalhadamente a linguagem icônica e verbal, pois as imagens se relacionam com a cultura visual e têm o seu registro na nossa memória de longo prazo (nossos MCIs). Na história do Papa-Capim, a sequência de imagens interage com os elementos verbais do título (“Tá sujinho?! Vai tomar banho!”) na construção de sentido. Além das imagens na primeira página, a apresentação gráfica das palavras “sujinho” e “banho” também sugerem elementos do enredo da história e fornecem pistas visuais para a compreensão da situação narrada. Isso porque “sujinho” e “banho” são ilustradas como representações do seu significado mais prototípico. Ou seja, “sujinho” tem marcas de poeira e sujeira nas letras, enquanto o termo “banho” tem gotas de água, como se a palavra estivesse molhada.

Para além do título, destaco dois tipos de **pistas visuais** nos quadrinhos em si: **globais** e **específicas**. As **pistas visuais globais** emergem do conjunto das vinhetas, e influenciam a produção de sentidos de forma mais abrangente. Cito como exemplo a passagem do tempo na HQ. As imagens dos quadrinhos – a linguagem icônica – são responsáveis pela representação do tempo e do espaço na narrativa, pois elas mostram cada **ação** ocorrida nos contextos ilustrados (BARBIERI, 2017; POSTEMA, 2018; RAMOS, 2009).

A história em tela é composta por **41 quadrinhos**. Ramos (2009) explica que “quanto maior o número de vinhetas para descrever uma ação, maior a sensação e o prolongamento do tempo” (p. 129). Nesse sentido, é possível considerar que a busca do Papa-Capim tem uma duração temporal significativa, além de o personagem percorrer diversos espaços para tentar se banhar. Ademais, isso implica também no grande esforço do curumim para alcançar tal objetivo, ou seja, sua intenção (BRUNER, 1991).

Uma das motivações de Papa-Capim é o julgamento negativo de seus amigos, que não aceitam brincar com ele enquanto estiver “sujinho”. Essa atitude faz referência a um hábito herdado dos povos indígenas, que ainda está presente na sociedade brasileira atual, o banho

diário. Bueno (2007) explica, em seu livro sobre a história da higiene pessoal, que os povos indígenas habitantes do litoral brasileiro transmitiram esse costume para os portugueses. Segundo o autor, enquanto os indígenas se depilavam, cortavam e lavavam o cabelo, e se banhavam diariamente, os portugueses evitavam tais práticas, por receio de expor a pele à ‘peste bubônica’. Por isso, os banhos eram tomados poucas vezes ao ano, sempre por recomendação médica (BUENO, 2007). Com o passar do tempo, esse hábito foi incorporado pelos portugueses que viviam no país, e perdura até hoje no cotidiano dos brasileiros.

Para além da faceta cultural, cumpre-nos observar a questão do tempo de forma mais detalhada. Segundo Ramos (2009), a compreensão da passagem de tempo e do deslocamento espacial ocorre quando o leitor compara os quadrinhos que aparecem antes e depois, assim como as mudanças propiciadas pela elipse entre eles. Vejamos o exemplo dos quadrinhos 10 a 13 (Figura 35).

Figura 35 - Tempo e espaço HQ Papa-Capim



Fonte: Sousa (2003)

Nessa sequência, quatro quadrinhos são utilizados para representar uma das tentativas de banho, ilustrando um dos obstáculos enfrentados por Papa-Capim (as piranhas). Cada vinheta mostra uma ação diferente: 10- chegada ao rio; 11- salto na água; 12- susto com as piranhas; 13- corrida apavorada para longe do rio. No entanto, apesar de não ser mostrado na

HQ, compreendemos que o curumim parou de correr entre os quadrinhos 10 e 11 e pegou impulso para pular. Da mesma forma, entre os quadrinhos 12 e 13, Papa-Capim conseguiu voltar para a margem e saiu correndo do perigo.

Nós entendemos essa transição entre as elipses dos quadrinhos e as diferenças entre eles (entre 11 e 12 são adicionados os peixes, por exemplo) graças à nossa capacidade cognitiva de integrar conceptualmente espaços mentais e de comprimir as relações vitais de “espaço” e “tempo” (FAUCONNIER; TURNER, 2002). Essa ação e a comparação entre os quadrinhos permitem a emergência da relação de CAUSA-EFEITO ao mesmo tempo em que são estruturadas pelo esquema imagético de FORÇA. A compreensão do movimento de causa e efeito, ação e reação é assim uma consequência da sobreposição desses esquemas básicos: Papa-Capim vai até o rio **porque** quer tomar banho (Q. 10); as piranhas pulam da água **porque** veem o menino como possível refeição (Q. 12); e Papa-Capim foge **porque** teme ser mordido pelas piranhas (Q. 13). À luz de Turner (1996) e de Fauconnier e Turner (2002) esse parece ser o processo cognitivo necessário para que os dois alunos compreendam a sequência narrativa da HQ e realizem as atividades propostas por Fabiana no uso do português. Tal temática será aprofundada em 6.2 e 6.3.

Passando agora para as **pistas visuais específicas**, elenco quatro tipos que colaboram para a construção de sentido e para a compreensão leitora: (1) figuras cinéticas; (2) formato dos balões, (3) metáforas e metonímias visuais; (4) gestos dos personagens. Quando em sintonia, tais componentes da linguagem icônica reforçam o sentido global pretendido na história em quadrinhos (RAMOS, 2009). Por isso, cada uma dessas pistas será detalhada adiante, de acordo com a sistematização apresentada no Quadro 9.

As **figuras cinéticas** são as linhas em torno dos personagens, que representam visualmente os movimentos e a direção do deslocamento dentro do quadrinho (nelas, subjaz o esquema de TRAJETÓRIA). Quando combinadas à posição corporal dos personagens, elas indicam as suas ações (RAMOS, 2009). Portanto, compreender o sentido dessas linhas pode influenciar nas escolhas verbais dos alunos ao realizarem a atividade proposta (cf. 6.2 e 6.3). As pistas visuais das figuras cinéticas sinalizam as seguintes ações: andar, correr, pular, observar, chamar, parar, e movimentar o corpo todo (sacudir-se) (Quadro 9). De acordo com Saliés (2015), tais ações são representadas na língua pelos verbos de movimento, cujo conceito é entendido graças às nossas experiências com deslocamento corporal (LAKOFF, 1987), a partir do esquema de TRAJETÓRIA.

Quadro 9 - Pistas visuais específicas e MCIs evocados na HQ

| Pistas visuais | Quadrinhos onde aparecem | MCIs ativados |
|---------------------------------------|---|--|
| Figuras cinéticas (ações) | Andar – 1/5/6/8/14/18/19/21/23/25/30/39/40 Correr – 10/13/16/29 Pular – 2/11/12/26/27 Observar – 2/4/31/36 Chamar – 39 Parada repentina – 17/22 Movimentar o corpo – 35/41 | - Narrativa - Indígena - Amizade - Sujeira - Limpeza - Banho |
| Formato dos balões | Fala – 3/6/27/28 Pensamento – 9/15/20/24/32 | - Higiene - Perigo |
| Metáforas e metonímias visuais | Porco/gambá – 3/32 Nota musical – 26/27 Interrogação (incerteza) – 33 Sentimentos representados Desprezo – 3 Medo – 13/18/23/28/29 Ter uma ideia – 9/15/20/24 Surpresa – 12/17/22/27/40 Frustração – 41 Reflexão – 8/19 Alegria – 1/2/10/16/21/25/35/37/38/39 Tristeza – 30/31/32 Alívio – 14/34 | - Segurança - Tristeza - Alegria - Medo - Busca - Cheiro ruim - Cheiro bom |
| Gestos dos personagens | Saltar na direção da água – 11/26/27 Olhar direcionado – 2/4/31/36 Pavor (braços agitados) - 13 Chamar, convidar (dedo indicador) – 39 Mostrar limpeza (braços abertos) – 38 Esfregar o corpo – 20 Alívio (secar a testa) – 14 Cuidado (andar na ponta dos pés) – 18 Refletir (tocar cabeça/rosto) – 8/15/19/24/32 | |

Fonte: A Autora, 2021.

O **formato dos balões** é outra pista visual relevante, dado que o formato do continente influencia na construção de sentido acerca do conteúdo do balão (VERGUEIRO, 2014; RAMOS, 2009). Ademais, como essa HQ não apresenta falas verbais, os balões nos fornecem algumas informações sobre o andamento das ações na narrativa. Por exemplo, nos quadrinhos 3 e 32, há dois balões cujo conteúdo representa um gambá e um porco-do-mato. A grande diferença está no formato do continente. No terceiro quadrinho, é um balão liso, com o rabicho apontado para Jurema e Cafuné. Ou seja, os amigos de Papa-Capim estão **falando** para ele que seu estado de higiene é comparável ao desses animais. Já no quadrinho 32, o curumim tem um balão-nuvem sobre a cabeça, o que indica que ele está **pensando** no

comentário dos amigos, ou se **lembrando** do que foi dito. Esse foi um detalhe significativo para o desenvolvimento da produção oral de Pedro, conforme ilustrado em 6.2.

A construção de sentido resulta da integração desses elementos icônicos (RAMOS, 2009). Portanto, as **metáforas e metonímias visuais** atuam em conjunto com as linhas cinéticas e com o formato dos balões para compor a cena. São maneiras de representar ideias ou sentimentos através de imagens (RAMOS, 2009). Dessa forma, divido essas pistas em dois grupos: **ideias** e **sentimentos**.

Em relação às **ideias**, elas aparecem em algumas representações imagéticas dentro dos balões. Por exemplo, vemos nos quadrinhos 3 e 32 a figura de dois animais, que refletem um pensamento metafórico sobre uma pessoa suja, comparando-a a um gambá ou a um porco-do-mato. Aqui, emergem as metáforas PESSOA SUJA É GAMBÁ; PESSOA SUJA É PORCO-DO-MATO. Emerge também a inferência de que há cheiro ruim, devido a associação que existe entre esses animais e um odor desagradável (usado como forma de defesa pelo gambá). Comumente, o cheiro do gambá e do porco acaba sendo relacionado ao odor derivado da falta de higiene, daí terem sido escolhidos para representar visualmente os comentários de Jurema e Cafuné em relação à higiene do amigo.

Já nos quadrinhos 26 e 27, há uma nota musical que simboliza a música cantada pela sereia. Dessas vinhetas, emergem tanto uma metáfora (NOTA MUSICAL É MÚSICA), quanto uma metonímia parte-todo (ELEMENTO MÍNIMO DO SOM PELA MELODIA). Por fim, no quadrinho 33, há um ponto de interrogação no balão fala de Papa-Capim. Ele parece sinalizar uma incerteza sobre o que acontece ao seu redor, no caso, a chuva que começa repentinamente. Portanto, há igualmente a emergência de uma metáfora (PONTO DE INTERROGAÇÃO É DÚVIDA) e de uma metonímia parte-todo (PARTE DA FRASE INTERROGATIVA PELA FRASE INTERROGATIVA).

Já no grupo dos **sentimentos**, encontram-se os estados emocionais que parecem ser refletidos pela combinação entre as sobrancelhas e a boca dos personagens (ACEVEDO, 1990). Dentre os nove sentimentos apresentados no Quadro 9, detalho a tristeza e a alegria de forma contrastiva (Figura 36). Os quadrinhos 32 e 37 mostram que Papa-Capim parece sentir, respectivamente, tristeza e alegria, porque o rosto do personagem é desenhado de maneiras opostas. O quadro 32 mostra o menino com as sobrancelhas baixas, olhar caído e boca voltada para baixo. Tomando como referência a metáfora conceptual RUIM É PARA BAIXO (LAKOFF; JOHNSON, 1980), entendo que o sentimento de Papa-Capim é negativo. Portanto, considero que ele está **triste**, pois não conseguiu tomar banho e continua sujinho como um gambá, ou seja, cheirando mal. Tal sentimento de tristeza é reforçado pela postura corporal do menino, que está sentado com os ombros caídos e a cabeça apoiada nas mãos.

Figura 36 - Estados emocionais



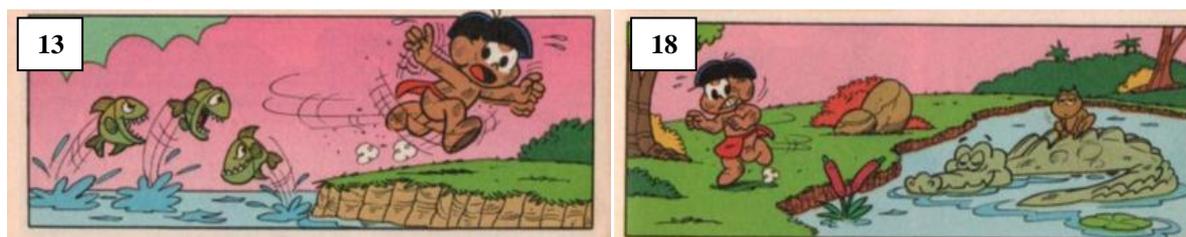
Fonte: Sousa (2003)

Em comparação com o quadrinho 37, o personagem aparenta outro estado emocional. Aqui, Papa-Capim caminha ereto, com um sorriso no rosto e as sobrancelhas relaxadas. Seus braços também se voltam para cima, ajeitando seu cabelo e mostrando o corpo limpinho, que cheira bem. Ademais, existem diversas linhas verticais acima da cabeça do menino, dando maior destaque para o personagem. Dessa forma, tais pistas visuais harmonizam-se com a metáfora conceptual BOM É PARA CIMA (LAKOFF; JOHNSON, 1980), o que conduz à conclusão de que o menino demonstra um sentimento positivo, no caso, **alegria**.

A última pista visual específica identificada são os **gestos**. Eles atuam em conjunto com as metáforas e metonímias visuais de sentimentos e colaboram para a composição da imagem dos personagens, porque fornecem mais informações do que apenas a sobrancelha e a boca. No caso exemplificado anteriormente, vemos que a postura corporal e a posição dos braços ajudam a compreender o estado emocional do Papa-Capim. O mesmo acontece com o exemplo ilustrado pela Figura 37. Nela, ambos os quadrinhos mostram Papa-Capim se afastando de animais perigosos, porém, ele o faz de formas diferenciadas. Enquanto na vinheta 13, o menino corre com os braços agitados, olhos arregalados e boca aberta, em 18, ele caminha na ponta dos pés, com os braços encolhidos e a boca fechada.

Essas duas formas de representação gráfica dos gestos corporais do curumim apontam para reações diferentes ao sentimento de medo. No primeiro caso, ele parece estar apavorado, o que justifica a rapidez com que se afasta das piranhas (a velocidade é sinalizada pelas linhas cinéticas, que marcam a TRAJETÓRIA em um dado ESPAÇO e TEMPO). Já no segundo caso, apesar de estar com medo, ele demonstra muito cuidado ao dar meia-volta e se afastar silenciosamente para que o jacaré não acorde com o barulho e comece a persegui-lo.

Figura 37 - Gestos de medo



Fonte: Sousa (2003)

Portanto, a própria HQ evoca o MCI maior de “narrativa”. A partir de todas pistas verbo-visuais apresentadas nos quadrinhos, entendo que também são evocados os MCIs de “indígena”, “amizade”, “sujeira”, “limpeza”, “banho”, “higiene”, “perigo”, “segurança”, “tristeza”, “alegria”, “medo”, “busca”, “cheiro bom” e “cheiro ruim” (Quadro 9). Por fim, saliento que todas essas pistas precisam ser percebidas de forma complementar pelo leitor, para que seja possível a compreensão da narrativa. É dessa forma que a professora Fabiana procura explorar o gênero com os seus alunos, como veremos a seguir.

6.2 Aula do Pedro

Apresento agora a análise da aula realizada com Pedro, de 11 anos. Ele é aluno do curso particular *Parle Portugais Comigo*, fundado pela professora Fabiana, e os encontros ocorriam aos sábados, na residência dela. Um dos motivos para a criação do curso foi atender à alta demanda de famílias com crianças franco-brasileiras interessadas em aulas de PLH. Esse é o caso de Pedro, cuja mãe – amazonense – desejava recuperar sua herança familiar com o caçula, visto que seu filho mais velho nasceu na França e nunca chegou a aprender o português. Apesar de Pedro parecer ser tímido, ele ri com a professora durante a aula aqui analisada e esforça-se para falar em português.

Durante a entrevista, Fabiana relata que começou a dar aulas para Pedro em 2017, quando o menino tinha 10 anos. Ao longo das suas conversas com a mãe, e do diagnóstico com o aluno, Fabiana identificou que ele não tinha muitos insumos linguístico-culturais em casa. A mãe explicou que era mais fácil falar francês, posto que o pai e o irmão não falavam português. Já no diagnóstico, Pedro disse que seu prato preferido (feijoada) e seu animal favorito (papagaio) não eram comuns na França. Então, Fabiana começou a perceber que os interesses do menino estavam ligados ao Brasil, e começou a explorá-los nas aulas.

Uma das experiências foi relacionada aos alimentos e bebidas brasileiros e a professora falou do guaraná. Nessa aula, Pedro experimentou a bebida pela primeira vez, apesar de já ter viajado ao Brasil, “e ficou maravilhado” (trecho retirado da entrevista com Fabiana). Em outro momento, a professora propôs a confecção de objetos com materiais reciclados e, ao final da atividade, perguntou o que ele tinha feito. O aluno respondeu que era uma caixa para guardar café, o que a surpreendeu já que mais uma vez a referência ao Brasil emergia de suas produções. Por isso, ela conta que “com o Pedro é impressionante, eu acho que ele não percebe, ele não se dá conta de como, apesar de a mãe não falar, de como ele está realmente ligado à nossa cultura”.

Devido ao forte interesse de Pedro pelos temas brasileiros, principalmente amazonenses, Fabiana procurou recursos didáticos que os abarcassem. Após conversarmos por e-mail, indiquei para ela algumas HQs do personagem Papa-Capim, de Maurício de Sousa. A seleção desse material justifica-se por dois fatores: (1) a idade do aluno (11 anos), o que poderia indicar provável recepção positiva da proposta; e (2) a representação de um povo indígena na HQ, tema de grande interesse para Pedro. Vale destacar que ele já gostava das histórias e personagens de Maurício de Sousa, pois a professora trabalhou com filmes da Turma da Mônica em outras aulas.

Fabiana selecionou uma das HQs indicadas e realizou a aula aqui analisada. O encontro foi gravado e transcrito para os fins desta pesquisa (ANEXO F). A transcrição compõe-se por 1.261 linhas, organizadas em 823 turnos de fala. A aula durou 50 minutos e teve duas etapas, a atividade de leitura/interpretação e um momento ao final, de debate sobre a prática realizada. Ao contrário das aulas na universidade, as aulas particulares individuais não tiveram uma fase de pré-leitura que naturalmente ativassem os MCIs dos alunos, conforme vimos no contexto anterior. Inicialmente, a professora perguntou se Pedro se lembrava do filme da Turma da Mônica que eles assistiram em um encontro precedente. Em seguida, explicou que a HQ que ela iria compartilhar com ele é a versão impressa de uma das histórias de Maurício de Sousa. Como comando/instrução da prática, ela diz: “nós vamos aqui então imaginar situações possíveis. Interpretar o que está acontecendo” (L. 16-19⁴⁶) e, juntos, eles observam cada quadrinho e leem as imagens para interpretar o enredo, a partir das pistas emergentes. Portanto, o contexto face-a-face mostrou que esses MCIs foram surgindo por meio de algumas perguntas e muitos comentários, que igualmente provocaram o encadeamento das ações de causa e efeito que fazem parte da narrativa.

⁴⁶ Todas as linhas indicadas nesta análise referem-se à transcrição completa disponível no Anexo F.

Por exemplo, ao perguntar se Pedro sabia o nome dos animais ilustrados nos quadrinhos 12, 18 e 22, Fabiana se surpreendeu com a resposta imediata dada por ele (“piranha”, Q. 12; “jacaré”, Q. 18; e “anaconda”, Q. 22). A professora menciona que é a primeira vez que um aluno sabe o nome dos animais em português, ainda mais de forma tão específica (L. 563-566). Ela aproveita para explicar que “piranha” e “anaconda” são espécies de peixe e de cobra/serpente, respectivamente, e que ele também poderia usar os hiperônimos, que são mais gerais e englobam várias espécies, como mostra a Cena 1.

Cena 1 - Categorização e MCIs de anaconda, serpente e cobra

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

Por já conhecer o Brasil, ter vivido experiências na Amazônia, e provavelmente formado MCIs sobre esses animais, o menino os categorizou de forma específica, sinalizando a espécie de cada um. E ele vai além, pois a piranha pode ser mais facilmente identificada por causa dos dentes (característicos da espécie e ilustrados na HQ). Porém, anaconda é uma forma de denominação da espécie sucuri-verde, cujos maiores exemplares são encontrados normalmente em ambientes aquáticos na Floresta Amazônica. No quadrinho 22, a cobra ilustrada é verde, tem um tamanho significativo, e está em uma cachoeira. Portanto, tais pistas visuais podem ter evocado na memória de Pedro seu MCI sobre as cobras brasileiras, levando-o a classificar o animal retratado na HQ como uma anaconda.

Outro exemplo ocorre durante a interpretação dos acontecimentos dos quadrinhos 5, 6 e 7, quando Papa-Capim realiza sua primeira tentativa de tomar banho e procura a mãe para

pedir ajuda, porém não é bem sucedido (L. 446-498). Conforme mostrado na Cena 2, Pedro diz que o curumim não consegue tomar banho e Fabiana explica que Papa-Capim acreditava que o objeto segurado pela mãe era uma banheira, quando na verdade tratava-se de uma roda.

Cena 2 - MCI de banheira e roda

| | | | |
|-----|---------|--|--|
| 269 | Fabiana | 486 | Porque |
| 270 | Pedro | 487 | [não toma banho...hum toma banho] |
| 271 | Fabiana | 488 489 490 491 492 493 | Porque ele não pode tomar banho, né? Porque na verdade ele imaginou uma espécie de banheira, banheira <i>baignoire</i> , non? ele se imaginou como numa espécie de <i>baignoire</i> , e na verdade é uma roda |
| 272 | Pedro | 494 | Hum |
| 273 | Fabiana | 495 496 497 | É apenas uma roda, então ele não pode colocar água ali dentro, não é? Então ele não pode tomar banho aqui. |
| 274 | Pedro | 498 | Hum |
| 275 | Fabiana | 499 | Então o que que acontece? |
| 276 | Pedro | 500 | Ele é hum (2s) °pensa° |

Fabiana evoca primariamente o MCI de “banheira” (convocando o esquema imagético de CONTÊINER), porém, em seguida categoriza o objeto como uma “roda”, possivelmente por causa do posicionamento vertical ilustrado no sétimo quadrinho, e provoca a ativação de um novo MCI. Ela reforça essa perspectiva ao dizer que não é possível colocar água dentro de uma roda para tomar banho (não é um CONTÊINER), e que, por isso, o indiozinho precisaria buscar outra solução. Em seguida, ela já provoca o sequenciamento da narrativa, e pergunta para Pedro o que acontece no oitavo quadrinho (L. 499).

A **narrativa** que a professora provocou por meio dos encadeamentos (ora no nível das ações, ora orientando a interpretação a partir das emoções dos personagens da HQ) é, portanto, um dos MCIs (LAKOFF, 1987) que estruturam a aula em tela, inclusive podendo ser entendida como um *frame* (FILLMORE, 1982). Ela encontra-se instaurada no maior de todos os MCIs presentes na aula, a conversa. A Cena 3 ilustra o ponto. Para dar conta do cenário da narrativa, o primeiro passo de Fabiana foi perguntar para Pedro o que ele identificava no primeiro quadrinho.

Cena 3 - Protagonista (Parte 1)

| | | | |
|----|---------|------------|--|
| 59 | Fabiana | 131 132 | Então o que que nós vemos aqui nesse primeiro quadrinho? |
| 60 | Pedro | 133 | Hum...hum...hum...°Papa Capim?° |

Pedro respondeu que era o Papa-Capim, começando a construir o cenário. Porém, em nenhum momento anterior havia sido dada essa informação. O aluno justifica, dizendo que o curumim é o protagonista porque aparece em todos os quadrinhos, enquanto os outros personagens só aparecem em alguns, conforme ilustrado pela segunda parte da Cena 3.

Cena 3 - Protagonista (Parte 2)

| | | | |
|----|---------|---|--|
| 61 | Fabiana | 134 | Exatamente, o Papa Capim, não é? |
| 62 | Pedro | 135 | Papa Capim, hã |
| 63 | Fabiana | 136 137 138 | E por que você sabe que é ele? Porque você imagina que seja ele e não outro? |
| 64 | Pedro | 139 | Eu vi hum esse esse |
| 65 | Fabiana | 140 | Esse menino |
| 66 | Pedro | 141 | Esse menino, é:: hã(4s) |
| 67 | Fabiana | 142 | Várias <i>plusieurs</i> ? |
| 68 | Pedro | 143 | °Várias é:: (3s) imagens° |
| 69 | Fabiana | 144 | Ah! Em várias imagens, não é? |
| 70 | Pedro | 145 | Em várias imagens |
| 71 | Fabiana | 146 147 148 | <i>Si tu veux dire plusieurs fois, tu peux dire aussi en portugais</i> várias vezes. |
| 72 | Pedro | 149 | Várias vezes |
| 73 | Fabiana | 150 151 152 | Huum, então você observou que o menino está também nos outros quadrinhos? |
| 74 | Pedro | 153 | Hum |
| 75 | Fabiana | 154 155 156 157 158 159 160 | Então você já percebeu que ele é o protagonista da história, não é? Que é ele aqui, e não esse outro menino né? que está no lado de direito da imagem, não é? Muito bem! E o que que aconteceu aqui? Como o Papa Capim ele está se sentindo? |

Isso já sinaliza que Pedro observou todos os quadrinhos, do primeiro ao último, percorrendo a TRAJETÓRIA narrativa até a sua resolução, e percebeu (*noticing*) que o elemento mais saliente da história é o Papa-Capim. Incluiu, também, no seu processo narrativo, o nome do indiozinho, que aparece apenas ao lado do título. Fabiana, então, elogia o menino (L. 158)

por sua percepção (SCHMIDT, 1983) acerca dos personagens da história e por identificar o protagonista.

O encadeamento de ações foi explorado pela professora com perguntas a cada quadro sobre o que estava acontecendo e como o personagem parecia estar se sentindo. Com as perguntas, direcionou a atenção de Pedro para tais aspectos, guiando o encadeamento de CAUSA-EFEITO a partir dos desejos e intenções dos personagens (BRUNER, 1991). Para ilustrar, apresento a Cena 4.

Cena 4 - Sentimentos dos personagens

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

Nela, Fabiana questiona Pedro sobre os sentimentos dos amigos de Papa-Capim no primeiro quadrinho da HQ, e ele responde que estão “intrigados” (L. 331). Como Pedro já havia dito que o curumim estava contente no primeiro quadrinho (L. 306-321), a professora aproveitou para explorar a razão dessas emoções, assim como o contraste entre os dois sentimentos, visto que Jurema e Cafuné não estão satisfeitos com a sujeira do amigo. Dessa forma, a leitura vai além da superficialidade das imagens, mas também engloba uma reflexão sobre as relações de CAUSA-EFEITO de cada situação ilustrada na HQ.

Pedro, ao interpretar as pistas visuais, elenca outros sentimentos além de intrigado, como: contente, surpreso, aliviado, triste, com medo. Por si só, tais colocações do aprendiz sinalizam integrações conceituais (TURNER, 2014), dado serem ideias inéditas criadas por

ele. E isso surpreende a professora várias vezes. Nesse sentido, a amplitude do conhecimento demonstrado pelo aluno no uso da LH emerge durante a prática. Ademais, a variedade de sentimentos percebidos por Pedro revela como o encadeamento de ações relaciona-se com CAUSA-EFEITO, dado que as emoções dos personagens são consequências dos acontecimentos pelos quais eles são acometidos na história, assim como também as molas propulsoras de novas ações.

Com isso, entendo que as colocações do aluno evocam os MCIs de “alegria”, “tristeza”, “medo”, igualmente apontados na análise da HQ (Quadro 9), além do de “intriga”, que é inédito. Além desses, muitos outros MCIs foram ativados, como por exemplo “sujeira” (L. 387-395), “dar uma ordem” (L. 44-50), “limpeza” (L. 942), “decepção” (L. 1031-1033), que podem ser vistos na transcrição geral que se encontra no Anexo F e no quadro 10.

Quadro 10 - MCIs evocados na aula do Pedro

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

Fonte: A Autora, 2021.

Ao contrastarmos tais MCIs com aqueles encontrados na análise da HQ (Quadro 9), são identificados 16 MCIs evocados durante todo o processo interacional entre a professora e o aluno, dentre os quais, 10 são inéditos, conforme sistematiza o Quadro 11. Ou seja, Pedro e

Fabiana vão além da minha análise da HQ e evocam muitos MCIs que não figuraram em primeiro plano sob o meu ponto de vista.

Quadro 11 - MCIs aula do Pedro x MCIs análise da HQ

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

Fonte: A Autora, 2021.

Um dos MCIs inéditos é o de “indígena”, que estrutura uma das muitas **mesclas** (FAUCONNIER; TURNER, 2002; TURNER, 2014) geradas durante o processo de interação. Adiante, esta análise examinará especialmente uma que demonstra a importância do conhecimento prévio (MCIs) no desenvolvimento da linguagem por permitir a sua socialização.

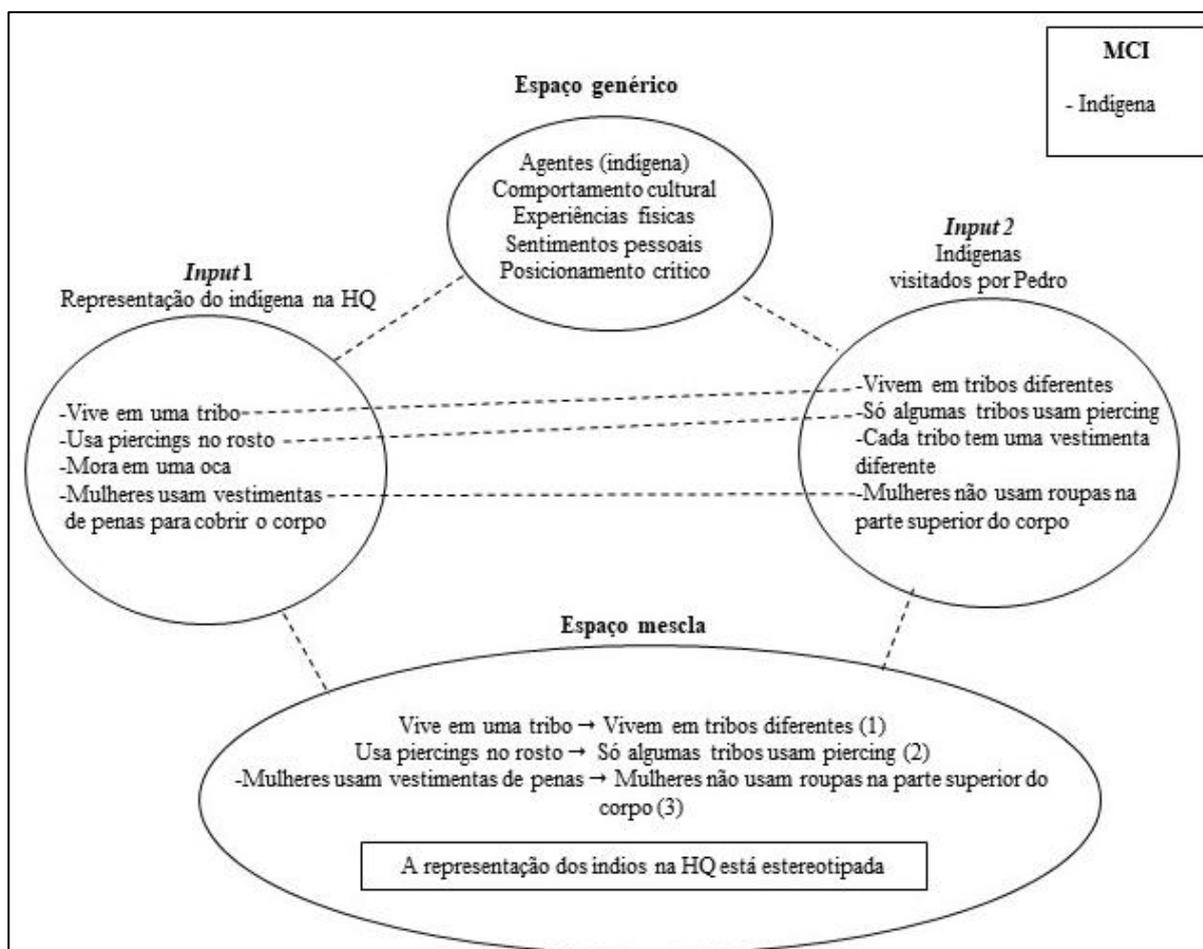
Após o término da atividade, Fabiana demanda a opinião de Pedro sobre a HQ. Ele surpreende a professora mais uma vez, ao afirmar que achou a representação dos indígenas nos quadrinhos estereotipada, e elenca dois elementos que justificam sua opinião: a vestimenta e o uso de *piercings* (Cafuné). Sobre o uso de *piercings*, Pedro explica que apenas algumas tribos usam, e que nem todos os membros portam o acessório (L. 1231-1261). Quanto à vestimenta, ele diz que cada tribo se veste de forma particular e dentro delas as pessoas não se vestem da mesma forma. Além disso, menciona que já visitou tribos brasileiras e que, embora alguns pontos sejam semelhantes à ilustração, esse não é o caso das roupas femininas. Nas tribos que visitou com a mãe, as mulheres usavam apenas um tipo de saia (que não é feita de penas, como na HQ), sem nenhuma peça cobrindo a parte superior do corpo. Na HQ, as crianças são retratadas dessa forma, porém, as mulheres indígenas são ilustradas com um conjunto de saia e top de penas (Quadrinhos 6 e 7). Então, Fabiana explica que a HQ é produzida para um público infantil, por isso os personagens adultos aparecem com peças de roupa cobrindo todo o corpo (L. 1204-1213).

Em outras palavras, a representação dos indígenas na HQ propiciou oportunidades para discussão e reflexão crítica sobre o assunto. Apesar de não ter sido amplamente explorado e de a professora não ter levado outras formas de representação dos povos indígenas para a aula, esse momento deu a Pedro a oportunidade de socializar usando o português para expor a própria vivência e seu conhecimento sobre a herança da sua família.

Dessa forma, entendo que o aprendiz revela sua capacidade de percepção crítica acerca da realidade, relacionando-a com as representações dela às quais é exposto (como a HQ) a partir do seu conhecimento (MCIs).

O diagrama a seguir (Figura 38) representa o processo de integração conceptual que conduz à produção de novos sentidos por Pedro. Ele é sinalizado pelas pistas linguísticas presentes na aula, visualizáveis em sua transcrição, conforme mostra o anexo F. A mesclagem resulta do mapeamento entre as partes e contrapartes de dois espaços de *input*: (1) referente à representação dos indígenas na HQ; e (2) referente aos indígenas que Pedro visitou no Brasil. Portanto, considero que o diagrama representa uma rede de escopo duplo (FAUCONNIER; TURNER, 2002; TURNER, 2014).

Figura 38 - Mesclagem conceptual Pedro



Fonte: A Autora, 2021.

O espaço (1) é ativado a partir das pistas visuais fornecidas pela HQ lida durante a atividade. Já o espaço (2) é ativado pelas pistas verbais das colocações de Pedro. Apesar de ativados por pistas diferentes, ambos os espaços de entrada são estruturados pelo MCI de

“indígena”. No caso do *input* (1), o MCI emerge da análise da HQ (Quadro 9). Enquanto no *input* (2), o MCI de indígena é sinalizado pelos comentários do aluno sobre suas experiências no Brasil, com as tribos amazonenses. Ou seja, o menino faz uma comparação entre os grupos que ele conheceu no Brasil (que colaboraram para a construção do seu MCI de “indígena”) e a representação dos indígenas na HQ de Maurício de Sousa.

Analisando o diagrama detalhadamente, a **relação intraespacial** de “propriedade” aparece nos dois *inputs*. Isso porque os elementos desses espaços representam os atributos elencados durante a aula sobre as características físicas e comportamentais dos indígenas (tanto os ilustrados na HQ quanto os visitados por Pedro). Quanto às **relações interespaciais**, as relações de “representação”, “intencionalidade” e “analogia” emergem entre os mapeamentos dos espaços (1) e (2). As relações de “representação” e “intencionalidade” indicam que os indígenas ilustrados na HQ são uma **forma de representar** os povos indígenas brasileiros, criada pelo cartunista com tal intencionalidade. Destaco que a relação de “representação” é comprimida em “singularidade” na mescla.

Já a relação de “analogia” representa a comparação que Pedro faz entre os dois tipos de indígenas. No **espaço-mescla**, os mapeamentos entre os espaços *input* apontam para diferenças entre três elementos: (1) viver em uma tribo, (2) o uso de *piercings*, e (3) a vestimenta feminina. Devido a tais diferenças, apontadas pelo menino, entendo que a “analogia” resulta em uma relação de “desanalogia” no espaço mescla. Nesse sentido, ela sofre uma compressão de “identidade” e “mudança”.

Como consequência, surge um sentido inédito produzido por Pedro e apresentado na **estrutura emergente**: “a representação dos índios na HQ é estereotipada”. Tal estrutura foi criada graças às projeções seletivas entre os dois espaços de *input*, e configura-se por **composição** (as projeções formam novas relações inexistentes quando separadas), **completamento** (surge uma estrutura adicional inédita no espaço-mescla, graças às inferências) e **elaboração** (a nova estrutura foi elaborada devido ao posicionamento crítico do aluno, contendo elementos originais junto com outros presentes nos dois *inputs*).

Essa aula face-a-face com Pedro igualmente nos traz à luz vários pontos relativos ao desenvolvimento de segunda língua, por exemplo a socialização no uso da linguagem (DUFF; TALMY, 2011). A socialização por meio de um estado de conversa é instaurada enquanto Fabiana e Pedro leem e interpretam a HQ de forma conjunta, criando uma narrativa oral espontânea (BRUNER, 1991). Ambos levantam interpretações e perspectivas individuais, culminando na coconstrução de sentido e na negociação de significados mediadas pelo português (VYGOTSKY, 2007; WERTSCH, 2007). Cabe destacar que a prática oral

espontânea na língua de herança se dá em um contexto de produção não planejado (TARONE, 2012), o que demanda a realização rápida de uma série de estratégias comunicativas por parte do aluno. Por isso, assim como Tarone, entendo que o contexto social e linguístico foi um fator que influenciou na variabilidade das escolhas linguísticas pelo aprendiz.

A atividade mediada pela HQ do Papa-Capim também oportunizou práticas de linguagem como o encadeamento das ações, descrição do que é sujeira e do que é limpinho com base nos personagens, e representação simbólica da passagem de tempo no uso da língua de herança em um contexto situado (ZASLOW, 2009), já que foi mediada por uma narrativa. Alunos de LH com menor grau de proficiência precisam desenvolver aspectos como a compreensão leitora, a capacidade de narrar e de descrever, devido à baixa exposição a textos no ambiente familiar (ZASLOW, 2009; KAGAN, 2009). No caso de Pedro, seus estudos formais estavam começando na época dessa aula (2018), e o menino iniciava o desenvolvimento de suas habilidades orais. Além disso, trata-se de um adolescente, com menor experiência de vida em comparação com adultos. Por essa razão, esta análise considera o estágio desenvolvimental linguístico, o perfil individual, o desafio do contexto oral não planejado, e o papel da instrução e da exposição linguística (socialização no uso da linguagem) propiciados pela professora como elementos atuantes no processo de aprendizagem de Pedro.

De acordo com a perspectiva da socialização no uso da linguagem, seja ela L1/LH ou L2, “a interação social com membros mais proficientes de uma determinada comunidade medeia centralmente o desenvolvimento tanto da competência comunicativa quanto do conhecimento dos valores, práticas, identidades, ideologias e posturas da comunidade” (DUFF; TALMY, 2011, p. 98⁴⁷). Seguindo o mesmo raciocínio, Bruner (1975) afirma que a interação entre adultos e crianças é fundamental no que tange à socialização e ao fornecimento de modelos de uso para o desenvolvimento linguístico, dado que tais interações embasam o desenvolvimento da topicalização e da referenciação no discurso.

Outro aspecto é o andamento dado pela professora, seja por assistência seja por perguntas, que gerou autonomia por parte do aluno. Ao longo da aula, a formação de frases, por exemplo, se apresenta como um desafio. Embora ele compreenda muito bem o português, visto que a aula é quase toda na LH, Pedro não consegue se expressar e formar frases com facilidade. Em se tratando de um aluno na fase de emergência da linguagem, isso já é

⁴⁷ “Social interaction with more proficient members of a particular community centrally mediates the development of both communicative competence and knowledge of the values, practices, identities, ideologies and stances of that community.” (DUFF; TALMY, 2011, p. 98)

esperado. Nesse sentido, a leitura da HQ propiciou ao aprendiz modelos de frases e oportunidades de enunciá-los em contexto situado, com a assistência da professora. No início da aula, ele consegue apenas completar as sentenças proferidas por ela com um verbo, um substantivo ou um adjetivo, telegraficamente (SLOBIN, 1980). Contudo, aos poucos, passa a caminhar sozinho e a usar termos que foram mencionados no início da aula. O que ele conseguiu fazer com a assistência da professora a princípio, passou a fazer sozinho na sequência da aula (VYGOTSKY, 2007; Zona de Desenvolvimento Proximal), conforme ilustrado na Cena 5.

Cena 5 - Autonomia de Pedro

| | | | |
|-----|---------|-------------------|--|
| 181 | Fabiana | 335 336 337 | Sim. Então vamos lá, vamos continuar a interpretação aqui. Por que será Pedro? |
| 182 | Pedro | 338 | Hum |
| 183 | Fabiana | 339 340 | Por que será que eles se sentem intrigados hã? |
| 184 | Pedro | 341 | É... eles |
| 185 | Fabiana | 342 | Huhum |
| 186 | Pedro | 343 | Viu hum, Papaquim...Papa... |
| 187 | Fabiana | 344 | Capim |
| 188 | Pedro | 345 346 | Papa Capim...hum...está...hum sujinho sujinho |
| 189 | Fabiana | 347 | Huhum. Ele está sujo, não é? |
| 190 | Pedro | 348 | Ele está sujo |

Após ser questionado por Fabiana sobre a razão para as expressões faciais no rosto dos amigos de Papa-Capim (Quadrinho 2), Pedro diz “Papa Capim...hum...está...hum sujinho sujinho” (L. 345-346). Apesar de hesitar e de falar devagar, o menino recupera a forma verbal e o diminutivo instanciados no início da atividade (L. 112-124; 53-54; 91-110). Isso sugere que Pedro manteve ativos na memória usos para os quais mobilizou a atenção, a partir de propiciamentos da professora em intervenções do tipo foco na forma (LIGHTBOWN; SPADA, 1990). Não só enuncia espontaneamente uma palavra recém introduzida (“sujinho”) como também evoca o MCI de “sujira”, ao classificar o estado de higiene do Papa-Capim, conforme ilustrado no quadrinho. Além disso, ele aproveita o modelo de uso fornecido pela professora (L. 347) e parece usá-lo como andaime⁴⁸ (WOOD; BRUNER; ROSS, 1976), ou

⁴⁸ No original, *scaffolding*.

seja, como apoio para produções que não poderia enunciar por conta própria. Isso culmina na produção sem marcas de hesitações da linha 348 “ele está sujo”.

Cabe observar também que, em momentos posteriores da aula, aparentemente o aluno testou hipóteses (ELLIS, 1997) sobre os usos do verbo “estar” como verbo de ligação, conforme as frases por ele enunciadas (encontram-se na ordem em que foram produzidas na interação):

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

Na sequência das frases (1), (2) e (3), Pedro utiliza o gerúndio (já usado por Fabiana várias vezes no decorrer da aula), no entanto não inclui o verbo “estar”. Essa estrutura já havia sido colocada em saliência cognitiva no início da aula pela professora (L. 181) e aqui é reforçada de forma indireta, no andamento da interação. Então, Pedro repete o modelo fornecido por ela, o que não significa que ele já internalizou tal forma. De fato, a sequência das produções parece indicar que se trata de processo em andamento, ainda nos estágios da “curva de aprendizagem em U” (ELLIS, 1997). Durante esses estágios, o aprendiz produz a estrutura de formas diferentes (desviantes ou não), até sustentar aquela que corresponde ao modelo de uso da língua.

Não fica dúvida, no entanto, que percebeu como funciona a estrutura (estar + gerúndio), pois em (4) inicia o enunciado dizendo “eles corendo” e logo se corrige sozinho, falando com mais firmeza o verbo de ligação “ele está corendo”. Ou seja, ele se autocorrigiu. Percebeu (SCHMIDT, 1983) a falta de um elemento na estrutura e o acrescentou depois sem a interferência da professora.

Por último, saliento a importância no foco na forma (LIGHTBOWN; SPADA, 1990) para que o aluno possa perceber (*noticing*) (SCHMIDT, 1983) os padrões que estão em vigor nos modelos de uso por meio de exemplos. Na Cena 6, isso ocorre em relação a formação do diminutivo em português.

Cena 6 - Percepção do diminutivo (Parte 1)

| | | | |
|----|---------|----------------------|---|
| 23 | Fabiana | 53 54 | Exatamente, exatamente e o "sujinho" está no diminutivo. |
| 24 | Pedro | 55 | Hum |
| 25 | Fabiana | 56 57 | No francês não faz sentido, a gente não vai falar <i>petit sale</i> |
| 26 | Pedro | 58 | Hum |
| 27 | Fabiana | 59 60 61 | <i>On va dire un peu sale</i> , mas nós podemos falar em português também, "ah você está um pouco sujo", não é? |
| 28 | Pedro | 62 | Hum. |
| 29 | Fabiana | 63 64 65 66 | Só que na Língua Portuguesa nós utilizamos o diminutivo em <u>vários</u> contextos. Então quando você vir -inho |
| 30 | Pedro | 67 | Huhum |
| 31 | Fabiana | 68 69 | Você já sabe que -inho é diminutivo, então por exemplo café - cafezinho, |
| 32 | Pedro | 70 | Cafezinho |
| 33 | Fabiana | 71 | Beijo - beijinho |
| 34 | Pedro | 72 | Hum |

Fabiana apresenta explicitamente o diminutivo em português de forma contrastiva ao francês, indicando o sufixo "-inho" como marca morfológica (L. 68). Ela fornece, então, alguns exemplos "sujinho" (L. 53), "café – cafézinho" (L. 69), "beijo – beijinho" (L. 71). E Pedro repete em voz alta a nova forma logo em seguida (L. 70), possivelmente como estratégia de aprendizagem (ELLIS, 1997). Posteriormente, quase no final da aula, Fabiana retoma o assunto e promove uma oportunidade para Pedro reativar a forma já explorada, como mostra a parte dois da Cena 6. Ela, então, provoca sua reflexão por meio da pergunta "como vai ser o diminutivo de limpo?" (L. 944-945).

Cena 6: Percepção do diminutivo (Parte 2)

| | | | |
|-----|---------|--------------------------|---|
| 593 | Fabiana | 937 938 939 940 | Exatamente, então a chuva foi a solução pra ele, não é? Que a chuva caiu e ele percebeu "agora eu estou limpo!" |
| 594 | Pedro | 941 | Hum |
| 595 | Fabiana | 942 | Né? O contrário de sujo Pedro é limpo |
| 596 | Pedro | 943 | Limpo |
| 597 | Fabiana | 944 945 | Então agora ele está. Como vai ser o diminutivo de limpo? |
| 598 | Pedro | 946 | Limponho? |
| 599 | Fabiana | 947 | Limpinho |
| 600 | Pedro | 948 | Limpinho |
| 601 | Fabiana | 949 950 | Limpinho né? sujo - sujinho, limpo - limpinho |
| 602 | Pedro | 951 | Limpinho |
| 603 | Fabiana | 952 | Agora ele está limpinho |

Pedro parece ter percebido (SCHMIDT, 1983) que nos casos exemplificados por Fabiana coloca-se o sufixo “-inho” ao final da palavra e assim ele o faz (“limponho?” L. 946). A entoação ascendente de sua fala sinaliza que ele ainda não tem certeza sobre a forma adequada, e que se trata de uma tentativa. Porém, o aluno desconhecia ou ainda não havia percebido que a vogal temática, em contato com elementos mórficos iniciados por vogal, sofre elisão. Ou seja, assim como em “sujo” e “beijo”, em “limpo” é necessário suprimir a letra “o” antes do sufixo “-inho”, indicador de diminutivo. Fabiana, então, fornece o modelo de uso da palavra “limpo” (L. 947) e o compara com o termo “sujo” (já trabalhado anteriormente): “sujo – sujinho, limpo – limpinho” (L. 949-950), dirigindo os mecanismos de atenção de Pedro para a forma (LIGHTBOWN; SPADA, 1990). Ele a repete em voz alta logo em seguida (“limpinho” L. 951), novamente como possível estratégia de aprendizagem (ELLIS, 1997), mantendo o item ativo na memória de trabalho durante aquele momento. Contudo, não podemos afirmar que a forma foi de fato adquirida, caberiam estudos posteriores.

Encerro, portanto, a análise da prática pedagógica realizada pela professora Fabiana com o aluno Pedro e adiante apresento a análise da aula de Fernand.

6.3 Aula do Fernand

Fernand é um senhor de 57 anos, francês, que buscou as aulas de PLE no curso *Rennes Language Center* por motivos profissionais. Ele comprou uma creperia na cidade do Porto (Portugal), e pretende usar o idioma para se comunicar no cotidiano e no trabalho. Durante a entrevista, Fabiana relatou os desafios ao lidar com o aluno, tendo em vista algumas particularidades. Primeiramente, o português é a primeira língua adicional aprendida por ele, o que já demanda bastante esforço. Em segundo lugar, Fernand sofreu um enfarto e um AVC como já mencionado, o que acarreta dificuldades na recuperação de palavras.

Fabiana por sua vez planejou e elaborou aulas personalizadas, para atender às demandas individuais de Fernand e oportunizar o seu desenvolvimento linguístico em PLE ao longo do curso (que totalizava 70 horas). Ela fez diversas pesquisas para se aprofundar no contexto-alvo de uso (Porto, comércio, culinária) e preparar as práticas pedagógicas. Seguindo minha sugestão, julgou serem as HQs propícias para as necessidades do aluno, após conversarmos por e-mail. Ela utilizou duas HQs diferentes com Fernand. A primeira foi uma

história do Chico Bento, em uma aula cujo objetivo era “identificar os erros de português de acordo com a norma culta” (trecho retirado da entrevista com Fabiana).

O aprendiz é muito apegado ao ensino tradicional, à gramática, à norma padrão do idioma e parece usar a tradução como estratégia para se apropriar da própria aprendizagem (ELLIS, 1997). Por isso, a professora buscou trabalhar de forma a deixá-lo confortável, para que ele se sentisse motivado. No entanto, não deixou com isso de abordar questões ligadas ao uso da língua, assim como de propiciar exposição linguística, indo além da tradução por si só. Trata-se, portanto, de uma metodologia diferente daquela utilizada com Pedro, cuja aula, mesmo tendo momentos de foco na forma, voltou-se primordialmente para a comunicação.

Ao ter contato inicial com os quadrinhos, Fernand “adorou a experiência, e queria levar a HQ para casa, para trabalhar com a esposa” (trecho retirado da entrevista com a professora). Percebendo o entusiasmo e a boa recepção ao material, Fabiana resolveu utilizar a mesma história do Papa-Capim “Tá sujinho? Vai tomar banho!” (Figura 34) trabalhada com Pedro. Ao todo, a prática pedagógica foi realizada durante 3 encontros. Iniciou-se nos cinco minutos finais de uma aula, quando se deu a apresentação do quadrinho ao aluno. Continuou no segundo e parte do terceiro encontros, totalizando uma hora. Toda a interação foi gravada e transcrita para esta pesquisa (ANEXO E). A transcrição se divide em 877 turnos de fala, que se compõem em 1.359 linhas⁴⁹.

No primeiro encontro, foi explicado ao aluno que a proposta visava à produção escrita de uma narrativa. Por conhecer e para satisfazer a visão de língua mais analítica presente na personalidade de Fernand, a professora pediu que ele observasse os quadrinhos e criasse as falas de cada personagem em casa e com consulta a materiais de apoio (dicionário, internet, livros). Portanto, a participação oral de Fernand na aula caracteriza-se como uma que se deu em contexto de produção planejado (TARONE, 2012).

A exemplo do que já havia acontecido com o Pedro, não houve etapa de pré-leitura propriamente dita para a ativação de conhecimento prévio. A ativação ocorreu parcialmente durante a realização da tarefa em casa (por meio das consultas que ele fez) e, posteriormente, no decorrer da aula a partir da interação com a professora. Em se tratando de um aluno mais velho e com vasta experiência de vida, não nos surpreende o alto número de MCIs ativados (28), bem além daqueles que minha própria análise da história em quadrinhos indicou (Quadro 9), por exemplo “poça” (L.390); “convite” (L.8) e “prato para fazer crepe” (L. 160-161). Interacionalmente, a professora procura seguir os moldes da aula empreendida com

⁴⁹ Todas as linhas indicadas nesta análise referem-se à transcrição integral da aula do Fernand que se encontra no Anexo E.

Pedro, mas Fernand tem maior rédea da situação interacional, não só por sua experiência de vida, mas também por conta de sua personalidade ativa e por ter tido tempo para o preparo da atividade. Portanto, em linhas gerais, a segunda aula contou com enfática participação de Fernand (Anexo E), que nomeou tópicos por meio de perguntas, comentários, pedidos de esclarecimento com a mediação de Fabiana, da HQ e de suas reflexões realizadas em casa. Ao contrário do que acontece com Pedro, há assaltos de turnos, sobreposições de Fernand para com a professora, e ele detém maior controle do piso conversacional. Isso mostra que a autonomia possivelmente é uma consequência da experiência prévia.

Esquemáticamente, assim como no caso de Pedro, a aula caracterizou-se por ativar um estado de conversa (MCI maior), ao longo do qual o MCI de narrativa e vários outros foram se sucedendo, tornando saliente a socialização no uso da linguagem (DUFFY; TALMY, 2011) sem que o foco na forma, preocupação central do aluno, caísse no esquecimento. Nos dois encontros seguintes, o aluno apresentou oralmente sua produção para a professora e entregou as falas escritas, para correção. Durante a análise, percebi que apesar de não ter sido tarefa simples para Fernand, com a assistência da professora e os andaimes (*scaffolding*) (WOOD; BRUNER; ROSS, 1976) propiciados, houve coconstrução de conhecimento.

Houve também momentos de produção espontânea/não planejada (TARONE, 2012), conforme ilustra a Cena 7, por exemplo. No caso da fala referente ao quadrinho 21 (feita em francês), Fabiana pediu para que ele tentasse fazer a tradução para a língua-alvo (L. 895-897). Ele responde não conseguir produzir em português sem consultar material (L. 898-899) e passa para o próximo quadrinho, deslocando o tópico da professora e nomeando um novo tópico (L. 903).

Cena 7 - Produção espontânea de Fernand (Parte 1)

| | | | |
|-----|---------|-------------------|---|
| 563 | Fabiana | 895 896 897 | Ah ok! Vai fazer a tradução (14s) ((som do Fernand escrevendo na folha)) Vamos lá (2s) vigésima primeira. |
| 564 | Fernand | 898 899 | ((Risos de ambos)) <i>Alors je pa::s je pas regardé, donc je ne sais pas</i> |
| 565 | Fabiana | 900 | [Vamos lá, vamos in, vamos in vamos interpretar |
| 566 | Fernand | 901 | Ah!!! |
| 567 | Fabiana | 902 | Vamos in vamos interpretar aqui então |
| 568 | Fernand | 903 | [Cobra!] |

Então, Fabiana o incentivou e redirecionou sua atenção (SCHMIDT, 2010) para o quadrinho 21, pedindo que ele se ativesse àquela cena (L. 904; 906-907). Ele expressou seu

pensamento em francês (L.908-909) e Fabiana mediou a enunciação das mesmas ideias em português, com base nas pistas da HQ.

Cena 7 - Produção espontânea de Fernand (Parte 2)

| | | | |
|-----|---------|------------|---|
| 569 | Fabiana | 904 | Vamos, mas vamos nos ater apenas a este quadrinho |
| 570 | Fernand | 905 | [sim] |
| 571 | Fabiana | 906 907 | [sem olhar os demais, vamos lá, vamos ver este quadrinho aqui unicamente, ok?] |
| 572 | Fernand | 908 909 | <i>Alors...là on va met... hum... chouette... et en plus il y a des poissons... peixes [p'eytjes]</i> |

Dentre essas pistas encontra-se a expressão facial de Papa-Capim (L. 925-926), assim como o cenário ilustrado na HQ. Juntos negociaram a melhor expressão linguística para representar o estado de alegria do curumim ao chegar em uma cachoeira com peixes para tentar se banhar (L. 912-935). Evocam, com isso os MCIs de “beleza”, “alegria” e “cachoeira”.

Cena 7 - Produção espontânea de Fernand (Parte 3)

| | | | |
|-----|---------|---|---|
| 575 | Fabiana | 912 913 914 915 | <i>Chouette...c'est chouette...c'est...on va dire comme on utilise, d'accord ? Nous, on est beaucoup plus hum...je ne vais pas dire...oui... je peux dire quand même dans la cult-</i> |
| 576 | Fernand | 916 | <i>[formidable]</i> |
| 577 | Fabiana | 917 918 919 920 921 922 923 | <i>[Hum, c'est formidable, oui, mais on n'utilise pas trop, d'accord ? Dans notre langue on utilise beaucoup « que maravilha ! que maravilha ». Parce que dans dans dans la langue on est beaucoup plus optimiste, d'accord ? Donc on va dire « c'est une merveille ! », ok ? On est beaucoup plus enchanté.]</i> |
| 578 | Fernand | 924 | Que ma- |
| 579 | Fabiana | 925 | <i>[Regarde regarde comme il est heureux là]</i> |
| 580 | Fernand | 926 | <i>Il est content oui</i> |
| 581 | Fabiana | 927 928 | <i>Il est vraiment, donc "que maravilha ! que maravilha !" aqui ó... tu l'écris là</i> |
| 582 | Fernand | 929 | Que ma-ravilha |
| 583 | Fabiana | 930 | Exatamente. Que maravilha! Que ma-ra-vi-lha!! |
| 584 | Fernand | 931 | Ah! Maravilha! |
| 585 | Fabiana | 932 933 934 | Que maravilha!(4s) ((som de uma caneta escrevendo))que maravilha! ok? <i>On utilise ça tout le temps</i> |
| 586 | Fernand | 935 | Que maravilha!! |

Ao mesmo tempo, Fabiana pediu que Fernand considerasse igualmente o que acontece no quadrinho anterior, para marcar que o estado de alegria do personagem se deve ao fato de ele ter encontrado uma possível solução para o seu problema (L. 948-956), deixando em saliência cognitiva (SCHMID, 2007) as relações de CAUSA-EFEITO. Ou seja, ilumina o

encadeamento da narrativa (BRUNER, 1991) e os movimentos de ação e reação, causa-efeito (estruturados pelos esquemas de TRAJETÓRIA e pelas relações de TEMPO e ESPAÇO) e como são categorizados na língua.

Nesses encontros, portanto, a ativação de MCIs emergiu da interação entre Fabiana e Fernand e de pistas presentes na HQ. A interpretação da HQ e o encadeamento das ações na narrativa foram conduzidos ora pela professora (direcionando o foco para cada quadrinho e organizando a ordem das ações), ora pelo aprendiz (pelas escolhas verbais, pela tomada de turno durante a apresentação e explicação das falas criadas, cf. L.13).

No decorrer da aula, houve momentos de foco na forma, seja direta ou indiretamente. Por vezes, os padrões de uso foram propiciados sem interromper o fluxo da conversa (L. 213, 171, 314), incluindo as variedades usadas no Brasil e em Portugal (L. 450, 603), mesmo porque, devido aos objetivos profissionais de Fernand, a variedade de Portugal foi a utilizada. Outras vezes, o foco na forma ocorreu explicitamente (LIGHTBOWN; SPADA, 1990). São exploradas as múltiplas possibilidades para o uso da língua de acordo com o contexto, por meio da comparação do sentido de algumas expressões em francês e em português (L. 186-205; 561-582) que exigem muitas vezes recategorização (LITTLEMORE, 2015). Para tanto, a professora disponibiliza a Fernand modelos de uso oral e escrito, usa o quadro para direcionar a atenção do aluno e verifica sua escrita no caderno.

Majoritariamente, as explicações são dadas em português, mas em tópicos mais complexos ou quando Fernand experienciava muita dificuldade, a professora alternava o código linguístico⁵⁰ para o francês. Repetia diversas vezes nas duas línguas (às vezes misturando as duas), e buscava formas diferentes para abordar os pontos mais difíceis para ele (L. 651-664). A cena 8 ilustra o ponto. Nela, Fernand cria a fala para o decimo oitavo quadrinho usando o verbo “*siester*” (*faire la sieste*) em francês e Fabiana elucida que os verbos em português “dormir” e “cochilar” poderiam substituir tal escolha para a frase em tela (L. 629-634).

Cena 8 - O jacaré faz *sieste* ou dorme?

| | | | |
|-----|---------|-----|--|
| 395 | Fabiana | 629 | O quê que ele faz? |
| 396 | Fernand | 630 | <i>Sieste</i> |
| 397 | Fabiana | 631 | Ahh, ok, você pode dizer diretamente ok, para ficar |
| | | 632 | mais preciso, você pode dizer o o o jacaré está a |
| | | 633 | dormir, ou jacaré está dormindo ou o jacaré dorme... |
| | | 634 | <i>c'est plus rapide.</i> |

⁵⁰ *Code-switching*

Fernand não compreende sua explicação e Fabiana percebe sua dificuldade, detalhando em francês as opções verbais que poderiam ser elencadas em português (L. 651-664) e comparando a estrutura sintática referente à composição de alguns verbos nas duas línguas, como ilustra a Cena 9.

Cena 9 - Cochilar x *faire la sieste*

| | | |
|-----|---------|---|
| 409 | Fabiana | 651 O jacaré (3s) o jacaré... faz. Sabe como no- nous on 652 utilise beaucoup plus en Portugais... nós utilizamos 653 mais em português o verbo <u>cochilar</u> , o verbo cochilar 654 c'est faire de la sieste. Faire de la sieste, il y a 655 un verbe. On va dire on réalise en français qu'il en 656 a beaucoup de:: d'actions qui sont, que quand on 657 dire on doit utiliser le verbe faire. Faire de la 658 danse, faire du sport, faire de la natation, faire 659 de:: plein plein plein de choses. En portugais, on 660 dit directement. Donc, on dit ela dança... ela dança, 661 ela nada, ela cochila. On n'utilise pas trop le 662 verbe faire comme vous les français, d'accord ? On 663 utilise beaucoup plus le:: le mot directement, le 664 verbe |
|-----|---------|---|

Ao analisar a aula, percebo que o tópico interacional oscila de acordo com a intenção de Fabiana, por um lado, e de Fernand, por outro. Enquanto a professora esforça-se para manter em primeiro plano o fluxo conversacional e o desenvolvimento da narrativa inspirada pela HQ, Fernand volta sua atenção constantemente para os detalhes e questões estruturais que, de modo geral, não atrapalharam a interação. Nesse sentido, o propósito da professora parece ser fazê-lo perceber e se conscientizar (SCHMIDT, 1983) sobre a existência e o funcionamento de alguns recursos linguísticos do português implicitamente, dentro do fluxo da interação e da socialização no uso da língua (DUFF; TALMY, 2011).

Estudos sobre a aprendizagem de línguas adicionais por adultos (SCHMIDT, 1983; 2010; SCHMIDT; FROTA, 1986) iluminam alguns pontos sobre tal postura de Fernand. Os resultados dessas pesquisas indicam que sempre é necessário algum nível de atenção consciente à forma, visto que a aprendizagem totalmente inconsciente de uma língua provavelmente não é possível no caso de adultos como o Fernand, da mesma forma que ocorre em contextos naturais de aquisição da L1 por crianças (SCHMIDT, 1983). Algumas formas que aparecem frequentemente nos modelos de uso podem não ser adquiridas até que sejam conscientemente percebidas, ou seja, mesmo que haja a correção indireta, o aprendiz pode não perceber que **está sendo** corrigido ou **o que exatamente** está sendo corrigido (SCHMIDT; FROTA, 1986), fenômeno denominado pelos autores de *noticing*.

Os autores afirmam que o aluno precisa “perceber a lacuna⁵¹” para que possa comparar conscientemente a própria produção com o modelo de uso da língua-alvo, além de perceber as estruturas que são organizadas diferentemente da sua L1. Ao mesmo tempo, Schmidt e Frota (1986) sublinham o papel do *input* (modelo de uso) comunicativo. Ou seja, a socialização no uso da língua, propósito sustentado por Fabiana, vem em primeiro plano.

Diferenças individuais, como a motivação e a personalidade do aprendiz também podem desempenhar um papel relevante no processo de aprendizagem (SCHMIDT, 2010; ELLIS, 1997). Em termos de personalidade, Fernand se mostrou muito ativo, interagiu constantemente (nomeando tópicos de seu interesse, cf. L. 493, 497, 318, 518, 270, 244, 234, 221, 561, 542), tirou dúvidas, questionou bastante (muitas vezes assaltando o turno da professora), tentando sempre acertar, e, mesmo quando só conhecia a estrutura em francês, respondia às questões e se esforçava para falar e escrever em português. Havia grande motivação instrumental, devido aos seus propósitos profissionais em aprender a língua (ELLIS, 1997). Ademais, no decorrer da aula, Fernand também faz uso de algumas estratégias (ELLIS, 1997), como a repetição em voz alta a partir do *input* (L. 130, 239, 571, 612, 891, 1065); a tradução para o francês (L. 624, 886); o registro escrito no caderno (em português e em francês); e o empréstimo de outras línguas, no caso, o inglês (L. 1208).

Por ter uma personalidade ativa, ele frequentemente procura sanar suas dúvidas com a professora sobre a criação das falas e sobre a própria HQ. Ele abarca, por exemplo, a forma de pronunciar as palavras (L. 318, 518), o gênero dos substantivos (L. 749), a regência dos verbos (L. 270) o significado do nome do Papa-Capim (L. 493-497), situações interacionais em português (L. 234, 221, 542, 561). Ou seja, ele parece buscar entender de forma consciente qual é o funcionamento do sistema da língua-alvo (ELLIS, 1997; SCHMIDT, 2010), o português. Por conta dessa característica do aluno, a professora fornece exemplos ligados ao francês ou a experiências concretas do cotidiano (L. 651-702; L. 1052-1062) nas duas culturas. Situa a prática pedagógica como uma prática sociocognitiva, de forma culturalmente contextualizada e coerente com os aspectos culturais, como preconizado por Lave (1991).

O aluno também dá sinais de que se diverte durante a aula, pois é muito animado e ri bastante com a professora. O afeto é positivo e contribui para o desenvolvimento linguístico. A aula parece ser uma experiência agradável e ele se mostra motivado a aprender. Durante a entrevista, Fabiana explicou ser essa uma de suas principais preocupações, e que ela busca proporcionar boas experiências afetivas com a língua portuguesa. Isso vai ao encontro das

⁵¹ No original, *notice the gap* (SCHMIDT; FROTA, 1986).

colocações de Fonseca (2016), pois conjuga a emoção e as funções cognitivas para alavancar “a aprendizagem, a memória, a tomada de decisões e a criatividade” (p. 372). É exatamente essa colaboração entre a emoção e as funções cognitivas do aluno para a tomada de decisões e a criatividade (neste trabalho representada pelo conceito de mescla) que vemos na aula em tela.

Em relação à narrativa mediada pela HQ, a aula com Fernand trouxe à baila algumas reflexões. Bruner (1991) e Azevedo (2006) explicam que dentre os seus elementos encontram-se a orientação, a ação complicadora e a resolução. Como a narrativa pode ser entendida como uma operação cognitiva básica (TURNER, 1996), seus elementos relacionam-se diretamente aos esquemas imagéticos apriorísticos, criados pelas pessoas a partir das suas experiências com o mundo (PALMER, 1996; AZEVEDO, 2006; JOHNSON, 1987) e com a perspectivação (LANGACKER, 1987).

Primeiramente, o aluno gera a narrativa com verbos na primeira pessoa do singular, ou seja, ele se apropria da perspectiva (LANGACKER, 1987) e do ponto de vista (VAN KRIEKEN *et al.*, 2019) do protagonista Papa-Capim em sua produção. Isso *per se* já sinaliza uma integração entre a mente do aprendiz e a mente do curumim (TURNER, 2014), visto que Fernand projeta a sua mente na mente do protagonista para imaginar como ele poderia se sentir nas situações ilustradas pela HQ.

Em segundo lugar, o encadeamento das ações e as relações de CAUSA-EFEITO que delas emergem são ativadas majoritariamente por Fabiana. Ela conduz a aula a partir dessa relação, tendo os quadrinhos como mediadores. Pede que Fernand apresente a fala equivalente a cada um e comente aspectos relacionados às cenas. A cena 10 (L. 582-596) demonstra um exemplo. Trata-se de uma fala que Fernand não havia produzido em casa, então ela foi coconstruída durante a interação na aula (quadrinho 17°).

Cena 10 - Encadeamento das ações de causa e feito: “parar bruscamente”

| | | | |
|-----|---------|--------------------------|---|
| 360 | Fernand | 582 | “Ele para” |
| 361 | Fabiana | 583 584 | Então Papa-Capim né? Para (3s) Papa-Capim para... (6s) |
| 362 | Fernand | 585 | <i>Eh... on passe au dix-huit... non ?</i> |
| 363 | Fabiana | 586 587 | Ok.. mas o que tá acontecendo aqui mais? Tem mais uma informação aqui nesse quadrinho (2s) |
| 364 | Fernand | 588 | <i>Stop /.../...hã...</i> |
| 365 | Fabiana | 589 | Para bruscamente né? |
| 366 | Fernand | 590 | Bruscamente |
| 367 | Fabiana | 591 | É, ele para bruscamente ó |
| 368 | Fernand | 592 | Para bruscamente |
| 369 | Fabiana | 593 | Brus-ca-men-te |
| 370 | Fernand | 594 | <i>Brusquement ?</i> |
| 371 | Fabiana | 595 596 597 598 | Exatamente... né? <i>Il s’arrêt brusquement</i> , então ele para bruscamente, ok? Papa-Capim para bruscamente, muito bem. Vamos para o décimo oitavo quadrinho. Décimo oitavo quadrinho (5s) vamos lá |

A cena inicia-se com uma pergunta por parte da professora direcionada à razão de o protagonista estar correndo na cena anterior (L. 560). A resposta não contempla as relações de CAUSA-EFEITO que manteriam a TRAJETÓRIA do personagem em movimento (“ele para”, L.582). (Quadrinho 16). A professora então direciona a atenção do aluno para as pistas presentes na ilustração (expressão facial do curumim e as poeirinhas na frente dele), dizendo que o quadrinho continha outras informações (L. 586-587). Fernand, no entanto, não consegue perceber sozinho do que se trata. A professora intervém e diz que a parada de Papa-Capim não é simples, ela ocorre bruscamente (L. 589), e aponta para a vinheta seguinte, que apresenta a causa dessa reação: um crocodilo dormindo no local para onde Papa-Capim se dirigia (L. 604-608). São dois quadrinhos que encapsulam as ações complicadoras da narrativa (MCI), obstáculos para o objetivo do protagonista. Revela o esquema imagético subjacente FORÇA/BLOQUEIO na TRAJETÓRIA do protagonista rumo à resolução do seu problema (ou meta, livrar-se da sujeira)

Os comentários da professora reforçam a evocação da narrativa como MCI estruturador das ações em sala de aula. São igualmente estruturados pelo esquema imagético de TRAJETÓRIA comprimindo relações de TEMPO e ESPAÇO. Por exemplo, “vamos ler o **primeiro** quadrinho” (L. 2), “e **agora aqui**, o que está a acontecer **aqui** no décimo sexto quadrinho?” (L. 457), “ele **está correndo** em **direção a** alguma coisa, não é?” (L. 461). Da mesma forma, o uso de verbos no futuro (L.390 “eu **irei** ver a mamãe”) e no pretérito (L.387 “eu **estava** com calor, eles quase **me morderam**”) nas falas criadas por Fernand correlacionam-se com o encadeamento das ações narrativas (BRUNER, 1991). Falas relacionadas à necessidade de buscar uma solução (L. 170, 212, 764) refletem a motivação do personagem (estruturada pelo esquema de FORÇA) e marcam o ritmo de ações que culminam na resolução final do problema da sujeira (L. 1103 “A chuva, mas sim aqui está a solução”).

Outro MCI que emergiu durante a interação foi a negociação de significado (ELLIS, 1997). Ela ocorre sempre que a professora não compreende a intenção comunicativa de Fernand (L. 20, 40, 390-413, 434), ou quando eles trabalham juntos para escolher a melhor forma de enunciar o encadeamento de ações presentes na HQ. A Cena 11 apresenta um exemplo (L. 63-98).

Cena 11 - Negociação de significado: “Tu sentes ruim”

| | | | |
|----|---------|----------------------------|--|
| 44 | Fernand | 63 | “Tu sentes ruim... um rato” |
| 45 | Fabiana | 64 65 | Hum:: ok, em francês nós falamos isso, não é? E:: <i>tu sens mal...</i> |
| 46 | Fernand | 66 | [<i>tu sens un rat</i>] |
| 47 | Fabiana | 67 68 69 70 | [<i>tu sens un rat... en Portugais on va dire on va dire você cheira mal, você cheira mal, ok? On n'utilise pas le verbe sentir ok?</i>] |
| 48 | Fernand | 71 | Ah sim |
| 49 | Fabiana | 72 73 74 75 76 | <i>On utilise le verbe de :: comme l'odeur, cheiro c'est l'odeur, ok ? L'expression en portugais est différente. En emploi, c'est avec le même sens, mais c'est différemment, d'accord ? Você cheira mal, ok? Je vais eu escrevo aqui...</i> |

Nessa cena, Fernand toma a perspectiva de Jurema e Cafuné para fazer um comentário referente ao terceiro quadrinho (L. 63). Então, Fabiana aponta o verbo “cheirar” como o mais adequado nas expressões referentes ao cheiro desagradável sentido por alguém e não “sentir” (em francês usa-se sentir, “*tu sens mal*”) (L. 67-70). Apesar de Fernand concordar com a professora, insiste na estrutura “cheirar ruim” ao invés de “cheirar mal”. Como alternativa, a professora sugere a expressão “que cheiro ruim”. No entanto, pontua que “você cheira mal” (L. 86-94) é a expressão usada ao falar diretamente para outra pessoa que seu odor é desagradável. Ao final, ele concorda e usa a expressão em sua fala, ou seja, a negociação deu certo.

Uma negociação de significado emerge igualmente no final da aula, em relação aos acontecimentos que encerram a narrativa da HQ (Quadrinho 41), conforme mostra a Cena 12.

Cena 12 - Papa-Capim quer ou não brincar na lama?

| | | | |
|-----|---------|--|---|
| 854 | Fernand | 1325 1326 1327 | Hum...°tan tan tan°... <i>alors</i> “mas isso não é possível, acabei de me lavar e quero brincar na lama” |
| 855 | Fabiana | 1328 1329 1330 1331 1332 1333 | ((risos)) ok, é isso. “Mas isso não é possível, acabei de me lavar e quero brinca na lama”. Há e:: é ele que quer brincar? O Papa-Capim, ele quer brincar? Ou ele não quer brincar? O Papa-Capim quer brincar na lama? ou ele não quer brincar na lama? O Papa-Capim? |
| 856 | Fernand | 1334 | (2s) Na:: na:: há... o Papa-Capim quer brincar. |
| 857 | Fabiana | 1335 | Ele quer brincar na lama? |
| 858 | Fernand | 1336 | <i>Je n'ai pas compris</i> |
| 859 | Fabiana | 1337 | <i>Il veut veut jouer dans la marre là ?</i> |
| 860 | Fernand | 1338 | Non |
| 861 | Fabiana | 1339 | <i>C'est non, justement, então...</i> |
| 862 | Fernand | 1340 1341 1342 | [<i>mais c'est n'est pas possible je viens de finir de me laver et ils veulent jouer dans la boue</i>] |

Após Fernand escrever que Papa-Capim quer brincar na lama depois de todo o seu esforço para tomar banho (L. 1325-1327), Fabiana busca recuperar a intenção do indiozinho ao direcionar a atenção de Fernand para a narrativa como um todo e instiga-lo por meio de perguntas (L. 1328-1333). Enquanto ela interage em português, Fernand afirma não ter entendido (L.1336) e sua compreensão se dá somente quando ela o questiona em francês sobre as intenções de Papa-Capim (L.1337). O aluno, então, expõe seu entendimento (L. 1340-1342), refazendo a fala de forma coerente com o encerramento da narrativa e com as pistas visuais da HQ (expressão facial de Papa-Capim no último quadrinho).

Parto agora para algumas observações específicas acerca da produção das falas por Fernand. Suas anotações no caderno e a interação em sala sinalizam que ele produziu as falas de três formas diferentes, e possivelmente em momentos diferentes. Isso porque sua produção se divide em três partes: falas escritas direto em português (norma portuguesa) que foram corrigidas em sala (quadrinhos 1-18; 33-41); falas em francês que foram passadas para o português com a professora (quadrinhos 19-23); e falas feitas em ambas as línguas cujas versões em português foram corrigidas na aula (quadrinhos 24-32).

Durante o encontro presencial, o aluno explica que consultou o tradutor online para ajudá-lo a escrever as estruturas desconhecidas L. 322-325. A diferença entre as produções espontâneas e as traduzidas online é perceptível. Por exemplo, das falas criadas para os quadrinhos 1 e 3, parece emergir a influência do francês, mesmo que seja uma questão desenvolvimental (L. 4; 38). Nesses casos, Fernand usa o verbo “tocar” no lugar de “brincar”, pois em francês o verbo “*jouer*” pode significar **tocar um instrumento, brincar**, jogar ou desempenhar um papel. Além disso, ele usa as estruturas “com eu” e “com teu”, as mesmas usadas em francês (“*avec moi*”, “*avec toi*”), no lugar de “comigo” e “contigo”. Isso mostra que ele tentou fazer as falas na língua-alvo sozinho, sem se apoiar no tradutor (que usaria a estrutura mais adequada).

Em vista disso, cabe destacar a sinceridade de Fernand. Ele relata em que momentos usou o tradutor online, assim como quando não conhecia dada palavra ou estrutura e tentou traduzir do francês, somente a partir dos seus conhecimentos. É o caso da fala criada para o quadrinho 36, ao usar a expressão “limpinho como centavo novo” (L. 1124). Em suas anotações, ele escreveu a expressão em francês (“*être propre comme un sou neuf*”) e a traduziu diretamente para a língua-alvo, sem saber exatamente se é uma expressão usada no português ou se faria sentido para o interlocutor. Nesse momento, surgiu uma oportunidade para trabalhar com a cultura, pois Fernand expôs o significado da expressão (desconhecida para a professora) e elucidou sua intenção comunicativa (L. 1151-1152). Então, Fabiana

aproveitou para explicar-lhe que essa expressão não é de uso comum no Brasil ou em Portugal e apresentou outras maneiras de manifestar o mesmo sentido, usando elementos de intensidade para tanto (Ex. “**Ah!** Como eu estou **limpinho!**”, “Estou **tão limpinho!**”, L. 1172). Ou seja, esse momento propiciou uma reflexão acerca da importância do contexto (TARONE, 2012) para a comunicação em uma outra língua, dado que os aspectos culturais também precisam ser levados em conta para a intercompreensão em uma conversa.

Ademais, tal qual aconteceu com o Pedro, a prática pedagógica com a HQ em tela propiciou discussões e comentários com foco na forma (LIGHTBOWN; SPADA, 1990) sobre variados tópicos linguísticos, assim como discussões sobre tópicos culturais. Dentre eles, destaque: conjugação verbal (presente, pretérito perfeito, futuro, imperativo) (L.24, 218, 839-840, 1077-1080, 1299); ortografia (L.171, 250, 787-790, 799); vocabulário (L.177, 213, 350, 606-608); sentidos e usos de pronomes (interrogativo e oblíquo) (L.270, 125) e preposições; concordância nominal e verbal (L. 30-31, 332, 745-746, 1225); e aspectos interacionais (sentidos de expressões cristalizadas, aplicações no cotidiano, uso formal ou coloquial, e formas de pedir ajuda) (L. 96-100, 194-205, 406-408). Esses propiciamentos foram emergindo na interação de acordo com a necessidade do aluno, e a partir das pistas visuais da HQ. Aconteceram com maior frequência e intensidade em relação à aula de Pedro.

Além dos MCIs de conversa, narrativa e negociação de sentido no uso da língua-alvo, a prática pedagógica propiciou igualmente a **categorização** de alguns conceitos. O primeiro caso foi ativado pelos quadrinhos seis e sete (Figura 39). Neles, segundo enunciado por Fernand, Papa-Capim pede para usar a **bacia** de sua mãe para tomar banho, mas ela responde que se trata de um **prato para fazer crepe** e não de uma bacia (L. 115-161).

Figura 39 - Quadrinhos 6 e 7



Fonte: Sousa (2003)

Ou seja, Fernand recrutou MCIs estruturados por suas vivências para criar tais falas. Isso porque ele categorizou o mesmo objeto de duas formas, primeiro como um local para banho, a bacia (conforme ilustrado no quadrinho 6) (L. 115-116), e segundo como um prato para fazer crepe (de acordo com os seus conhecimentos sobre esse utensílio) (L.160-161). Essa fala surpreendeu Fabiana, que elogiou o aluno por usar seus conhecimentos cotidianos na produção linguística (L.162-169). A Cena 13 apresenta a interação.

Cena 13- A bacia e o prato para fazer massa de crepe

| | | | |
|-----|---------|--------------------------|---|
| 73 | Fabiana | 112 113 114 | [Haham, eu irei ver mamãe para pedir-lhe conselhos, muito bem, ok agora o sexto quadrinho.] |
| 74 | Fernand | 115 116 | Sexto, "mamãe! Eu posso tumar o bacia para ...hã.. meu lavegem lavagem? |
| 100 | Fernand | 160 161 | Sétimo. "Não meu filho, não é uma bacia, é um prato para fazer massa de crepe" |
| 101 | Fabiana | 162 163 164 | Muito bem, muito bem!! gostei, gostei, porque você utilizou o seu cotidiano, o seu o seu futuro próximo não é? Porque você vai a Portugal. |
| 102 | Fernand | 165 | [Sim] |
| 103 | Fabiana | 166 167 168 169 | [Vai abrir uma Creperia no Porto, então você já incluiu na historinha a sua própria vivencia, não é? A sua vivência futura, não é? Muito bem, muito bem]. |

Contrastando com a interpretação do mesmo quadrinho enunciada por Pedro, temos categorias diferentes. O menino categorizou o objeto, inicialmente, como uma banheira (6º quadrinho). Porém, a professora explicou que, na verdade, a mãe do Papa-Capim segura uma roda, possivelmente devido à posição vertical do item no sétimo quadrinho. Ou seja, as mesmas pistas visuais ativam e evocam MCIs diferenciados, levando o mesmo utensílio a ser categorizado de várias formas por interactantes distintos, dependendo do conhecimento prévio e da experiência de vida. De qualquer forma, em três das quatro categorizações, o esquema imagético de CONTÊINER parece estruturar a compreensão acerca do objeto ilustrado (bacia, prato para fazer crepe, banheira).

A prática também oportunizou a expansão de categorias já conhecidas por Fernand. Isso ocorreu em relação aos conceitos de "peixe" e "piranha" (L. 331-371). No quadrinho 13, quando ele usa o hiperônimo "peixes" especificando-o com o adjetivo "carnívoros", Fabiana explica que o hipônimo "piranha", como em francês, pode ser usado em português como uma alternativa para identificar o animal na fala em questão. Ou seja, a categoria "peixe" foi expandida, dado ser o único termo em português conhecido por Fernand para nomear o animal, de acordo com suas próprias colocações.

Ocorreu também a recategorização (LITTLEMORE, 2015) sobre os conceitos de “cobra”, “serpente”, “jiboia” e “anaconda” em português (cf. L. 711-732). Fabiana indica que “*serpent*” (francês) corresponde a “serpente” ou “cobra” (português), e que ambas são formas gerais de nomear o animal (hiperônimos) no Brasil. Então, Fernand explica que “*cobra*” (francês) é um hipônimo, uma espécie de “*serpent*” (no caso, a naja) e a professora aproveita para introduzir “jiboia” e “anaconda” como algumas espécies em português, esclarecendo a diferença. Posteriormente, Fernand passou a usar a palavra “cobra” como hiperônimo para categorizar o animal ilustrado no quadrinho 22, o que sinaliza uma recategorização do termo em português (LITTLEMORE, 2015) durante a prática pedagógica.

Por fim, outras categorizações concernem aos tipos de ambientes aquáticos que o aluno incluiu na sua produção escrita. Na figura 40, encontram-se três locais onde o curumim poderia tomar banho. Fernand define o espaço ilustrado no quadrinho 10 como “lago” (L. 212-214), provavelmente tendo como referência a palavra “*lac*”, em francês. Já no quadrinho 18, o lugar retratado é definido como “poça”, partindo do francês “*marre*” (que ele soletra durante a aula, L. 390-394). No entanto, a palavra “poça” em francês é “*mare*” e “*marre*” significa “lagoa”. Então, a professora o interpela, quando ele enuncia haver um crocodilo na poça, perguntando se era possível haver um animal desse tamanho em uma poça (L. 463-474). Ao fazê-lo, Fabiana recruta o esquema imagético de CONTÊINER, a fim de mostrar que um crocodilo não caberia em uma poça na vida real. Menciona ainda que a HQ mostra uma região no espaço maior do que o esperada para uma poça, e pergunta se Fernand acharia melhor classificar o espaço como “lago”. Ele concorda, porém persiste no uso da palavra “poça” para se referir ao quadrinho 18. Isso parece indicar que não houve recategorização. A professora não mais interferiu, entendendo provavelmente ser esta uma questão desenvolvimental que depende da experiência continuada no uso da língua.

Figura 40- Locais aquáticos na HQ



Fonte: Sousa (2003)

Outro ambiente aquático nomeado por Ferdinand foi a cachoeira. Ela encontra-se retratada no quadrinho 21. Originalmente, o aluno a ela se refere em francês, usando a palavra “*cascade*”. Quando traduz a palavra juntamente com Fabiana, ela lhe explica que o uso mais comum em português é “cachoeira”, que ele não conhecia. O aluno pergunta então se “*cascade*” equivale a “cachoeira” (L. 886) e repete a palavra após a confirmação da equivalência pela professora. Passou a usar a palavra “cachoeira”, em momentos posteriores (L. 1022, 1024, 1026, 1027). Parece ter conseguido categorizar esse fenômeno da natureza em português.

Em resumo, muitos foram os **MCI**s evocados pelas pistas visuais da HQ, pelas escolhas linguísticas de Fernand na produção escrita e pela interação. Sistematizo no Quadro 12 quais foram eles.

Quadro 12- MCIs evocados no processo interacional (Continua)

| Q. | Produção escrita versão final em português | Pista visual na HQ | MCIs evocados |
|----|---|---|--|
| 1 | “Olá amigos , vocês querem brincar comigo?” | Os dois outros personagens ilustrados, | Amizade Convite |
| 2 | “Nós vamos nos divertir muito. Eu encontrei um jogo simpático” | Metáfora visual (expressão facial indicando alegria) | Alegria |
| 3 | “ Não queremos brincar contigo. Tu estás sujinho como um porco , você cheira mal” | Metáforas visuais (expressão facial indicando desprezo) - Motivam o “não”. Gesto (Jurema aponta o dedo para Papa-Capim) e formato do balão (indicando a fala que o compara com um porco) | Sujeira Higiene Porco Negociação de sentidos |
| 4 | “ Eu estou um pouco sujinho , isso não importa” | Figura cinética e gesto do personagem (indicando observação) | Sujeira Higiene |
| 5 | “Eu irei ver a mamãe para pedir-lhe conselhos ” | Figura cinética (indicando sua caminhada até a mãe), mulher ilustrada no quadrinho 6 | Ajuda Mãe Narrativa |
| 6 | “Mamãe, eu posso tomar a bacia para me lavar/tomar banho ” | Formato do balão (indicando que é uma fala, um pedido) | Pedido Bacia Limpeza Higiene |
| 7 | “ Não meu filho, não é uma bacia , é um prato para fazer massa de crepe” | Ilustração da bacia no quadrinho e gesto da mãe (ao segurar o objeto e mostrar que não poderia ser usado) | Bacia Prato para fazer crepe Culinária |
| 8 | “Eu preciso encontrar uma solução para ficar limpo ” | Metáfora visual (expressão facial indicando reflexão) e gestos (mão coçando a cabeça) indicam reflexão, procura por uma solução para ficar | Limpeza Busca |

Quadro 12- MCIs evocados no processo interacional (Continua)

| Q. | Produção escrita versão final em português | Pista visual na HQ | MCIs evocados |
|----|--|---|-------------------------------------|
| 9 | “Eu tive uma ideia /eu tenho/ encontrei uma solução, vou me lavar no lago .” | Figura cinética (linhas acima da cabeça), metáfora visual (expressão de alegria), formato do balão (pensamento, indicando uma ideia) Ilustração no balão (indicando um local aquático) | Busca Banho Lago |
| 10 | “Eu serei capaz de me lavar com calma/ tranquilamente ” / “Poderei tomar meu banho” | Ilustração do cenário, sem nenhum fator que pudesse atrapalhar o banho do menino. | Banho Segurança |
| 11 | “E eu começo com um mergulho no lago” | Figura cinética (linhas indicando o salto para o mergulho), gesto do personagem (posição das mãos e do corpo durante o salto) | Mergulho |
| 12 | “Mas o que eles querem de mim?” | Linhas cinéticas em torno do curumim, e metáfora visual (expressão facial) indicam surpresa após ver os peixes | Perigo Dúvida Surpresa |
| 13 | “ Estes são peixes carnívoros ” / “São piranhas! ” | Ilustração dos peixes com dentes salientes, e metáfora visual (expressão facial dos peixes) indicam a intenção maldosa de morder o menino | Perigo Piranha Peixe |
| 14 | “Eu estava com calor, eles quase me morderam ” | Gestos do personagem (secando a testa) e expressão visual indicando alívio, pois escapou. | Segurança Narrativa |
| 15 | “ Mas não tem problema, eu vou me lavar na poça ” | Gestos e metáfora visual (olhando para o alto com a mão no queixo), junto com o formato do balão indicam uma nova ideia. Ilustração do ambiente aquático mais raso, no balão | Busca Banho Poça |
| 16 | “Papa-Capim está correndo/a correr em direção à uma poça ” | Linhas cinéticas que indicam a ação de correr, assim como a posição corporal do personagem. | Busca Poça |
| 17 | “Papa-Capim para bruscamente ” | Linhas cinéticas e posição corporal que indicam uma parada brusca (poeirinhas), e metáfora visual (expressão facial que indica susto). | Perigo Narrativa |
| 18 | “Um crocodilo/jacaré está a dormir/dorme/cochila/está a cochilar na poça ” | Ilustração do animal, metáfora visual (expressão facial, indicando que ele está dormindo) | Crocodilo Jacaré Poça Sono |
| 19 | “O Papa-Capim precisa/necessita encontrar outra/ uma nova solução ” | Metáfora visual (expressão facial indicando reflexão), gestos (mão no queixo, indicando a procura por uma solução para ficar limpo), figuras cinéticas (linha com estrelinha sobre a cabeça dele) | Busca Problema -Solução |

Quadro 12- MCIs evocados no processo interacional (Continua)

| Q. | Produção escrita versão final em português | Pista visual na HQ | MCIs evocados |
|----|--|---|---|
| 20 | “Eu a encontrei, eu vou na cachoeira ” | Formato do balão indica a ideia que ele teve para solucionar o problema. Ilustração da cachoeira no balão-pensamento (indica a solução)) | Busca Cachoeira Problema-Solução |
| 21 | « Que maravilha! E além do mais/ e ainda por cima, têm peixes! » | Ilustração do cenário (com a cachoeira e os peixes em primeiro plano) e metáfora visual (expressão facial indicando alegria ao ver a cachoeira) | Beleza Alegria Cachoeira |
| 22 | “Papa-Capim tem/está com medo porque uma cobra está na cachoeira ” | Metáfora visual (expressão facial indicando medo), linhas cinéticas (linhas sobre a cabeça, gotinha de suor e poeirinha, indicando susto). Ilustração da cobra – indica a causa do medo | Medo Perigo Cobra Susto causa-efeito |
| 23 | “ Onde eu poderia me lavar? Eu tenho que encontrar um lugar tranquilo ” | Metáfora visual (expressão facial indicando medo de outros problemas) – motiva a palavra “tranquilo”. Gestos (mão coçando a cabeça indicando preocupação em achar outro local para se limpar) | Medo Busca Limpeza Segurança Tranquilidade Preocupação Problema-solução |
| 24 | “Eu sei. Eu vou me lavar no rio ” | Metáfora visual (expressão de alegria), formato do balão (pensamento, indicando uma ideia) Ilustração no balão (indicando um novo local aquático) | Busca Alegria Rio Limpeza Solução |
| 25 | “Eu estou sozinho e tudo está calmo ” | Ilustração do cenário, mostrando que não há nada perto do rio | Segurança Calma Solidão |
| 26 | “E para a água! Eu mergulho. ” | Figura cinética (linhas indicando o salto para o mergulho), gesto do personagem (posição das mãos e do corpo durante o salto) | Mergulho |
| 27 | “ O que está acontecendo? Não tenho sossego. ” | Linhas cinéticas sobre a cabeça (indicando surpresa), e metáfora visual (expressão facial indicando susto) | Perigo Surpresa Sossego Susto |
| 28 | “Mas é um peixe quem faz música, mas é uma sereia ” | Ilustração da sereia tocando um instrumento musical e formato do balão de fala com metáfora visual (nota musical) | Música Sereia |

Quadro 12- MCIs evocados no processo interacional (Continua)

| Q. | Produção escrita versão final em português | Pista visual na HQ | MCIs evocados |
|----|--|---|--|
| 28 | “Mas é um peixe quem faz música , mas é uma sereia ” | Ilustração da sereia tocando um instrumento musical e formato do balão de fala com metáfora visual (nota musical) | Música Sereia |
| 29 | “ Ajude-me/socorro! Uma sereia quer me enfeitiçar ” | Figura cinética (linhas e poeirinha indicando ação de correr), gestos (braços esticados para frente e posição das pernas), metáfora visual (expressão facial de medo) A ilustração do quadrinho 28 e o conhecimento do aluno sobre as sereias motivam o uso do verbo “enfeitiçar” | Perigo Medo Sereia Feitiço Pedidos de ajuda |
| 30 | “ Ufa! Estou salvo . Esse peixe me assustou muito” | Ilustração do cenário, com Papa-Capim sozinho e longe do rio. Gestos corporais e ausência de figuras cinéticas, indicando que ele parou de correr, pois estava a salvo. | Segurança |
| 31 | “Eu tenho que encontrar uma solução para me lavar ” | Gestos do personagem (cabeça inclinada para baixo e braços abertos, indicando que ele observa o corpo ainda sujinho) motivam a fala sobre a busca que ainda não acabou, ele está com o mesmo problema | Busca Sujeira Problema |
| 32 | « Caso contrário, eles dirão que eu estou sujinho como um porco e que cheiro mal como um rato ” | Gestos do personagem (sentado com a cabeça apoiada nas mãos), metáfora visual (expressão indicando tristeza) e formato do balão (pensamento com as mesmas imagens que aparecem no balão de fala do quadrinho 3). Reinício da busca do banho provocada pelo comentário dos amigos) e motiva a escolha da conjunção que marca o sentido condicional da fala. | Amizade Sujeira Tristeza Busca Solução CAUSA-EFEITO |
| 33 | “O que eu posso fazer?” | Formato do balão de fala e metáfora visual (ponto de interrogação) | Busca Solução Incerteza |
| 34 | “Ah chuva!! Mas sim, aqui está a solução ” | Ilustração do cenário chuvoso e metáfora visual (expressão facial indicando alegria), gestos (braços para o alto). | Alegria Busca Limpeza Solução |
| 35 | “ Finalmente , nada e ninguém para me perturbar. ” | Metáfora visual (expressão facial indicando alegria), figuras cinéticas (indicando movimentação do corpo na chuva) e todos os quadrinhos anteriores até a solução do problema | Alegria Segurança Solução Meta |

Quadro 12- MCIs evocados no processo interacional (Conclusão)

| Q. | Produção escrita versão final em português | Pista visual na HQ | MCIs evocados |
|----|---|--|--|
| 35 | “ Finalmente , nada e ninguém para me perturbar .” | Metáfora visual (expressão facial indicando alegria), figuras cinéticas (indicando movimentação do corpo na chuva) e todos os quadrinhos anteriores até a solução do problema | Alegria Segurança Solução Meta |
| 36 | “Ah! Como eu estou limpinho! / Eu estou tão limpinho , agora eu estou finalmente limpinho! ” | Figuras cinéticas (linhas acima da cabeça), gestos corporais (cabeça inclinada para baixo e braços abertos) e metáfora visual (expressão facial) | Limpeza Higiene Alegria |
| 37 | “Eu estou limpinho , e que cheiro bom . Eu vou me juntar aos meus amigos ” | Figuras cinéticas (linhas acima da cabeça), gestos corporais (mãos ajeitando o cabelo) e metáfora visual (expressão facial de alegria) O quadrinho 38 indica para aonde Papa-Capim está indo. | Limpeza Alegria Amizade CAUSA-EFEITO |
| 38 | “Olá amigos, olhem , eu não estou sujinho como um porco e eu não cheiro mal como um rato” | Ilustração dos amigos do curumim, gesto corporal (braços abertos, mostrando o corpo limpo) e metáfora visual (expressão facial de alegria) | Limpeza Sujeira Amizade |
| 39 | “ Vamos brincar na floresta venham comigo amigos” | Gesto corporal (dedo indicador) e figura cinética (linha indicando o movimento do dedo indicador), junto com o posicionamento corporal (caminhando para o lado oposto) indicam que ele faz um convite | Amizade Convite |
| 40 | “Não, vamos brincar no centro da aldeia/tribo, na praça central ” | Ilustração do cenário 41, que mostra as crianças brincando no meio das outras ocas, | Aldeia Tribo Praça |
| 41 | “ Mas isso não é possível , acabei de me lavar e não quero brincar na lama” | Ilustração do cenário, com as crianças brincando em poças de lama, figura cinética (fumacinha sobre a cabeça de Papa-Capim), metáfora visual (expressão de frustração do curumim com a língua para fora e olhando para o leitor). Indicam que o menino não tem intenção de se juntar aos amigos para se sujar novamente. | Sujeira Limpeza Negação Intenção Negociação de sentido |

Fonte: A Autora, 2021.

O quadro 12 relaciona a produção escrita de Fernand com as pistas existentes em cada quadrinho, que podem ter motivado a evocação dos MCIs listados na última coluna e em última instância as escolhas linguísticas do aluno. Contudo, o principal ponto da análise em

tela é a evocação de MCIs inéditos. No início deste capítulo (6.1), apresentei os MCIs evocados com base em uma análise por mim realizada das pistas visuais da HQ (Quadro 9). Se compararmos o Quadro 9 ao 12, verificamos que há 28 MCIs inéditos, conforme ilustra o Quadro 13.

Quadro 13- MCIs aula do Fernand x MCIs análise da HQ

| | |
|-----------------------------------|---|
| Presentes na análise da HQ | Narrativa, amizade, alegria, sujeira, higiene, limpeza, busca, banho, segurança, perigo, medo, tristeza, cheiro ruim, cheiro bom |
| MCIs inéditos | Conversa, convite, porco, ajuda, mãe, pedido, bacia, prato para fazer crepe, culinária, lago, mergulho, dúvida, piranha, peixe, poça, crocodilo, jacaré, cachoeira, beleza, cobra, rio, surpresa, sossego, música, sereia, aldeia, tribo, praça (Linguísticos e socioculturais) |

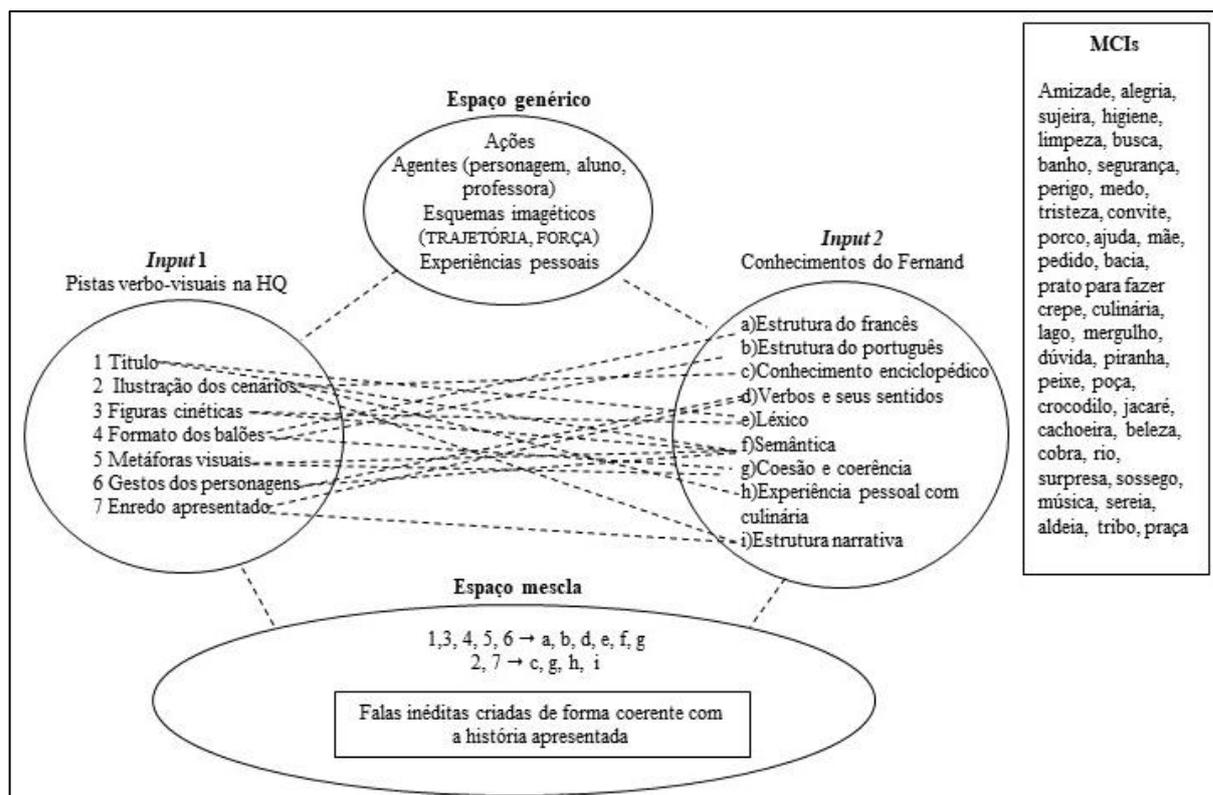
Fonte: A Autora, 2021.

Portanto, considero que a leitura e a interpretação da HQ – não apenas por Fernand, mas principalmente durante a interação em sala com a professora – foram muito além da minha análise inicial. Isso mostra que a prática pedagógica propiciou coconstrução de conhecimento no uso da língua-alvo e gerou novos sentidos em português, que aparecem refletidos nas versões finais das falas produzidas pelo aluno. Esses sentidos inéditos emergem no processo cognitivo de integração conceptual (FAUCONNIER; TURNER, 2002; TURNER, 2014).

Várias foram as ideias inéditas que surgiram de seguidas integrações conceptuais. Elas geraram inúmeras mesclas, que potencialmente atuaram em rede na mente dos participantes, de forma a criar novos conhecimentos em suas memórias de longo prazo. A Figura 41 ilustra uma das cenas em que o fenômeno ocorreu.

Trata-se de uma mescla de escopo duplo que integra pistas verbo-visuais da HQ, o conhecimento enciclopédico de Fernand e MCIs ativados no processo interacional com Fabiana.

Figura 41- Mesclagem conceptual Fernand



Fonte: A Autora, 2021.

O **Espaço Genérico** comporta os elementos que ajudam a sustentar os dois *inputs* e atuam como gatilhos para a evocação do conhecimento prévio do aluno. Dentre eles, estão: as experiências pessoais de Fernand; a professora (enquanto **agente** na prática pedagógica); os esquemas imagéticos de TRAJETÓRIA e FORÇA (BLOQUEIO), que comprimem relações de CAUSA-EFEITO, TEMPO e ESPAÇO (presentes na HQ, norteando a ordem cronológica e o encadeamento da narrativa, a motivação do Papa-Capim).

Já os **espaços de input 1 e 2** são estruturados com base nos MCIs evocados ao longo de toda a aula. Esses MCIs emergem das falas criadas por Fernand, e foram ativados a partir das pistas da HQ e do conhecimento prévio do aluno. Nesse sentido, vemos que existe um movimento de retroalimentação, típico da rede mental na qual processamos a mesclagem conceptual (TURNER, 2014) visto que “alguns espaços mentais de entrada para uma mesclagem podem já ser, eles mesmos, mesclas” (p. 228), como acredito ser o caso do *input 2*. Nele, as relações intraespaciais de “tempo”, “espaço”, “causa-efeito” comprimem os conhecimentos linguísticos do aluno – acerca do francês e do português – assim como suas experiências pessoais (com língua, cultura, vida pessoal, e trabalho), e o que ele sabe sobre uma estrutura narrativa. Juntos, todos esses conhecimentos se relacionam com os elementos

do **input 1**, referentes às pistas verbais e visuais fornecidas pela HQ, que surgem durante a leitura. Como resultado, ocorre o mapeamento das partes e contrapartes desses dois espaços, gerando no **espaço mescla** um novo sentido, fruto da criatividade e da imaginação. Nesse caso, as falas criadas por Fernand para a história em quadrinhos.

Dentre as **relações vitais** emergentes desse mapeamento, sobressai-se mais fortemente a relação de “causa-efeito” entre os dois inputs. Isso porque, as pistas da HQ (*input 1*) atuam como causa para a ativação do conhecimento elencado no *input 2* (efeito). Partindo agora para as **relações específicas** dos elementos de cada *input*, identifiquei projeções seletivas entre dois grupos, apresentadas no espaço mescla do diagrama da Figura 41.

No grupo 1, o título, as figuras cinéticas, o formato dos balões, as metáforas e metonímias visuais e os gestos ilustrados na HQ se relacionam em “**analogia**” e “**causa-efeito**” com as estruturas da língua (PT e FR), os verbos, o léxico, a semântica e os elementos de coesão/coerência. Percebo as relações de “analogia” e “causa-efeito” porque as pistas visuais da HQ são comparadas ao conhecimento do aluno sobre a situação representada. O resultado culmina nas suas escolhas linguísticas durante a produção escrita. No espaço mescla, elas são comprimidas em “**singularidade**”.

No grupo 2, a ilustração dos cenários e o enredo apresentados na HQ se relacionam com o conhecimento enciclopédico, de coesão/coerência, a experiência pessoal com culinária e os saberes sobre estrutura narrativa de Fernand. Essa relação ocorre por “**analogia**”, “**desanalogia**” e “**representação**”. “Analogia” e “desanalogia” por conta das similaridades e diferenças percebidas por Fernand em relação ao enredo e às ilustrações da HQ e os seus próprios conhecimentos e experiências. Isso acaba culminando na relação de “representação”, influenciando a forma como as ilustrações da HQ são interpretadas por cada leitor.

Um exemplo aparece no item ilustrado no quadrinho 7. O objeto é interpretado por Fernand como um prato de crepe; no entanto, Pedro o vê como uma banheira e Fabiana categoriza-o como uma roda (durante a aula de Pedro). Ou seja, um mesmo desenho representa diferentes objetos, dependendo das referências e do conhecimento de cada pessoa. Nesse caso, tais relações também são comprimidas em “**singularidade**” na mescla, com ou sem “**mudança**” (se a relação vital for “desanalogia” ou “analogia”, respectivamente).

Assim, dados os mapeamentos seletivos, o espaço-mescla comporta na sua **estrutura emergente** a produção inédita de Fernand: as falas criadas em português dentro de uma estrutura narrativa e de forma coerente com a HQ. Entendo que essa estrutura emergente é configurada por **composição**, pois as projeções geram novas relações que não existiam individualmente entre os *inputs*; **completamento**, visto que o padrão da mescla é

“completado” na estrutura emergente por uma informação que não existia nos *inputs*; e **elaboração**, dado que a nova estrutura foi elaborada graças à força imaginativa do aluno, contendo tanto elementos originais quanto alguns já existentes nos *inputs*.

6.4 Entendimentos emergentes: cursos particulares

Encerro o capítulo com um resumo da análise juntamente com reflexões acerca dos entendimentos emergentes que colaboram para responder a primeira – Qual é o papel das HQs na leitura e produção por elas inspiradas? – e a segunda pergunta norteadora desta pesquisa – Que processos cognitivos os alunos participantes deveriam ativar no processo da leitura de uma HQ e quais são evocados em narrativas que produzem a partir da leitura?

As duas aulas foram realizadas no contexto dos cursos privados, de forma individualizada. A professora trabalhou com dois perfis diferentes: um falante/aprendiz de PLH, de 11 anos; e um senhor francês, de 57 anos, estudando PLE com objetivos profissionais. Com ambos, Fabiana utilizou o mesmo recurso didático, uma HQ longa, brasileira, sem falas, protagonizada pelo personagem indígena Papa-Capim. Apesar de serem alunos com necessidades e objetivos diversos, houve efeitos semelhantes gerados pelo uso dos quadrinhos durante a aula. Em ambos os contextos (PLH e PLE) há socialização no uso da linguagem (DUFF; TALMY, 2011) na medida que os alunos coconstruem a narrativa (BRUNER, 1991) ilustrada pela HQ. Nesse sentido, o foco da aula pautada na socialização recai sobre o processo de negociação de sentidos e não sobre o resultado final (DUFF; TALMY, 2011).

No caso de Pedro, o objetivo foi propiciar prática **oral**, inspirada pela HQ. A prática se dá de forma colaborativa, pois professora e aluno expõem suas perspectivas das ações encadeadas da HQ, culminando na coconstrução de significado. Embora Pedro fosse um aluno de PLH, não praticava regularmente o português com a família. Conseqüentemente, fala devagar e recupera palavras da memória com algum esforço, além de parecer estar na fase de emergência da linguagem. Ao mesmo tempo, suas competências passivas são avançadas, sugerindo ser ele um FH basal, segundo as definições de Polinsky e Kagan (2007). Durante a prática, seu conhecimento prévio (principalmente cultural) se destacou, demonstrando ser elevado, como esperado de um FH no geral (KAGAN, 2009).

Ao longo do encontro, as ilustrações na HQ evocaram o MCI de narrativa, permitindo que, na socialização da linguagem, os acontecimentos da narrativa fossem encadeados até a sua solução (BRUNER, 1991). Isso se deu via perguntas enunciadas pela professora, sobre cada quadrinho (L. 131, 162, 336), que direcionavam a atenção do aluno para a sequência narrativa. Consequentemente, a negociação de sentidos se deu à luz da perspectiva da professora grande parte do tempo, sem que Pedro fosse privado de se posicionar na língua-alvo, como aconteceu no caso dos estereótipos e de expressões mais adequadas para o contexto indígena na Amazônia.

A interação também propiciou a evocação de MCIs linguísticos e socioculturais, ora de forma indireta (dentro do fluxo conversacional) ora de forma explícita com foco na forma (LIGHTBOWN; SPADA, 1990). Ou seja, a professora usou hesitações ou escolhas léxico-gramaticais do aluno nomear temas como o diminutivo (“limpo – limpinho”, L. 949-950), escolhas lexicais apropriadas (uso de “cachoeira” e as experiências de ambos com cachoeiras no Brasil (L. 727-758), o uso do gerúndio para expressar movimento (L. 181-193), formas de dar ordens (“vai tomar banho” L. 44-50), conjugação verbal (imperativo, presente, pretérito perfeito, gerúndio, L. 44-50, 361-371, 441-444, 654-665), questões indígenas (vida na tribo, oca, línguas indígenas, L. 970-993), mantendo o estado de conversa.

Já na aula de Fernand, a prática pedagógica visou propiciar a **compreensão** da HQ e a **produção escrita e oral**. Por ser um aprendiz de PLE com grau de proficiência intermediário-baixo, a produção escrita foi gerada em contexto de produção majoritariamente planejado (TARONE, 2012). No encontro presencial, tal qual aconteceu com Pedro, Fernand e Fabiana construíram de forma colaborativa o encadeamento das ações da narrativa representada pela HQ. Houve maior foco na forma, implícita ou explicitamente (LIGHTBOWN; SPADA, 1990), sendo os MCIs linguísticos evocados por falas do próprio aluno (como fazer um pedido, como fazer um convite, uso do pretérito passado, sentido de poça, lago, lagoa etc.). Nesse aspecto, cumpre mencionar que Fernand participou ativamente da interação, questionando posicionamentos da professora, tirando dúvidas e direcionando a aula para seus próprios interesses. Possivelmente, o volume de participação de Fernand (em comparação à de Pedro) seja decorrência do grau de proficiência, da sua personalidade animada, da forte motivação instrumental (ELLIS, 1997) e da ativação prévia de MCIs em contexto planejado de produção escrita.

De modo geral, há uma mistura das **abordagens macro e micro** ao longo da prática realizada com os dois alunos. Embora não tenha havido pré-leitura, a ativação do conhecimento prévio se dá interacionalmente. Com os dois alunos, propiciamentos voltados

para a socialização no uso da língua (DUFF; TALMY, 2011) predominam, mesmo durante momentos em que há direcionamento para o foco na forma. O uso da língua materna como mediadora da construção de sentido foi também acionado no processo interacional sempre que explicações mais complexas se fizeram necessárias. Nesse âmbito, Cadierno e Lund (2004) corroboram o papel da L1 principalmente no desenvolvimento da compreensão nos níveis iniciais. O Quadro 14 resume esses aspectos contrastando Pedro e Fernand.

Quadro 14 - Processo interacional no contexto dos cursos privados em contraste

| Aluno | Pedro | | Fernand | |
|-------------------------------------|---|---|---|---|
| Perfil | Aluno de PLH | | Aluno de PLE | |
| Idade | 11 anos | | 57 anos | |
| Variedade utilizada | Português do Brasil | | Português de Portugal | |
| Aspectos trabalhados na aula | Sintaxe | x | Sintaxe | x |
| | Morfologia | x | Morfologia | x |
| | Léxico | x | Léxico | x |
| | Semântica | x | Semântica | x |
| | Fonética | x | Fonética | x |
| | Uso da língua | x | Uso da língua | x |
| | Cultura | x | Cultura | x |
| | Interpretação da narrativa | x | Interpretação da narrativa | x |
| | Ortografia | | Ortografia | x |
| MCI evocados | Conversa, narrativa, alegria, tristeza, medo, indígena, jacaré, piranha, anaconda, cobra, serpente, banheira, roda, intriga, sujeira, limpeza, dar uma ordem Linguísticos e socioculturais | | Conversa, narrativa, amizade, alegria, sujeira, higiene, limpeza, busca, banho, segurança, perigo, medo, tristeza, convite, porco, ajuda, mãe, pedido, bacia, prato para fazer crepe, culinária, lago, mergulho, dúvida, piranha, peixe, poça, crocodilo, jacaré, cachoeira, beleza, cobra, rio, surpresa, sossego, música, sereia, aldeia, tribo, praça Linguísticos e socioculturais | |
| Categorização | Indígena, piranha, anaconda, banheira, roda | | Cobra, serpente, anaconda, jiboia, peixe, piranha, poça, lago, bacia de crepe | |
| Integração conceptual | Rede de escopo duplo | | Rede de escopo duplo | |

Fonte: A Autora, 2021.

Embora Pedro tenha produzido uma narrativa oral e Fernand uma narrativa escrita/oral, relações de CAUSA-EFEITO e compressão de ESPAÇO sobre TEMPO típicos de narrativas estiveram presentes em ambos os casos. Os dois alunos, motivados pela HQ, ativaram conhecimento prévio fundado em suas experiências de vida e ativamente o integraram com as pistas da HQ agindo imaginativamente em processo de Integração Conceptual revelado no uso do português, conforme ilustra a transcrição da aula.

Em ambas as situações pedagógicas, a leitura da HQ não foi precedida pela etapa de pré-leitura como aconteceu no contexto universitário. Os MCIs foram ativados na aula, interacionalmente, (caso de Pedro) e tanto na aula quanto em casa (caso de Fernand). Em ambas houve preocupação com o foco na forma em diferentes graus. Fernand pede à professora que o faça, gerando maior direcionamento para a forma. Isso, no entanto, não nos parece ter prejudicado o volume de exposição linguística e a socialização no uso da linguagem, pois a professora genuinamente estabeleceu um estado de conversa sobre as questões levantadas pelos alunos. Nesse aspecto, há tópicos que foram nomeados pelos alunos (os estereótipos, por exemplo, no caso de Pedro ou o significado do nome de Papa-Capim no caso de Fernand), dentre outros já elencados anteriormente.

Nesse sentido, a prática pedagógica propiciou oportunidades para a realização de inferências intratextuais e extratextuais, pautadas nos conhecimentos disponíveis na memória de longo prazo de Fernand e Pedro (ACKERMAN, 1988; CAIN; OAKHILL; BRYANT, 2000; OLIVEIRA, 2014). As inferências intratextuais foram realizadas durante a interpretação e a leitura das imagens, visto que não havia pistas textuais para guiar a coesão e a coerência da narrativa produzida por ambos.

Assim sendo, a análise sinaliza que a HQ fornece as pistas verbo-visuais para a geração de novos sentidos, ao mesmo tempo em que propicia oportunidades de exposição linguística e o desenvolvimento de múltiplos aspectos discursivos, linguísticos e culturais. Ou seja, houve socialização no uso da linguagem no sentido de que o processo interacional (considerando o volume de exposição linguística, o perfil dos aprendizes, os contextos de produção e os seus conhecimentos próprios) figura em um plano mais destacado do que a exploração de elementos que compõem o sistema linguístico (DUFF; TALMY, 2011). Isso parece responder às duas primeiras perguntas de pesquisa: (1) Qual é o papel das HQs na leitura e produção por elas inspiradas? (2) Que processos cognitivos os alunos participantes deveriam ativar no processo da leitura de uma HQ e quais são evocados em narrativas que produzem a partir da leitura?

A seguir, apresento a comparação dos entendimentos gerados pela análise em cada um dos contextos (universitário e curso privado) e a cristalização dos dados como sugerido por Richardson (2018) visando a responder à terceira questão de pesquisa – (3) “O que o comportamento linguístico dos alunos de PLH, comparado ao dos colegas participantes, nos diz em termos de organização conceptual?”.

7. COMPARANDO ENTENDIMENTOS E CRISTALIZANDO OS DADOS

Este capítulo tem como propósito responder à terceira questão norteadora da pesquisa – (3) “O que o comportamento linguístico dos alunos de PLH, comparado ao dos colegas participantes, nos diz em termos de organização conceptual?”. Para tanto, reflito de forma comparativa sobre os resultados emergentes da análise dos dois contextos de ensino-aprendizagem. O contraste recai principalmente sobre como as pistas linguísticas oriundas das produções orais e escritas refletem a organização conceptual, que ocorre nos bastidores da mente dos alunos de PLH e de PLE.

A reflexão exposta aqui enquadra-se no que Denzin e Lincoln (2006) e Richardson (2018) chamam de **crystalização dos dados**. Trata-se do entrelaçamento de todos os processos realizados na pesquisa (descoberta, visualização, narração, transformação em história, representação), para alcançar os objetivos propostos. No caso desta investigação, todas as fontes de dados (gravação das práticas pedagógicas, materiais didáticos, anotações dos alunos, entrevistas, produções escritas e orais) atuam como diferentes lentes, que apontam para as três categorias de análise: categorização e recategorização em L2 (LITTLEMORE, 2015), MCIs (LAKOFF, 1987) e integração conceptual (FAUCONNIER; TURNER, 2002; TURNER, 2014). Nesse sentido, a partir dessas lentes, pude analisar como a emergência dessas categorias aconteceu durante as aulas, no uso da linguagem. Isso me permitiu compreender um pouco mais sobre a organização conceptual refletida nas pistas linguísticas fornecidas pelos participantes.

Primeiramente, abordo os **pontos em comum** entre os quatro alunos. O resultado da análise mostra que a **categorização** em português ora contempla conceitos novos (“retirante”, “sertanejo”), ora traz conhecimentos prévios fundados na experiência de vida (“indígena”, “piranha”, “anaconda”, “bacia”, “prato para fazer crepe”).

Os **MCIs** evocados (conversa, narrativa, família, mudança, seca, fome, esperança, trabalho, viagem, retirante, alegria, tristeza, medo, indígena, convite, porco, ajuda, mãe, pedido, bacia, prato para fazer crepe, culinária, lago, mergulho, dúvida, piranha, peixe, poça, crocodilo, jacaré, cachoeira, beleza, cobra, rio, surpresa, sossego, música, sereia, aldeia, tribo, praça além de MCIs linguísticos e socioculturais) estruturam conceptualmente a compreensão dos quadrinhos que mediarão a prática pedagógica assim como as práticas oral e escrita que se sucederam. No caso dos alunos da universidade, refletem os elementos evocados em grupo na etapa de pré-leitura, assim como os elementos da tira lida na atividade principal. Nas

narrativas de ambos os alunos e nas entrevistas após a aula tais MCIs emergiram junto com outros – inéditos – embasando a construção de novos sentidos. No caso dos alunos dos cursos privados, os MCIs evocados pelos alunos refletem as diferentes formas de perfilar os mesmos elementos representados na HQ, a partir de suas experiências individuais (exemplo da bacia /prato de crepe/ banheira/ roda). Dessa forma, a evocação individual dos MCIs em ambos os contextos propiciou a criação de narrativas únicas sejam elas escritas ou orais com base no mesmo texto motivador.

Apesar de serem gêneros diferentes (tira e HQ longa), as histórias em quadrinhos propiciaram oportunidade de agir criativamente em ambos os contextos, como revela a **integração conceptual** presente nas produções linguísticas de cada um deles. Fica em evidência o ponto de vista, o *construal*, de cada participante visto que cada par de alunos produz sentidos inéditos. Essa reflexão reflete o pensamento de Turner (2014). O autor explica que as mesclas diferem dependendo da perspectiva, contexto, e visão da verdade de cada pessoa. Isso afeta a nossa compreensão do mundo, dado que as mesmas coisas vistas por pessoas diferentes podem gerar múltiplas mesclas. É isso que a análise da produção dos quatro aprendizes nos sinaliza.

No caso dos alunos da universidade, a etapa de pré-leitura se mostrou como fonte de pistas para a construção da narrativa. Tais pistas atuaram em conjunto com o conhecimento prévio no processo de integração conceptual. Porém, nas aulas dos cursos particulares, não houve etapa de pré-leitura. Mesmo assim, a mediação da professora instaurou um estado de conversa que permitiu a Pedro e Fernand ler e interpretar os quadrinhos, e produzir uma narrativa com relações de CAUSA-EFEITO na língua-alvo a partir da leitura. Com isso queremos dizer que a interação mediada pela professora parece ter substituído a pré-leitura em algum grau, evocando vários MCIs e levando os alunos a evocarem outros. Estudos futuros poderão melhor investigar esse aspecto. Fato é que certamente tal etapa teria propiciado maior exposição linguística aos modelos da língua e conseqüentemente maiores oportunidades de aprendizagem.

Cabe ainda ressaltar que os contextos de produção foram diferentes. Os alunos universitários produziram a narrativa na modalidade escrita e autonomamente. Além de serem de nível avançado, a narrativa escrita foi gerada em contexto planejado de produção, ou seja, foi possível monitorar e ajustar o texto, pensar nos aspectos discursivos e linguísticos, com tempo hábil (TARONE, 2012). Nos cursos privados, um dos alunos produziu a narrativa em casa com auxílio de materiais de apoio (Fernand) e o outro oralmente, de forma espontânea no momento da aula (Pedro). Possuem proficiência intermediária-baixa e iniciante,

respectivamente. Ou seja, como explica Tarone (2012), os contextos nos quais ocorrem a produção podem levar a variações significativas no uso da língua. Além disso, fatores como personalidade e motivação também interferem nessa produção (ELLIS, 1997; TARONE, 2012). Por exemplo, Sophie e Fernand possuem motivação instrumental, enquanto Pedro e Pierre são motivados pela questão familiar e cultural. Pedro é mais tímido, além de ser uma criança com pouca vivência, logo, sua produção certamente vai variar em comparação a de Fernand, que tem uma personalidade expansiva e mais experiência de vida. Uma avaliação mais profunda das variáveis que intervêm no uso da língua por parte de cada participante, na forma de um estudo de caso longitudinal, melhor poderia iluminar a questão.

Em termos de recursos didáticos, a tira usada com o grupo da universidade era curta e com poucos personagens. Porém, a atividade proposta demandava conhecimento sobre os movimentos migratórios no Brasil, êxodo rural, e retirantes. Para produzir o texto escrito, os alunos precisavam entender o contexto ligado aos retirantes ilustrados na tira, do contrário, o texto poderia se referir a uma família qualquer, o que fugiria à temática proposta. Já a HQ longa, usada nos cursos privados, demandava maior custo de processamento por conta do tamanho e do número de ações representadas nos quadrinhos. Contudo, por não apresentar falas, propiciava maior liberdade para os alunos interpretarem e criarem a partir do conhecimento prévio acionado durante a aula. Ao mesmo tempo, apesar de a atividade proposta para o contexto universitário ter sido cognitivamente mais complexa, ambas as atividades envolveram decodificação e a realização de inferências intratextuais e extratextuais na língua-alvo (OLIVEIRA, 2014) e oportunizaram exposição linguística.

Abordo agora as **diferenças** entre os quatro alunos, especialmente no que concerne ao seu perfil, enquanto aprendizes de PLH e de PLE. Esses resultados compõem a resposta à terceira pergunta norteadora, retomada no início deste capítulo. Mais adiante, o Quadro 15 expõe o panorama resultante da análise realizada nos capítulos cinco e seis, sob uma perspectiva comparativa (alunos de PLH x PLE).

No que tange aos **alunos de PLH**, Pierre e Pedro, cabe-nos retomar a literatura com respeito às características linguísticas do PLH. Pierre, por exemplo, pronuncia e articula as palavras com o sotaque lusitano. De fato, o aluno parece ser português, dado que sua fala quase não apresenta marcas da língua materna (francês), corroborando fatos da literatura em LH sobre habilidades fonológicas e de pronúncia que afirmam que “falantes de língua de herança são tipicamente descritos como tendo habilidades de falantes nativos, especialmente quando comparados a aprendizes de L2 com proficiência morfossintática similar” (MONTRUL, 2016, p. 82). A partir dos resultados de um estudo sobre a pronúncia de FH

adultos do português de Portugal, Flores, Rinke e Rato (2017) afirmam que a exposição precoce a um idioma, mesmo em contexto de aquisição de LH, é forte preditor de proficiência oral semelhante à do nativo. Resultado semelhante foi encontrado no caso de FH da variedade brasileira do português, que mostram que mesmo adultos que deixam de usar a LH adquirida na primeira infância armazenam inconscientemente na memória fonológica traços fonéticos dessa LH, que são facilmente recuperados mesmo que eles só voltem a usá-la muitos anos depois (WEISS; DUTRA, 2019).

Cabe observar que o rapaz não cresceu falando português no ambiente familiar primário. Suas oportunidades de interação na LH se davam durante o verão, ao visitar os avós em Portugal. Esses momentos, aliados aos estudos formais ao longo da adolescência e na universidade, parecem ter resultado em competências articulatórias e comunicativas equivalentes as de um nativo. Além disso, Pierre demonstra autonomia na manipulação morfológica do português ao usar a palavra “sertanejo” (ao invés de “retirante”) durante a entrevista. Essas são características que se coadunam com aquelas previstas na literatura de PLH (MONTRUL, 2016).

Pedro, ao contrário, não demonstra a mesma fluência oral, mas, sim, grande compreensão da língua e experiência sociocultural. Dentre os quatro participantes, parece ser aquele que detém maior conhecimento prévio sobre a língua e cultura de herança (português brasileiro). Apesar da dificuldade com a enunciação de discurso oral sustentado, ele compreende bem o português, e demonstra ter compreendido o enredo da HQ. Seu conhecimento, em termos de categorias específicas (hipônimos) dos animais brasileiros, surpreendeu a professora e parece confirmar as reflexões acerca das características identitárias híbridas e fluidas de FH (BITTENS; JENNINGS-WINTERLE, 2015; POTOWSKI, 2012; MORONI; GOMES, 2015; SOUZA, 2016). Suas falas sobre os estereótipos parecem apontar para uma identidade multicultural em que convivem elementos da cultura brasileira (especialmente ligados às experiências com a natureza e com os povos indígenas) e da cultura francesa (local onde nasceu e vive). Ou seja, Pedro nos leva a refletir sobre a multiculturalidade. Como nos diz Moroni e Gomes, os FH “não estão unidos somente por uma língua, mas sim com a cultura que envolve este idioma, a qual é um dos elementos formadores de sua identidade dentro do cenário híbrido composto pela(s) língua(s) e cultura do país hospedeiro” (MORONI; GOMES, 2015, p. 24). Pedro demonstrou consciência crítica acerca da pluralidade que caracteriza os povos indígenas brasileiros e suas experiências no Brasil.

Quadro 15- Cristalização dos dados (Continua)

| Perfil | PLH | | PLE | |
|--|--|--|---|---|
| Aluno | Pierre | Pedro | Sophie | Fernand |
| Evocação de MCIs | Ocorre na produção escrita e na entrevista. Emergem MCIs já evocados na pré-leitura e outros inéditos, frutos da imaginação dele. | Ocorre durante toda a aula, a partir das pistas visuais, da interação com Fabiana e do próprio conhecimento enciclopédico do aluno. | Ocorre na produção escrita e na entrevista. Emergem MCIs evocados na pré-leitura e outros inéditos, frutos da imaginação dela | Ocorre durante a aula, a partir das pistas visuais, da interação com Fabiana e do próprio conhecimento enciclopédico do aluno. Ele evoca vários MCIs inéditos na produção escrita. |
| Categorização | Categoria “retirante” parece ter sido construída, porém, não se manteve acessível por falta de uso do termo. Ela foi recuperada e reforçada durante a entrevista. | Formada a partir dos conhecimentos do aluno sobre hipônimos dos animais brasileiros (“piranha”, “anaconda”). | Não usa o termo “retirante”, mas aborda diversos atributos da categoria, durante a redação e a entrevista pós-aula. | Realizada durante a aula, com o apoio da professora. Categorização dos termos “prato para crepe”, “bacia”, “peixe”, “piranha”, “cobra”, “serpente”, “jiboia”, “poça”, lago”, cachoeira” |
| Integração conceptual | Refletida nas pistas textuais da produção e durante a entrevista pós-aula. | Refletida na transcrição da interação com a professora. Foco na comparação que ele faz entre a realidade e a representação dos indígenas na HQ | Refletida nas pistas textuais do texto redigido e durante a entrevista pós-aula. | Refletida nas falas criadas e em suas interações com a professora. O resultado do processo é a versão final das falas em português. |
| Aspectos linguísticos e discursivos | Pronúncia e articulação das palavras com forte sotaque do português de Portugal. Evocação do MCI de “sertanejo” na entrevista, mostrando conhecimento morfológico. | Conhecimento de animais brasileiros; reflexão crítica sobre a representação dos indígenas na HQ em contraste com a própria vivência no Brasil. | Engajamento com a atividade e empatia com os personagens. Texto coerente e coeso, com relações de causa-efeito e domínio da sintaxe do português. | Alegria e engajamento com a atividade. Esforço para melhorar e para usar o português, mesmo quando não domina a estrutura. |

Quadro 15- Cristalização dos dados (Conclusão)

| Perfil | PLH | | PLE | |
|--|---|---|--|--|
| Aluno | Pierre | Pedro | Sophie | Fernand |
| Manipulação da HQ | Texto revela compreensão da tira, e coerência quanto à produção a partir do tema proposto. Referências intratextuais e extratextuais. | Interpretação oral das cenas coconstruída com a professora, abordando os elementos da linguagem visual. O aluno demonstra compreensão do enredo apresentado durante a interação, inclusive ri ao final da história (possível compreensão do humor no último quadrinho). | Texto revela compreensão da tira, usando referências à HQ e aos conhecimentos ativados na etapa de pré-leitura. | Produção oral revela compreensão da história e coerência em relação ao contexto da HQ. Manipulação e leitura das imagens adequadas com a professora e sozinho. |
| Sentimentos sobre a manipulação da HQ | Achou positivo trabalhar com a tira e achou a proposta de produção textual equilibrada em termos de dificuldade. | Gostou da aula, mas achou a representação dos indígenas estereotipada na HQ. | Percepção da aula sob viés sociológico. Achou interessante trabalhar o tema das migrações. Durante a entrevista, revela sua reflexão crítica sobre o tema proposto, apontando os pontos positivos e negativos da história. | Gostou muito do material, se mostra motivado e animado com os quadrinhos, inclusive os levou para casa e mostrou para a esposa. |

Fonte: A Autora, 2021.

Em relação aos **alunos de PLE**, sublinho o lado emocional relacionado ao processo de aprendizagem. Sophie domina a sintaxe do português, conforme mostra a sua produção escrita. Seu texto é coerente e coeso, sua pronúncia adequada ao nível (C1) e tem alto domínio da organização temporal dos acontecimentos e uso dos tempos verbais. Seu texto apresenta uma narrativa composta por diversas nuances, e é perpassado pelos esquemas imagéticos de TRAJETÓRIA (cujo direcionamento é marcado pelos tempos verbais e conectivos) e FORÇA/BLOQUEIO (refletida na motivação dos personagens e nas adversidades por eles enfrentadas), comprimindo relações de CAUSA-EFEITO, TEMPO E ESPAÇO.

Além disso, a mesclagem, sinalizada por sua produção escrita e durante a entrevista, mostra ter sido a empatia com a criança migrante a mola motivadora para a construção da narrativa, pois Sophie tomou a perspectiva dessa criança que foi obrigada a migrar e narra sua história quando já adulta. Como diz Turner (1996), a construção da sua narrativa não teve um fim meramente burocrático, mas foi sim uma forma de projetar a sua visão sobre o desenvolvimento dos acontecimentos que ela própria imaginou a partir da tira em quadrinhos.

Fernand demonstrou grande motivação e alegria ao participar da atividade com a HQ. Apesar das dificuldades causadas pelo AVC, participa intensamente e procura entender o funcionamento do português em contraste com o francês, através da tradução. Seu interesse por esse viés de aprendizagem talvez se explique pela idade, assim como o interesse por gramática e foco na forma. Suas preferências parecem corroborar os resultados dos estudos sobre aquisição de L2 por adultos de Schmidt (1983; 2010) e Schmidt e Frota (1986), que indicam que esse tipo de aprendiz geralmente demanda algum nível de atenção consciente à forma, para que possa “perceber as lacunas” e comparar as diferenças sistemáticas entre a L1 e a língua-alvo.

Ademais, de todos os alunos, ele é quem evoca o maior número de MCIs inéditos na narrativa gerada (28). Ele, inclusive, recupera conceitos ligados ao seu trabalho na creperia, como o “prato para fazer crepe”, ao produzir as falas. Essa integração da realidade de vida do aluno com a realidade da sala de aula faz da língua-alvo uma mediadora do processo de conversar e torna a aprendizagem da língua uma consequência natural (SALIÉS, 2002). Mesmo tendo preferência por atividades gramaticais e pela tradução, Fernand se engaja no processo discursivo, motivado pela HQ.

Tendo tecido a trama da cristalização de dados, apresento a seguir as considerações finais do estudo, retomando as hipóteses e as questões norteadoras e expondo as implicações futuras do estudo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo refletir sobre o uso de quadrinhos em aulas de PLH, com foco nos processos sociocognitivos que permeiam as práticas leitoras em turmas mistas e contextos variados de ensino-aprendizagem (universidade e cursos privados). A partir dos entendimentos que emergiram na análise, apresento a seguir algumas possíveis considerações, guiadas pelas perguntas norteadoras e hipóteses anteriormente articuladas.

Quatro foram as questões propostas: (1) Qual é o papel das HQs na leitura e produção por elas inspiradas?; (2) Que processos cognitivos os alunos participantes deveriam ativar no processo da leitura de uma HQ e quais são evocados pelas narrativas que produzem a partir da leitura?; (3) O que o comportamento linguístico dos alunos de PLH, comparado ao dos colegas participantes, nos diz em termos de organização conceptual?; e (4) Que entendimentos essa experiência gera em relação ao ensino-aprendizagem de PLH?

(1) No que tange ao papel das HQs na leitura e na produção por elas inspiradas na aula de PLH, os resultados se harmonizam com os entendimentos de Vergueiro (2014), quando diz que “o caráter elíptico da linguagem quadrinhesca obriga o leitor a pensar e imaginar” (p. 23). Os dados mostram que o uso desse gênero textual na prática pedagógica possibilitou aos quatro participantes o exercício da imaginação, durante a manipulação das HQs e a produção oral/escrita a partir da leitura.

Além disso, os resultados sinalizam que as histórias em quadrinhos têm um papel positivo enquanto gênero em práticas que envolvem pré e pós-leitura ou em práticas menos estruturadas por propiciar exposição linguística a um amplo espectro de MCIs. Em práticas menos estruturadas, como foi o caso do curso privado, a professora estabeleceu um estado de conversa a partir da HQ longa. Os alunos evocaram MCIs espontaneamente, ao nomearem tópicos na sequência discursiva.

Já na entrevista de rememoração de Pierre, por exemplo, ele destaca a facilidade encontrada ao desenvolver criativamente uma nova narrativa partindo de uma história curta, a tira da Turma do Xaxado, com poucos personagens. Tal facilidade não parece advir exclusivamente da história curta ou do baixo número de personagens, mas sim da exposição linguística a modelos de uso propiciadas pela HQ enquanto artefato mediador da construção de conhecimento.

(2) Em relação aos processos cognitivos ativados no processo de leitura da HQ, e evocados pelas narrativas produzidas, os resultados da análise das produções dos quatro

alunos apontam para a **categorização** de diversos conceitos na língua-alvo. Nas narrativas produzidas e nas entrevistas realizadas há a ativação de diversos **MCI**s. Dentre eles, alguns são engatilhados pelas pistas fornecidas nas HQs (narrativa, por exemplo) ou por outros materiais utilizados pelas professoras. Entretanto, muitos desses **MCI**s são inéditos (não aparecem nos materiais nem nas HQs) E advêm de experiências e perspectivas pessoais dos alunos (como no caso de Fernand).

No entanto, os dados também apontam para a importância da exposição contínua à língua ou socialização no uso da linguagem (DUFF; TALMY, 2011; TARONE, 2012; SCHMIDT, 2010). Sem uso continuado, a retenção desses conceitos na memória de longo prazo pode não acontecer. Foi o caso de Pierre, com o conceito de “retirante”. Devido ao período de latência e à inexistência de práticas de uso do termo posteriores à aula, o aluno já não recuperou o termo durante a entrevista.

Por fim, as narrativas produzidas pelos alunos sinalizam **integração conceptual**. Pierre relaciona comparativamente os retirantes representados na tira em quadrinhos e nas reportagens utilizadas na etapa de pré-leitura. Sophie realiza a mescla da empatia, ao se colocar no lugar da criança ilustrada na HQ para contar a história em primeira pessoa. Pedro desconstrói a representação estereotipada dos indígenas na HQ, ao contrastá-la com suas próprias experiências na Amazônia. Fernand constrói suas falas a partir da sua experiência de vida e das pistas fornecidas ao longo da interação com Fabiana.

(3) Sob uma perspectiva comparativa, o comportamento linguístico dos alunos de PLH e de PLE ilumina alguns entendimentos acerca da organização conceptual. Os dois alunos de PLH demonstraram usar o conhecimento prévio sobre a língua e a cultura de herança no processo de construção de sentidos. Isso é esperado, dado que os FH possuem grande volume de conhecimento linguístico e cultural, fruto da experiência familiar com o contexto de herança (KAGAN, 2009; CARREIRA, 2014). Trata-se de conhecimento que provavelmente facilitou a evocação de **MCI**s que não seriam recrutados por aprendizes de LE. Nos cursos privados, por exemplo, o mesmo material foi utilizado com os alunos de PLH e PLE. No entanto, o conhecimento prévio de Pedro (PLH) gera uma discussão articulada e crítica sobre a forma de representar os indígenas brasileiros. Da mesma forma, na universidade, Pierre revela conhecimento morfológico que o permite transitar entre o significado e a etimologia do conceito de “sertanejo” durante a entrevista.

(4) Com base na análise realizada, respondo à quarta pergunta norteadora e apresento os entendimentos que essa experiência gerou acerca do ensino-aprendizagem de PLH. Primeiramente, os resultados desta pesquisa corroboram as colocações de Reid (1998), sobre

as características do “aprendiz de ouvido”. Como exemplo, a análise mostra que as habilidades de compreensão (Pedro) e de produção oral (Pierre) são mais avançadas em comparação aos alunos de PLE. Esse fato corrobora estudos de Flores, Rinke e Rato (2017) e Montrul (2016).

No que tange à produção (oral ou escrita), os resultados da análise mostram que as práticas realizadas com quadrinhos nos dois contextos propiciaram a socialização no uso da linguagem, dando voz aos alunos. A criatividade exposta na forma de mesclas demonstra terem os alunos ido além do uso mecânico da linguagem (AZEVEDO, 2006; TURNER, 1996) na produção das narrativas.

Apesar de terem realizado as produções sob condições diferentes (discurso planejado/não planejado; PLH/PLE), os quatro encadearam eventos e ações que culminaram em um problema para o qual tiveram que gerar uma solução (BRUNER, 1991). Essas narrativas atuaram como espelhos da organização conceptual dos alunos mediada pelas HQs.

Nesse sentido, considero que uma das principais contribuições desta pesquisa para o ensino de PLH concerne à utilização de HQs como recurso pedagógico. Apesar de ser uma sugestão da proposta curricular para o ensino de português como língua de herança, os resultados desta investigação salientam que o seu uso não precisa se limitar ao nível B2 (ou mais avançado). Muito pelo contrário. A análise revela que o uso das HQs pode propiciar larga exposição à língua se for instanciado um estado de conversa. Isso *per se* já contribui para o desenvolvimento linguístico seja em PLH seja em PLE. Além disso, a análise mostra como as práticas pedagógicas mediadas por HQs gera oportunidades de construção de conhecimento sobre aspectos socioculturais, mesmo no caso de turmas mistas.

Menciono ainda que há oportunidade para foco na forma (LIGHTBOWN, 1998) e para o desenvolvimento da produção escrita e da leitura no nível do parágrafo (ZASLOW, 2009), tendo a emoção, o aspecto lúdico, como constituintes da cognição social. Conforme colocado por Fonseca (2016), e confirmado pela professora Fabiana, as experiências ligadas a emoções positivas contribuem significativamente para o processo de ensino-aprendizagem, seja de PLH ou de PLE.

Segundo Chevalier (2004), os quadrinhos se enquadram em práticas que partem da representação do discurso oral, mais próximo da realidade dos aprendizes, em PLH ou PLE. No caso de Fernand, em especial, obstáculos de memória provocados pelo AVC puderem ser transpostos, especialmente porque muitos sentidos foram construídos em conjunto com a professora, no uso da linguagem durante a aula. Já no caso de Pedro, apesar de ainda não ter chegado à fase de produção textual, sua oralidade evoluiu no decorrer da aula. Enquanto no

início, o aluno apenas conseguia enunciar frases incompletas, ao final da prática pedagógica é bem sucedido na expressão de seu posicionamento sobre os estereótipos, inclusive usando estruturas exploradas durante a atividade.

Isso demonstra que usar HQs oferece também oportunidades para a discussão crítica sobre os povos dos países da CPLP (brasileiros, moçambicanos, portugueses, angolanos, etc.) assim como das variedades do português. Em aulas de PLH e de PLE, seja em turmas mistas ou não, são discussões que ultrapassam a perspectiva estereotipada e exploram as múltiplas possibilidades de representação e uso da língua e contam com a contribuição do conhecimento de vida dos alunos, especialmente os de PLH.

Nesse âmbito, o uso de HQs produzidas em diferentes países de língua portuguesa, por exemplo, poderia oportunizar debate sobre as variações linguístico-culturais que dali emanam (MENDES, 2021; 2016). Isso inclui tanto as variações externas, entre países, quanto as internas em um mesmo país. Uma atividade que a isso se propõe poderia constar de prática em grupo, nos quais cada participante receberia uma HQ produzida em um país diferente. O objetivo seria identificar e pesquisar acerca de diferentes aspectos (por exemplo: vestimenta, culinária, gírias, vocabulário) em cada contexto. Todos os grupos apresentariam oralmente os entendimentos gerados, socializando o conhecimento no uso da linguagem. Além de ser uma atividade que permite o reconhecimento do português como uma língua pluricêntrica, também abre espaço para debate sobre a representação dos alunos de PLH de diferentes origens presentes no material.

Por fim, dado que a língua atua como mediadora na categorização do mundo (LITTLEMORE, 2015), experiências com quadrinhos também podem colaborar para a formação de categorias no PLH/LE. Ao socializarem-se no uso da língua-alvo, muitas vezes se dá um processo de recategorização ou evocação de novos MCIs, como mostram os resultados da análise do contexto universitário, em relação à construção da categoria “retirante”.

Porém, ressalto que, tal qual Kagan (2009) e Carreira (2016), usar a HQ ou qualquer outro material sempre dependerá dos objetivos, necessidades, e interesses dos alunos na sua relação com o português e do quanto o professor conhece esses fatores. O que parece crítico é escolher um material que torne a aula significativa, integrando experiência de vida e a sala de aula. Foi o que a professora Fabiana fez.

Tendo em mente os resultados aqui apontados, reflito sobre as cinco hipóteses deste trabalho, que retomo a seguir:

- a) Se durante a elaboração e o planejamento das práticas pedagógicas do semestre, o professor não considerar tal variedade e heterogeneidade, o desenvolvimento linguístico do português pode ser comprometido;
- b) Se a experiência e a vivência na socialização da linguagem têm impacto sobre o desenvolvimento da língua-alvo (DUFF; TALMY, 2011), considerar a bagagem linguístico-histórica-cultural trazida pelos alunos para a sala de aula parece ser crítico no desenvolvimento linguístico desse público heterogêneo;
- c) Considerando ambos os contextos investigados (universidade e cursos privados), tal bagagem linguístico-histórica-cultural pode influenciar o ensino-aprendizagem e fornecer pistas para os professores montarem suas atividades;
- d) Ademais, essa bagagem também pode auxiliar a construção de sentidos pelos aprendizes durante as práticas pedagógicas com quadrinhos;
- e) Considerando as hipóteses anteriores, creio, por fim, que, se alunos de PLE leem e compreendem HQs usadas em práticas pedagógicas, então, talvez alunos de PLH o façam com maior facilidade.

Os dados desta pesquisa vão ao encontro das cinco hipóteses acima enunciadas. Em relação à hipótese (a), os resultados do curso privado revelam que a realização do diagnóstico foi primordial para o planejamento das práticas propostas por Fabiana. Nesse sentido, como a professora conhecia as diferenças entre seus alunos, pode propor atividades adequadas ao perfil e às necessidades de cada um, de forma personalizada.

A propósito das hipóteses (b) e (c), considero que a bagagem prévia de todos os alunos impactou o desenvolvimento das práticas em tela. No caso de Pierre, por exemplo, a análise de sua produção escrita revela o domínio que o aluno tem da língua em uso. Outrossim, a análise da entrevista corrobora tal domínio ao iluminar a capacidade de Pierre utilizar a produtividade linguística a favor da construção de sentidos (o aluno utiliza a palavra “sertanejo” no lugar de “retirantes”). Já no caso de Pedro, os resultados mostram que a sua bagagem prévia abriu espaço para o raciocínio crítico e a construção de sentidos inéditos que representassem os povos indígenas de modo não estereotipado, ultrapassando a proposta inicial da atividade.

A produção escrita revela que os quatro integraram de forma inédita o conhecimento coconstruído durante as atividades de pré-leitura (Pierre e Sophie), e durante a interação com a professora (Fernand). Assim, ao utilizar a força imaginativa, conseguem gerar novos sentidos na narrativa, com uma perspectiva única. Isso confirma a hipótese (d).

No que tange à hipótese (e), a análise do contexto universitário não revelou dados que contribuíssem para a sua confirmação, pois todos os alunos tinham nível avançado. Assim sendo, a compreensão da tira foi desenvolvida pelos dois participantes universitários de forma equilibrada. Porém, os resultados dos cursos privados sugerem participação ativa do conhecimento prévio de Pedro (PLH) na compreensão da HQ lida. O aluno responde e dá sinais de que o enredo da história está sendo compreendido. Como, por exemplo, quando identifica o Papa-Capim como protagonista com base na observação dos quadrinhos como um todo (L. 131-156). A própria enunciação de frases com elementos gramaticais no desenrolar da atividade também corrobora desenvolvimento de linguagem.

Fecho o presente estudo refletindo sobre suas possíveis contribuições, implicações, encaminhamentos futuros e limitações. Acredito que esta tese já gerou um fruto concreto no seu próprio desenvolvimento, ao retroalimentar a atuação pedagógica da Professora Fabiana. Antes desta investigação, HQs não figuravam entre os materiais por ela utilizados. Após nossas conversas, ela começou a usá-las, experimentando com HQs sugeridas por mim e gravando as aulas para meu conhecimento. Em sua entrevista, ela menciona ter o comportamento de alguns alunos mudado depois que ela passou a propor tarefas com as HQs. Depois de Pedro e Fernand, ela usou o material com outros alunos, um deles, casado com uma portuguesa. Esse aluno passou a ler as historinhas da aula para seus filhos, em casa, usando o PLH. Outro aluno de PLH, pedreiro, passou a se sentir mais relaxado e motivado para a aula. Ele sempre chegava muito cansado do trabalho, e não tinha animação para ler textos longos. As HQs o motivaram.

Além disso, ela conta que o uso da HQ do Papa-Capim ajudou-o a produzir de forma espontânea na LH - que já estava entrando em erosão pela falta do uso (DE BOT, 2007) – sem medo de errar. Ela relata que “ele conhecia palavras como cobra, peixe, mas não se lembrava delas. Essa atividade permitiu então que ele ativasse sua memória antiga, já que ainda não havia trabalhado com ele nomes de animais” (trecho retirado da entrevista com Fabiana). Ou seja, a HQ mediou ações que propiciaram o uso de MCIs e de categorias que o aluno de PLH já não acessava há muito tempo.

O estudo também gera contribuições no campo de estudos teóricos sobre quadrinhos enquanto hipergênero. Destaco a proposta de ampliação do conceito de metáfora visual (RAMOS, 2009) para metaftonímia visual, uma vez que as metáforas emergentes na linguagem icônica são intrinsecamente permeadas por metonímias. Logo, é a combinação de ambas – metáfora e metonímia visuais – que atua na construção de sentido durante a leitura, em conjunto com outras pistas visuais (linhas cinéticas, formato dos balões, etc.).

No que tange às implicações pedagógicas, acredito que esta pesquisa possa contribuir para o ensino-aprendizagem de PLH/PLE por apresentar uma reflexão sobre o uso de HQs como mediadoras da socialização no uso da linguagem. Considerando as complexidades cognitivas envolvidas na leitura de quadrinhos (SALIÉS, 2001; SOUZA, 2013, RAMOS, 2005) e a forma como geralmente esse recurso é empregado em aulas de PLE (CALDEIRA, 2018), acredito que os resultados e as práticas aqui apresentados possam colaborar para a reflexão do professor sobre o uso do material e sua possível utilização. Isso se torna especialmente relevante considerando os desafios do professor de PLH frente à escassez de materiais que contemplem a heterogeneidade das turmas mistas (CARREIRA, 2016), principalmente em relação ao contexto universitário com alunos de PLH adultos.

Contudo, o estudo também enfrentou algumas limitações. Dentre elas, resalto a impossibilidade de filmar as aulas. A filmagem permitiria observar o comportamento não verbal, inclusive os gestos no processo de significação. Além disso, não foi possível entrevistar as famílias envolvidas. Por exemplo, se houvesse a possibilidade de entrevistar a família de Pedro, poderíamos ter investigado o tipo de exposição linguística presente e talvez entender a produção do fonema /R/ como erre brando em palavras com dois erres (correndo) por esse participante.

Outro instrumento que teria agregado valor seria a entrevista de rememoração com os alunos dos cursos privados. Como retornei ao Brasil, isso não foi possível e gerou falta de paralelismo entre a geração de dados em cada um dos contextos (universitário e cursos particulares). A entrevista de rememoração após passados seis meses da aula em tela, em conjunto com a gravação de mais algumas aulas ao longo dos seis meses, poderiam contribuir para a compreensão dos efeitos na aprendizagem gerados pelas práticas pedagógicas em geral e pelas intervenções com foco na forma.

Em relação à análise dos dados, a Teoria da Integração Conceptual agregou metodologicamente ao iluminar ideias inéditas geradas no uso das HQs como mediadoras do ensino-aprendizagem de línguas. No entanto, a análise das aulas dos cursos privados poderia ter sido realizada tendo como norte os Espaços Mentais (como na análise das entrevistas). Tal passo metodológico teria permitido um olhar discursivo no âmbito da Linguística Cognitiva para as aulas analisadas.

Outras limitações concernem a minha postura enquanto pesquisadora. Por vir de uma linha de pesquisa positivista durante o mestrado, enfrentei dificuldades para analisar os dados de forma não essencialista e para perceber que esta pesquisa busca gerar **entendimentos** e **possibilidades** e não verdades absolutas sobre o ensino-aprendizagem de PLH com

quadrinhos. Apesar de ter como foco as mesclas, muitas vezes tendi a olhar para aspectos formais, perdendo o panorama instanciado pelos dados. Foram-me necessárias muitas idas e vindas no processo de análise para entender o papel das mesclas e dos MCIs.

Em estudos futuros, pretendo refinar essa postura e dar prosseguimento à investigação durante a minha prática docente. Em especial, penso em me aprofundar nas metodologias ativas nas interações com turmas mistas e heterogêneas de português no contexto universitário fora do Brasil.

REFERÊNCIAS

ACEVEDO, J. *Como fazer histórias em quadrinhos*. Trad. Sílvio Neves Ferreira. São Paulo: Global, 1990.

ACKERMAN, B. P. Reason inferences in the story comprehension of children and adults. *Child Development*, v. 59, n. 5, p. 1426-1442, 1988.

ALTENHOFEN, C. Política linguística, mitos e concepções linguísticas em áreas bilíngues de imigrantes (alemães) no Brasil. *Revista Internacional de Linguística Iberoamericana (RILI)*, Frankfurt, v. 3, n. 1, p. 83-93, 2004.

AZEVEDO-GOMES, J. Português como língua de herança em um contexto de línguas românicas: estratégias comunicativas e diretrizes didáticas. *Domínios da Lingu@gem*, Uberlândia, v. 15, n. 3, p.1-26, 2020.

AZEVEDO, A. M. T. *Estrutura narrativa e espaços mentais*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2006.

BADDELEY, A. D.; HITCH, G. J. Developments in the concept of working memory. *Neuropsychology*, v. 8, n. 4, p. 485-493, 1994.

BANDEIRA, D. *Material didático: conceito, classificação geral e aspectos da elaboração*. 2009. Disponível em: <http://www2.videolivriaria.com.br/pdfs/24136.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2020

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

BARBOSA, P.; FLORES, C. Clíticos no português de herança de emigrantes bilíngues de segunda geração. *Textos Seleccionados, XXVI Encontro da Associação Portuguesa de Linguística*, Lisboa, APL, 2011. p. 81-98.

BATORÉO, H. Linguística cultural e o estudo do léxico da Língua Portuguesa (PE e PB): a linguagem-em-uso, os sentidos múltiplos e as operações de perspectivação conceptual. In: SIMÕES, D.; OSÓRIO, P.; MOLLICA, C. (org.). *Contribuição à Linguística no Brasil: um projeto de vida*. Miscelânea em homenagem a Cláudia Roncarati, Rio de Janeiro: Dialogarts, 2015a. p. 98-143.

BATORÉO, H. Competência metafórica e a Linguística Cultural: Exemplo de conceptualização das emoções em chinês e na cultura ocidental. *Revista Investigações*, v. 28, n. 2, p. 1-28, 2015b.

BATORÉO, H. Produtividade Lexical, espaços mentais integrados e lexias compostas na Língua Portuguesa (PE e PB): o que a Linguística Cognitiva nos ensina sobre Língua e Cultura? *Revista Linguística / Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Rio de Janeiro*, v. 6, n. 2, p. 1-15, 2010. Disponível em: <http://www.letas.ufrj.br/poslinguistica/revistalinguistica>. Acesso em: 20 jul. 2020.

BATORÉO, H.; SILVA, A. S. Estudar o português como língua pluricêntrica no

enquadramento da Linguística Cognitiva com foco nas variedades nacionais do PE e PB. In: TEIXEIRA E SILVA, R.; YAN, Q.; ESPADINHA, M. A.; LEAL, A. V. (ed.). *III SIMELP: A formação de novas gerações de falantes de português no mundo*. China, Macau: Universidade de Macau, 2012.

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

BERNARDO FILHO, J. O leitorado financiado pelo governo brasileiro para ensino da língua portuguesa na universidade Chulalongkorn, Tailândia: relato de experiência e estudo da trajetória. In: VANZELLI, J.C.; CHAVES, I.O.; TEIXEIRA, H.G. (org.). *Estudos brasileiros na Ásia: língua, literatura e cultura*. Viçosa, MG: Editora UFV, 2017. p. 157-180.

BERNARDO, S.P. *Planos discursivos na conversa informal*. 1995. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

BERNARDO, S.P. *Foco e ponto de vista na conversa informal: uma abordagem sócio-cognitiva*. 2002. Tese (Doutorado em Linguística) - Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

BERNARDO, S. P.; VELOZO, N.A. Mesclagem, metáfora e metonímia em cartum. *Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Palavra e imagem*, n. 44, p. 101-122, 2012.

BHABHA, H. K. *The location of culture*. Londres, UK: Routledge, 1994.

BITTENS, C.; JENNINGS-WINTERLE, F. O começo do começo: a promoção do vínculo afetivo e o desenvolvimento emocional e cognitivo pela língua de herança. In: JENNINGS-WINTERLE, F.; LIMA-HERNANDES, M. C. (org.). *Português como Língua de Herança: a filosofia do começo, meio e fim*. New York, NY: Brasil em Mente, 2015. p.58-81.

BLOOMFIELD, L. *Language*. New York: Henry Holt, 1933.

BORUCHOWSKI, I. D. *Alfabetização e letramento no contexto das línguas de herança*. 2015. Disponível em: <http://ivian-palavra.blogspot.com/2015/02/alfabetizacao-e-letramento-no-contexto.html>. Acesso em: 27 out. 2020.

BOURDIEU, P. *A miséria do mundo*. Tradução de Mateus S. Soares. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

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

BRUNER, J. A construção narrativa da realidade. Tradução de Waldemar Ferreira Neto. *Critical Inquiry*, v. 18, n. 1, p. 1-21, 1991.

BUENO, E. *Passado a limpo: história da higiene pessoal no Brasil*. Uberlândia: Gabarito, 2007.

CADIerno, T.; LUND, K. Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition: motion events in a typological perspective. In: VAN PATTEN, B. *et al.* (org.). *Form-*

meaning Connections in Second Language Acquisition. Mahwah, NH: Lawrence Erlbaum. 2004. p. 139-154.

CAIN, K.; OAKHILL, J.; BRYANT, P. Children's reading comprehension ability: Concurrent prediction by working memory, verbal ability, and component skills. *Journal of Educational Psychology*, v. 96, n. 1, p. 31-42, 2004.

CALAZANS. F.M.A. As histórias em quadrinhos do gênero erótico. *Revista Brasileira de Ciências da Comunicação*. v. 21, n. 1, p. 53-62, 1998.

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

CANCLINI, N. G. *Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização*. 4ª Edição. Rio de Janeiro: UFRJ, 1999.

CAREY, B. *How we learn*. New York: Random House, 2014.

CARREIRA, M. Supporting heritage language learners through macrobased teaching: foundations principles and implementation strategies for heritage language and mixed classes. In: FAIRCLOUGH, M.; BEAUDRIE, S.M. (ed.). *Innovative strategies for heritage language teaching: a practical guide for the classroom*. Washington, D.C.: Georgetown University Press, 2016. p. 125-142.

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

CARREIRA, M.; KAGAN, O.; JENSEN, L. *The Heritage Language Learner Survey: Report on the Preliminary Results*. UCLA: 2009. Disponível em: <https://www.nhlrc.ucla.edu/media/files/2009-The-Heritage-Language-Learner-Survey-Report-40-2qv.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2020.

CEDRAZ, A. *1000 tiras em quadrinhos*. São Paulo: Martin Claret, 2012.

CELIDONIO, B. Chico Bento, fatores culturais que fazem do personagem um caipira chinês. *Temática*, ano 13I, n. 12, p. 65-80, 2017. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/tematica>. Acesso em: 18 out. 2020.

CHAFE, W.L Cognitive constraints on information flow. In: TOMLIN, R. (ed.). *Coherence and grounding in discourse*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1987. p. 21-51.

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

CHAVES, I.O. Vocabulário e ortografia no ensino do português para coreanos. In: VANZELLI, J.C.; CHAVES, I.O.; TEIXEIRA, H.G. (org.). *Estudos brasileiros na Ásia: língua, literatura e cultura*. Viçosa, MG: Editora UFV, 2017. p. 15-30.

- CHEVALIER, J. Heritage Language Literacy: Theory and Practice. *Heritage Language Journal*, v. 2, n. 1, p. 26-44, 2004. Disponível em: <https://international.ucla.edu/africa/article/14647>. Acesso em: 14 dez. 2019.
- CHIANCA, R.M.S. Transcrições de algumas definições. *Tópicos em Sociolinguística I*. João Pessoa: PROLING / Universidade Federal da Paraíba, 2010.
- CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. *Revista Portuguesa de Educação*, Universidade do Minho, v. 2, n. 16, p. 221-236, 2003.
- CHOI, J. A heritage language learner's literacy practices in a Korean language course in a US university: From a multiliteracies perspective. *Journal of Language and Literacy Education*, v. 11, n. 2, p. 116-133, 2015. Disponível em <http://jolle.coe.uga.edu>. Acesso em: 15 jul. 2020.
- CHULATA, K. Manutenção de línguas de herança: para uma didática da memória linguística. *LINCOOL – Língua e cultura, a revista eletrônica do PLH*, n. 1, p. 1-15, 2016. Disponível em: <http://www.lincool.org/lincool-n730-1.html>. Acesso em: 06 abr. 2020.
- CHULATA, K. *Português como Língua de Herança: discursos e percursos*. Lecce: Pensa Multimedia, 2015.
- CIRNE, M. *Bum! A explosão criativa dos quadrinhos*. Petrópolis: Vozes, 1970.
- CIRNE, M. *Para ler os quadrinhos: da narrativa cinematográfica à narrativa quadrinizada*. Petrópolis: Vozes, 1975.
- CLAUDINO, V. I. *A atividade de leitura de histórias em quadrinhos/tiras na formação do leitor crítico: um estudo no programa Ação Cidadã*. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.
- CLYNE, M. (ed.). *Pluricentric Languages. Differing Norms in Different Nations*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 1992.
- CONSULADO GERAL DE PORTUGAL EM PARIS. *Comunidade Portuguesa*. 2016. Disponível em: <https://www.consuladoporugalparis.org/comunidade.php>. Acesso em: 25 set. 2020.
- CONSULADO GERAL DO BRASIL EM PARIS. *Brasileiros na França*. Disponível em: http://cgparis.itamaraty.gov.br/pt-br/brasileiros_na_franca.xml#:~:text=Rela%C3%A7%C3%B5es%20Exteriores%20estima%20que%20dos,dados%20fornecidos%20pelas%20autoridades%20imigrat%C3%B3rias. Acesso em: 25 set. 2020.
- CUMMINS, J. *Heritage language education: a literature review*. Toronto, ON: Ministry of education, 1983.
- DIONDELL`ISOLA, R. L. P. *Leitura: inferências e contexto sociocultural*. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.
- DENZIN, N. LINCOLN, Y. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*.

Porto Alegre: Artmed, 2006.

DIAS, N. Ensino de português no Japão: um encontro de culturas. In: VANZELLI, J.C.; CHAVES, I.O.; TEIXEIRA, H.G. (org.). *Estudos brasileiros na Ásia: língua, literatura e cultura*. Viçosa, MG: Editora UFV, 2017. p. 125-140.

DIESEL, A. *et al.* Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. *Thema*, v. 14, n. 1, p. 268-288, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.15536/thema.14.2017.268.288.404>. Acesso em: 24 out. 2020

DIONÍSIO, A. P. *et al.* (org.). *Gêneros textuais e ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

DORNELES, R. Material didático para o ensino de POLH. In: SOUZA, A.; LIRA, C. (org.). *O POLH na Europa: (Português como Língua de Herança)*. JNPAQUET Books Ltd. Edição do Kindle. 2018. p. 182-204.

DUARTE, S. M. C. C. *Português Língua de Herança: da teoria à prática*. 2012. Dissertação (Mestrado em Português Língua Segunda) - Universidade do Porto, Porto.

DUFF, P. Transnationalism, Multilingualism, and Identity. *Annual Review of Applied Linguistics*, v. 35, p. 57–80, 2015.

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

ECO, U. *Apocalípticos e integrados*. Trad. Pérola Carvalho. São Paulo: Perspectiva, 1993.

EISNER, W. *Quadrinhos e arte sequencial*. Trad. Luís Carlos Borges. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

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

EVANS, V; GREEN, M. *Cognitive Linguistics: an introduction*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2006.

FANECA, R. M. Aprendizagem e representações do Português Língua de Herança em França. In: MELO-PFEIFER, S. (org.). *Didática do Português como Língua de Herança*. Lisboa: Lidel, 2016, p. 132-153.

FAROQI-SHAH, Y.; THOMPSON, C. K. Verb inflections in agrammatic aphasia: Encoding of tense features. *Journal of Memory and Language*, v. 56, n. 1, p. 129-151, 2007.

FAUCONNIER, G. *Mappings in Thought and Language*. Cambridge University Press, 1997.

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

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

FERREIRA, L.M.L. O processo de publicação no livro *português para tailandeses* no âmbito do leitorado brasileiro. In: VANZELLI, J.C.; CHAVES, I.O.; TEIXEIRA, H.G. (org.). *Estudos brasileiros na Ásia: língua, literatura e cultura*. Viçosa, MG: Editora UFV, 2017, p.181-198.

FILLMORE, C. J. Frame semantics. *The linguistic society of Korea: linguistics in the morning calm*, p. 111-137, 1982.

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

FISHMAN, J. A. “300-Plus Years of Heritage Language Education in the United States.” Heritage Languages in America: Preserving a National Resource. In: PEYTON, J.; RANARD, D.A.; MCGINNIS, S. (ed.). *Heritage Languages in América: preserving a national resource*. McHenry, IL: Delta Systems e Center for Applied Linguistics, 2001. p. 87-97.

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

FLORES, C.; RINKE, E.; RATO, A. Comparing the outcomes of early and late acquisition of European Portuguese: an analysis of morpho-syntactic and phonetic performance. *Heritage Language Journal*, v.14, n.2, p. 124 – 149, 2017. Disponível em: <https://heritagelanguages.org/Journal.aspx>. Acesso em: 03 jun. 2020

FLORISSI, S.; RAMOS, A.C. Vamos falar português!: ensino do português do Brasil como língua de herança. Volume 1. São Paulo: Hub Editorial, 2014.

FLORISSI, S.; RAMOS, A.C. Vamos falar português!: ensino do português do Brasil como língua de herança. Volume 2. São Paulo: Hub Editorial, 2015.

FONSECA, V. Importância das emoções na aprendizagem: uma abordagem neuropsicopedagógica. *Revista Psicopedagogia*, v. 33, n. 102, p. 365-384, 2016.

FRAZÃO, D. *Biografia de Mauricio de Sousa*. 2018. Disponível em: https://www.ebiografia.com/mauricio_de_sousa/. Acesso em: 15 out. 2020.

GARCIA, O. *Bilingual education in the 21st century: a global perspective*. West Sussex, UK: Wiley-Blackwell, 2009.

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

GERVAIS, F.; LOIOLA, F.A. Cognição situada e formação prática para o ensino. *Educação em debate*, v. 1, n. 39, p. 15-25, 2000.

GOOSSENS, L. Metaphtonymy: the interaction of metaphor and metonymy in expressions for linguistic action. *Cognitive Linguistics*, v.1, n.3, p. 323-342, 1990. Disponível em:

<https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/cogl.1990.1.3.323/html>. Acesso em: 31 mar. 2021

GÖRSKI, E. M. Iconicidade e topicidade no discurso narrativo. *In: VOTRE, S. (org.). Iconicidade - Funcionalismo em Lingüística*. Rio de Janeiro: UFRJ/Faculdade de Letras, 1993. p. 16-40.

HAGUETTE, T.M.F. A entrevista *In: HAGUETTE, T.M.F. Metodologias qualitativas na sociologia*. Rio de Janeiro: Vozes, 1997. p. 86-91.

HE, A. W. Identity construction in Chinese heritage language classes. *Pragmatics*, v. 14, n. 2-3, p. 199-216, 2004.

HE, A.W. The heart of heritage: sociocultural dimensions of heritage language learning. *Annual Review of Applied Linguistics*, v. 30, p. 66–82, 2010.

HE, A.W.; XIAO, Y. (ed.). *Chinese as a heritage language: Fostering rooted world citizenry*. Natl Foreign Lg Resource Ctr, 2008.

HEATH, A.M.; ALMEIDA, S. *Palavras herdadas: sobre português como língua de herança*. São Luís, MA: EDUFMA, 2017.

HIRATAKA, F.; KOISHI, A.; KATO, Y. On the language environment of Brazilian immigrants in Fujisawa City. *In: GOEBEL, M.; FOTOS, S. (ed.). Studies in Japanese bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters, 2001. p.164-183.

HOUSTON, J. P. *Fundamentals of learning and memory*. Fort Worth, TX: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers, 2001.

JATOBÁ, J.R. Políticas linguísticas e externa chinesa: o caso do PLE. *In: VANZELLI, J.C.; CHAVES, I.O.; TEIXEIRA, H.G. (org.). Estudos brasileiros na Ásia: língua, literatura e cultura*. Viçosa, MG: Editora UFV, 2017. p.67-89.

JEFFERSON, G. *Issues in the transcription of naturally-occurring talk: Caricature versus capturing pronunciational particulars*. Tilburg University, Department of Language and Linguistics, 1983.

JENNINGS-WINTERLE, F.; LIMA-HERNANDES, M. C. (org.). *Português como Língua de Herança: a filosofia do começo, meio e fim*. New York, NY: Brasil em Mente, 2015.

JOHNSON, M. *The body in the mind: the bodily basis of meaning, imagination and reason*. Chicago: Chicago University Press, 1987.

JÚDICE, N. Seleção e abordagem de fotografias, cartuns e quadrinhos e da cultura do Brasil para estrangeiros. *In: JÚDICE, N. (org.). Ensino da língua e da cultura do Brasil para estrangeiros*. Niterói, RJ: Intertexto, 2005. p. 31-52.

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

KAGAN, O.; CARREIRA, M. The results of the National Heritage Language Survey: implications for teaching, curriculum design, and professional development. *Foreign Language Annals*, v. 44, n. 1, p. 40-64, 2011. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1944-9720.2010.01118.x>. Acesso em: 12 jan. 2020.

KAGAN, O.; DILLON, K. The professional development of teachers of heritage language learners: A matrix. *Bridging contexts, making connections*, p. 155-175, 2009. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Olga_Kagan/publication/254367800_The_Professional_Development_of_Teachers_of_Heritage_Language_Learners_A_Matrix/links/5419893a0cf2218008bf8a8f.pdf. Acesso em: 27 jun. 2020.

KENDEOU, P.; VAN DEN BROEK, P.; HELDER, A.; KARLSSON, J. A. Cognitive View of Reading Comprehension: Implications for Reading Difficulties. *Learning Disabilities Research & Practice*, v. 29, n. 1, p. 10–16, 2014. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/ldrp.12025> . Acesso em: 08 out. 2020.

KLEIMAN, A. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 10ª Ed. Campinas: Pontes, 2004.

KOCH, I. G. V. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 1997.

KÖPKE, B. Language attrition at the crossroads of brain, mind, and society. In: KÖPKE, B.; SCHMID, M.; KEIJZER, M.; DOSTERT, S. (org.). *Language attrition*. Theoretical Perspectives. Studies in Bilingualism. 2007. p. 9-38.

KÖVECSES, Z. *Extended Conceptual Metaphor Theory*. Cambridge University Press, 2020.

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

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

LANGACKER, R W. *Foundations of cognitive grammar: theoretical prerequisites*. Stanford University Press, 1987.

LAVE, J. Acquisition des savoirs et pratiques de groupe. *Sociologie et sociétés*, v. 23, n. 1, p. 145-162, 1991.

LICO, A.L. O ensino do português como língua de herança: práticas e fundamentos. *Revista SIPLÉ*, n.1, ano 2, p.22-34, 2012.

LIGHTBOWN, P. The importance of timing in focus on form. In: DOUGHTY, C.; WILLIAMS, J. (ed.). *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. p. 177- 196.

LIGHTBOWN, P. Getting quality input in the second/foreign language classroom. In: KRAMSCH, C.; MCCONNELL-GINETT, S. (ed.). *Text and context: crossdisciplinary perspective on language study*. D.C.: Heath and Company, 1991. p. 192-193.

LIGHTBOWN, P.; SPADA, N. Focus-on-Form and Corrective Feedback in Communicative

Language Teaching: Effects on Second Language Learning. *Studies in Second Language Acquisition*, n. 12, p. 429 – 448, 1990.

LIMA-HERNANDES, M.C.; SASSI, K.V.C. Língua de herança como integradora de identidades. In: JENNINGS-WINTERLE, F.; LIMA-HERNANDES, M. C. (org.). *Português como Língua de Herança: a filosofia do começo, meio e fim*. New York, NY: Brasil em Mente, 2015. p. 102-116.

LIRA, C.; AZEVEDO-GOMES, J. Análise de material didático de POLH: uma perspectiva integradora. In: FURTOSO, V.B. *et al.* (org.). *Anais do Simpósio SIPLE 2017*. Londrina: SIPLE, 2018. p. 55-65.

LIRA, C.; AZEVEDO-GOMES, J.; MAZZA-SURER, T. O cenário de aprendizagem como metodologia de ensino aplicada ao ensino de português como língua de herança: como lidar com a heterogeneidade. In: ANDRADE, G. S.; SILVA, P. R. M. da (org.). *Palavras que educam: o ensino de Português e suas literaturas*. (no prelo).

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

LITTLEMORE, J. *Metonymy: hidden shortcuts in language, thought and communication*. UK: Cambridge University Press, 2015b.

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

LOVATO, F. L. *et al.* Metodologias ativas de aprendizagem: uma breve revisão. *Acta Scientiae*, v. 20, n. 2, p. 154-171, 2018.

LUSA. *França deixou de ser segundo destino da emigração portuguesa em 2017*. 2019. Disponível em: <https://expresso.pt/sociedade/2019-10-01-Franca-deixou-de-ser-segundo-destino-da-emigracao-portuguesa-em-2017>. Acesso em: 28 set. 2020.

MACEDO, T. Z. As origens e evoluções etimológicas dos termos sertão e sertanejo. *Anais do VI Seminário de Pesquisa de Pós-Graduação em História PUC-Go/UFG*. Goiânia: UFG/PUC-Go, 2014. Disponível em: <https://pos.historia.ufg.br/p/16362-vi-seminario>. Acesso em: 07 jan. 2021.

MAINGUENEAU, D. *Discurso literário*. Tradução Adail Sobral. São Paulo: Contexto, 2006.

MANDIM, D. *Há mais de 2,2 milhões emigrantes portugueses*. Maioria está na Europa. 2017. Disponível em: <https://www.dn.pt/portugal/ha-mais-de-22-milhoes-emigrantes-portugueses-maioria-esta-na-europa-9011743.html>. Acesso em: 28 set. 2020.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P. *et al.* (org.). *Gêneros textuais e ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-36.

MARQUES-RAMBOURG, M. Português língua estrangeira (PLE): por uma reflexão sobre o ensino do português na França. *Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Difusão da língua*

portuguesa, n. 39, p. 79-94, 2009. Disponível em:
<http://www.cadernosdeletras.uff.br/joomla/images/stories/edicoes/39/artigo4.pdf>. Acesso em:
 28 set. 2020.

MARTINS, C. *Portugueses continuam a partir*. A partir. E a partir. A década de 60 nunca mais acaba. 2016. Disponível em: <https://expresso.pt/sociedade/2016-12-30-Portugueses-continuam-a-partir.-A-partir.-E-a-partir.-A-decada-de-60-nunca-mais-acaba>. Acesso em: 25 set. 2020.

MATTOS, S. Os dez anos da Turma do Xaxado. In: CEDRAZ, A. *1000 tiras em quadrinhos*. São Paulo: Martin Claret, 2012. p. 5-6.

MÁXIMO, M. Letramento visual do professor de PBE: uma análise da série Gente Fina. In: JUDICE, N.; DELL'ISOLA, R.L.P. (org.). *Português – Língua Estrangeira: novos diálogos*. Niterói, RJ: Intertexto, 2009, p. 69-89.

MENDES, E. Desbravando caminhos para o português como língua de herança na Inglaterra. In: SOUZA, A. (org.). *Português como língua de herança em Londres: recortes em casa, na igreja e na escola*. Campinas, SP: Pontes Editora, 2016a. p. 105-109.

MENDES, E. Pluricentrismo linguístico, ensino e produção de materiais de Português LE no PPPLE. In: ALVAREZ, M. L. O. GONÇALVES, L. (org.). *O Mundo do Português e o Português no Mundo Afora: especificidades, implicações e ações*. Campinas: Pontes, 2016b, p. 293-310.

MENDES, E. *Como se ensina uma língua pluricêntrica*. 2021. Disponível em:
https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/artigos/rubricas/ensino/como-se-ensina-uma-lingua-pluricentrica/4557?fbclid=IwAR2G_Wd5CrhXb_nCukSNvNlj49sMMLouAekJwgTydRCLvGEDJ6qUUbcNgJE. Acesso em 20 mai. 2021.

MINISTÉRIO DOS NEGÓCIOS ESTRANGEIROS. *Programa da Direção de Serviços de Língua e Cultura do Instituto Camões*. Lisboa, 2012.

MINISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES. *Proposta curricular para o ensino de português como língua de herança*. Brasília: FUNAG, 2020.

MOITA LOPES, L. P. Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. *DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, v. 10, n. 2, 1994. p. 329-338.

MONTRUL, S. *Incomplete acquisition in bilingualism: re-examining the age factor*. Philadelphia: John Benjamins, 2008.

MONTRUL, S. *The acquisition of heritage languages*. Cambridge: Cambridge University Press, 2016.

MORAN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, C.A.; MORALES, O.E.T. (org.). *Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens*. Ponta Grossa: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015. p. 15-33. Disponível em:
<http://uepgfocafoto.wordpress.com>. Acesso em: 24 out. 2020.

- MORONI, A. O português como língua de herança: o começo de um movimento. In: JENNINGS-WINTERLE, F.; LIMA-HERNANDES, M. C. (org.). *Português como Língua de Herança: a filosofia do começo, meio e fim*. New York: Brasil em Mente, 2015. p. 28-55.
- MORONI, A.; GOMES, J. A. O português como língua de herança hoje e o trabalho da associação de pais de brasileiros na Catalunha. *Revista de Estudos Brasileños*, v. 22, n. 2, p. 21-35, 2015.
- MOTA, K. S. Aulas de português fora da escola: famílias imigrantes brasileiras, esforços de preservação da língua materna. *Cadernos CEDES*, v. 24, n. 63, p. 149-163, 2004.
- NEISSER, E. *Cognitive psychology*. New York: Appleton-Century-Crofts, 1967.
- OBSERVATORIO DE EMIGRAÇÃO. 2020. Disponível em: <http://observatorioemigracao.pt/np4/paises.html?id=74>. Acesso em: 28 set. 2020.
- OLIVEIRA, R. P. Semântica. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (org.). *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. Vol. 2, São Paulo: Cortez, 2004. p.17-46.
- OLIVEIRA, G. M. Política linguística e internacionalização: a língua portuguesa no mundo globalizado do século XXI. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 2, n. 52, p. 409-433, 2013.
- OLIVEIRA, R. M. Abordagem Cognitiva da Compreensão Leitora: implicações para a educação e prática clínica. *Interação em Psicologia*, v. 18, n. 3, p. 381-390, 2014.
- ORIOU, M. Editorial: vingt ans après: la «portugalité» introuvable. *Cahiers de l'URMIS*, n. 9, p.11-13, 2004.
- PALMER, G.B. *Toward a theory of cultural linguistics*. Austin: University of Texas press, 1996.
- PARVAUX, S. Langue et littérature, l'exemple du portugais en France. *Arquivos do Centro Cultural Calouste Gulbenkian*, n. 46, p. 109-137, 2003.
- PECHI, D. *A Mala de herança e a transmissão da língua e da cultura brasileiras no mundo*. 2018. Disponível em: <http://plataforma.prolivro.org.br/a-mala-de-heranca-e-a-transmissao-da-lingua-e-da-cultura-brasileiras-no-mundo/>. Acesso em: 15 nov 2019.
- PIRES, A.; ROTHMAN, J. Disentangling sources of incomplete acquisition: An explanation for competence divergence across heritage grammars. *International Journal of Bilingualism*, v. 13, n. 2, p. 211-238, 2009.
- POLINSKY, M.; KAGAN, O. Heritage languages: In the 'wild' and in the classroom. *Language and Linguistics Compass* 1, n. 5, p. 368–395, 2007.
- PONSO, L. C. *A variação do português em contato com o italiano na comunidade bilíngue de São Marcos – RS*. 2006. Dissertação (Mestrado em Letras) –Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

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

POTOWSKI, K. Identity and heritage learners: Moving beyond essentializations. In BEAUDRIE, S.M.; FAIRCLOUGH, M. (ed.). *Spanish as a heritage language in the United States: the state of the field*. Washington, DC: Georgetown University Press, 2012. p.179-199.

QUAREPE – Quadro de Referência para o Ensino Português no Estrangeiro (EPE). Despacho n.º 21787/2005 (2.ª Série). Disponível em: www.dgicd.minedu.pt/fichdown/Quadro_de_Referencia.pdf. Acesso em: 25 set. 2020.

RAMOS, A.P.M. Esquemas-imagéticos e o processo de mesclagem no gênero “tirinhas”: implicações e aplicações pedagógicas para o processo de leitura em língua materna. In: SALIÉS, T. M. G.; SHEPHERD, T. M. G. (org.). *Análise e Aplicações*. Rio de Janeiro: Publit Soluções, 2005. p. 157-173.

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

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

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

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

ROBINSON, P. *Cognition and second language instruction*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2001.

ROBINSON, P.; ELLIS, N. C. (org.). *Handbook of Cognitive Linguistics*. New York: Routledge. 2008.

ROCHE, J. *Fremdsprachenerwerb Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Francke/UTB, 2013.

RODRIGUEZ, D. J. *História em quadrinhos na aula de língua estrangeira: proposta de análise de adequação didática e sugestão de exercícios*. Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Alemã) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

ROSA, G. L. Dublando humor nos cartoons: Chico Bento na Itália. *Tradução em revista*, v. 11, p. 1-18, 2011.

ROSA, G. L. Naturalizar o diálogo cartoonístico de A Turma da Mônica. In: LIMA-HERNANDES, M.C.; CHULATA, K.A. (org.). *Língua Portuguesa em foco: ensino-aprendizagem, pesquisa e tradução*. Lecce: Pensa Multimedia, 2010. p. 217-229.

ROSA, G. L. Varietà (im)popolari del portoghese brasiliano e dialogo cartoonistico. *Quaderni Dipartimento Letterature Comparete*. Roma: Carocci Editore, 2008. v. 1, p. 367-381.

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

ROSCH, E. *et al.* Basic objects in natural categories. *Cognitive Psychology*, v. 8, n. 3, p. 382-439, 1976.

ROTHMAN, J. Heritage speaker competence differences, language change, and input type: Inflected infinitives in Heritage Brazilian Portuguese. *International Journal of Bilingualism*, v. 11, n. 4, p. 359-389, 2007.

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

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

SALIÉS, T. Verbos de movimento no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras: contribuições da linguística cognitiva. In: MOURA, M. *et al.* *Ensino-aprendizagem de alemão como língua estrangeira: teoria e práxis*. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2015. p. 15-38.

SCHMIDT, R. Interaction, acculturation and the acquisition of communicative competence. In: WOLFSON, N.; JUDD, E. (org.). *Sociolinguistics and language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House, 1983, p. 137-174.

SCHMID, H. Entrenchment, Saliency, and Basic Levels. In: GEERAERTS, D.; CUYCKENS, H. (ed.). *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 2007. p. 117-138.

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

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

SILVA, C. A. C. *Uso de histórias em quadrinhos em sala de aula: incentivo à leitura*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2014.

SILVA, G. *A teoria informa a prática: atividades para o ensino de PLH a partir da pesquisa linguística*. 2019. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/333720608>. Acesso em: 25 jan. 2020.

SILVA, G. *O ensino de gramática para aprendizes de português como língua de herança*. 2016. p. 345-360. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/301765855>. Acesso em: 25 jan. 2020.

- SILVA, G. O fim é apenas o começo: o ensino de português língua de herança para adultos e adolescentes. In: JENNINGS-WINTERLE, F.; LIMA-HERNANDES, M. C. (org.). *Português como Língua de Herança: a filosofia do começo, meio e fim*. New York: Brasil em Mente, 2015. p.232-247.
- SLOBIN, I. D. *Psicolinguística*. Tradução de Rossine S. Fernandes. São Paulo: Ed. Nacional/Ed. da USP, 1980.
- SOUSA, M. *Almanaque da Magali*. n. 51. São Paulo: Editora Globo, 2005.
- SOUSA, M. *Almanaque do Cebolinha*. n. 65. São Paulo: Panini Comics, 2017.
- SOUSA, M. *Chico Bento*. n. 423, São Paulo: Editora Globo, 2003.
- SOUSA, M. *Maurício 80*. São Paulo: Panini Comics, 2015.
- SOUZA, A. (org.). *Português como língua de herança em Londres: recortes em casa, na igreja e na escola*. Campinas, SP: Pontes Editora, 2016.
- SOUZA, A. *Should I speak Portuguese or English?: ethnic and social identity construction in the language choices of Brazilian mothers and their mixed-heritage children at home and in a community language school in the UK*. Tese (Doutorado) - University of Southampton, Southampton, 2006.
- SOUZA, A.; BARBOSA, L. Língua de herança e língua de acolhimento: pontos de encontro no ensino-aprendizado de português. In: SOUZA, A.; SILVA, K. (org.). *O ensino de português do Brasil: uma herança, um acolhimento*. Londres: JNPaquet Books, 2020. p.13-51.
- SOUZA, F. *Tiras em quadrinhos na compreensão leitora de alunos da rede pública à luz da Linguística Cognitiva: o caso da Prova Caxias*. 2013. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.
- SOUZA, I.P. Ensino e aprendizagem de língua portuguesa nas universidades taiwanesas – visão panorâmica. In: VANZELLI, J.C.; CHAVES, I.O.; TEIXEIRA, H.G. (org.). *Estudos brasileiros na Ásia: língua, literatura e cultura*. Viçosa, MG: Editora UFV, 2017. p. 114-125.
- SOUZA, S. E. O uso de recursos didáticos no ensino escolar. *I Encontro de pesquisa em educação, IV Jornada de prática de ensino, XIII Semana de pedagogia da UEM*, Maringá, PR: v. 11, p.c110-114, 2007. Disponível em: <http://www.dma.ufv.br/downloads/MAT%20103/2015-II/slides/Rec%20Didaticos%20-%20MAT%20103%20-%202015-II.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2020.
- SPITZ, C.A. *Crenças no ensino-aprendizagem do Português como Língua de Herança: problematizações acerca da "aula de PLH" como espaço de letramento, atravessamento e constituição social*. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.
- SPITZ, C.; SALIÉS, T.; CALDEIRA, B. *Retratos do PLH no mundo: por uma teoria de ensino-aprendizagem de línguas de herança (no prelo)*.

- STERNBERG, R. J. Introdução. In: STERNBERG R. J. *As capacidades intelectuais humanas: uma abordagem em processamento de informação*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1992. p.13-16.
- STREET, B. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editoria, 2014.
- TAJFEL, H. *The Social Psychology of Minorities*. Londres: Minority Rights Group, 1979.
- TARONE, E. Sociolinguistic Approaches to Second Language Acquisition Research—1997–2007. *The Modern Language Journal*, v. 91, p. 837-848, 2007.
- TAVARES, R. *Realisticamente, quantos são os falantes de português no mundo?* 2019. Disponível em: <https://www.tsf.pt/opiniao/realisticamente-quantos-sao-os-falantes-de-portugues-no-mundo-11404078.html>. Acesso em: 20 set.2020.
- TEIXEIRA, H.G. Nem Ipa nem *Hangul*: uma proposta de representação fonética alternativa para o ensino de pronúncia do português para coreanos. In: VANZELLI, J.C.; CHAVES, I.O.; TEIXEIRA, H.G. (org.). *Estudos brasileiros na Ásia: língua, literatura e cultura*. Viçosa, MG: Editora UFV, 2017. p.31-44.
- TURNER, M. *The literary mind*. Oxford: Oxford University Press, 1996.
- TURNER, M. *The origin of ideas: blending, creativity, and the human spark*. NY: Oxford University Press, 2014.
- UNIÃO EUROPEIA E CONSELHO DA EUROPA. *Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas*. 2004. Disponível em: <http://europass.cedefop.europa.eu>. Acesso em: 20 nov. 2017.
- VALDÉS, G. Heritage language students: profiles and possibilities. In: PEYTON, J. K.; RANARD, D.A.; MCGINNIS, S. (ed.). *Heritage languages in America: preserving a national resource*. Washington, DC: Delta Systems Inc., 2001. p. 37-77.
- VAN DEUSEN-SCHOLL, N. Toward a definition of heritage language: sociopolitical and pedagogical considerations. *Journal of Language, Identity, and Education*, v. 2, n. 3, p. 211-230, 2003.
- VAN KRIEKEN, K.; SANDERS, J.; SWEETSER, E. Linguistic and cognitive representation of time and view point in narrative discourse. *Cognitive Linguistics*, v. 30, n. 2, p.243-251, 2019.
- VAN LIER, L. From input to affordance: Social-interactive learning from an ecological perspective. In: LANTOLF, J.P. (ed.). *Sociocultural theory and second language learning: recent advances*. Oxford: Oxford University Press, 2000. p. 245-259.
- VANZELLI, J.C.; PARK, J.H. A situação atual das literaturas de língua portuguesa na Coreia do Sul. In: VANZELLI, J.C.; CHAVES, I.O.; TEIXEIRA, H.G. (org.). *Estudos brasileiros na Ásia: língua, literatura e cultura*. Viçosa, MG: Editora UFV, 2017. p. 44-67.

VASCONCELLOS, L.O.; BRITO, R.H.P. A variação linguística na Turma do Xaxado, de Antônio Cedraz. In: JORNADA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, 4.; MOSTRA DE INICIAÇÃO TECNOLÓGICA, 8.. *Anais...* Disponível em: <http://eventoscopq.mackenzie.br/index.php/jornada/xivjornada/paper/viewPaper/1014>. Acesso em: 18 out. 2020.

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

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

VOLOVITCH-TAVARÈS, M.C. Les phases de l'immigration portugaise, des années vingt aux années soixante-dix. *Actes de l'Histoire de l'Immigration*, v. 1, p. 5-14, 2001.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Tradução José Copolla Neto, Luís Barreto, Solange Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WATTERSON, B. *Felino selvagem psicopata homicida*. São Paulo: Best News, 1996.

WEINREICH, U. *Languages in contact: findings and problems*. University of Michigan: Mouton: 1953.

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

WEISS, D. B.; DUTRA, M. C. P. Ensino-aprendizagem de português como língua de herança: experiências linguísticas, memória fonológica e identidade cultural. *Trama*, v.15, n.34, p.41-51, 2019. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/trama/article/view/20963>. Acesso em: 03 jun. 2020.

WERTSCH, J. Mediation. In: DANIELS, H.; COLE, M.; WERTSCH, J. (ed.). *The Cambridge Companion to Vygotsky*. Cambridge: Cambridge University Press, 2007. p.178-192.

WOOD, D.; BRUNER, J. S. ; ROSS, G. The role of tutoring in problem solving. *Journal of child psychology and psychiatry*, v. 17, n. 2, p. 89-100, 1976.

ZASLOW, B. Curricular development for heritage language classes. *Teaching Heritage Languages: An Online Workshop*. UCLA, 2009. Disponível em: http://startalk.nhlrc.ucla.edu/default_startalk.aspx. Acesso em: 20 mar. 2020.

APÊNDICE A– Termo de consentimento livre e esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada “Histórias em quadrinhos no ensino-aprendizagem do português como língua de herança em contextos híbridos”, conduzida por Brizzida A. S. L. de Magalhães Caldeira. Este estudo tem por objetivo entender se e como a leitura e a manipulação de histórias em quadrinhos podem contribuir para o processo de ensino-aprendizagem do português como língua de herança em contextos híbridos.

Você foi selecionado(a) por ser um aprendiz do português como língua de herança. Sua participação não é obrigatória. A qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo.

Os riscos possíveis em sua participação incluem a timidez ou a vergonha durante a entrevista oral de rememoração da prática pedagógica. A participação não é remunerada nem implicará em gastos para os participantes.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em realizar as práticas pedagógicas em sala de aula e participar de uma entrevista semiestruturada, de rememoração da atividade. Essa entrevista será realizada por Skype, para que os participantes possam escolher o melhor horário e ambiente mais confortável. A entrevista será gravada e transcrita, para que sejam analisadas as respostas sobre a sua organização conceptual da leitura das histórias em quadrinhos.

Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo de sua participação. Nenhum arquivo de áudio ou vídeo será divulgado, apenas as transcrições serão utilizadas com as identificações dos participantes protegidas. Serão utilizados nomes fantasia para identificar cada sujeito participante.

O pesquisador responsável se comprometeu a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação de indivíduos participantes.

Caso você concorde em participar desta pesquisa, assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua, e a outra, do pesquisador responsável / coordenador da pesquisa. Seguem os telefones e o endereço institucional do pesquisador responsável e do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, onde você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação nele, agora ou a qualquer momento.

Contatos do pesquisador responsável: Brizzida A.S.L. de Magalhães Caldeira; professora de português; CEP 22723-018; Estrada da Boiúna, 1600; brizzidanastacia@hotmail.com; telefone (021) 99678-7115.

Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3018, bloco E, 3º andar, - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, e-mail: etica@uerj.br - Telefone: (021) 2334-2180.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa, e que concordo em participar.

Rio de Janeiro, ____ de _____ de ____.

Assinatura do(a) participante: _____

Assinatura da pesquisadora: _____

Rubrica do participante

Rubrica do pesquisador

APÊNDICE B – Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética

UERJ - UNIVERSIDADE DO
ESTADO DO RIO DE JANEIRO;



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Histórias em quadrinhos no ensino-aprendizagem do português como língua de herança em contextos híbridos

Pesquisador: BRIZZIDA ANASTACIA SOUZA LOBO DE MAGALHAES CALDEIRA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 17996719.5.0000.5282

Instituição Proponente: Instituto de Letras

Patrocinador Principal: FUND COORD DE APERFEICOAMENTO DE PESSOAL DE NIVEL SUP

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.551.214

Apresentação do Projeto:

trata-se de proposta de pesquisa com alunos que estudam Português como língua estrangeira e como língua de herança. Os participantes são habitantes da cidade de Rennes na França e estudantes da Universidade Rennes 2 e do curso privado Parle Portugais Comigo.

A pesquisa tem viés qualitativo, interpretativo e não essencialista e

busca entender se e como a leitura e a manipulação de histórias em quadrinhos podem contribuir para o processo de ensino-aprendizagem do português como língua de herança.

A metodologia utiliza atividades com histórias em quadrinhos para o alunado participante do referido estudo. Posteriormente, serão feitas entrevistas para verificar o que eles pensaram quando fizeram as atividades. Essas entrevistas serão transcritas e analisadas junto com as atividades produzidas pelos alunos (textos). Algumas aulas podem ser gravadas quando houver atividade de produção oral em português.

Objetivo da Pesquisa:

O objetivo primário do estudo é entender se e como a leitura e a manipulação de histórias em quadrinhos podem contribuir para o processo de ensino-aprendizagem do português como língua de herança em contextos híbridos.

Os objetivos secundários são: (i) verificar a compreensão leitora de alunos de português como língua de herança (PLH) e alunos de português como língua estrangeira (PLE) sobre histórias em

Endereço: Rua São Francisco Xavier 524, BL E 3ºand. SI 3018
Bairro: Maracanã CEP: 20.550-900
UF: RJ Município: RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2334-2180 Fax: (21)2334-2180 E-mail: etica@uerj.br

Continuação do Parecer: 3.551.214

quadrinhos (HQ) e a sua capacidade de manipulá-las em produções textuais e orais; (ii) comparar os dados gerados sobre os alunos de PLH e PLE na etapa de verificação; (iii) compreender os processos sociocognitivos que esses alunos utilizaram ao realizar a leitura das HQs e as produções subsequentes; (iv) verificar se e como os alunos criam novas narrativas inspiradas pelas HQs; (v) verificar se os alunos que estejam aprendendo o português como língua de herança apresentam algum aspecto diferencial que os destaque em relação aos demais no que se refere à compreensão e manipulação das HQs e na produção da narrativa.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Mesmo mencionando no texto do projeto que não estejam previstos riscos para a realização da pesquisa por se tratar de práticas pedagógicas realizadas em sala de aula e observação de aulas de português como língua de herança (PLH), a pesquisadora discorre que um risco talvez possível seja o de os alunos sentirem vergonha no momento da entrevista. Acrescenta que se isso acontecer, os alunos podem desistir de participar e retirar seu consentimento, sem que isso acarrete qualquer prejuízo. No que se refere aos benefícios, espera-se que a pesquisa contribua para a área de ensino de línguas adicionais, no que tange à compreensão maior sobre o uso de materiais didáticos como histórias em quadrinhos (HQs) em práticas pedagógicas. Acrescenta que, embora a HQ pareça um material simples, sua leitura e compreensão são bastante complexas, podendo se intensificar se lida por alunos estrangeiros.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A proposta de estudo é bastante interessante no sentido de que, utilizando histórias em quadrinhos nas práticas pedagógicas, procede análise dos processos sociocognitivos ativados pelos materiais de apoio usados na etapa de pré-leitura, nas produções textuais e orais do alunado. Ademais, o estudo pode contribuir com entendimentos sobre o ensino-aprendizagem de português como língua de herança (PLH) em ambientes universitários ou aulas particulares, trazendo à discussão aspectos específicos sobre esse grupo de aprendizes que precisa ser considerado pelos professores quando forem elaborar as atividades de sua prática pedagógica.

As pendências foram observadas e resolvidas adequadamente. Sendo assim, o projeto pode ser considerado aprovado.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

A folha de rosto está datada, assinada e carimbada devidamente. O mesmo acontece com o cronograma e o orçamento.

Endereço: Rua São Francisco Xavier 524, BL E 3ºand. SI 3018
 Bairro: Maracanã CEP: 20.559-900
 UF: RJ Município: RIO DE JANEIRO
 Telefone: (21)2334-2180 Fax: (21)2334-2180 E-mail: etica@uerj.br

UERJ - UNIVERSIDADE DO
ESTADO DO RIO DE JANEIRO;



Continuação do Parecer: 3.551.214

O TCLE está de acordo com as recomendações para o referido documento.

TAI assinado, datado e com carimbo.

Roteiros de entrevista e de aulas apresentados e de acordo com os objetivos e metodologia do estudo proposto

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Ante o exposto, a COEP deliberou pela aprovação do projeto, visto que não há implicações éticas.

Considerações Finais a critério do CEP:

Faz-se necessário apresentar Relatório Anual - previsto para setembro de 2020. A COEP deverá ser informada de fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo, devendo o pesquisador apresentar justificativa, caso o projeto venha a ser interrompido e/ou os resultados não sejam publicados.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

| Tipo Documento | Arquivo | Postagem | Autor | Situação |
|---|---|------------------------|---|----------|
| Informações Básicas do Projeto | PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1390188.pdf | 20/08/2019 11:29:10 | | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TAI.pdf | 20/08/2019 11:28:36 | BRIZZIDA ANASTACIA SOUZA LOBO DE MAGALHAES CALDEIRA | Aceito |
| Outros | atividade_aula1_L3.doc | 20/08/2019 11:26:53 | BRIZZIDA ANASTACIA SOUZA LOBO DE MAGALHAES CALDEIRA | Aceito |
| Outros | plano_aula1_L3.doc | 20/08/2019 11:25:28 | BRIZZIDA ANASTACIA SOUZA LOBO DE MAGALHAES CALDEIRA | Aceito |
| Outros | ROTEIRO_ENTREVISTA.pdf | 20/08/2019 11:24:41 | BRIZZIDA ANASTACIA SOUZA | Aceito |

Endereço: Rua São Francisco Xavier 524, BL E 3ºand. SI 3018
Bairro: Maracanã CEP: 20.559-900
UF: RJ Município: RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2334-2180 Fax: (21)2334-2180 E-mail: etica@uerj.br

UERJ - UNIVERSIDADE DO
ESTADO DO RIO DE JANEIRO;



Continuação do Parecer: 3.551.214

| | | | | |
|---|------------------------|------------------------|---|--------|
| Outros | ROTEIRO_ENTREVISTA.pdf | 20/08/2019 11:24:41 | LOBO DE MAGALHAES CALDEIRA | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TCLE1.docx | 20/08/2019 11:23:11 | BRIZZIDA ANASTACIA SOUZA LOBO DE MAGALHAES CALDEIRA | Aceito |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador | PROJETO_BRIZZIDA.pdf | 03/07/2019 17:56:25 | BRIZZIDA ANASTACIA SOUZA LOBO DE MAGALHAES CALDEIRA | Aceito |
| Folha de Rosto | Folha_rosto.pdf | 03/07/2019 17:55:56 | BRIZZIDA ANASTACIA SOUZA LOBO DE MAGALHAES CALDEIRA | Aceito |

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

RIO DE JANEIRO, 03 de Setembro de 2019

Assinado por:

Patricia Fernandes Campos de Moraes
(Coordenador(a))

Endereço: Rua São Francisco Xavier 524, BL E 3ºand. SI 3018
Bairro: Maracanã CEP: 20.559-900
UF: RJ Município: RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2334-2180 Fax: (21)2334-2180 E-mail: etica@uerj.br

ANEXO A – Convenções de transcrição

CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÃO

| Símbolos | Rosania |
|-----------------|---|
| . . . | pausa não medida |
| (.) | micropausa |
| (1.8) | pausa medida em segundos |
| . | entoação descendente, sinalizando finalização |
| ? | entoação ascendente |
| , | entoação contínua, sinalizando que mais fala virá |
| - | corte abrupto da fala |
| :: ou ::: | duração mais longa do alongamento da vogal |
| ↑ | subida de entonação |
| ↓ | descida de entonação |
| Sublinhado | acento ou ênfase de volume |
| MAIÚSCULA | fala alta ou ênfase acentuada |
| >palavra< | fala acelerada |
| <palavra> | fala desacelerada |
| - - - - - | silabação |
| °palavra° | trecho falado mais baixo |
| () | palavra/fala não compreendida - transcrição impossível |
| (palavra) | transcrição duvidosa |
| (()) | comentário do analista, descrição de atividade não verbal |
| “fala relatada” | fala relatada |
| hh | aspirações audíveis ou riso |
| .hh | inspiração durante a fala |
| /... / | indicação de transcrição parcial ou de eliminação |
| [] | fala sobreposta |

Convenções simplificadas e adaptadas da proposta de Gail Jefferson (1983)

ANEXO B – Transcrição da entrevista com Sophie

| Transcrição da entrevista com Sophie | | | |
|--------------------------------------|----------|--|--|
| T | Falante | L | Dados |
| 01 | Brízzida | 1 2 3 4 | Foi...agora tá gravando...então vamos lá...é rapidinho...é bem tranquilo... é::... eu queria saber primeiro:: sobre você, quem é <u>você</u> ? me fala sobre quem é você↓ |
| 02 | Sophie | 5 6 7 8 9 | Chamo-me Sophie (.) tenho vinte e três anos ... hum ... estudo em uma licenciatura de português em França... na cidade de <u>Rennes</u> ↑...hum...estou no terceiro ano...hum agora trabalho num cinema (1s) é tudo ... acho que é tudo. |
| 03 | Brízzida | 10 11 | E por que você escolheu fazer a sua:: a sua faculdade de português? |
| 04 | Sophie | 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 | ((ela olha para o canto superior direito)) Porque ante::s hum... eu fiz uma licenciatura de:: linguagens estrangeiras em inglês e espanhol e o português era:: minha terceira língua. E:: tenho, tive, a oportunidade↓ de:: viajar em Portugal e de mora::r lá...hum durante seis meses e::: e gostei muito ... da cultura portuguesa::, dos portuguese::s, e:: hum... este ano ... esqueci de faze::r tudo o que:: era necessário para entrar no meu Master (1s) e:: então eu fiz uma segunda:: terceira ano em licenciatura de português °pra° pra:: ter uma licenciatura dupla. |
| 05 | Brízzida | 24 | A::: sim...uhum |
| 06 | Sophie | 25 26 27 | Pras três línguas... e::, em alguns dias vou faze::r °dossiê° ... tudo para entrar em meu mestrado ano próximo. |
| 07 | Brízzida | 28 29 | E você vai querer fazer o mestrado em <u>Rennes</u> ou vai para Portugal? |
| 08 | Sophie | 30 31 | Não não não, e:::m Rennes há um mestrado que:: me interessa que se cha::ma Master Les Amériques |
| 09 | Brízzida | 32 | [A::: conheço] |
| 10 | Sophie | 33 34 35 | e...como há três línguas::s inglês, espanhol e português, é um (.) estudo sobre (1s) hum as culturas (.) de todo o continente america::no. |
| 11 | Brízzida | 36 | [A::: legal] |
| 12 | Sophie | 37 | Com uma visão mais sociológica:: também. |
| 13 | Brízzida | 38 39 | Entendi. Então você quer usar o português ... na sua pesquisa? |
| 14 | Sophie | 40 41 42 | Sim...sim...como o Brasil não vai ser ...tã::o presente ...como este año, mas vou estar no meu mestrado também. |
| 15 | Brízzida | 43 44 45 | Ai que legal. Muito legal. E você:: fora da universidade, você usa o português com alguém? Conversa com alguém em português? |
| 16 | Sophie | 46 47 48 49 50 51 | Hum...fora da universidade ou durante as aulas <u>aulas</u> , só na faculdade com os professores e com meus companheiros de:: de classe também ... mas (4s) <u>sim</u> hum... uma vez no::: no <u>cinema</u> encontrei portugueses e:: e:: posso ajudar-lhes hum... e:: e falei português com com eles. |

| | | | |
|----|----------|--|---|
| 17 | Brízzida | 52 53 54 55 56 57 | Ai que LEGAL↑ hh ((ambas riem juntas)) Que ótimo. Que bom então pelo meno::s foi legal no trabalho. Foi útil trabalho. E::: agora eu queria falar sobre as nossas aulas. Você lembra dessa atividade? Que nós fizemos? ((mostra a folha da atividade para Sophie)) |
| 18 | Sophie | 58 | Lembrei, lembrei ↓ |
| 19 | Brízzida | 59 | Me conta:: o que você se lembra dessa aula. |
| 20 | Sophie | 60 61 62 63 64 65 66 67 68 | Dessa aula::... hum... Falamos de:: das migrações hum...intra países. Não de imigração ou de emigração, mas de:: migração dentro do País, ((Brízzida acena com a cabeça afirmativamente)) dos campos (2s) nas cidades nas grandes cidades... ((Brízzida acena com a cabeça afirmativamente)) hum... das condições de vida que pode::m esta::r difícil.../.../ e de:: a história de uma:: família que de:: que deixa o campo pra:: pra ir na cidade. |
| 21 | Brízzida | 69 70 71 72 | Isso ((Brízzida acena com a cabeça afirmativamente)) ... e como é que você se sentiu? O que você pensou durante a aula? O que que você achou da aula? Como é que foi para você participar? |
| 22 | Sophie | 73 74 75 76 77 | Achei que um sujei/.../ um tema::, muito interessante e:: de ver como como em cada país...hum... há um movimento social e:: e também hum... um êxodo rural. E acho que era que era muito interessante:: de ver de ver isso no Brasil. |
| 23 | Brízzida | 78 79 80 81 | ((Brízzida acena com a cabeça afirmativamente)) uhum...e o que que você achou da história em quadrinhos ?... quando você leu. [hummm] Como é que foi? Você achou difícil? O que que você achou? |
| 24 | Sophie | 82 83 84 85 86 87 88 89 90 | Hum... eu eu não sabia se:: se era uma história feliz ou muito triste porque porque ((Brízzida acena com a cabeça afirmativamente)) deixar toda::: a sua família (3s) mas para encontrar um uma vida melhor ... também. E::: muita esperança mas eles não não sabem o que:: vão encontrar na cidade também (1s) e porque:: não sei como:: me posicionar para... sobre esse sujeito ((Sophie olha para o lado, fazendo uma negativa com a cabeça)) |
| 25 | Brízzida | 91 92 93 94 | Hum... entendi... e::: mas a sua redação foi superinteressante porque você escreveu como se fosse:: a criança da família ...né? então achei que você.... |
| 26 | Sophie | 95 | os olhos da criança...sim |
| 27 | Brízzida | 96 97 98 | Foi muito interessante o seu texto. E eu queria saber o que que você sentiu quando você escreveu a redação. Como é que foi para você escrever? |
| 28 | Sophie | 99 100 101 102 103 104 105 106 107 | E... hum...pra mim é... a criança:: não não decidiu de partir da:: da sua casa...e... e pra contar a história dos seus dos seus olhos... e... e acompanhar a sua família... ((Brízzida acena com a cabeça afirmativamente)) [uhum] ...hum... e como se ele foi (1s) obrigado também de:: de parti::r do campo. [é] e... e porque:: achei que era interessante:: de falar por seu nome, e:: não pelo nome da mãe ou do pai. |

| | | | |
|----|----------|--|--|
| 29 | Brizzida | 108 109 110 111 112 113 | Muito <u>legal</u> ((Sophie sorri e acena com a cabeça afirmativamente)) foi muito interessante. E:: eu queria te fazer uma outra pergunta. E... retomando a história que você conversou com alguém no cinema em português, como é que você se sentiu... nesse momento assim? |
| 30 | Sophie | 114 115 116 117 118 119 120 121 122 123 | Não sabia se... se devia se devia dizer que falava português ... mas elas me (1s) me diz que (1s) que tive que ajudar-lhas porque:: era:: ... porque elas não ... não falavam bem francês ... e:: ... não sabia que que língua é ... elas falavam ... e::... quando ouvi pipoca hh ((ambas riem juntas)) ... e ... eu decidi ... e... e ... dizer dizer-lhes que falava um pouco português ... e se se pode ajudar. E ... e tive e tive um uma conversação legal com com elas ... Era muito muito °bom° |
| 31 | Brizzida | 124 125 126 | E você se ... assim é:: ... se sentiu <u>bem</u> de poder falar uma outra língua e na hora ninguém falava? Mas você falava. |
| 32 | Sophie | 127 128 129 130 131 132 | Sim, sim. Elas me:: perguntaram onde que ... que aprendi português ... e e... hum...tive outros outros clientes depois delas ... se ... senão (3s) tinha continuado a falar com elas ... mas ... era muito legal ... gostei muito::: falar com ... português com elas. |
| 33 | Brizzida | 133 134 135 136 | Entendi. Então... é isso. Obrigada. É tudo, é tudo. A:: Uma outra coisa, você::... fora da sala de aula você costuma ler alguma coisa em português? Qualquer coisa. |
| 34 | Sophie | 137 138 139 | Hum ... Em português ... Não, agora:: não. Não li nada em português. Li hum...literatura brasileira mas em francês. |
| 35 | Brizzida | 140 141 | Uhum... ((Brizzida acena com a cabeça afirmativamente)) ... Ah legal↑ legal |
| 36 | Sophie | 142 143 144 145 146 | Agora li literatura brasileira mas em francês ... para:: ... porque::... tive medo de::... de não entender tudo, mas (2s) mas gosto do livro ... pois ... talvez vou ... vou encontrar-lhe em em português também. |

ANEXO C – Transcrição da entrevista com Pierre

| Transcrição da entrevista com Pierre | | | |
|--------------------------------------|----------|----------------------------------|---|
| T | Falante | L | Dados |
| 01 | Brízzida | 1 2 | Então vamos lá(.) é::, começa me falando um pouco sobre você, quem é o Pierre? |
| 02 | Pierre | 3 4 5 6 7 8 | ((Pierre olha para o canto superior direito)) Quem sou ... So::u um (2s) um estudante:: de português, sou francês, tenho:: vinte:: vinte e um anos ... e:: moro e:: na Bretanha, na França ((Pierre olha para o canto inferior direito e coça o queixo com a mão esquerda)) (7s) E ... E o que querias saber? |
| 03 | Brízzida | 9 | O que você quiser me falar (.) sobre você. |
| 04 | Pierre | 10 11 12 | ((Pierre olha para o canto superior direito)) Tá bom e:: ... Gosto:: de::: caminhar ... hum ... Toco:: música (.) |
| 05 | Brízzida | 13 14 | Uhum ((Brízzida acena com a cabeça afirmativamente)) |
| 06 | Pierre | 15 16 17 18 19 | Toco:: guitarra e:: piano também ... hum (4s) ((ele olha para o canto inferior)) Gosto:: hum ... de °cinema° ... ((Pierre coça o queixo) vi a:: pouco tempo a:: ... um filme em português sobre a:: ... a história do "Pedro e Inês" |
| 07 | Brízzida | 20 21 | Uhum ((Brízzida acena com a cabeça afirmativamente)) |
| 08 | Pierre | 22 23 24 25 26 | Havia uma::: hum (5s) (estava:: na faculdade e apresentava:: não sei o que) ((Pierre olha para o canto inferior esquerdo)) ... Gosto de:: desse tipo de atividade ... hum ... Gosto também::↓ (3s) da °leitura°. |
| 09 | Brízzida | 27 | Gosta de leitura? |
| 10 | Pierre | 28 | Sim, sim um pouco. |
| 11 | Brízzida | 29 | O que você gosta de ler? |
| 12 | Pierre | 30 31 32 33 | ((Pierre coloca a mão no queixo)) hum ... Nesse tempo gosto de ler um:: ... é:: um:: (3s) (°como diria::°) ... um livro sobre:: as regras de vida de:: ... de uns samurais. |
| 13 | Brízzida | 34 35 | [uhum que legal] ((Brízzida acena com a cabeça afirmativamente)) |
| 14 | Pierre | 36 37 38 39 40 | °O livro é bom° e:: são regras de vidas como a:: como:: eles deviam:: hum ... viver e:: respeitar /.../ ((Pierre vira a cabeça para o lado direito, olhando para baixo, e resmunga algo)) |
| 15 | Brízzida | 41 42 | E:: como é que você::, por que que você escolheu estudar português na faculdade? |
| 16 | Pierre | 43 44 45 | ((Pierre olha para cima)) Ah ... Português ... hum ... Escolhi o português:: porque::: ... tenho família::↓ °portuguesa°. |
| 17 | Brízzida | 46 47 | [Sua família é portuguesa?] |
| 18 | Pierre | 48 49 50 51 52 53 | A minha:: mãe e:: da origem portuguesa mas:: hum ... ela é francesa, mas:: hum ... o meus avós (.) são portugueses ((Brízzida acena com a cabeça afirmativamente)) ... hum ... Moram:: hum no norte:: ... de Portugal (.) |
| 19 | Brízzida | 54 55 | Uhum ((Brízzida acena com a cabeça afirmativamente)) |

| | | | |
|----|----------|--|--|
| 20 | Pierre | 56 57 58 | ((Pierre olha para o canto inferior direito)) E:: hum ... E:: vo::u visita-los e:: (ls) hum (ls) todo todos os anos (.) todos os verão |
| 21 | Brízzida | 59 60 | Uhum ((Brízzida acena com a cabeça afirmativamente)) |
| 22 | Pierre | 61 62 63 64 65 66 67 68 69 70 | ((Pierre olha para o canto inferior esquerdo)) ... eu vo::u vou (ali) (.) para visitá-los ... e ... e::: ((Pierre olha para cima)) °decidi estudar° português porque:: (ls) queria:: hum... conhecer a minha:: história pessoal ((Brízzida acena com a cabeça afirmativamente)) ... e::: ... o que o que estudo e (.) quem sou ((Brízzida acena com a cabeça afirmativamente)) ... e entender ... quais são a:: (.) as minhas raízes. |
| 23 | Brízzida | 71 72 73 | Legal ((Brízzida acena com a cabeça afirmativamente)), e você quando começou a estudar quando? A primeira vez. |
| 24 | Pierre | 74 75 | A primeira vez foi a::: ((Pierre olha para o canto superior direito))... no Liceu. |
| 25 | Brízzida | 76 77 | A::: ((Brízzida acena com a cabeça afirmativamente)) |
| 26 | Pierre | 78 79 80 81 | A::: estudei três anos no Liceu, ((Brízzida acena com a cabeça afirmativamente)) mas a:: era:: uma:: uma opção:: bem pequenina (.) havia:: ... dois ou três horas por semana. |
| 27 | Brízzida | 82 | E você tinha quantos anos? |
| 28 | Pierre | 83 | Tipo? |
| 29 | Brízzida | 84 85 | Quantos anos você tinha? Quando você começou no Liceu. |
| 30 | Pierre | 86 87 | A:: ((Pierre olha para o canto superior direito)) Hum ... a::cho que tinha:: dezesseis |
| 31 | Brízzida | 88 89 | Uhum ((Brízzida acena com a cabeça afirmativamente)) |
| 32 | Pierre | 90 91 | Sim isso dezesseis ... °tinha até agora° ... faz ... °tem uns seis anos que estudo português.° |
| 33 | Brízzida | 92 93 94 95 | É bastante tempo ((Brízzida acena com a cabeça afirmativamente, e Pierre sorri)), e na sua casa? Você conversa com alguém em português? Seus pais falam português? |
| 34 | Pierre | 96 97 98 99 | ((Pierre olha para o canto inferior direito)) Não a::... °Infelizmente também° porque:: ... a minha mãe a:: nunca:: nunca falar português, só falar português com a:: sua mãe. |
| 35 | Brízzida | 100 101 | A:: sim. ((Brízzida acena com a cabeça afirmativamente)) |
| 36 | Pierre | 102 103 | E:: não conosco porque:: eu tenho uma:: uma irmã:: mais velha. |
| 37 | Brízzida | 104 105 | Uhum ((Brízzida acena com a cabeça afirmativamente)) |
| 38 | Pierre | 106 107 108 109 110 111 | E::: ... não não falamos a:: °português°, mas a::gora que:: estudo um:: pouco mais para a língua que:: eu posso a:: conversar ((Brízzida acena com a cabeça afirmativamente)) hum ... acho que:: no futuro a:: talvez vamos falar mais português. |
| 39 | Brízzida | 112 113 114 | Entendi ((Brízzida acena com a cabeça afirmativamente)), mas a sua mãe fala português? Ela sabe português? |

| | | | |
|----|----------|--|---|
| 40 | Pierre | 115 116 117 118 | Sim, sim (.) Mas ... mas acho ... acho que ela:: tem:: um nível ... um pouco:: baixo porque:: ... ela fala:: só com a sua mãe ... e:: ... e só:: conversações a:: muito informal ... e:: |
| 41 | Brízzida | 119 120 | Uhum ((Brízzida acena com a cabeça afirmativamente)) |
| 42 | Pierre | 121 | E:: simples. |
| 43 | Brízzida | 122 123 124 | Entendi. Então quando você não está na aula, na universidade, quando você fala português? Quando você visita os seus avós? |
| 44 | Pierre | 125 126 127 | ((Pierre olha para o canto inferior direito)) Sim e:: ... a:: as vezes ... em:: encontro:: ... pessoas portuguesas e:: falo um pouco. |
| 45 | Brízzida | 128 | Legal. |
| 46 | Pierre | 129 130 | A maior parte:: ... do:: do tempo quando:: pratico o português é na universidade. |
| 47 | Brízzida | 131 132 133 | Entendi, e as leituras também? As coisas que você lê em português, só na universidade ou você lê fora, em casa? |
| 48 | Pierre | 134 135 136 137 138 139 140 141 142 143 144 145 | Hum:: (3s) não:: não leio muito ... não leio muito a:: na minha casa português porque hum:: (1s) não sei ((Pierre coloca a mão no queixo)) ... a:: ... acho que::: é:: bem mais difícil pra mim:: ((Brízzida acena com a cabeça afirmativamente)) acho:: /.../ hh ((ambos riem juntos). Hum ... Tinha:: um:: um:: pequeno livro ((Pierre olha ao redor e com as mãos simula um livro abrindo)) ... uma revista de:: de jovem (.) em português ... tinha:: ... as vezes ... leio um pouco isso ... mas ... com:: artigos (.) curtos e:: mais simples ... que:: era:: com literatura |
| 49 | Brízzida | 146 147 | Uhum ((Brízzida acena com a cabeça afirmativamente)). |
| 50 | Pierre | 148 | Não queria ler... Eça de Queiroz... todinho. |
| 51 | Brízzida | 149 150 151 | Entendi. E n::em assim alguma coisa tipo:: história em quadri::nhos, ou coisas assim que tenha imagem para te ajudar? |
| 52 | Pierre | 152 153 154 155 156 | /.../ Deveria:: (.) encontra::r livros hum... e coisas mais simples (.) mas na França é:: ... um pouco difícil de encontrar material ((Brízzida acena com a cabeça afirmativamente)) ... só de português. |
| 53 | Brízzida | 157 158 | É verdade...É verdade. ((Brízzida acena com a cabeça afirmativamente)) |
| 54 | Pierre | 159 160 | E si:: ... No:: No meu smartphone (.) tem um:: aplicação do:: ... jornalísticas |
| 55 | Brízzida | 161 162 | Uhum ((Brízzida acena com a cabeça afirmativamente)) |
| 56 | Pierre | 163 164 165 166 | E:: leio notícias mundiais ((Pierre olha para o canto superior direito)) a::... tenho:: O Público, ... O:: Diário de Notícia e a:: Folha de São Paulo. |
| 57 | Brízzida | 167 168 169 170 171 | No::ssa você lê muito! Nossa você lê coisas difíceis (.) Porque a Folha de São Paulo e é:: um dos jornais mai::s intelectuais do Brasil, então ele é difícil de ler. ((Pierre acena com a cabeça afirmativamente)) |

| | | | |
|----|----------|---|---|
| 58 | Pierre | 172 173 174 | Sim, sim. Não compreendo tudo mas a:: compreendo hum as:: ... as principais, e se:: hum também hum vejo hum a:: televisão portuguesa. |
| 59 | Brízzida | 175 | Legal. |
| 60 | Pierre | 176 | Hum:: a:: RTP |
| 61 | Brízzida | 177 178 | Uhum ((Brízzida acena com a cabeça afirmativamente)). |
| 62 | Pierre | 179 180 181 | E:: as vezes a:: ... vejo um pouco emissões de:: jornais televisados. ((Pierre olha para o canto inferior direito)) |
| 63 | Brízzida | 182 183 184 185 186 | Nossa muita coisa, você vê muito português fora da sala de aula (.) então agora eu queria passar para uma outra parte (.) Você lembra da nossa atividade? ((Brízzida mostra a folha de atividade)) |
| 64 | Pierre | 187 188 | Sim. ((Pierre balança a cabeça indicando que se lembra)) |
| 65 | Brízzida | 189 | Que que você se lembra dessa aula? Fala pra mim. |
| 66 | Pierre | 190 191 192 193 194 195 | En::tão ((Pierre olha para cima)) lembro-me de:: (.) nós falávamos a:: ... do:: ... do êxodo (.) ((Brízzida acena com a cabeça afirmativamente)) das pessoas a:: que vivem hum... no meio rural e que:: ... vem ... nas cidades nas grandes cidades ... pra encontrar mais dinheiro e trabalho. |
| 67 | Brízzida | 196 197 | Uhum ((Brízzida acena com a cabeça afirmativamente)) |
| 68 | Pierre | 198 199 | A:: ach::o que:: o exemplo a:: (.) da aula era:: uma migração (1s) do:: Sertão a:: à São Paulo? |
| 69 | Brízzida | 200 201 | Isso. ((Brízzida acena com a cabeça afirmativamente)) |
| 70 | Pierre | 202 203 | Trabalharam na::s e:: nas fábricas de automóveis, não? Não é? (Pierre coloca a mão no queixo)) |
| 71 | Brízzida | 204 205 | Isso. ((Brízzida acena com a cabeça afirmativamente)) |
| 72 | Pierre | 206 207 208 209 210 211 | E:: ... a:: falamos também do:: do Sertão (.) da:: da seca (.) ((Brízzida acena com a cabeça afirmativamente)) e:: da:: ... e que é uma:: uma região bem a:: ... difícil (.) para:: para viver ... não há:: ... uma:: região també::m (.) muito pobre ... |
| 73 | Brízzida | 212 213 | Uhum ((Brízzida acena com a cabeça afirmativamente)). |
| 74 | Pierre | 214 215 216 217 218 219 220 | E:: o exercício a:: ... que fizemos (.) era:: sobre uma ... uma história ... a:: ... de um pequenino de um menino com a sua família ((Pierre olha para cima)) ... que:: ... que:: deixa:: que deixa a:: a região do Sertão para ir:: ... e:: ... eu me lembro que:: enfim ... a:: a chuva chuva ia de novo no Sertão. |
| 75 | Brízzida | 221 222 223 224 | Isso mesmo ((Brízzida acena com a cabeça afirmativamente)), você lembra (.) qual o nome que a gente dá para essas pessoas que saem do Sertão e vão pra a cidade? hh |
| 76 | Pierre | 225 226 | ((Pierre coloca as mãos sobre o rosto e abaixa a cabeça)) A:: o::s sertanejos não? |
| 77 | Brízzida | 227 228 | Não. ((Brízzida acena com a cabeça negativamente)) |
| 78 | Pierre | 229 | Não A:: ... Não me... |

| | | | |
|----|----------|---|---|
| 79 | Brízzida | 230 | Retirantes. |
| 80 | Pierre | 231 | °Retirante?° |
| 81 | Brízzida | 232 233 | Retirantes. ((Brízzida acena com a cabeça afirmativamente)) |
| 82 | Pierre | 234 235 236 237 | ((Pierre olha para cima)) A:: Retirantes >a:: sim sim sim retirantes< ... E:: são as pessoas que:: ve::m do Sertão? ou são todas as pessoas que:: (.) não são específicas e:: do sertão? |
| 83 | Brízzida | 238 239 | São as pessoas que saem do Sertão pra procurar uma vida melhor em outra cidade. |
| 84 | Pierre | 240 241 | A:: tá ((Pierre acena com a cabeça afirmativamente)) ... Retirantes. |
| 85 | Brízzida | 242 243 244 245 | E:: eu queria sabe:: como você se sentiu participando da ativida::de, lendo a:: história em quadrinhos, a sua opinião (.) O que que você achou? |
| 86 | Pierre | 246 247 248 249 250 251 252 | ((Pierre olha para o canto inferior direito)) A:: ... acho que um:: ... um bom exercício porque:: ... a classe trabalhara a imaginação ((Brízzida acena com a cabeça afirmativamente)) ... e:: ... há uma:: uma conexão entre:: ... uma história fictiva e:: també::m o a realidade a concreta do ... dos retirantes. |
| 87 | Brízzida | 253 254 | Uhum. ((Brízzida acena com a cabeça afirmativamente)) |
| 88 | Pierre | 255 256 257 258 259 | E:: (3s) um.. lembro lembro de:: ... lembro-me que:: ((Pierre olha para cima)) que (4s) muito legal e:: ... agradável de:: criar uma história (.) a partir da:: das cenas e:: (.) inventar todo o resto |
| 89 | Brízzida | 260 261 | Uhum ((Brízzida acena com a cabeça afirmativamente)) |
| 90 | Pierre | 262 263 264 265 | Então temos o:: ... o início e:: ... o fim ((Pierre gesticula com as mãos indicando o início e o fim)) e:: ... e completa::r as os espaços a:: ... vazios acho que ... é bem interessante. |
| 91 | Brízzida | 266 267 268 269 | Uhum ((Brízzida acena com a cabeça afirmativamente)) ... E: como é que foi pra você ... escrever a redação? você achou muito difícil ou muito fácil? |
| 92 | Pierre | 270 271 272 273 274 | A: ... Não muito difícil, mas não muito fácil ... mas ... esse: esse tipo de: ... de história bem pequenina e: são ((Pierre olha para cima)) ... histórias para crianças com palavras a: (3s) simples ... e com a: poucas ações |
| 93 | Brízzida | 275 276 | Uhum ((Brízzida acena com a cabeça afirmativamente)). |
| 94 | Pierre | 277 278 279 | E:: ... e isso é:: bem mais fácil do que de construir uma uma grande história:: com vários personagens |
| 95 | Brízzida | 280 281 | Uhum ((Brízzida acena com a cabeça afirmativamente)) |
| 96 | Pierre | 282 283 284 | Com a:: várias situações ... como como é:: como é:: uma pequenina história (.) com (.) poucos personagens |
| 97 | Brízzida | 285 286 | Uhum ((Brízzida acena com a cabeça afirmativamente)) |

| | | | |
|----|----------|---------------------------------|--|
| 98 | Pierre | 287 288 289 290 291 | A: acho que: (is) e: era fácil e: ... como: a senhora dava-nos hum: (.) um conhecimento geral sobre: os retirantes e: ... e os ... a realidade ... a: era muito mais fácil de: criar uma história: (is) de: de vida. Isso. |
| 99 | Brizzida | 292 293 | Uhum ((Brizzida acena com a cabeça afirmativamente)) |

ANEXO D – Material utilizado na aula da universidade

NOME: _____ DATA: ____/____/____

AULA 1 - EXPRESSÃO ORAL – LICENCE 3

Exodo Rural e Migração

 Postado em: [8 de novembro de 2010](#) por: [Jaqueline Aragão Cordeiro](#)

A migração nordestina, teve grande relevância na história da migração no Brasil desde a época do Império de D. Pedro II. Com o início do Primeiro Ciclo da Borracha em 1879, os nordestinos migraram para a Amazônia, fato que se repete com o Segundo Ciclo da Borracha durante a Segunda Guerra Mundial. Com o auge da industrialização no Brasil, entre as décadas de 1960 e 1980, a migração nordestina para a região Sudeste, em especial aos estados de São Paulo e Rio de Janeiro, foi intensa. As capitais destes estados tornaram-se “terras de oportunidades”. No ano de 1877 o nordeste brasileiro sofria com as consequências da seca. Muitos nordestinos, principalmente do Ceará foram estimulados a migrarem para a Amazônia, para assim trabalharem na extração do látex. Este destino de migração foi ainda popular durante a seca de 1915, conforme escreveu Raquel de Queiroz no romance “O Quinze”.

A migração para a Terra da Fatura, foi sempre estimulada com o aval dos governos estaduais nordestinos, porém com os Acordos de Washington assinados por Getúlio Vargas em 1943, esta passou a ser estimulada e organizada pelo Governo Federal. O órgão responsável por este movimento migratório foi o Serviço Especial de Mobilização de Trabalhadores para a Amazônia ou mais conhecido como SEMTA. Calcula-se que mais de 60.000 pessoas migraram para a região amazônica para trabalharem como Soldados da Borracha. Devido principalmente ao problema da exploração social e do trabalho na economia rural nordestina, relacionada com e eventualmente justificada pela seca, somados com a grande oferta de empregos de outras regiões principalmente nas décadas de 60, 70 e 80, em especial na região Sudeste, verificou-se um pronunciado fluxo migratório de parte da população nordestina para outras regiões do país.

Na última década, porém, devido às alterações estruturais na economia impulsionadas por medidas socialdemocratas e com a crise do Estado, surgiu um problema generalizado de aumento do desemprego, de queda da qualidade da educação e redução gradativa da renda (aliada à sua histórica distribuição desigual). Isto fez com que parte da população de origem nordestina e de seus descendentes, os quais antes havam migrado pela falta de recursos, mantivessem uma baixa qualidade de vida. Por causa da visão espelhada nas décadas anteriores, o falso ideal imaginário que se formou em relação à região Sudeste é da promessa de uma qualidade de vida melhor, de fácil oportunidade de emprego, salários mais altos, entre outros; iludido por esse sonho, quando um nordestino migra para o Sudeste em busca de uma melhoria na qualidade de vida, acaba encontrando o contrário, além de sofrer preconceito social no dia-a-dia.

O êxodo segiu em direção ao Sul na década de 30. Chegando em São Paulo, os nordestinos foram buscar trabalho nos cafezais, porém, não eram bem-vindos, pois, com a chegada dos imigrantes italianos e espanhóis, muito mais robustos e saudáveis, os fazendeiros preferiram os europeus aos nordestinos para o trabalho nos cafezais. Os nordestinos estavam extremamente desnutridos, doentes e miseráveis, morriam às centenas, sem condições para o trabalho pesado, pois sua caminhada do Nordeste ao Sul, por milhares de quilômetros, foi feita em sua maioria a pé, sem água, sem comida e em condições sub-humanas, exaurindo suas forças.

A imigração nordestina para o Estado do Rio de Janeiro se concentrou da região metropolitana fluminense, e se deu continuamente a partir da década de 1950. A partir dessa grande imigração ocorreu intensa favelização de municípios da Baixada Fluminense e da capital do Estado, devido ao baixo nível socioeconômico desses imigrantes. Atualmente ainda se percebe constante fluxo migratório, apesar de em menor número que no passado.

Entre as décadas de 1980 e 1990 o fluxo migratório para o Sudeste diminuiu e surgiram também migrações para a região do Distrito Federal e mais uma vez para o Amazonas.

Com a melhoria estrutural de outras regiões do Brasil, somada aos problemas que surgiram nas grandes cidades por causa da superpopulação, a migração nordestina diminuiu consideravelmente. Apesar de o Rio de Janeiro e São Paulo continuarem sendo importantes polos de atração, a migração “poli nucleada” tornou-se mais evidente.

 FONTE: <http://coisadeceareense.com.br/exodo-rural-e-migracao/>



UNIVERSITÉ RENNES 2
DEPARTAMENTO DE PORTUGUÊS
PROF.^a BRÍZZIDA CALDEIRA

Discussão oral

- Por que as migrações nordestinas começaram, durante o século XIX?
- O que foi o Ciclo da Borracha?
- Por que os migrantes passaram a ir para São Paulo e Rio de Janeiro entre 1960 e 1980?
- O que aconteceu quando os migrantes chegaram em São Paulo? E no Rio de Janeiro?
- A vida dessas pessoas melhorou? Por quê?
- Qual é a sua opinião sobre a migração?

Morte e Vida Severina

(João Cabral de Melo Neto)

O meu nome é Severino,
como não tenho outro da pia.
Como há muitos Severinos,
que é santo de romaria,
deram então de me chamar
Severino de Maria.
Como há muitos Severinos
com mães chamadas Maria,
fiquei sendo o da Maria
do finado Zacarias.

Mas isso ainda diz pouco:
há muitos na freguesia,
por causa de um coronel
que se chamou Zacarias
e que foi o mais antigo
senhor desta sesmaria.

Como então dizer quem falo
ora a Vossas Senhorias?
Vejam: é o Severino
da Maria do Zacarias,
lá da Serra da Costela,
limites da Paraíba.

Mas isso ainda diz pouco:
se ao menos mais cinco havia
com nome de Severino
filhos de tantas Marias
mulheres de outros tantos
já finados, Zacarias,
vivendo na mesma serra
magra e ossuda em que eu vivia.

Somos muitos Severinos
iguais em tudo na vida,
morremos de morte igual,
mesma morte severina:
que é a morte de que se morre
de velhice antes dos trinta,
de emboscada antes dos vinte,
de fome um pouco por dia
(de fraqueza e de doença
é que a morte severina
ataca em qualquer idade,
e até gente não nascida).

Somos muitos Severinos
iguais em tudo e na sina:
a de abrandar estas pedras
suando-se muito em cima,
a de tentar despertar
terra sempre mais extinta,
a de querer arrancar
alguns roçados da cinza.

Mas, para que me conheçam
melhor Vossas Senhorias
e melhor possam seguir
a história de minha vida,
passo a ser o Severino
que em vossa presença emigra

ANEXO E – Transcrição da aula com Fernand

| Transcrição da aula com Fernand | | | |
|---------------------------------|---------|----------------|--|
| T | Falante | L | Dados |
| 01 | Fabiana | 1 2 3 | Então a historinha aqui do Papa-Capim, não é? O primeiro quadrinho, vamos lá, vamos ler o primeiro quadrinho? que você criou? |
| 02 | Fernand | 4 | "Olá amigo, você quer tocar com eu?" |
| 03 | Fabiana | 5 | Olá amigos, olá amigos. Você quer |
| 04 | Fernand | 6 | [Olá amigos] |
| 05 | Fabiana | 7 | Querem brincar né, vocês né? |
| 06 | Fernand | 8 | "Vocês querem brincar camigo hum comigo?" |
| 07 | Fabiana | 9 10 | Muito bem. "Olá amigos, vocês querem brincar comigo?" |
| 08 | Fernand | 11 | "Vocês querem brincar comigo?" |
| 09 | Fabiana | 12 | Uhum...E dep- |
| 10 | Fernand | 13 | [Dois] |
| 11 | Fabiana | 14 | O dois, o segundo quadrinho. |
| 12 | Fernand | 15 16 | Hum... "nós (vamos) no diverti ... no divertir muito" |
| 13 | Fabiana | 17 | Muito bem, "nós vamos nos divertir muito" |
| 14 | Fernand | 18 19 | Hum ... "Eu encontro ((pronúncia com /ã/)) ... hum ... jog- hum ... jo:: jogar simpático, jogo simpático" |
| 15 | Fabiana | 20 | Tu veux dire hum... eu eu ... eu encontrei |
| 16 | Fernand | 21 | [Sim] |
| 17 | Fabiana | 22 | Eu encontrei né, j'ai trouvé |
| 18 | Fernand | 23 | [Sim] |
| 19 | Fabiana | 24 25 26 | C'est au passé, né ? Que aqui tá eu encontro né? Está no presente. <u>Encontrar</u> , como <u>falar</u> , não é? Eu falei, eu encontrei. |
| 20 | Fernand | 27 | [Encontrei] |
| 21 | Fabiana | 28 | [Ok? Então eu encontrei..jogos] |
| 22 | Fernand | 29 | [jogos] |
| 23 | Fabiana | 30 31 | Jogos simpáticos né? Porque aqui tá no plural ou se você quiser dizer um jogo simpático |
| 24 | Fernand | 32 | [Um jogo] |
| 25 | Fabiana | 33 34 | Um jogo simpático então. Eu encontrei, não é? Um jogo simpático... Eu encontrei... |
| 26 | Fernand | 35 | °Encontrei° |
| 27 | Fabiana | 36 37 | Huhum... um jogo simpático, ok? Então vamos lá pra terceira::, o terceiro quadrinho |
| 28 | Fernand | 38 | "Não. Não queremos tocar com teu" |
| 29 | Fabiana | 39 | É:: "Não queremos brincar contigo" |
| 30 | Fernand | 40 | [Sim brincar] |
| 31 | Fabiana | 41 42 43 | Ok? "Não queremos brincar contigo". Eu vou colocar aqui no quadro, né? "Não..." |
| 32 | Fernand | 44 | [Contigo] |
| 33 | Fabiana | 45 | ["Não, não queremos...] |
| 34 | Fernand | 46 | [Não, não queremos] |
| 35 | Fabiana | 47 48 | ["Não queremos...Brincar ... né? Brincar ... contigo"] |
| 36 | Fernand | 49 | Contigo |
| 37 | Fabiana | 50 51 | OK? (5s) Aqui... contigo. E depois? ... Não queremos brincar contigo... Continuamos. |
| 38 | Fernand | 52 | "Tu estás suj- sujinho com com um porco" |

| | | | |
|----|---------|--|---|
| 35 | Fabiana | 53 54 | Muito bem. Tu estás sujinho como <i>comme un porc</i> , como um porco, ok? <i>Cela tu as mis avec</i> , ok? É <u>como</u> |
| 36 | Fernand | 55 | Como |
| 37 | Fabiana | 56 | Como |
| 38 | Fernand | 57 | Sim |
| 39 | Fabiana | 58 | <i>C'est comme</i> |
| 40 | Fernand | 59 | Como um porco? |
| 41 | Fabiana | 60 | Uhum... |
| 42 | Fernand | 61 | Sim... Como |
| 43 | Fabiana | 62 | Como um porco. "Tu estás sujinho como um porco" uhum |
| 44 | Fernand | 63 | "Tu sentes ruim... um rato" |
| 45 | Fabiana | 64 65 | Hum:: ok, em francês nós falamos isso, não é? E:: tu <i>sens mal...</i> |
| 46 | Fernand | 66 | [tu <i>sens un rat</i>] |
| 47 | Fabiana | 67 68 69 70 | [tu <i>sens un rat... en Portugais on va dire on va dire você cheira mal, você cheira mal, ok? On n'utilise pas le verbe sentir ok?</i>] |
| 48 | Fernand | 71 | Ah sim |
| 49 | Fabiana | 72 73 74 75 76 | <i>On utilise le verbe de:: comme l'odeur, cheiro c'est l'odeur, ok? L'expression en portugais est différente. En emploi, c'est avec le même sens, mais c'est différemment, d'accord? Você cheira mal, ok? Je vais eu escrevo aqui...</i> |
| 50 | Fernand | 77 | [Você che-...] |
| 51 | Fabiana | 78 | Você cheira mal... ok? você cheira mal, ou senão... |
| 52 | Fernand | 79 | [Você cheira ruim] |
| 53 | Fabiana | 80 | [Você cheira mal, verbo cheirar] |
| 54 | Fernand | 81 | Ruim |
| 55 | Fabiana | 82 | Mal |
| 56 | Fernand | 83 | Ruim |
| 57 | Fabiana | 84 | Você cheira, você cheira ruim... |
| 58 | Fernand | 85 | Não? |
| 59 | Fabiana | 86 87 88 | <i>On n'utilise pas trop ruim... você cheira ruim não... Nós podemos dizer "Que cheiro ruim!" Quelle mauvaise odeur !</i> |
| 60 | Fernand | 89 | [<i>mauvaise odeur</i>] |
| 61 | Fabiana | 90 | <i>Quelle mauvaise odeur. Que cheiro ruim</i> |
| 62 | Fernand | 91 | Sim |
| 63 | Fabiana | 92 | <i>Mais quand on dit directement à la personne on dit</i> |
| 64 | Fernand | 93 | [Cheira] |
| 65 | Fabiana | 94 | [Você cheira mal. Você cheira mal ... ok?] |
| 66 | Fernand | 95 | °Você ... cheira° |
| 67 | Fabiana | 96 97 98 99 100 101 102 103 | Você cheira mal. Si tu veux dire « <i>quelle mauvaise odeur !</i> » Tu peux dire "que cheiro ruim! Que cheiro ruim", ok? <i>Je vais mettre là que cheiro ruim... ((som da caneta enquanto ela escreve no quadro)) ... que cheiro ruim... Muito bem, muito bem. E nós vamos ficando por aqui Fernand. Para o próximo, não é? deixa eu até interromper aqui.⁵² Vamos lá então pro quarto quadrinho</i> |
| 68 | Fernand | 104 105 | "Eu estou um pouco sujinho ((/j/ pronunciado como /d3/)), isso não importa." |

⁵² Fim da primeira aula. Na segunda aula, Fabiana continua exatamente de onde parou na anterior.

| | | | |
|----|---------|---------------------------------|--|
| 69 | Fabiana | 106 107 108 | Ok, "eu estou um pouco sujinho isso não importa", muito bem, muito bem. Vamos lá pro quinto quadrinho, então. |
| 70 | Fernand | 109 | É "eu irei ver a mamãe para pedir-lhe conselhos" |
| 71 | Fabiana | 110 | Muito bem, "eu irei ver a mamãe" |
| 72 | Fernand | 111 | [Bem?] |
| 73 | Fabiana | 112 113 114 | [Haham, eu irei ver mamãe para pedir-lhe conselhos, muito bem, ok agora o sexto quadrinho.] |
| 74 | Fernand | 115 116 | Sexto, "mamãe! Eu posso tomar o bacia para ...hã.. meu lavezem lavagem?" |
| 75 | Fabiana | 117 | É:: mamãe, mamãe |
| 76 | Fernand | 118 | [Eu posso ... Mamãe] |
| 77 | Fabiana | 119 120 | [Eu posso tomar a bacia] |
| 78 | Fernand | 121 | [Posso?] |
| 79 | Fabiana | 122 123 | Sim, eu posso de pouvoir, sim o verbo poder no presente né? Je peux, eu posso... |
| 80 | Fernand | 124 | Posso, posso? |
| 81 | Fabiana | 125 126 127 128 129 | No português nós podemos omitir o pronome, não é como, não é como no francês. No francês, no francês a gente é obrigado a dire je peux ou peux-je e em português nós podemos utilizar os dois, "eu posso" ou "posso" |
| 82 | Fernand | 130 | [Eu posso] |
| 83 | Fabiana | 131 132 | [Os dois, tous les deux ok? É:: tomar a bacia para me lavar ... ok?] |
| 84 | Fernand | 133 | Não meu? |
| 85 | Fabiana | 134 | Pour me laver, ok? |
| 86 | Fernand | 135 | °Me laver° |
| 87 | Fabiana | 136 137 | Para me lavar. On n'utilise pas lavagem comme ça, ok? |
| 88 | Fernand | 138 | °J'ai corrigé là déjà° |
| 89 | Fabiana | 139 140 | Tomar a bacia para <u>me lavar</u> . O verbo lavar para me lavar... Lavar. |
| 90 | Fernand | 141 | Para me lavar |
| 91 | Fabiana | 142 143 | Pra me lavar ... ou senão, ou senão, "mamãe posso tomar a bacia para, para tomar banho? Tomar banho?" |
| 92 | Fernand | 144 | (2s) /.../ |
| 93 | Fabiana | 145 146 147 148 | Os dois, os dois, ok? Tomar banho ou lavar. Você pode utilizar, ok? Como aqui no título da historinha, tem a palavra, as duas palavrinhas, tomar banho ok? |
| 94 | Fernand | 149 | Certo |
| 95 | Fabiana | 150 151 152 153 | Então você pode dizer, "mamãe eu posso tomar a bacia para tomar banho?" Ok? Você tem as duas. Tu as les deux possibilités, d'accord? Para me lavar e ou para tomar banho, ok? Tu as les deux possibilités |
| 96 | Fernand | 154 | [Sim] |
| 97 | Fabiana | 155 | Para me lavar ou para tomar |
| 98 | Fernand | 156 | [tomar] |
| 99 | Fabiana | 157 158 159 | [banho, ok?... Tomar banho... (4s) Ok. Então vamos lá, agora é o sétimo né?] |

| | | | |
|-----|---------|---|--|
| 100 | Fernand | 160 161 | Sétimo. "Não meu filho, não é uma bacia, é um plato para fazer massa de crepe" |
| 101 | Fabiana | 162 163 164 | Muito bem, muito bem!! gostei, gostei, porque você utilizou o seu cotidiano, o seu o seu futuro próximo não é? Porque você vai a Portugal. |
| 102 | Fernand | 165 | [Sim] |
| 103 | Fabiana | 166 167 168 169 | [Vai abrir uma Creperia no Porto, então você já incluiu na historinha a sua própria vivencia, não é? A sua vivência futura, não é? Muito bem, muito bem]. |
| 104 | Fernand | 170 | É, "eu preciso encontrar uma saieção" |
| 105 | Fabiana | 171 | [Uma solução] |
| 106 | Fernand | 172 | [Solução] |
| 107 | Fabiana | 173 | [Solução] |
| 108 | Fernand | 174 | [Solução] |
| 109 | Fabiana | 175 | Huhum |
| 110 | Fernand | 176 | "Solução para estar propre" |
| 111 | Fabiana | 177 | Para estar propre, é para estar limpo ... limpo |
| 112 | Fernand | 178 | A:: limpo! Sim! |
| 113 | Fabiana | 179 | Propre c'est en français, ok? Limpo. |
| 114 | Fernand | 180 | °excuse-moi° /.../ |
| 115 | Fabiana | 181 | C'est le contraire de:... bien voilà !Limpo, limpo. |
| 116 | Fernand | 182 | [Limpo sujo] |
| 117 | Fabiana | 183 184 | Propre c'est en français, então para né? Eu preciso encontrar uma solução |
| 118 | Fernand | 185 | [Estar propre!] |
| 119 | Fabiana | 186 187 188 189 190 191 192 | [Para estar limpo, para para ficar limpo, ok? En français on va utiliser beaucoup le verbe être, dans ce cas-là on va utiliser plus « para ficar limpo » né? Pour...si on met pour rester propre, d'accord ? On utilise beaucoup plus ça. Eu vou tomar um banho para ficar limpo.] |
| 120 | Fernand | 193 | Non, ce n'est pas pour rester, c'est pour être |
| 121 | Fabiana | 194 195 196 197 | Oui...mais en portugais on utilise comme ça, ok? Para ficar limpo. Ce n'est pas incorrecte, mais je dis dans le jour le jour, on utilise beaucoup plus comme ça ficar limpo, ficar sujo. Ok? |
| 122 | Fernand | 198 199 | [Para estar lim...limpo, não?] |
| 123 | Fabiana | 200 201 202 203 204 205 | [Para para para para estar limpo c'est comme j'ai dit, ce n'est pas incorrecte, mais en Portugais on utilise beaucoup plus o ficar, o rester, ok? Dans le jour le jour on va utiliser beaucoup plus o ficar limpo, ficar sujo, ficar bonito, ficar elegante, ok?] |
| 124 | Fernand | 206 | Sim |
| 125 | Fabiana | 207 208 | Mais, ce n'est pas incorrecte, on utilise aussi estar, ok? |

| | | | |
|-----|---------|--|---|
| 126 | Fernand | 209 | /.../ ((tosse)) |
| 127 | Fabiana | 210 211 | Vamos agora então né? Aqui eu preciso encontrar uma solução para ficar limpo né?.. Vamos lá |
| 128 | Fernand | 212 | "Eu fiz uma salução, eu vou me lavar no logo" |
| 129 | Fabiana | 213 | No lago |
| 130 | Fernand | 214 | No lago |
| 131 | Fabiana | 215 216 | No lago, ok? "Eu <u>tive</u> eu tive uma ideia, eu tive uma ideia" ou "eu eu <u>tenho</u> uma solução". |
| 132 | Fernand | 217 | <i>J'ai trouvé une solution</i> |
| 133 | Fabiana | 218 219 220 | Eu tenho ou eu tenho <i>si c'est au présent</i> eu tenho, <i>si c'est j'ai trouvé c'est</i> eu <u>encontrei</u> uma solução, eu encontrei uma solução. |
| 134 | Fernand | 221 | Eu tenho não? |
| 135 | Fabiana | 222 223 | <i>Si tu veux utiliser au présent tu peux dire</i> "eu tenho uma solução!" ou "eu tenho uma ideia." |
| 136 | Fernand | 224 | °Uma solução° |
| 137 | Fabiana | 225 | <i>Il y en a plusieurs possibilités, ok ?</i> |
| 138 | Fernand | 226 | Eu fiz uma salução? |
| 139 | Fabiana | 227 228 | [<i>Si tu veux si tu veux...non. Je je fais une solution, tu dis ça en français ?</i>] |
| 140 | Fernand | 229 230 | [<i>J'ai trouvé</i>] |
| 141 | Fabiana | 231 232 233 | <i>Justement, tu ne vas pas utiliser le verbe faire, ok ? Si tu dis j'ai trouvé une solution, tu vas dire plutôt en portugais eu encontrei uma solução</i> |
| 142 | Fernand | 234 | <i>J'ai la solution, alors, comment c'est ?</i> |
| 143 | Fabiana | 235 236 | Eu <u>tenho</u> , eu tenho uma solução, ok? Eu tenho uma solução. |
| 144 | Fernand | 237 | "Eu serei capaz meu lavar com calma." |
| 145 | Fabiana | 238 | Eu serei capaz |
| 146 | Fernand | 239 | Capaz |
| 147 | Fabiana | 240 | De me lavar com calma, ok. Eu serei capaz de... |
| 148 | Fernand | 241 | Me? |
| 149 | Fabiana | 242 243 | De <u>me</u> , ok? Eu serei capaz de ... <u>me</u> lavar com calma, ok. Então vamos lá, vamos virar aqui a página. |
| 150 | Fernand | 244 | Português, tranquilamente? |
| 151 | Fabiana | 245 | É:: "Eu eu serei capaz de me lavar tranquilamente". |
| 152 | Fernand | 246 | Não? |
| 153 | Fabiana | 247 | Tranquilamente. Ok? Vou escrever aqui pra você |
| 154 | Fernand | 248 249 | <i>C'est pour ça que j'avais mis entre parenthèses, parce que ne savais pas si ça se disait.</i> |
| 155 | Fabiana | 250 | Sim, tranqui-la-mente. Tranquilamente |
| 156 | Fernand | 251 | °Tranquilamente° |
| 157 | Fabiana | 252 253 254 255 256 257 | Um, apenas um L, ok? Ok. Ou eu serei capaz, não é? Ehh, de tomar banho tranquilamente, ok? <i>Ou tu peux dire tout simplement... comme tu as utilisé le pouvoir là je suis d'accord, c'est mieux ainsi en portugais eu poderei tomar meu banho tranquilamente, eu poderei né?</i> |
| 158 | Fernand | 258 | Né? |

| | | | |
|-----|---------|---|--|
| 159 | Fabiana | 259 260 261 | Poderei tomar meu banho tranquilamente ou eu vou poder, <u>je</u> vais <u>pouvoir</u> eu vou poder tomar meu banho tranquilamente. |
| 160 | Fernand | 262 | °Eu vou° |
| 161 | Fabiana | 263 264 265 | Je vais <u>pouvoir</u> é eu vou poder ok? Porque eu ainda não trabalhei com você futuro do presente, né? Eu não trabalhei ainda o futuro do presente com você. |
| 162 | Fernand | 266 | Sim, /.../ |
| 163 | Fabiana | 267 268 269 | Então eu vou poder, poder de <u>pouvoir</u> , eu vou poder me lavar tranquilamente, me lavar com calma ou eu vou poder... tomar. |
| 164 | Fernand | 270 | Eu vou poder "de me" ou vou poder "me"? |
| 165 | Fabiana | 271 | Não por que aqui era diferente a construção né? |
| 166 | Fernand | 272 | A:: sim |
| 167 | Fabiana | 273 274 275 | Ok. Aqui era "eu serei capaz de" ok? "Eu serei capaz de me lavar". Você tem o "eu vou poder me lavar" ok? "Eu vou poder lavar" |
| 168 | Fernand | 276 | [Non, mais c'est...] |
| 169 | Fabiana | 277 278 279 280 281 282 283 | Ça dépend, il y a ... <u>je</u> suis capable <u>je</u> suis capable de faire quelque chose. C'est comme en français, d'accord ? Eu sou capaz <u>de</u> fazer alguma coisa ok? Então a preposição aqui foi dentro dessa construção. Como nós mudamos então "eu vou poder lavar", <u>je</u> vais <u>pouvoir</u> me lavar. Então eu vou poder lavar... eu vou poder <u>me</u> lavar né? |
| 170 | Fernand | 284 | Eu vou poder lavar ou <u>me</u> lavar? |
| 171 | Fabiana | 285 286 | Eu vou poder <u>me</u> lavar. C'est comme en français, <u>je</u> vais <u>pouvoir</u> <u>me</u> laver...tranquillement. |
| 172 | Fernand | 287 | °D'accord° (3s) |
| 173 | Fabiana | 288 289 290 | Vou poder me lavar com calma ou tranquilamente, ok? Então vamos lá vamos para o décimo primeiro quadrinho. |
| 174 | Fernand | 291 | Sim. "Eu começo com um mergulho no lago" |
| 175 | Fabiana | 292 | Ah:: ok. Et e::t tu:: et tu as mis- |
| 176 | Fernand | 293 294 | [Et je commence par une plongée dans le lac] |
| 177 | Fabiana | 295 296 297 | Et je commence, ok. E eu começo com um mergulho no lago ... ce n'est pas "i eu" comme tu as mis là, c'est "e eu"... C'est "i" |
| 178 | Fernand | 298 | [I e e u] |
| 179 | Fabiana | 299 | Que c'est comme ça. E eu, ok? E je... commence. |
| 180 | Fernand | 300 | E eu |
| 181 | Fabiana | 301 302 303 304 305 | Parce que là tu as mis le verbe être. Tu as mis le verbe être conjugué, ok? Ele é francês, ele é americano, é o verbo être conjugué. Et ici c'est différent, ici c'est pour a-jou-ter. (2s)D'accord ? « Et je fais telle chose, c'est pour ajouter. |
| 182 | Fernand | 306 | E eu |
| 183 | Fabiana | 307 308 | Ok? E eu... e eu começo com um mergulho no lago, muito bem. |
| 184 | Fernand | 309 310 | Mergulho. Je j'ai trouvé ça sur internet parce que je ne savais pas. |
| 185 | Fabiana | 311 312 | Sim! Sim! Ótimo! Vamos para o décimo segundo quadrinho |
| 186 | Fernand | 313 | Sim. E:: "mas o que eles querem em mim" |

| | | | |
|-----|---------|--------------------------|--|
| 187 | Fabiana | 314 | De mim |
| 188 | Fernand | 315 | De mim |
| 189 | Fabiana | 316 317 | Haham, muito bem! Mas o que eles querem de mim?... Está correto |
| 190 | Fernand | 318 | Sim... tu...comment tu dis ? |
| 191 | Fabiana | 319 | Mas o que eles querem de mim? |
| 192 | Fernand | 320 | °Mas o que eles querem de mim° |
| 193 | Fabiana | 321 | O que eles querem, verbo querer |
| 194 | Fernand | 322 323 324 325 | [Parce que...je fais d'abord avec mes feuilles, et après je vérifie sur internet si c'est bon. Mais il ne dit pas comment lui dire] |
| 195 | Fabiana | 326 327 328 | Ah sim sim, ok... É isso aí, mas o que eles querem de mim? Muito bem. Vamos então para o décimo terceiro quadrinho |
| 196 | Fernand | 329 | "Mas o que eles querem de mim?" |
| 197 | Fabiana | 330 | Huhum |
| 198 | Fernand | 331 | "Este peixe carnívoros" |
| 199 | Fabiana | 332 333 | Huhum, <u>estes</u> são, ok? <u>são</u> peixes carnívoros, ok? Colocar aqui ó. Vou escrever aqui ó. |
| 200 | Fernand | 334 | °ces sont° |
| 201 | Fabiana | 335 336 | Exatamente, <i>ces sont</i> , porque você colocou poisson au pluriel |
| 202 | Fernand | 337 | Sim |
| 203 | Fabiana | 338 | Donc on parle de plus- |
| 204 | Fernand | 339 | [Peixes] |
| 205 | Fabiana | 340 | Quantos, quantos peixes tem aí? quantos peixes? |
| 206 | Fernand | 341 | Três |
| 207 | Fabiana | 342 | Três peixes, não é? Então é:: estes ... peixes |
| 208 | Fernand | 343 | °Peixes° |
| 209 | Fabiana | 344 | Peixes... são ... car-ni-voros |
| 210 | Fernand | 345 | [Vorosos] |
| 211 | Fabiana | 346 | Carnívoros |
| 212 | Fernand | 347 | Carnívoros? |
| 213 | Fabiana | 348 | Carnívoros. Esses peixes são carnívoros |
| 214 | Fernand | 349 | °Carni...° |
| 215 | Fabiana | 350 351 | É::... Fernand você sabe me dizer qual é o nome desses tipos de peixe? |
| 216 | Fernand | 352 | Não |
| 217 | Fabiana | 353 | Diga em francês |
| 218 | Fernand | 354 | Ah! Des piranhas! [p'ivãna] ⁵³ |
| 219 | Fabiana | 355 | Exatamente, em português, piranha [p'irãna] ⁵⁴ . |
| 220 | Fernand | 356 | Ah |
| 221 | Fabiana | 357 358 | Ok? Então você pode dizer direto "são piranhas", directement...ces sont des- |
| 222 | Fernand | 359 | [Piranhas] [p'ivãnaf] |
| 223 | Fabiana | 360 | São... |
| 224 | Fernand | 361 | Piranhas ['pirãnaf] |

⁵³ Escrita fonética de acordo com os fonemas franceses.

⁵⁴ Escrita fonética de acordo com os fonemas do português brasileiro.

| | | | |
|-----|---------|--------------------------|--|
| 225 | Fabiana | 362 | Piranhas <i>ces sont, c'est directement</i> são piranhas |
| 226 | Fernand | 363 364 | [<i>Ouais, mais peixe</i> [p'etʃe] <i>je connaissais, donc je l'ai utilisé</i>] |
| 227 | Fabiana | 365 366 | <i>Oui, sim, mais on continue à travailler le:: le texte ensemble</i> |
| 228 | Fernand | 367 | <i>Sim... piranhas</i> |
| 229 | Fabiana | 368 369 370 | <i>Piranhas, então esses peixes são carnívoros, são piranhas ce parce que tu vois qu'il n'y a pas trop de différence</i> |
| 230 | Fernand | 371 | <i>En français... são piranhas</i> |
| 231 | Fabiana | 372 373 | <i>Oui...Huhum, então são três né? nós temos aqui três piranhas né? Uma, duas, três.</i> |
| 232 | Fernand | 374 | <i>Três,... sim</i> |
| 233 | Fabiana | 375 | <i>Huhum... Ok, então vamos lá. E::</i> |
| 234 | Fernand | 376 | <i>Alors</i> |
| 235 | Fabiana | 377 | <i>Ah, você não, deixa ver se você corrigiu aqui, não.</i> |
| 236 | Fernand | 378 | [<i>Eu</i>] |
| 237 | Fabiana | 379 | <i>Você não corrigiu olha. Esses peixes são...</i> |
| 238 | Fernand | 380 | [<i>Estes peixes</i> [p'eyʃes] <i>são</i>] |
| 239 | Fabiana | 381 | <i>Carnívoros</i> |
| 240 | Fernand | 382 | [<i>Carnívoros</i>] |
| 241 | Fabiana | 383 384 385 386 | <i>Como está no quadro, ok? Carnívoros... Carnívoros ok? Então vamos lá. Vamos para o décimo quinto quadrinho, é o décimo, não é décimo:: quarto, desculpe.</i> |
| 242 | Fernand | 387 | <i>"Eu estava com calor, eles quase me morderam"</i> |
| 243 | Fabiana | 388 389 | <i>Eles quase me morderam, verdade. Ok muito bem. Vamos lá para o décimo quinto quadrinho.</i> |
| 244 | Fernand | 390 | <i>"Mas penso nisso, eu vou me lavar na poça, na poça"</i> |
| 245 | Fabiana | 391 | <i>Na poça, ok.</i> |
| 246 | Fernand | 392 | <i>La marre...dans la marre⁵⁵</i> |
| 247 | Fabiana | 393 | <i>Dans dans la mer</i> |
| 248 | Fernand | 394 | <i>Non, la marre m-a-rr-e, la marre aux canards</i> |
| 249 | Fabiana | 395 | <i>Ok, ok, ok. Poça.</i> |
| 250 | Fernand | 396 | <i>Não?</i> |
| 251 | Fabiana | 397 398 399 400 | <i>Sim está correto, está correto. Mas mas penso nisso... você traduz como aqui?... Esse, "mas penso nisso". É::... eles quase me morderam. Mas penso nisso, mais...je pense sur ça?</i> |
| 252 | Fernand | 401 | <i>Non, mais c'est n'est pas grave</i> |
| 253 | Fabiana | 402 403 404 | <i>Ahh mais c'est n'est pas grave ce:: ce n'est pas de tout ça, ok ? C'est n'est pas grave... ça veut dire que:: il n'y a pas de problème</i> |
| 254 | Fernand | 405 | [<i>Sim</i>] |
| 255 | Fabiana | 406 407 408 | <i>C'est n'est pas grave. Donc, on va dire "Mas mas não tem problema, eu vou me lavar na poça", ok? Si tu traduis ça, ça ne va rien dire pour moi</i> |
| 256 | Fernand | 409 | <i>Ah sim</i> |
| 257 | Fabiana | 410 411 412 413 | <i>Ok? Então si c'est n'est pas grave ou il n'y a pas de problème tu vas dire "ah não tem problema, não tem problema"... Né? « Eles quase me morderam » né? ...Ils ils ont presque me :: me ::</i> |
| 258 | Fernand | 414 | [<i>mordu</i>] |

⁵⁵ Tago

| | | | |
|-----|---------|--|---|
| 259 | Fabiana | 415 | [me mordu] |
| 260 | Fernand | 416 | Oui |
| 261 | Fabiana | 417 418 419 420 421 422 | Mais <i>c'est n'est pas grave</i> .. então.. mas não tem problema... mas não tem problema((som da caneta escrevendo no quadro))... ok? (4s)"Mas não tem problema, ponto. Eu vou me lavar na poça", ok? mas não tem problema, eu vou me lavar ou eu vou, é isso mesmo, eu vou me lavar na poça |
| 262 | Fernand | 423 | Eu vou me lavar na poça |
| 263 | Fabiana | 424 425 426 | Huhum, isso mesmo, ok? "Mas penso nisso", a tradução ça va être mais je:: je pense à cela...je pense à ça, ok? |
| 264 | Fernand | 427 | Mas não tem problema |
| 265 | Fabiana | 428 | Non... je dis...parce que tu avais mis- |
| 266 | Fernand | 429 430 | [Ah ça! Mas penso nisso] |
| 267 | Fabiana | 431 432 433 434 | [Mas penso nisso... <i>c'est le verbe penser... d'accord? Você você disse "mas penso nisso", non c'est n'est pas ça. C'est pour cela que je demande ce que tu as voulu dire, ok ?]</i> |
| 268 | Fernand | 435 436 | Mais j'y pense je voulais me laver dans dans la marre. |
| 269 | Fabiana | 437 438 | Comme tu as dit, mais <i>c'est n'est pas grave</i> , mas não tem problema eu vou me lavar na poça, ok? |
| 270 | Fernand | 439 | Sim. /.../ |
| 271 | Fabiana | 440 441 | Então vamos lá, vamos lá, foi até o décimo quinto é isso? |
| 272 | Fernand | 442 | Terminado. |
| 273 | Fabiana | 443 | Ok, então vamos continuar. |
| 274 | Fernand | 444 | Sim |
| 275 | Fabiana | 445 446 | Vamos continuar, o décimo sexto quadrinho, o que que o Papa-Capim está a fazer aqui? |
| 276 | Fernand | 447 | Humm |
| 277 | Fabiana | 448 | Está a fazer |
| 278 | Fernand | 449 | Correndo |
| 279 | Fabiana | 450 | Ele está correndo ou ele estar a correr, não é? |
| 280 | Fernand | 451 | Papa:: Papa:: |
| 281 | Fabiana | 452 | Papa-Capim |
| 282 | Fernand | 453 | Papa-Capim... hã... correndo hã... da::... |
| 283 | Fabiana | 454 455 | Aqui, não, aqui não é? Ele, é queria se:: se lavar na poça, né? Como você criou |
| 284 | Fernand | 456 | Sim |
| 285 | Fabiana | 457 458 459 | E agora aqui, o que estar a acontecer aqui no décimo sexto quadrinho? Como você bem falou, não é? Ele estar a correr |
| 286 | Fernand | 460 | A correr |
| 287 | Fabiana | 461 462 | Ou ele está correndo, não é? Ele está correndo em direção a alguma coisa, não é? |
| 288 | Fernand | 463 464 | Poça, em direção da... na poça en direction de la marre... vers la marre |
| 289 | Fabiana | 465 | Mais... on voit ça ici ? |

| | | | |
|-----|---------|---|--|
| 290 | Fernand | 466 467 | Non, là ((som dele apontando para algo batendo com a caneta na mesa)) il court |
| 291 | Fabiana | 468 469 | Mais comment tu sais qui c'est vers vers la mer vers la marre |
| 292 | Fernand | 470 471 472 473 474 | [Vers la marre, parce que là((som dele apontando para algo batendo com a caneta na mesa)) il court, là((som dele apontando para algo batendo com a caneta na mesa)) il s'arrête parce qu'il y a un crocodile dans la marre] |
| 293 | Fabiana | 475 | D'accord, d'accord |
| 294 | Fernand | 476 | Humm ce n'est pas ça ? |
| 295 | Fabiana | 477 | Parce que pour moi ici, oui, c'est la marre- |
| 296 | Fernand | 478 479 | [là il pense à aller dans la marre] |
| 297 | Fabiana | 480 481 482 | [ici c'est la marre pour moi...et ici c'est plutôt un lac... ici c'est plus petit et ici c'est plutôt un lac, non ?] |
| 298 | Fernand | 483 | °Oui° |
| 299 | Fabiana | 484 485 486 487 488 489 490 | Tu penses... penses-tu que:: le :: crocodile il peut être dans une marre ? Penses-tu que c'est possible ? ... ((risos de ambos)) Dans l'histoire oui, tout est permis tout est permis ((risos de ambos)). Donc, on y va ! On va valider-là ta phrase ! On va valider ! ((Risos do Fernand)) Vamos lá, vamos lá. No décimo sexto então, Papa-Capim está correndo... |
| 300 | Fernand | 491 | Sim |
| 301 | Fabiana | 492 | O Papa-Capim está a correr.. não é? |
| 302 | Fernand | 493 | C'est Papa [pap'a] ou Papai? |
| 303 | Fabiana | 494 | Papa [p'apa] |
| 304 | Fernand | 495 | Papa? [p'apa] |
| 305 | Fabiana | 496 | Papa-Capim |
| 306 | Fernand | 497 | Ça veut dire quoi, Papa ? |
| 307 | Fabiana | 498 | Então, é o:: o Papa né? Que é o Papa-Capim- |
| 308 | Fernand | 499 | [/.../] |
| 309 | Fabiana | 500 501 502 503 | Papá? Papá c'est manger, manger. Esse personagem é um personagem indígena, não é? Que vive na floresta. E na floresta tem muito verde, muita vegetação, não é? O capim est l'herbe, c'est de l'herbe- |
| 310 | Fernand | 504 505 | [Ah!! Il mange de l'herbe ?] |
| 311 | Fabiana | 506 | Est est comme on va dire un surnom |
| 312 | Fernand | 507 | C'est son surnom ? |
| 313 | Fabiana | 508 | Ok ? C'est un surnom Papa-Capim |
| 314 | Fernand | 509 | °il mange de l'herbe° |
| 315 | Fabiana | 510 511 512 513 | Exactement, c'est comme s'il était le mangeur d'herbe de l'herbe, ok ? Então vamos lá. Então no décimo lá vamos escrever "Papa-Capim está correndo ou estar a correr"(4s) |
| 316 | Fernand | 514 | °vers la marre° |
| 317 | Fabiana | 515 | Em direção, né? |

| | | | |
|-----|---------|--|---|
| 318 | Fernand | 516 | Em dir... |
| 319 | Fabiana | 517 | [em direção] |
| 320 | Fernand | 518 | Em direção ou direção? |
| 321 | Fabiana | 519 520 521 | Em direção, aqui ó, em di-re-ção, em direção... né?... Em direção à poça, não é? Como você ... em direção à poça |
| 322 | Fernand | 522 | (4s) à uma poça |
| 323 | Fabiana | 523 524 525 526 | Em direção à alguma coisa, ok? Então em direção à poça. O "a" aqui vai ser ó com a crase... ok? Muito bem! Então Papa-Capim olha está correndo... o verbo correr tem dois erres |
| 324 | Fernand | 527 | Correr né? |
| 325 | Fabiana | 528 | Dois erres ok? Aqui você colocou apenas um erre |
| 326 | Fernand | 529 | Erre erre? |
| 327 | Fabiana | 530 | Exatamente, são dois erres |
| 328 | Fernand | 531 | Sim |
| 329 | Fabiana | 532 | Ok. |
| 330 | Fernand | 533 | Ah! Non... je n'ai pas mis, j'en ne mis qu'un. |
| 331 | Fabiana | 534 535 536 537 538 539 | C'est ça. Então são dois erres ok? Então Papa-Capim está correndo em direção, o "em" olha aqui ó o "em" é com "m", "m", muito bem, então vamos continuar lá no décimo sétimo quadrinho. O décimo sétimo quadrinho ((som da página virando)) vamos lá vamos ver... o dezessete |
| 332 | Fernand | 540 | °Dezessete ° |
| 333 | Fabiana | 541 | Dezessete, vamos lá. |
| 334 | Fernand | 542 543 | (2s) J'étais en train de penser à ça quand je venais en bus... |
| 335 | Fabiana | 544 | Huhum |
| 336 | Fernand | 545 546 | Quantos anos você tem...quelle âge tu as...é:::... cinquenta três anos? |
| 337 | Fabiana | 547 548 | Cinquenta e três anos muito bem. Cinquenta e três anos, cinquenta e três anos |
| 338 | Fernand | 549 | °cinquante e três ans° |
| 339 | Fabiana | 550 551 552 | Você pode responder diretamente. Quantos anos você tem? Você pode responder diretamente cinquenta e três anos ou eu...te- |
| 340 | Fernand | 553 | [Eu] |
| 341 | Fabiana | 554 | [tenho, né?] |
| 342 | Fernand | 555 | [Eu tenho, je] |
| 343 | Fabiana | 556 557 558 | Isso je, ok? Eu tenho cinquenta e três anos, ok? Muito bem... E aqui então no décimo sétimo quadrinho |
| 344 | Fernand | 559 | (2s) Hum... Dix-sept |
| 345 | Fabiana | 560 | O quê que acontece aí no décimo sétimo quadrinho? |
| 346 | Fernand | 561 | Papa-Capim...hum...comment dire stop ? |
| 347 | Fabiana | 562 | Para |
| 348 | Fernand | 563 | Para? P-a-r-a? |
| 349 | Fabiana | 564 | [Para, é o verbo parar] |
| 350 | Fernand | 565 | Parar? |
| 351 | Fabiana | 566 567 568 569 | É o verbo parar. Quando você estiver em Portugal... e estiver conduzindo né? o seu carro em alguns momentos você vai ver uma placa vermelha e dentro dessa placa vai estar escrito "pare" ..."pare" |

| | | | |
|-----|---------|--------------------------|--|
| 352 | Fernand | 570 | [Pare] |
| 353 | Fabiana | 571 | C'est pour arrêter |
| 354 | Fernand | 572 | De conduire |
| 355 | Fabiana | 573 574 575 | De conduire, ok? Exactement, c'est stop...comme on dit en français, ou arrêt... é :: oui en Mont en Montréal, moi j'étais en Montréal... |
| 356 | Fernand | 576 | Oui |
| 357 | Fabiana | 577 578 | Et il n'avait pas de « stop », parce que « stop » c'est en anglais, donc c'était « arrêt ». |
| 358 | Fernand | 579 | Arrêt |
| 359 | Fabiana | 580 581 | Voilà, pour arrêter, ok? Então o verbo aqui ó é parar... parar... pa-rar |
| 360 | Fernand | 582 | "Ele para" |
| 361 | Fabiana | 583 584 | Então Papa-Capim né? Para (3s) Papa-Capim para...(6s) |
| 362 | Fernand | 585 | Eh... on passe au dix-huit... non ? |
| 363 | Fabiana | 586 587 | Ok.. mas o que tá acontecendo aqui mais? Tem mais uma informação aqui nesse quadrinho (2s) |
| 364 | Fernand | 588 | Stop /.../...hã... |
| 365 | Fabiana | 589 | Para bruscamente né? |
| 366 | Fernand | 590 | Bruscamente |
| 367 | Fabiana | 591 | É, ele para bruscamente ó |
| 368 | Fernand | 592 | Para bruscamente |
| 369 | Fabiana | 593 | Brus-ca-men-te |
| 370 | Fernand | 594 | Brusquement ? |
| 371 | Fabiana | 595 596 597 598 | Exatamente... né? Il s'arrêta brusquement, então ele para bruscamente, ok? Papa-Capim para bruscamente, muito bem. Vamos para o décimo oitavo quadrinho. Décimo oitavo quadrinho (5s) vamos lá |
| 372 | Fernand | 599 | °Em português?° |
| 373 | Fabiana | 600 601 | Vamos vamos tentar, vamos tentar em português. Vamos tentar |
| 374 | Fernand | 602 | ((Risos)) |
| 375 | Fabiana | 603 | O que está a acontecer. O que está acontecendo? |
| 376 | Fernand | 604 605 | [Crocodilho crocodilho] |
| 377 | Fabiana | 606 607 608 | [Crocodilo, né? Nós podemos dizer crocodilo e nós podemos dizer também uma outra palavrinha que é o jacaré... jacaré] |
| 378 | Fernand | 609 | Jacaré? |
| 379 | Fabiana | 610 611 | Huhum, nós temos dois nomes, ok? Que nós podemos utilizar |
| 380 | Fernand | 612 | [Ah! Jacaré] |
| 381 | Fabiana | 613 | [Jacaré e crocodilo] |
| 382 | Fernand | 614 | Crocodilo |
| 383 | Fabiana | 615 | Ces ces sont des synonymes, ok? |
| 384 | Fernand | 616 | Crocodilo |
| 385 | Fabiana | 617 618 619 | Cro-co-dilo. Qual vai ser a frase que você vai criar?... (3s) Huhum. Qual vai ser a frase que você vai criar? |
| 386 | Fernand | 620 | Eh, um croco, um jacaré |
| 387 | Fabiana | 621 | Huhum |

| | | | |
|-----|---------|--|---|
| 388 | Fernand | 622 | (2s)É:: (2s)fazem...é:: fa.. |
| 389 | Fabiana | 623 | Faz |
| 390 | Fernand | 624 | Faz faire? |
| 391 | Fabiana | 625 | Hum, faz |
| 392 | Fernand | 626 | Fazer, verbo fazer...sim? |
| 393 | Fabiana | 627 | Sim |
| 394 | Fernand | 628 | Faz... faz |
| 395 | Fabiana | 629 | O quê que ele faz? |
| 396 | Fernand | 630 | <i>Sieste</i> |
| 397 | Fabiana | 631 632 633 634 | Ahh, ok, você pode dizer diretamente ok, para ficar mais preciso, você pode dizer o o o jacaré está a dormir, ou jacaré está dormindo ou o jacaré dorme... <i>c'est plus rapide.</i> |
| 398 | Fernand | 635 636 | Oui, mais après on ne fait pas de phrase « o jacaré dorme » |
| 399 | Fabiana | 637 | Non, mais on va- |
| 400 | Fernand | 638 | [Fait la sieste?] |
| 401 | Fabiana | 639 640 | [Oui, c'est vrai qui <i>c'est un peu plus grand, né ?</i>] |
| 402 | Fernand | 641 | [Dans le::] |
| 403 | Fabiana | 642 | <i>C'est vrai qui c'est plus grand</i> |
| 404 | Fernand | 643 644 | [dans la marre, et puis <i>ça me fait faire des phrases /.../ tu vois que...</i>] |
| 405 | Fabiana | 645 646 | [Exatamente, exatamente. O jacaré faz] |
| 406 | Fernand | 647 | [Faz] |
| 407 | Fabiana | 648 649 | [não é? A:: então <i>sieste, né?</i>] |
| 408 | Fernand | 650 | /.../ alors /.../ ((sussurro inaudível)) |
| 409 | Fabiana | 651 652 653 654 655 656 657 658 659 660 661 662 663 664 | O jacaré (3s) o jacaré... faz. Sabe como no- nous on utilise beaucoup plus en Portugais... nós utilizamos mais em português o verbo cochilar, o verbo cochilar <i>c'est faire de la sieste. Faire de la sieste, il y a</i> un verbe. On va dire on réalise en français qu'il en a beaucoup de:: d'actions qui sont, que quand on dire on doit utiliser le verbe faire. Faire de la danse, faire du sport, faire de la natation, faire de:: plein plein plein de choses. En portugais, on dit directement. Donc, on dit ela dança.. ela dança, ela nada, ela cochila. On n'utilise pas trop le verbe faire comme vous les français, d'accord ? On utilise beaucoup plus le:: le mot directement, le verbe |
| 410 | Fernand | 665 | [elle danse] |
| 411 | Fabiana | 666 667 668 669 670 | [On va:: ...Oui, mais j'écoute, ici en France ils disent "ah non elle fait de la danse... elle fait de la danse, elle fait de la natation, elle fait fait fait fait... fait du vélo, fait. Et en portugais on peut employer le verbe directement] |
| 412 | Fernand | 671 | Sim |
| 413 | Fabiana | 672 673 674 | Il y a un verbe pour dire le deux choses, ok? Donc, o jacaré.. <u>cochila</u> ou <u>está</u> cochilando ou está a cochilar |
| 414 | Fernand | 675 | Está être? Faire une sieste. Está. |
| 415 | Fabiana | 676 | Huhum <i>c'est différent de faire, ok?</i> |
| 416 | Fernand | 677 | Oui |

| | | | |
|-----|---------|--|---|
| 417 | Fabiana | 678 | Então, o jacaré por exemplo olha, cochila |
| 418 | Fernand | 679 | /.../ não fez? |
| 419 | Fabiana | 680 681 682 | Cochila... je suis juste en train de dire qu'il y a un verbe qui s'appelle « cochilar » qui remplace « faire de la sieste » |
| 420 | Fernand | 683 | [la sieste] |
| 421 | Fabiana | 684 685 | C'est grand...si on dit... il y a ce verbe-là « siester » ? |
| 422 | Fernand | 686 | Non |
| 423 | Fabiana | 687 | Il n'y a pas, mais c'est même chose. |
| 424 | Fernand | 688 | Ah é ? |
| 425 | Fabiana | 689 690 | On crie-là un mot pour dire ça. Donc, o jacaré o verbo é co-chi-lar... né? |
| 426 | Fernand | 691 | [Cochilar] |
| 427 | Fabiana | 692 693 694 | Pertence ao primeiro grupo, né, com AR e então se é falar, ele fala não é? se é trabalhar, ele trabalha, como o verbo é cochilar e o pronome é ele |
| 428 | Fernand | 695 696 | [Tu cochilas?] |
| 429 | Fabiana | 697 698 699 700 701 702 | [Ele cochila. E se é tu, tu cochilas, ok? Muito bem. Então o jacaré cochila... né? Dentro do que você criou, não é? Na poça, não é isso? ... Pour remplacer le lac-là... que tu as utilisé d'abord? O jacaré cochila na poça... C'est comme s'il avait le verbe « siester », ok ?] |
| 430 | Fernand | 703 704 | Sim...Jacaré. C'est quoi la définition de jacaré ? C'est n'est pas crocodile, parce qu'il existe- |
| 431 | Fabiana | 705 706 | [C'est le synonyme] |
| 432 | Fernand | 707 | D'accord |
| 433 | Fabiana | 708 709 710 711 712 | C'est le synonyme de crocodile... crocodilo... on utilise les deux, ok? A mesma coisa, por exemplo temos uma outra palavrinha de animal também, que por exemplo em francês em francês nós utilizamos serpente...serpente |
| 434 | Fernand | 713 | Sim |
| 435 | | 714 715 716 | Serpent, serpente, mas utilizamos também cobra, no português nós utilizamos essas duas palavras para dizer a mesma coisa, cobra e serpente |
| 436 | Fernand | 717 | Cobra en français c'est une race de serpent |
| 437 | Fabiana | 718 719 | Pra nós é o tipo, pra nós é é cobra é o nome do animal |
| 438 | Fernand | 720 | Sim |
| 439 | Fabiana | 721 | O tipo vai ser jiboia, é:: anaconda...ok? |
| 440 | Fernand | 722 723 | [Cobra, sim cobra é o nome] |
| 441 | Fabiana | 724 725 726 727 728 729 730 731 | [Aqui é, aqui de uma maneira geral, ok? Serpente e cobra eu não digo a espécie eu não digo tipo, ok? Eu digo só o nome do animal, ok? Eu nomeio o animal. Quando eu digo crocodilo e quando eu digo jacaré é de um modo geral é o nome desse tipo de animal ok? Se eu quiser dizer que é uma jiboia, que é uma anaconda e aí então eu estou especificando o tipo de cobra, o tipo de serpente, ok?] |
| 442 | Fernand | 732 | Sim |

| | | | |
|-----|---------|--------------------------|---|
| 443 | Fabiana | 733 734 | Então vamos lá. Temos um outro animal aqui, você sabe o nome desse animal? |
| 444 | Fernand | 735 | (2s) <i>Une grenouille</i> |
| 445 | Fabiana | 736 | Não em português, em francês eu sei que você sabe |
| 446 | Fernand | 737 738 | [Ah ah sim em português] ((risos)) é.... |
| 447 | Fabiana | 739 740 | [Em português ele se chama sapo] |
| 448 | Fernand | 741 742 | [°une grenouille°]...Ah sapo, °je ne connais pas° |
| 449 | Fabiana | 743 | Ok? Então sapo, vamos lá vamos escrever pra ganhar |
| 450 | Fernand | 744 | [Sapo] |
| 451 | Fabiana | 745 746 | Vocabulário? Sapo é masculino também ó, o sapo... o sapo |
| 452 | Fernand | 747 | Feminino? |
| 453 | Fabiana | 748 | <i>C'est masculin, o sapo</i> |
| 454 | Fernand | 749 | <i>Mais une grenouille feminino</i> |
| 455 | Fabiana | 750 | Não, dizemos sempre o sapo |
| 456 | Fernand | 751 | °O sapo° |
| 457 | Fabiana | 752 | Ok? <i>C'est masculin</i> |
| 458 | Fernand | 753 | ((som da caneta escrevendo na folha)) (10s)/.../ |
| 459 | Fabiana | 754 755 756 757 | É:: ... <i>c'est n'est pas nous...c'est... les langues elles se sont étés créés ça fait déjà des siècles</i> hum ((risos de ambos)) <i>on on n'est que:: de:: de:: mer-... on peut dire ça... mortels</i> |
| 460 | Fernand | 758 | <i>Des mortels</i> |
| 461 | Fabiana | 759 | <i>Nous...on a...</i> |
| 462 | Fernand | 760 | <i>On a hérité de la langue</i> |
| 463 | Fabiana | 761 762 763 | <i>Voilà ! On ne peut rien changer...((risos)).</i> Então vamos lá, vamos para o para dezenove né? A décima nona, a décima nona imagem, não é? Então vamos lá. |
| 464 | Fernand | 764 | <i>É ... il faut qu'il trouve une autre solution</i> |
| 465 | Fabiana | 765 766 767 | Exatamente, então nós podemos traduzir isso como "ah o Papa-Capim precisa encontrar uma uma nova solução" né? |
| 466 | Fernand | 768 | °S-... é ° |
| 467 | Fabiana | 769 770 771 | O Papa-Capim, né? É, precisa. Precisa <i>c'est dans le sens de "a besoin de"</i> né ele precisa, necessita, precisa encontrar uma solução |
| 468 | Fernand | 772 | <i>Une autre solution</i> |
| 469 | Fabiana | 773 | Uma outra solução, por exemplo |
| 470 | Fernand | 774 | Encontrar <i>solution...ça veut dire quoi?</i> |
| 471 | Fabiana | 775 | Encontrar <i>ça veut dire trouver</i> |
| 472 | Fernand | 776 | (3s) <i>Trouver une solution</i> |
| 473 | Fabiana | 777 | Huhum |
| 474 | Fernand | 778 | <i>Une autre solution</i> |
| 475 | Fabiana | 779 | Huhum, uma outra solução. |
| 476 | Fernand | 780 | Uma otra |
| 477 | Fabiana | 781 | Então vamos escrever? |
| 478 | Fernand | 782 | Sim sim uma otra |
| 479 | Fabiana | 783 | Huhum outra |
| 480 | Fernand | 784 | Outra |
| 481 | Fabiana | 785 | Vejam bem veja como eu digo, <u>outra, outra</u> |

| | | | |
|-----|---------|-------------------|--|
| 482 | Fernand | 786 | Outra, outra |
| 483 | Fabiana | 787 | Huhum, <i>c'est n'est pas "autre"</i> , outra |
| 484 | Fernand | 788 | <i>Avec un "a"?</i> |
| 485 | Fabiana | 789 790 | Com "a" no final e o "o" e o "u", no início, no começo |
| 486 | Fernand | 791 | [O-U-T-R] |
| 487 | Fabiana | 792 793 | [...outra exatamente, ok?] Então o Papa-Capim né? Precisa encontrar uma outra solução... né? |
| 488 | Fernand | 794 | (4s) Papa-Capim precis- |
| 489 | Fabiana | 795 796 797 | [Precisa com "a" no final, huhum, encontrar, en-con-trar uma outra (4s) so-lu-ção ((som da caneta do Fernand escrevendo na folha)) |
| 490 | Fernand | 798 | C? |
| 491 | Fabiana | 799 | [So-lu-ção.. com ce cedilha, a, o, til, a, o, til] |
| 492 | Fernand | 800 | Ah d'accord! Ção! |
| 493 | Fabiana | 801 | Huhum |
| 494 | Fernand | 802 | Solução!...a...o |
| 495 | Fabiana | 803 | Voilà, a, o, til. Til é o nome desse |
| 496 | Fernand | 804 | [Til sim] |
| 497 | Fabiana | 805 806 807 | assento, aqui. Ok? Muito bem. Então vamos lá, vamos lá pra a vigésima, para a vigésima imagem (4s) aqui |
| 498 | Fernand | 808 | Sim, lá |
| 499 | Fabiana | 809 810 811 | Vamos lá para a vigésima imagem? O que está a acontecer, o que está acontecendo, não é? nesse vigésimo quadrinho? |
| 500 | Fernand | 812 | Ah (23s) |
| 501 | Fabiana | 813 814 | Vamos lá (2s) no vigésimo quadrinho o que estar a acontecer aqui?... Eu já tinha até posto aqui |
| 502 | Fernand | 815 | [Ah!] |
| 503 | Fabiana | 816 817 | Não não não, não tem problema, vamos lá, vamos interpretar Fernand, o que está acontecendo aqui? |
| 504 | Fernand | 818 819 | Ah...on va dire « <i>bon j'ai trouvé...je vais aller sous la cascade</i> » |
| 505 | Fabiana | 820 821 | Huhum, ok. Então "eu a encontrei", né? <i>J'ai la trouvé</i> , eu a encontrei, né? |
| 506 | Fernand | 822 | "Eu encontrei" |
| 507 | Fabiana | 823 824 | Eu <u>a</u> encontrei, pour ne pas dire...encore la solution... eu <u>a</u> encontrei (3s)eu a encontrei. |
| 508 | Fernand | 825 | I? |
| 509 | Fabiana | 826 827 | Huhum... <i>deux points, on peut mettre... né ? dois pontos. É::</i> |
| 510 | Fernand | 828 | « <i>Je vais aller</i> » |
| 511 | Fabiana | 829 | Como é <i>je vais aller</i> ? |
| 512 | Fernand | 830 | <i>C'est ça que le-</i> |
| 513 | Fabiana | 831 | [<i>Non non non, on va essayer sans</i>] |
| 514 | Fernand | 832 | Ah mais |
| 515 | Fabiana | 833 834 | <i>Je vais aller. Parce qu'on a travaillé ça la semaine dernière</i> |
| 516 | Fernand | 835 | Sim |
| 517 | Fabiana | 836 837 | <i>Je vais aller, je vais aller</i> ((risos de Fernand)) Por exemplo, se eu digo, se eu digo se eu digo:: |
| 518 | Fernand | 838 | [Fiz] |
| 519 | Fabiana | 839 840 | Não fiz é o verbo fazer no passado ok? <i>Je vais aller c'est l'idée du futur</i> |

| | | | |
|-----|---------|--------------------------|---|
| 520 | Fernand | 841 | Fui, eu fui |
| 521 | Fabiana | 842 843 | Fui é o verbo ir no passado. Je vais aller c'est l'idée du futur... par exemple... |
| 522 | Fernand | 844 | Vau...vau |
| 523 | Fabiana | 845 | [Eu vou. Eu vou] |
| 524 | Fernand | 846 847 | [eu vou, sim. Vou, ves, ve... va:: vamos, vaam] |
| 525 | Fabiana | 848 | Vão |
| 526 | Fernand | 849 | Vão |
| 527 | Fabiana | 850 851 | Eu vou né? tu vais, ele, você, a gente vai, nós vamos não é? Eles, vocês, elas vão ok? |
| 528 | Fernand | 852 | Sim |
| 529 | Fabiana | 853 854 | Então é::, no caso é o Papa-Capim né? Que a gente ta trabalhando aqui, "eu a encontrei" né? Eu vou né? |
| 530 | Fernand | 855 | Na:: na cascada |
| 531 | Fabiana | 856 857 858 859 | Sim mas vai ser o verbo aller, como vai ser o verbo aller no infinitivo, aqui nós empregamos o verbo aller, aqui está conjugado, não é? "eu vou" e como é o infinitivo? |
| 532 | Fernand | 860 | °Eu vou° |
| 533 | Fabiana | 861 | [L'infinitif...l'infinitif] |
| 534 | Fernand | 862 | Fiz? |
| 535 | Fabiana | 863 | Do verbo, l'infinitif |
| 536 | Fernand | 864 | [fazer?] |
| 537 | Fabiana | 865 866 | [Du verbe aller en portugais] |
| 538 | Fernand | 867 | Oui, c'est ça le problème |
| 539 | Fabiana | 868 | Ir, ir, ok? vamos escrever? |
| 540 | Fernand | 869 | Ir |
| 541 | Fabiana | 870 | Haham |
| 542 | Fernand | 871 | Sim |
| 543 | Fabiana | 872 | Eu vou ir... |
| 544 | Fernand | 873 | °ah c'est n'est pas ça° |
| 545 | Fabiana | 874 | É aqui ó, ir |
| 546 | Fernand | 875 | Ah oui |
| 547 | Fabiana | 876 | C'est n'est pas grave. On y va. |
| 548 | Fernand | 877 | [°Eu vou°] |
| 549 | Fabiana | 878 | Eu vou ir |
| 550 | Fernand | 879 | °Ir° |
| 551 | Fabiana | 880 | E depois? Eu vou ir je vais aller... |
| 552 | Fernand | 881 | Na cascada? |
| 553 | Fabiana | 882 | Ok, eu vou ir à cachoeira, ca-cho-ei-ra |
| 554 | Fernand | 883 | Cascada ce n'est pas bon ? |
| 555 | Fabiana | 884 885 | Ca-cho-eira... cachoeira c'est le mot qu'on emploi plus... cachoeira |
| 556 | Fernand | 886 | Cachoeira, cascada? |
| 557 | Fabiana | 887 | Exatamente |
| 558 | Fernand | 888 | Cascada?...não bem? |
| 559 | Fabiana | 889 890 | On utilise beaucoup plus é:: cachoeira, cachoeira, ok? |
| 560 | Fernand | 891 | Cachoeira |
| 561 | Fabiana | 892 893 | Cachoeira. Ok, ok. Vamos então para a vigésima primeira lá, vigésima primeira? |
| 562 | Fernand | 894 | Sim...hum... (3s) |

| | | | |
|-----|---------|---|---|
| 563 | Fabiana | 895 896 897 | Ah ok! Vai fazer a tradução(14s) ((som do Fernand escrevendo na folha)) Vamos lá (2s) vigésima primeira. |
| 564 | Fernand | 898 899 | ((Risos de ambos))Alors je pa::s je pas regardé, donc je ne sais pas |
| 565 | Fabiana | 900 | [Vamos lá, vamos in, vamos in vamos interpretar |
| 566 | Fernand | 901 | Ah!!! |
| 567 | Fabiana | 902 | Vamos in vamos interpretar aqui então |
| 568 | Fernand | 903 | [Cobra!] |
| 569 | Fabiana | 904 | Vamos, mas vamos nos ater apenas a este quadrinho |
| 570 | Fernand | 905 | [sim] |
| 571 | Fabiana | 906 907 | [sem olhar os demais, vamos lá, vamos ver este quadrinho aqui unicamente, ok?] |
| 572 | Fernand | 908 909 | Alors...là on va met... hum... chouette... et en plus il y a des poissons... peixes [p'eytʃes] |
| 573 | Fabiana | 910 | Huumm |
| 574 | Fernand | 911 | Não? |
| 575 | Fabiana | 912 913 914 915 | Chouette...c'est chouette...c'est...on va dire comme on utilise, d'accord ? Nous, on est beaucoup plus hum...je ne vais pas dire...oui... je peux dire quand même dans la cult- |
| 576 | Fernand | 916 | [formidable] |
| 577 | Fabiana | 917 918 919 920 921 922 923 | [Hum, c'est formidable, oui, mais on n'utilise pas trop, d'accord ? Dans notre langue on utilise beaucoup « que maravilha! que maravilha ». Parce que dans dans dans la langue on est beaucoup plus optimiste, d'accord ? Donc on va dire « c'est une merveille ! », ok ? On est beaucoup plus enchanté.] |
| 578 | Fernand | 924 | Que ma- |
| 579 | Fabiana | 925 | [Regarde regarde comme il est heureux là] |
| 580 | Fernand | 926 | Il est content oui |
| 581 | Fabiana | 927 928 | Il est vraiment, donc "que maravilha! que maravilha!" aqui ó... tu l'écris là |
| 582 | Fernand | 929 | Que ma-ravilha |
| 583 | Fabiana | 930 | Exatamente. Que maravilha! Que ma-ra-vi-lha!! |
| 584 | Fernand | 931 | Ah! Maravilha! |
| 585 | Fabiana | 932 933 934 | Que maravilha!(4s) ((som de uma caneta escrevendo))que maravilha! ok? On utilise ça tout le temps |
| 586 | Fernand | 935 | Que maravilha!! |
| 587 | Fabiana | 936 937 | Que maravilha ((som de palmas batendo)) que merveille! |
| 588 | Fernand | 938 | Quelle merveille |
| 589 | Fabiana | 939 | Quelle merveille, pardon. |
| 590 | Fernand | 940 | °excellent° |
| 591 | Fabiana | 941 942 | Que maravilha, donc on met là o ponto de exclamação! O que foi depois que você criou? |
| 592 | Fernand | 943 | Hum? |
| 593 | Fabiana | 944 | Qual foi qual foi a frase? |
| 594 | Fernand | 945 | La phrase que je dis ? |
| 595 | Fabiana | 946 | Huhum |
| 596 | Fernand | 947 | « Quelle merveille, et en plus il y a du poisson » |

| | | | |
|-----|---------|---|---|
| 597 | Fabiana | 948 949 950 951 952 953 954 955 956 | Hum!!! "Que maravilha! E além do mais tem peixe", né?... Que maravilha. Mais, on va dire donc >eu encontrei, porque aqui já tá<, eu encontrei... a solução e depois >ele viu a cachoeira< que maravilha e além e além do, ou e ainda por cima il y en a plusieurs manières de dire ça, ok?... "Que maravilha e ainda por cima, ainda por cima... têm peixes", né? Tem peixe. On va dire.... "E ainda por cima tem peixe, ok?" |
| 598 | Fernand | 957 | E ainda |
| 599 | Fabiana | 958 959 | [Por cima tem peixe, ok? C'est comme on utilise] |
| 600 | Fernand | 960 | Et en plus ? |
| 601 | Fabiana | 961 962 | Exactement (6s) ((som de caneta escrevendo)) <u>E ainda</u> por cima, e né? (3s) E além |
| 602 | Fernand | 963 | [°tem peixe tem peixe°] |
| 603 | Fabiana | 964 965 966 | [do mais e além do mais...tem peixe (4s) il y en a plusieurs manières de dire la même chose] |
| 604 | Fernand | 967 968 | [Peixe [p'eytʃe] ou peixes [p'eytʃes] ?] |
| 605 | Fabiana | 969 | On peut dire au singulier ou pluriel... |
| 606 | Fernand | 970 | Peixes [p'eytʃes] « tem » toujours? |
| 607 | Fabiana | 971 972 | O verbo avoir, têm têm peixes, il y a du poisson... ou il y a des poissons |
| 608 | Fernand | 973 | Il y a- |
| 609 | Fabiana | 974 | [Le verbe avoir, hum?] |
| 610 | Fernand | 975 | [Ah ! d'accord !] |
| 611 | Fabiana | 976 977 | [il va continuer...] |
| 612 | Fernand | 978 | [Oui oui oui là] |
| 613 | Fabiana | 979 | [au singulier] |
| 614 | Fernand | 980 981 | [°têm peixes" [p'eytʃes] sim sim] |
| 615 | Fabiana | 982 983 984 | Oui...Ok? Então é e ainda por cima têm peixes, ou tem peixe, e além do mais, e além do mais (3s) ((som de caneta escrevendo)) né? Et en plus |
| 616 | Fernand | 985 | ° (Il y a du) poisson, oui je vais mets là /.../° |
| 617 | Fabiana | 986 987 | Et et il y a ça aussi hum? « e além do mais » C'est la même chose |
| 618 | Fernand | 988 | Ça et ça c'est pareil ? |
| 619 | Fabiana | 989 990 991 992 993 994 | C'est pareil. On emploie les deux. "E ainda por cima tem peixe, e além do mais tem peixe" (12s) ((som de caneta escrevendo)) Ok! Perfeito. Colocar aqui o acento. Vamos lá para a vigésima segunda. Quer escrever aqui o vinte e dois?... "Ainda por cima tem peixe e além do mais tem peixe". |
| 620 | Fernand | 995 996 | cobra ((risos de ambos)) tu n'as pas fait exprès hum? ((risos de ambos)) |
| 621 | Fabiana | 997 998 999 | A cobra ou a serpente, ((risos de ambos)), muito bom, muito bom. Você memorizou, bravo! parabéns, ((risos de ambos))... Então vamos lá |
| 622 | Fernand | 1000 | Alors (4s) ((som de páginas virando)) |
| 623 | Fabiana | 1001 1002 | A vigésima segunda. ((risos))... o que acontece com o Papa-Capim? Olhe só a cara dele né? Le visage |
| 624 | Fernand | 1003 | C'est effrayé |

| | | | |
|-----|---------|--|---|
| 625 | Fabiana | 1004 | Está com medo né? Sabe o que é medo?... Medo? |
| 626 | Fernand | 1005 | Medo? |
| 627 | Fabiana | 1006 | Medo |
| 628 | Fernand | 1007 | Medo |
| 629 | Fabiana | 1008 | Medo <i>c'est la peur</i> . Medo... Medo <i>c'est la peur</i> ... |
| 630 | Fernand | 1009 | Papa-Capim, medo? |
| 631 | Fabiana | 1010 | Papa-Capim né está com medo! |
| 632 | Fernand | 1011 | Está com medo! |
| 633 | Fabiana | 1012 1013 | Ele está com medo!! (2s) <i>Pourquoi?</i> (6s) Papa-Capim está com medo, <i>pourquoi?</i> |
| 634 | Fernand | 1014 | Hã... <i>parce qu'il y a:: un serpent</i> |
| 635 | Fabiana | 1015 | Por que:: |
| 636 | Fernand | 1016 | [Por que] |
| 637 | Fabiana | 1017 | [<i>Pourquoi por que::</i>] |
| 638 | Fernand | 1018 | Porque (3s) |
| 639 | Fabiana | 1019 | Porque |
| 640 | Fernand | 1020 | Eh... um cobra |
| 641 | Fabiana | 1021 | Huhum, porque uma cobra, uma cobra |
| 642 | Fernand | 1022 | (2s) é na cachoeiro...cachoeiro |
| 643 | Fabiana | 1023 | Está, né? Está |
| 644 | Fernand | 1024 | Está na cachoeiro... hum...é ... não |
| 645 | Fabiana | 1025 | [está] |
| 646 | Fernand | 1026 1027 | [cachoeira cachoeira cachoeira] |
| 647 | Fabiana | 1028 | Ok ok muito bem |
| 648 | Fernand | 1029 | °Papa-Capim está° |
| 649 | Fabiana | 1030 | Papa-Capim está |
| 650 | Fernand | 1031 | [°com medo°] |
| 651 | Fabiana | 1032 1033 1034 | [com medo porque uma cobra está na cachoeira (2s) né? Papa-Capim está com medo porque uma cobra né?] |
| 652 | Fernand | 1035 | Uma? |
| 653 | Fabiana | 1036 | uma |
| 654 | Fernand | 1037 | Ou um? |
| 655 | Fabiana | 1038 1039 1040 1041 1042 1043 | Uma. Uma. Cobra é feminino (4s) Cobra é feminino em português ((risos)). Papa-Capim está com medo porque uma cobra está na cachoeira, não é? (10s). Nós podemos também utilizar o verbo aqui <i>avoir</i> , não é? Então por exemplo aqui ó... <i>une autre manière de dire la même chose</i> |
| 656 | Fernand | 1044 | Sim |
| 657 | Fabiana | 1045 1046 1047 | Então ó "Papa-Capim...Papa-Capim... tem medo, verbo <i>avoir</i> , tem medo (3s) porque (2s) tem (3s) uma cobra (4s) ((som da caneta escrevendo)) |
| 658 | Fernand | 1048 | Na cachoeira |
| 659 | Fabiana | 1049 | Na cachoeira |
| 660 | Fernand | 1050 1051 | (2s) <i>C'est la même chose, mais c'est une autre manière de dire ?</i> |

| | | | |
|-----|---------|--|--|
| 661 | Fabiana | 1052 1053 1054 1055 1056 1057 1058 1059 1060 1061 1062 | Oui. "Papa-Capim tem medo porque tem uma cobra na cachoeira" né?... Papa-Capim a la peur parce que il y a né? un serpent dans... dans la cascade... Podemos utilizar o:: o avoir também. Papa-Capim tem medo. Tanto é que diz, que nós dizemos assim "quando somos crianças, não é? quando nós somos crianças, não é? Nós...vamos pensar no presente, ((risos)) pensar no presente e no passado, não é? As crianças normalmente elas têm medo de escuro. Não é? se eu, se eu faço esse movimento aqui ó, vou te mostrar... a demonstração (2s) Se eu apago a luz, não é? |
| 662 | Fernand | 1063 | Apago? |
| 663 | Fabiana | 1064 | Apago né? |
| 664 | Fernand | 1065 | °Apago° |
| 665 | Fabiana | 1066 1067 | <i>Si j'éteins éteins la lumière, normalement les enfants...</i> |
| 666 | Fernand | 1068 | <i>Ils ont peur</i> |
| 667 | Fabiana | 1069 | <i>Ils ont peur</i> |
| 668 | Fernand | 1070 | Sim |
| 669 | Fabiana | 1071 1072 1073 | Ok? Donc, c'est le verbe avoir, ok? O:: o:: a criança <u>tem</u> medo... o Papa-Capim <u>tem</u> medo ok?... Quando nós dois... |
| 670 | Fernand | 1074 | Medo peur? |
| 671 | Fabiana | 1075 | Sim, quando nós dois... eu e você, você e eu |
| 672 | Fernand | 1076 | Sim |
| 673 | Fabiana | 1077 1078 1079 1080 | Quando nós dois <u>éramos</u> crianças, ok? Le verbe être, au passé mais c'est à l'imparfait quando nós dois <u>éramos</u> crianças nós <u>tínhamos</u> , o verbo ter à l'imparfait aussi |
| 674 | Fernand | 1081 | [Tínhamos] |
| 675 | Fabiana | 1082 | [nós tínhamos medo de escuro] |
| 676 | Fernand | 1083 | Tínhamos |
| 677 | Fabiana | 1084 1085 | Tínhamos medo de escuro on n'a pas encore travaillé l'imparfait |
| 678 | Fernand | 1086 | [°On voit pas parce que°] |
| 679 | Fabiana | 1087 1088 1089 | [on va travailler ok? Então é isso muito bem muito bem né? A aula de hoje então, ela chegou aqui no fim.] |
| 680 | Fernand | 1090 | °Cascade° ⁵⁶ |
| 681 | Fabiana | 1091 1092 | Vamos lá então, paramos no quadrinho trinta e três? Foi isso? |
| 682 | Fernand | 1093 | Trinta e três |
| 683 | Fabiana | 1094 | Ok |
| 684 | Fernand | 1095 | "O que eu posso fazer?" |
| 685 | Fabiana | 1096 1097 | (2s) Huhum, deixa eu ver aqui o quadrinho, opa, é:: trinta e... |
| 686 | Fernand | 1098 | <i>Trente et trois non ? c'est celle-là</i> |
| 687 | Fabiana | 1099 | Aqui, é o trinta e |
| 688 | Fernand | 1100 | Lá |
| 689 | Fabiana | 1101 1102 | Ah ok. O que eu posso fazer? Ok, muito bem e trinta e quatro? |

⁵⁶ Fim da segunda aula. Na terceira aula, a gravação teve um problema e só foi gravada a interação a partir do 33º quadrinho, pulando 10 quadrinhos. No entanto, as anotações do aluno mostram os conteúdos trabalhados.

| | | | |
|-----|---------|----------------------|---|
| 690 | Fernand | 1103 | (3s) "A chuva, mas sim aqui está a solução" |
| 691 | Fabiana | 1104 | Huhum, ah chuva!! Mas sim aqui está a solução, ok? |
| 692 | Fernand | 1105 1106 | [J'ai trouvé] |
| 693 | Fabiana | 1107 1108 1109 | Huhum, aqui está a solução, c'est différent de j'ai trouvé é diferente, j'ai trouvé c'est eu encontrei a solução, ok? Aqui está a solução, mais voilà |
| 694 | Fernand | 1110 | Oui la pluie voilà j'ai trouvé la solution |
| 695 | Fabiana | 1111 1112 | [voilà la solution c'est différent, ok ?] |
| 696 | Fernand | 1113 | [sim sim] |
| 697 | Fabiana | 1114 1115 | Ok? Muito bem. Então vamos lá para a trinta e:: cinco não é? |
| 698 | Fernand | 1116 | Cinco |
| 699 | Fabiana | 1117 | Huhum, aí aqui, aqui |
| 700 | Fernand | 1118 | [°trente et cinq°] |
| 701 | Fabiana | 1119 | Isso. Trinta e cinco. |
| 702 | Fernand | 1120 1121 1122 | (2s) Alors... "Finalmente, nada e ninguém [n'inguem] ((letra 'u' pronunciada)) para me perturbar" |
| 703 | Fabiana | 1123 | Ok. Nada e ninguém para me perturbar, ok |
| 704 | Fernand | 1124 | (2s) "Eu estou limpinho como um centavo novo" |
| 705 | Fabiana | 1125 | Como um centavo novo |
| 706 | Fernand | 1126 | [um centavo centavo] |
| 707 | Fabiana | 1127 1128 | [é uma expressão francesa... dizer assim centavo novo?] |
| 708 | Fernand | 1129 | Não...hum.. |
| 709 | Fabiana | 1130 | C'est une expression.- |
| 710 | Fernand | 1131 1132 | [Rien de personne pour me déranger... oui ?] |
| 711 | Fabiana | 1133 1134 | Oui, mais par rapport sobre o:: centavo novo, é uma expressão francesa? Porque não conheço em português. |
| 712 | Fernand | 1135 | Sim, française. |
| 713 | Fabiana | 1136 | Ah, e como seria em francês essa expressão? |
| 714 | Fernand | 1137 1138 | É... bien on dit hum.... (3s) personne pour me déranger |
| 715 | Fabiana | 1139 | Non non je dis par rapport au "centavo novo" |
| 716 | Fernand | 1140 | Centavo novo? |
| 717 | Fabiana | 1141 1142 | Huhum, como está escrito aqui em Frances? "Je suis propre comme un sou neuf » |
| 718 | Fernand | 1143 | [Ah! Ah non bien bien! Sim sim] |
| 719 | Fabiana | 1144 | Comme un sou neuf |
| 720 | Fernand | 1145 | Oui. Comme une pièce |
| 721 | Fabiana | 1146 1147 | [Em português não existe essa expressão "centavo novo", ok?] |
| 722 | Fernand | 1148 1149 | Huhum, é.. en français on dit... je suis propre comme un sou neuf. |
| 723 | Fabiana | 1150 | Ok, ok |
| 724 | Fernand | 1151 1152 | En fait c'est une pièce neuve, ça brille, c'est tout donc hum.. |
| 725 | Fabiana | 1153 | Haham. |
| 726 | Fernand | 1154 | C'est pareil |
| 727 | Fabiana | 1155 1156 1157 | Ok, para mim não não faz sentido, porque não temos essa expressão na língua portuguesa, é uma expressão tipicamente utilizada na língua francesa. |

| | | | |
|-----|---------|--------------------------------------|---|
| 728 | Fernand | 1158 | Sim |
| 729 | Fabiana | 1159 1160 1161 | Que eu, como brasileira, né? Cujá língua mãe a língua materna é o português eu não conhecia essa expressão, eu aprendo todo dia com os meus alunos. |
| 730 | Fernand | 1162 | <i>Propre comme un sou neuf</i> |
| 731 | Fabiana | 1163 1164 1165 1166 1167 | Ok, não conhecia. Então em português "como eu eu estou limpinho", é deixa eu pensar aqui numa frase que possa ser equivalente a essa. "Eu estou, eu estou limpinho como" (4s) não me vem nenhuma expressão equivalente. |
| 732 | Fernand | 1168 | Não |
| 733 | Fabiana | 1169 1170 | Mas você, você pode falar como você colocou aqui "je suis propre comme un sou neuf". |
| 734 | Fernand | 1171 | Oui |
| 735 | Fabiana | 1172 1173 | ah, agora, aqui né? Foi trinta e seis. "Ah! Eu estou tão limpinho, agora eu estou finalmente limpinho!" |
| 736 | Fernand | 1174 | <i>Je suis tellement propre ? Très propre ?</i> |
| 737 | Fabiana | 1175 | Sim, eu estou muito limpo |
| 738 | Fernand | 1176 | [muito] |
| 739 | Fabiana | 1177 1178 1179 | [muito limpo não é?] Ou eu estou, ou eu estou <u>tão</u> limpinho, né? Se quiser utilizar o diminutivo né? |
| 740 | Fernand | 1180 | Melhor dizer limpinho, <i>parce que limpo</i> |
| 741 | Fabiana | 1181 1182 1183 | Exatamente, o limpinho é o diminutivo, é legal, é bom utilizar. "Eu estou <u>tão</u> limpinho", o "tão" é no mesmo sentido de "muito". |
| 742 | Fernand | 1184 | tão? |
| 743 | Fabiana | 1185 | Tão. Tão limpinho né? |
| 744 | Fernand | 1186 | [escreve?] |
| 745 | Fabiana | 1187 | O T-A-O til, como irmão. Tem o irmão |
| 746 | Fernand | 1188 | [irmão] |
| 747 | Fabiana | 1189 | [tem o tão.] |
| 748 | Fernand | 1190 | <i>Accent, d'accord</i> |
| 749 | Fabiana | 1191 | Tão |
| 750 | Fernand | 1192 | Tão |
| 751 | Fabiana | 1193 | Tão |
| 752 | Fernand | 1194 | Em francês? |
| 753 | Fabiana | 1195 | Huhum, o tão é como |
| 754 | Fernand | 1196 | [<i>beaucoup?</i>] |
| 755 | Fabiana | 1197 1198 | [o tão o tão é muito é...] |
| 756 | Fernand | 1199 | <i>Très très ?</i> |
| 757 | Fabiana | 1200 1201 | É o três huhum, tão limpinho (11s) ou <i>tellement</i> , pode ser o <i>tellement</i> |
| 758 | Fernand | 1202 | (2s) <i>Tellement?</i> |
| 759 | Fabiana | 1203 1204 | Sim pode ser. Então vamos lá, vamos continuar então (3s) por favor, é o trinta e sete. |
| 760 | Fernand | 1205 | Huhum. "Eu estou limpinho, e que cheiro bom!" |
| 761 | Fabiana | 1206 1207 | Huum, ok. Eu estou limpinho e que cheiro bom! Muito bem, muito bem! |
| 762 | Fernand | 1208 | °Bom? Good?° |
| 763 | Fabiana | 1209 | Huhum |
| 764 | Fernand | 1210 | "Eu vou me juntar ao meus amigos" |
| 765 | Fabiana | 1211 | Huhum, eu vou me juntar <u>aos</u> meus amigos. |
| 766 | Fernand | 1212 | Sim? |
| 767 | Fabiana | 1213 | Huhum, ok. Muito bem |

| | | | |
|-----|---------|----------------------|---|
| 768 | Fernand | 1214 | °Trente et huit° |
| 769 | Fabiana | 1215 | Huhum. Trinta e oito |
| 770 | Fernand | 1216 | Trinta e oi oito |
| 771 | Fabiana | 1217 | Huhum, trinta e oito. |
| 772 | Fernand | 1218 | Sim? |
| 773 | Fabiana | 1219 | Huhum |
| 774 | Fernand | 1220 1221 1222 | °Trinta e oito°... "Olá amigos... olha eu não estou sujinho como um pouco... eu não...°c'était quoi sur là?°... que que que cheiro mal." |
| 775 | Fabiana | 1223 1224 1225 | Ok, ok, então como você colocou em francês, né? les amis regardez, regardez c'est au pluriel hum?... Olhar, vamos colocar também no plural? |
| 776 | Fernand | 1226 | Sim, sim. |
| 777 | Fabiana | 1227 | Né? No plural seria "olhem, olhem". |
| 778 | Fernand | 1228 | Olhem? |
| 779 | Fabiana | 1229 | "Olá amigos, olhem, eu não estou sujinho!" |
| 780 | Fernand | 1230 | Oui |
| 781 | Fabiana | 1231 1232 1233 | É porque aqui o "olhar" né? tá o "regarder" à l'infinitif né? Como você escreveu o regarder avec un « z » à la fin, c'est au pluriel |
| 782 | Fernand | 1234 | Sim |
| 783 | Fabiana | 1235 1236 | Et donc on va mettre aussi le verbe regarder, que é « olhar » |
| 784 | Fernand | 1237 | [ah j'imagine le verbe /.../] |
| 785 | Fabiana | 1238 | [no plural, ok?] |
| 786 | Fernand | 1239 | Sim |
| 787 | Fabiana | 1240 | Então vou escrever aqui no quadro. |
| 788 | Fernand | 1241 | Olhem |
| 789 | Fabiana | 1242 | Olhem, olhem (5s) olhem eu estou |
| 790 | Fernand | 1243 | [Olhem?] |
| 791 | Fabiana | 1244 1245 | Huhum (7s) huhum porque aqui é o imperativo né? Você, você está dando uma ordem |
| 792 | Fernand | 1246 | [sim] |
| 793 | Fabiana | 1247 | Regardez c'est comme regardez-moi |
| 794 | Fernand | 1248 | [oui] |
| 795 | Fabiana | 1249 1250 | C'est vraiment un ordre, donc on a utilisé là à l'impératif, d'accord ? On n'a pas encore étudié ça- |
| 796 | Fernand | 1251 | [ah mais je ne savais pas, donc j'ai mis le ::] |
| 797 | Fabiana | 1252 1253 | [Oui, mais ce n'est pas grave, mais on apprend toujours] |
| 798 | Fernand | 1254 | Oui |
| 799 | Fabiana | 1255 1256 1257 | Après on va travailler que ça. Depois nós vamos estudar apenas o imperativo ok? Então é "olhem, eu não estou... sujinho" |
| 800 | Fernand | 1258 | [Eu não estou sujinho comme um pouco] |
| 801 | Fabiana | 1259 | Como um porco |
| 802 | Fernand | 1260 | Comme? |
| 803 | Fabiana | 1261 | Co-mo né? Um |
| 804 | Fernand | 1262 | Um pouco |
| 805 | Fabiana | 1263 1264 | Um porco, porco. O animal, tem um errezinho ai. Porco né? Como um porco, e eu |
| 806 | Fernand | 1265 | E eu |
| 807 | Fabiana | 1266 | Não |
| 808 | Fernand | 1267 | Não que cheiro mal |
| 809 | Fabiana | 1268 | ["E eu"] |

| | | | |
|-----|---------|----------------------|---|
| 810 | Fernand | 1269 | [como um rato] |
| 811 | Fabiana | 1270 1271 | [e eu não cheiro mal. Pas besoin du "que", ok?] |
| 812 | Fernand | 1272 | Hã? |
| 813 | Fabiana | 1273 | E eu não cheiro mal, e eu não cheiro mal |
| 814 | Fernand | 1274 | Mais la derni- la semaine dernière ? |
| 815 | Fabiana | 1275 1276 | Oui, ici c'est "quelle quelle mauvaise odeur ! Quelle mauvaise » hum ? ok ? |
| 816 | Fernand | 1277 | /.../ |
| 817 | Fabiana | 1278 1279 | Ou seja "que cheiro, que cheiro mal, que cheiro ruim", ok? |
| 818 | Fernand | 1280 | Que cheiro mal como um po..., como um rato |
| 819 | Fabiana | 1281 1282 | Que cheira mal c'est qui ? C'est l'autre personne, ok? |
| 820 | Fernand | 1283 | Ah! Mais lui il parle à son |
| 821 | Fabiana | 1284 | [Eu] |
| 822 | Fernand | 1285 | Sim |
| 823 | Fabiana | 1286 1287 1288 | Eu né? Cheiro né? A pessoa cheira, ok? Então é... "e eu não cheiro mal como um rato", ok, ok! Muito bem. E agora temos aqui a trinta e nove né? |
| 824 | Fernand | 1289 | Trinta e nove |
| 825 | Fabiana | 1290 | Huhum, olha o "venez" igual, hã? |
| 826 | Fernand | 1291 | Venham |
| 827 | Fabiana | 1292 | venham |
| 828 | Fernand | 1293 | Oui |
| 829 | Fabiana | 1294 1295 | "Venham", au pluriel, ok. O "venha" é no singular, como você colocou aqui "venez", au pluriel, venham |
| 830 | Fernand | 1296 | Venhão? |
| 831 | Fabiana | 1297 | Venham |
| 832 | Fernand | 1298 | Ao? |
| 833 | Fabiana | 1299 | É também o imperativo, não é? É uma ordem |
| 834 | Fernand | 1300 | "ah oui, c'est un ordre" |
| 835 | Fabiana | 1301 1302 | [Venham, venham... c'est un ordre hum? (2s) venham (3s) venham comigo] |
| 836 | Fernand | 1303 | [Venham comigo amigo] |
| 837 | Fabiana | 1304 1305 | [Venham comigo amigos] |
| 838 | Fernand | 1306 | "Vamos brincar na floresta venham" ... /.../ |
| 839 | Fabiana | 1307 | Vamos brincar na floresta, muito bem! |
| 840 | Fernand | 1308 | Ça je ne savais pas, j'ai trouvé ça sur internet |
| 841 | Fabiana | 1309 | Sim, muito bom... Vamos lá para o numero quarenta |
| 842 | Fernand | 1310 1311 | (3s) Donc, "Não, vamos brincar no centro de aldeia, aldeia" |
| 843 | Fabiana | 1312 | Huhum, vamos brincar no centro da aldeia |
| 844 | Fernand | 1313 | Aldeia, bom? |
| 845 | Fabiana | 1314 | Bom |
| 846 | Fernand | 1315 | Na praça central. |
| 847 | Fabiana | 1316 1317 1318 | Huhum, aqui, aqui na verdade é assim. É:: é uma tribo não é? Indígena, e vamos brincar no centro da tribo, ou no centro da aldeia, não tem problema ok? |
| 848 | Fernand | 1319 | No centro? tribo? Tribo tribu? |
| 849 | Fabiana | 1320 | Tribo, ok? Mas não está incorreto ok? |

| | | | |
|-----|---------|--|---|
| 850 | Fernand | 1321 | Oui. Correct? |
| 851 | Fabiana | 1322 | Aldeia |
| 852 | Fernand | 1323 | C'est correct ? Aldeia |
| 853 | Fabiana | 1324 | Correto, correto, sim. |
| 854 | Fernand | 1325 1326 1327 | Hum...°tan tan tan°...alors "mas isso não é possível, acabei de me lavar e quero brincar na lama" |
| 855 | Fabiana | 1328 1329 1330 1331 1332 1333 | ((risos)) ok, é isso. "Mas isso não é possível, acabei de me lavar e quero brinca na lama". Hã e:: é ele que quer brincar? O Papa-Capim, ele quer brincar? Ou ele não quer brincar? O Papa-Capim quer brincar na lama? ou ele não quer brincar na lama? O Papa-Capim? |
| 856 | Fernand | 1334 | (2s) Na:: na:: hã... o Papa-Capim quer brincar. |
| 857 | Fabiana | 1335 | Ele quer brincar na lama? |
| 858 | Fernand | 1336 | Je n'ai pas compris |
| 859 | Fabiana | 1337 | Il veut veut jouer dans la marre là ? |
| 860 | Fernand | 1338 | Non |
| 861 | Fabiana | 1339 | C'est non, justement, então... |
| 862 | Fernand | 1340 1341 1342 | [mais c'est n'est pas possible je viens de finir de me laver et ils veulent jouer dans la boue] |
| 863 | Fabiana | 1343 1344 | Exatamente, exatamente, então "acabei de me lavar"... |
| 864 | Fernand | 1345 | Je viens de me laver |
| 865 | Fabiana | 1346 1347 | Huhum, "e não quero brincar na lama" et je ne veux pas jouer dans la marre |
| 866 | Fernand | 1348 | Sim |
| 867 | Fabiana | 1349 | Ok? |
| 868 | Fernand | 1350 | Ah! |
| 869 | Fabiana | 1351 | Dans dans la boue, pardon |
| 870 | Fernand | 1352 | Não quero brincar na lama |
| 871 | Fabiana | 1353 | Exatamente (2s) ok ? je ne veux pas jouer eh:: |
| 872 | Fernand | 1354 | [Il non] |
| 873 | Fabiana | 1355 | [dans la boue] |
| 874 | Fernand | 1356 | Ils vont jouer dans la boue |
| 875 | Fabiana | 1357 | Exactement, ok? |
| 876 | Fernand | 1358 | Sim |
| 877 | Fabiana | 1359 | Muito bem, muito bem. É:: eu vou encerrar aqui. |

ANEXO F– Transcrição da aula com Pedro

| T | Falante | L | Dados |
|----|---------|--|---|
| 1 | Fabiana | 1 2 | Então Pedro, é:: vamos começar aqui a nossa aula de hoje |
| 2 | Pedro | 3 | °Huhum° |
| 3 | Fabiana | 4 5 | É eu gostaria... que você Pedro é:: interpretasse essa historinha. |
| 4 | Pedro | 6 | °Huhum° |
| 5 | Fabiana | 7 8 | É você se lembra que nós vimos a historinha da Mônica? |
| 6 | Pedro | 9 | °Hum° |
| 7 | Fabiana | 10 11 12 13 14 | Mas foi um desenho animado né? foi animação e nós assistimos ao vídeo pela internet né? Pelo computador, agora então eu trago aqui, não é? A impressão da historinha né? Em papel |
| 8 | Pedro | 15 | Huhum |
| 9 | Fabiana | 16 17 18 19 20 21 | E nós vamos aqui então imaginar situações possíveis não é? Interpretar ok? O que está acontecendo aqui. Então o personagem né? Dessa dessa historinha né? Dessa historinha de hoje ele se chama |
| 10 | Pedro | 22 | Papa::... Capim? |
| 11 | Fabiana | 23 24 25 26 27 28 29 | Exatamente Papa Capim, é no sentido de, é claro que é uma questão de interpretação né? Mas o Papa, quando a gente fala de como tem papinha de neném, papá no sentido de comer é no sentido de comer ok? E aqui o Capim, no sentido de:: de <i>l'herbe</i> . |
| 12 | Pedro | 30 | °Huhum |
| 13 | Fabiana | 31 32 33 34 35 | Por exemplo nós temos é... é no sentido mesmo de <i>l'herbe</i> exatamente, então isso já diz alguma coisa deste menino não é? E aqui é o título. Quer ler, por favor, o título. |
| 14 | Pedro | 36 | "Tá... xujinho" |
| 15 | Fabiana | 37 | Sujinho |
| 16 | Pedro | 38 | Sujinho |
| 17 | Fabiana | 39 | Huhum |
| 18 | Pedro | 40 | "Vai tomar banho" |
| 19 | Fabiana | 41 42 | Huhum, muito bem vai tomar banho, não é? |

| | | | |
|----|---------|--|--|
| 20 | Pedro | 43 | °Vai tomar banho° |
| 21 | Fabiana | 44 45 46 47 48 49 50 51 | Uma ordem que foi dada aqui né? "Vai tomar banho, vem tomar banho". Às vezes quando a mãe fala "vai tomar banho Pedro, vai pra escola, vá logo pra não se atrasar". Então é uma ordem né? É o imperativo né que está sendo usado aqui. Você tem ideia Pedro do que seja sujo? |
| 22 | Pedro | 52 | °Hum...sale?° |
| 23 | Fabiana | 53 54 | Exatamente, exatamente e o "sujinho" está no diminutivo. |
| 24 | Pedro | 55 | Hum |
| 25 | Fabiana | 56 57 | No francês não faz sentido, a gente não vai falar <i>petit sale</i> |
| 26 | Pedro | 58 | Hum |
| 27 | Fabiana | 59 60 61 | <i>On va dire un peu sale</i> , mas nós podemos falar em português também, "ah você está um pouco sujo", não é? |
| 28 | Pedro | 62 | Hum. |
| 29 | Fabiana | 63 64 65 66 | Só que na Língua Portuguesa nós utilizamos o diminutivo em <u>vários</u> contextos. Então quando você vir -inho |
| 30 | Pedro | 67 | Huhum |
| 31 | Fabiana | 68 69 | Você já sabe que -inho é diminutivo, então por exemplo café - cafezinho, |
| 32 | Pedro | 70 | Cafezinho |
| 33 | Fabiana | 71 | Beijo - beijinho |
| 34 | Pedro | 72 | Hum |
| 35 | Fabiana | 73 74 | Tem até aquele doce, eu não se se você já comeu beijinho de coco. |
| 36 | Pedro | 75 | Beijinho de coco? |
| 37 | Fabiana | 76 77 | Beijinho de coco, não sei se você já comeu |
| 38 | Pedro | 78 | Não |
| 39 | Fabiana | 79 80 81 82 83 84 85 86 87 | Não? É com leite condensado, né? <i>C'est du lait concentré...</i> do leite condensado com coco, é.. <i>râpée</i> , sabe com o coco ralado. Eu vou te mostrar a foto depois aqui. Porque não tem os ingredientes aqui, senão eu até preparava pra você. Mas você nunca comeu então esse:: esse doce de beijinho do coco? |

| | | | |
|----|---------|--|---|
| 40 | Pedro | 88 | Não |
| 41 | Fabiana | 89 | Nunca comeu? |
| 42 | Pedro | 90 | °Não° |
| 43 | Fabiana | 91 92 93 | Ok. É:: então nós chamamos beijinho. Beijo - beijinho, por exemplo é bebê - bebezinho, |
| 44 | Pedro | 94 | °Bebezinho° |
| 45 | Fabiana | 95 | Bebezinho, é:: amor - amorzinho, |
| 46 | Pedro | 96 | Hum |
| 47 | Fabiana | 97 | É:: mãe - mãezinha. |
| 48 | Pedro | 98 | Hum |
| 49 | Fabiana | 99 100 | Ah! minha mãezinha querida, minha mãe... |
| 50 | Pedro | 101 | Hum |
| 51 | Fabiana | 102 103 | E em francês nós até podemos dizer né? <i>ma petite maman</i> |
| 52 | Pedro | 104 | Hum. |
| 53 | Fabiana | 105 106 107 108 109 110 | <i>On peut dire ma petite maman.</i> Então no sentido afetivo né? <i>Dans le sens de</i> <i>l'affection on utilise aussi,</i> né? também em francês e em português, mas no português extrapola né? <i>Ça sort du</i> <i>côté uniquement affect- de l'affection</i> |
| 54 | Pedro | 111 | Hum. |
| 55 | Fabiana | 112 113 114 115 116 | Ok? então é, então é isso. E aqui o "tá", o "tá" também seria, não é? O diminutivo né? Vamos dizer, não é o diminutivo, mas é a <i>contraction</i> do "está" |
| 56 | Pedro | 117 | Hum |
| 57 | Fabiana | 118 119 120 121 122 123 124 125 126 127 128 129 | Então é o verbo estar. Então por exemplo "está com fome?" "Você está com fome?" Eu posso te perguntar de uma maneira informal "Você <u>tá</u> com fome?... <u>Tá</u> com frio?" Não é? Então aqui é a maneira informal do verbo estar. Ok? então é uma pergunta, não é? "Está sujinho?" é Uma pergunta. "Vai tomar banho", é uma ordem né? Então vamos lá. Vamos tentar interpretar Pedro, o que está acontecendo aqui nos quadrinhos. |
| 58 | Pedro | 130 | Hum |
| 59 | Fabiana | 131 132 | Então o que que nós vemos aqui nesse primeiro quadrinho? |
| 60 | Pedro | 133 | Hum...hum...hum...°Papa Capim?° |

| | | | |
|----|---------|---|--|
| 61 | Fabiana | 134 | Exatamente, o Papa Capim, não é? |
| 62 | Pedro | 135 | Papa Capim, há |
| 63 | Fabiana | 136 137 138 | E por que você sabe que é ele? Porque você imagina que seja ele e não outro? |
| 64 | Pedro | 139 | Eu vi hum esse esse |
| 65 | Fabiana | 140 | Esse menino |
| 66 | Pedro | 141 | Esse menino, é:: há(4s) |
| 67 | Fabiana | 142 | Várias <i>plusieurs</i> ? |
| 68 | Pedro | 143 | °Várias é:: (3s) imagens° |
| 69 | Fabiana | 144 | Ah! Em várias imagens, não é? |
| 70 | Pedro | 145 | Em várias imagens |
| 71 | Fabiana | 146 147 148 | <i>Si tu veux dire plusieurs fois, tu peux dire aussi en portugais várias vezes.</i> |
| 72 | Pedro | 149 | Várias vezes |
| 73 | Fabiana | 150 151 152 | Huhum, então você observou que o menino está também nos outros quadrinhos? |
| 74 | Pedro | 153 | Hum |
| 75 | Fabiana | 154 155 156 157 158 159 160 | Então você já percebeu que ele é o protagonista da história, não é? Que é ele aqui, e não esse outro menino né? que está no lado de direito da imagem, não é? Muito bem! E o que que aconteceu aqui? Como o Papa Capim ele está se sentindo? |
| 76 | Pedro | 161 | Hã |
| 77 | Fabiana | 162 163 | Ele está se sentindo como Pedro, no sentido é mesmo da emoção? |
| 78 | Pedro | 164 | °Está é...es- hum° |
| 79 | Fabiana | 165 | Ele né está |
| 80 | Pedro | 166 | °Ele hum está... a...a...a <i>comment</i> ° |
| 81 | Fabiana | 167 168 169 170 171 172 173 174 175 | Pedro, ((risos)) vamos tentar vamos tentar ((som de estalar dos dedos)) então dizer uma outra palavra, você pode dizer o que você quiser, em relação a interpretação, eu só queria poder te ajudar. Pra começar poderia ser um olhar né? Sobre a questão da emoção, mas você pode me dizer outra coisa |
| 82 | Pedro | 176 | Huhum |

| | | | |
|-----|---------|--|---|
| 83 | Fabiana | 177 178 179 180 | Depois a palavra vai vir aí, que você está me dizendo, depois vai vir que você não está me dizendo, mas eu sei que você sabe |
| 84 | Pedro | 181 | Hum... eu vi Papa Capim |
| 85 | Fabiana | 182 | Huhum |
| 86 | Pedro | 183 | Está...hã... é... ah... co- hum... ah! |
| 87 | Fabiana | 184 | ((Risos)) |
| 88 | Pedro | 185 | É:...Está...(3s) correr? |
| 89 | Fabiana | 186 187 188 | Está exatamente, é em em português do Portugal seria você poderia dizer está a correr não é? |
| 90 | Pedro | 189 | Huhum |
| 91 | Fabiana | 190 191 192 | Só que no português do Brasil, como sua mãe é brasileira, não é? Ele está correndo |
| 92 | Pedro | 193 | Ele está ele está correndo |
| 93 | Fabiana | 194 195 196 197 198 199 | [Ele está correndo ou se você quiser utilizar, é porque a historinha é ideia de ação não é? Mas você sabe que no presente <i>si si tu as envie de dire il il court, comme tu vas dire en portugais?</i> |
| 94 | Pedro | 200 | Ele core |
| 95 | Fabiana | 201 | Ele corre |
| 96 | Pedro | 202 | [°ele corre°] |
| 97 | Fabiana | 203 204 205 206 207 208 | [exatamente e é mais indicado não é, realmente o "está correndo", porque a historinha dá essa ideia de movimento, muito bem. Então o Papa Capim está correndo, ok Huhum] |
| 98 | Pedro | 209 | É ... é...hum do-...é:: dois |
| 99 | Fabiana | 210 | Huhum |
| 100 | Pedro | 211 | É... <i>person-</i> |
| 101 | Fabiana | 212 213 214 215 | Duas pessoas né? É duas pessoas que <i>vo- que tu veux dire, deux personnes?</i> duas pessoas, né? que são crianças ou são adultos? |
| 102 | Pedro | 216 | crianças |
| 103 | Fabiana | 217 218 | Huhum, então você pode dizer, não é? duas crianças, não é? |
| 104 | Pedro | 219 | Dois crianças |
| 105 | Fabiana | 220 | Huhum, duas crianças |
| 106 | Pedro | 221 | Dois crianças |

| | | | |
|-----|---------|--|--|
| 107 | Fabiana | 222 | Duas |
| 108 | Pedro | 223 | Dois |
| 109 | Fabiana | 224 | Duas |
| 110 | Pedro | 225 | Duas crianças |
| 111 | Fabiana | 226 | Haham, vamos escrever. Duas |
| 112 | Pedro | 227 | Duas |
| 113 | Fabiana | 228 229 | Huhum. Como você acha que se escreve duas? |
| 114 | Pedro | 230 | É:: D |
| 115 | Fabiana | 231 | Haham |
| 116 | Pedro | 232 | U...hum...E? |
| 117 | Fabiana | 233 | Duas duas |
| 118 | Pedro | 234 | Ah! A-S |
| 119 | Fabiana | 235 236 | Exatamente, mas é o "U" hum? D-U-A-S, duas |
| 120 | Pedro | 237 | Ah. |
| 121 | Fabiana | 238 | Ok? Duas |
| 122 | Pedro | 239 | Duas... duas |
| 123 | Fabiana | 240 | Huhum, crianças. Cri-an-ças |
| 124 | Pedro | 241 | Hum...Crianças? C-R? |
| 125 | Fabiana | 242 | Huhum, muito bem. C-R e depois? |
| 126 | Pedro | 243 | E |
| 127 | Fabiana | 244 | I |
| 128 | Pedro | 245 | I |
| 129 | Fabiana | 246 | Cri |
| 130 | Pedro | 247 | É cri...cri |
| 131 | Fabiana | 248 | Huhum, depois? |
| 132 | Pedro | 249 | (2s)-anças |
| 133 | Fabiana | 250 251 252 253 254 255 | Então eu eu sei, eu sei porque você é franco-brasileiro né? Tem contato mais com o Frances. É verdade que esse som no Frances, é o som do "e", mas no português o som é do "a", cri-an-ças |
| 134 | Pedro | 256 | É, °cri-° |
| 135 | Fabiana | 257 258 | Crianças, e depois é o cê cedilha, cê cedilha |
| 136 | Pedro | 259 | Aqui, cê cedilha |
| 137 | Fabiana | 260 | Huhum, A |
| 138 | Pedro | 261 | A |
| 139 | Fabiana | 262 | S (2s) duas crianças |
| 140 | Pedro | 263 | Hum |

| | | | |
|-----|---------|--|--|
| 141 | Fabiana | 264 265 266 267 | Duas crianças ((som de canetas sendo remexidas no estojo)) tenta escrever com a caneta vermelha, Pedro, ((risos)). Duas crianças |
| 142 | Pedro | 268 | (2s) °Crianças° |
| 143 | Fabiana | 269 | Huhum |
| 144 | Pedro | 270 | Hum (3s) hum |
| 145 | Fabiana | 271 272 | E aqui são quantas crianças Pedro? No total são quantas crianças? |
| 146 | Pedro | 273 | É três |
| 147 | Fabiana | 274 275 276 | Três crianças. O três ele não muda, ok? três meninos, três meninas, três crianças, ok? o dois, ele muda. |
| 148 | Pedro | 277 | Huhum |
| 149 | Fabiana | 278 279 280 281 282 | Dois meninos, dois adultos, dois parentes, dois professores. Duas meninas, duas crianças, duas... bolas, duas... hum ((estalar de dedos)) ajude-me |
| 150 | Pedro | 283 | Hum, dois |
| 151 | Fabiana | 284 | No feminino, duas cadeiras |
| 152 | Pedro | 285 | Duas cadeiras |
| 153 | Fabiana | 286 | Duas cadeiras, duas... canetas |
| 154 | Pedro | 287 | Canetas |
| 155 | Fabiana | 288 | Ok? |
| 156 | Pedro | 289 | Huhum |
| 157 | Fabiana | 290 | Então o dois, ele muda |
| 158 | Pedro | 291 | Hum |
| 159 | Fabiana | 292 293 294 | Ok? O quatro, quatro meninos, quatro escolas, quatro carros. Ok? O um ele muda também. Um menino, uma menina |
| 160 | Pedro | 295 | Hum |
| 161 | Fabiana | 296 297 298 299 | Ok? um caderno, um caderno, uma garrafa, ok? então faça atenção né? É:: <i>tenha</i> atenção <i>on ne dit pas ça en français</i> |
| 162 | Pedro | 300 | Huhum |
| 163 | Fabiana | 301 302 303 304 305 306 307 308 | Tenha atenção ou tenha cuidado né? <i>Faites attention</i> com o um e o dois porque muda tá? O um pode ser uma, e dois pode ser duas, no plural, ok? É então vamos lá. Então para te ajudar vamos lá, qual é a emoção que o Papa Capim está sentindo? O que que ele sentiu ao ver os seus dois amigos? |

| | | | |
|-----|---------|--------------------------|--|
| 164 | Pedro | 309 | É... está.../.../ |
| 165 | Fabiana | 310 | Ele está contente |
| 166 | Pedro | 311 | [°contente°] |
| 167 | Fabiana | 312 313 | [ele está contente.] Você pode dizer que ele está alegre |
| 168 | Pedro | 314 | Alegre |
| 169 | Fabiana | 315 | Que ele está feliz |
| 170 | Pedro | 316 | Hum...feliz |
| 171 | Fabiana | 317 318 319 320 | [Que eu sei que era esse que você queria lembrar, exatamente. O Papa Capim ele está correndo e ele está?] |
| 172 | Pedro | 321 | Contente |
| 173 | Fabiana | 322 | Está contente. <u>Ele</u> está contente. |
| 174 | Pedro | 323 | Ele |
| 175 | Fabiana | 324 325 326 | Ele está contente. Você acha que os dois amigos dele estão contentes Pedro? |
| 176 | Pedro | 327 | Não |
| 177 | Fabiana | 328 329 330 | O que, o que que você acha que eles estão sentindo esses dois amigos dele? |
| 178 | Pedro | 331 | Hum...não...hum...intrigados° |
| 179 | Fabiana | 332 333 | Intrigados, eles estão intrigados não é? |
| 180 | Pedro | 334 | Intrigados |
| 181 | Fabiana | 335 336 337 | Sim. Então vamos lá, vamos continuar a interpretação aqui. Por que será Pedro? |
| 182 | Pedro | 338 | Hum |
| 183 | Fabiana | 339 340 | Por que será que eles se sentem intrigados hã? |
| 184 | Pedro | 341 | É... eles |
| 185 | Fabiana | 342 | Huhum |
| 186 | Pedro | 343 | Viu hum, Papaquim...Papa... |
| 187 | Fabiana | 344 | Capim |
| 188 | Pedro | 345 346 | Papa Capim...hum...está...hum sujinho sujinho |
| 189 | Fabiana | 347 | Huhum. Ele está sujo não é? |
| 190 | Pedro | 348 | Ele está sujo |
| 191 | Fabiana | 349 350 351 352 | Então os os meninos né? Seus seus amigos seus colegas, nós ainda não sabemos né? Eles, eles estão é::, eles se sentem mal, não é? |
| 192 | Pedro | 353 | Hum |

| | | | |
|-----|---------|--|---|
| 193 | Fabiana | 354 355 356 357 358 | Eles se sentem mal porque o Papa capim está sujo. Não é isso? E:: e como, como vai ser a reação deles, então em relação a essa situação? Qual vai ser a reação deles? |
| 194 | Pedro | 359 | Eles (2s) hum (6s) eles hum... |
| 195 | Fabiana | 360 | Diz pra mim o verbo |
| 196 | Pedro | 361 | <i>Ils pensent</i> |
| 197 | Fabiana | 362 | Eles pensam né? |
| 198 | Pedro | 363 | Eles pensam |
| 199 | Fabiana | 364 365 366 367 368 369 | [No português nós utilizamos mais o verbo <i>comme vous "trouver"</i> . <i>Ils trouvent. On ne dit pas trop ils pensent. On dit plutôt dans le sens de trouver en portugais. Donc, ça va être eles acham]</i> |
| 200 | Pedro | 370 | Eles acham |
| 201 | Fabiana | 371 | Eles acham |
| 202 | Pedro | 372 | Hum...que hum... Papa Capim |
| 203 | Fabiana | 373 | Huhum |
| 204 | Pedro | 374 | É... está como... °comment se dit ?° |
| 205 | Fabiana | 375 376 | Como aqui, aqui não é um porco o animal? |
| 206 | Pedro | 377 | Porco |
| 207 | Fabiana | 378 | Huhum |
| 208 | Pedro | 379 | Papa Capim está um porco e |
| 209 | Fabiana | 380 381 382 383 384 385 | Ou né? A menina pensa que ele né? pensa, está está pensando, está imaginando né? Mas no sentido de como você disse de de <i>il pense</i> ela acha que:: que que o Papa Capim é um porco, não é? |
| 210 | Pedro | 386 | Hum |
| 211 | Fabiana | 387 388 389 | "Ah! Ele é um porco esse menino, porque não não toma banho, não é? Está sujo" |
| 212 | Pedro | 390 | Hum |
| 213 | Fabiana | 391 392 | E ele acha, não é? Que o Papa capim é um? |
| 214 | Pedro | 393 | Rato |
| 215 | Fabiana | 394 | Um rato |
| 216 | Pedro | 395 | Um rato |

| | | | |
|-----|---------|--|---|
| 217 | Fabiana | 396 397 398 399 400 401 402 403 | Um rato, não é? Ok, exatamente isso. E e e nesse terceiro quadrinho aqui, né? Primeiro, segundo, terceiro. Nesse terceiro quadrinho Pedro, como está o rosto do do Papa Capim? Qual é a expressão do Papa Capim, nesse terceiro quadrinho? |
| 218 | Pedro | 404 | Hum (3s) |
| 219 | Fabiana | 405 406 | Como ele está se sentindo nesse terceiro quadrinho? |
| 220 | Pedro | 407 | É é:: hum... |
| 221 | Fabiana | 408 | O Papa Capim |
| 222 | Pedro | 409 | O Papa Capim...hum... |
| 223 | Fabiana | 410 411 | Como ele está se sentindo? Veja que no primeiro ele está sorrindo |
| 224 | Pedro | 412 | Hum |
| 225 | Fabiana | 413 414 415 416 417 418 419 | Não é? A boca dele está bem aberta e os olhos também né, ele está bem alegre e aí aqui na segunda é:: ele ainda está com um sorriso, não é? Na terceira ele já não sorri mais, não é? Nessa terceira imagem, no terceiro quadrinho ele já não sorri |
| 226 | Pedro | 420 421 | Ele... hum... sur... ah...sur... <i>surpris</i> |
| 227 | Fabiana | 422 | Ele está surpreso |
| 228 | Pedro | 423 | Surpreso |
| 229 | Fabiana | 424 | Ele está surpreso |
| 230 | Pedro | 425 | Ele está surpreso |
| 231 | Fabiana | 426 427 428 429 | Exatamente. As palavras que você utilizou são interessantes, aqui, ó, <u>intrigados</u> , né? os dois estão intrigados e ele está surpreso |
| 232 | Pedro | 430 | Ele está surpreso. |
| 233 | Fabiana | 431 432 | Muito bem, então vamos lá para a quarta imagem né?... Aqui. |
| 234 | Pedro | 433 | E ... |
| 235 | Fabiana | 434 435 | O que que está, o que que está acontecendo? |
| 236 | Pedro | 436 | Ele vê...que... ele está su sujinho |
| 237 | Fabiana | 437 438 439 | Exatamente, ele viu que ele está sujinho né? Ele percebeu, né? <i>Il a réalisé</i> , né ? |
| 238 | Pedro | 440 | Hum |

| | | | |
|-----|---------|---|---|
| 239 | Fabiana | 441 442 443 444 | Ele percebeu, não é? o verbo no pretérito perfeito, né? No passado, porque a gente está contando uma história, não é? |
| 240 | Pedro | 445 | Huhum |
| 241 | Fabiana | 446 447 448 | Ele percebeu, não é?...Que ele está sujo ou que ele estava sujo e o que que aconteceu? |
| 242 | Pedro | 449 | Hum ele correndo |
| 243 | Fabiana | 450 | Huhum |
| 244 | Pedro | 451 | E ... |
| 245 | Fabiana | 452 | Então ele foi correr, não é? |
| 246 | Pedro | 453 | É. Ele, ele está correndo. |
| 247 | Fabiana | 454 | Está correndo huhum |
| 248 | Pedro | 455 | Hum... ele... hum... ^{°demande°} ? |
| 249 | Fabiana | 456 457 458 459 460 461 462 | Huhum, você acha que ele <i>demande</i> ? É sim, é verdade ele pede, não é? <i>Demande</i> é pedir. Mas nessa primeira aqui, nessa primeira:: é aqui, ele está correndo, depois ele está aqui, ele, ele imagina alguma situação ou não? |
| 250 | Pedro | 463 | Hum ele imagina |
| 251 | Fabiana | 464 | Huhum |
| 252 | Pedro | 465 | Que.. ele |
| 253 | Fabiana | 466 | Huhum |
| 254 | Pedro | 467 | Hum (4s) que ele ^{°vai°} |
| 255 | Fabiana | 468 | Que ele vai, ele imagina |
| 256 | Pedro | 469 | Ele vai... |
| 257 | Fabiana | 470 | Que ele vai tomar banho |
| 258 | Pedro | 471 | Tomar banho |
| 259 | Fabiana | 472 473 474 | Huhum. Verdade. Mas, que que acontece no outro quadrinho? Nesse terceiro aqui, o que que acontece? |
| 260 | Pedro | 475 | Hum... |
| 261 | Fabiana | 476 477 | Aqui ele se imagina tomando banho, não é? E aqui o que que acontece? |
| 262 | Pedro | 478 479 | Ele...hum (2s) ele... hum... <i>il n'est pas content</i> |
| 263 | Fabiana | 480 | Sim, ele não está contente. |
| 264 | Pedro | 481 | Ele não está contente |
| 265 | Fabiana | 482 | Porque <i>parce</i> que porque... |
| 266 | Pedro | 483 | Hum (2s) é.... ele |
| 267 | Fabiana | 484 | Ela, é uma mulher, né? |
| 268 | Pedro | 485 | Ela é uma mulher... (2s) hã.. |

| | | | |
|-----|---------|--|--|
| 269 | Fabiana | 486 | Porque |
| 270 | Pedro | 487 | [não toma banho...hum toma banho] |
| 271 | Fabiana | 488 489 490 491 492 493 | Porque ele não pode tomar banho, né? Porque na verdade ele imaginou uma espécie de banheira, banheira <i>baignoire</i> , non? ele se imaginou como numa espécie de <i>baignoire</i> , e na verdade é uma roda |
| 272 | Pedro | 494 | Hum |
| 273 | Fabiana | 495 496 497 | É apenas uma roda, então ele não pode colocar água ali dentro, não é? Então ele não pode tomar banho aqui. |
| 274 | Pedro | 498 | Hum |
| 275 | Fabiana | 499 | Então o que que acontece? |
| 276 | Pedro | 500 | Ele é hum (2s) °pensa° |
| 277 | Fabiana | 501 | Huhum, ele ele |
| 278 | Pedro | 502 | [Ele] |
| 279 | Fabiana | 503 504 | É aqui ele realmente, né? ele está pensando, não é? |
| 280 | Pedro | 505 506 | Ele está pensando... e::... ele... hum (5s) °trouve le...° |
| 281 | Fabiana | 507 | Exatamente, ele ele encontra né? Ele |
| 282 | Pedro | 508 | [°encontra°] |
| 283 | Fabiana | 509 510 511 512 513 | [Ele tem uma ideia, ok? <i>On va...hum...c'est vrais qu'en français on va :: on va plutôt dire « trouver », mais en portugais on va utiliser « avoir »</i> ele tem uma ideia] |
| 284 | Pedro | 514 | [ele <u>tem</u> uma ideia] |
| 285 | Fabiana | 515 516 517 518 | [Ah! É como ((estalar de dedos)) Eureka!! Tenho uma ideia! Não é? Ele tem uma ideia. Qual é a ideia que ele tem Pedro?] |
| 286 | Pedro | 519 520 | °Ele (2s)hum... ele hum (4s)um ideia ou...hum° |
| 287 | Fabiana | 521 | Hum? |
| 288 | Pedro | 522 | /.../ |
| 289 | Fabiana | 523 524 | Sim. Ele tem uma ideia, não é? A ideia dele é de tomar banho no rio? |
| 290 | Pedro | 525 | Tomar banho no rio |
| 291 | Fabiana | 526 | No rio né? |
| 292 | Pedro | 527 | [Uma ideia] |
| 293 | Fabiana | 528 | <i>C'est un fleuve</i> |
| 294 | Pedro | 529 | Huhum |
| 295 | Fabiana | 530 | Vamos lá vamos continuar |

| | | | |
|-----|---------|-------------------|---|
| 296 | Pedro | 531 | (3s) eles correndo |
| 297 | Fabiana | 532 | Ele está correndo |
| 298 | Pedro | 533 | Ele está correndo |
| 299 | Fabiana | 534 | Huhum |
| 300 | Pedro | 535 | (2s) na... |
| 301 | Fabiana | 536 | Na direção do rio, né? |
| 302 | Pedro | 537 538 | Na direção ((risos da Fabiana)) de rio...ele...pluf |
| 303 | Fabiana | 539 540 | Huhum, ele ele <u>mergulha</u> , não é? Ele mergulha ou ele salta |
| 304 | Pedro | 541 | Ele salta |
| 305 | Fabiana | 542 543 544 | Você pode dizer também haham... e o que que acontece Pedro? ((risos da Fabiana)) |
| 306 | Pedro | 545 | Eles ele... está su- |
| 307 | Fabiana | 546 | Ele está? |
| 308 | Pedro | 547 | Hum...°il s'arrête ?° |
| 309 | Fabiana | 548 | Huhum |
| 310 | Pedro | 549 | °Stop...hum° |
| 311 | Fabiana | 550 | Huhum. Ele para, não é? Então |
| 312 | Pedro | 551 | [Ele para] |
| 313 | Fabiana | 552 553 | Aqui ele aqui ele está, ele está correndo, não é? |
| 314 | Pedro | 554 | Hum |
| 315 | Fabiana | 555 556 | Ele decide então de mergulhar, mas... mas ele interrompe né? |
| 316 | Pedro | 557 | Huhum |
| 317 | Fabiana | 558 | Esse mergulho |
| 318 | Pedro | 559 | Hum |
| 319 | Fabiana | 560 | Por que? O que que acontece? |
| 320 | Pedro | 561 | Ele viu |
| 321 | Fabiana | 562 | Huhum, muito bem, ele viu |
| 322 | Pedro | 563 | Uma piranha |
| 323 | Fabiana | 564 565 566 | Ah!!!! Você sabe!! <i>High five!</i> ((eles batem as mãos)) é o meu único aluno que sabe o nome do peixe no Brasil. |
| 324 | Pedro | 567 | É? |
| 325 | Fabiana | 568 569 570 | Exatamente, piranha. É verdade. E quantas piranhas que ele vê aqui Pedro? |
| 326 | Pedro | 571 | Hum...ele vê um piranha que:::... |
| 327 | Fabiana | 572 | Quantas? Quantas piranhas? |
| 328 | Pedro | 573 | <u>Três</u> piranhas |
| 329 | Fabiana | 574 575 | Três piranhas aham. Aqui, olha, aqui. Uma |

| | | | |
|-----|---------|---------------------------------|--|
| 330 | Pedro | 576 | [Dois] |
| 331 | Fabiana | 577 | [Duas] |
| 332 | Pedro | 578 | Duas |
| 333 | Fabiana | 579 | Porque é feminino |
| 334 | Pedro | 580 | Hum |
| 335 | Fabiana | 581 | Uma, duas, três |
| 336 | Pedro | 582 | [duas, três] |
| 337 | Fabiana | 583 584 585 586 587 | Ok? Se você quiser dizer apenas peixe <i>poisson</i> de um modo geral, você diz, um peixe, dois peixes, três peixes, não é? Uma piranha, duas piranhas, três |
| 338 | Pedro | 588 | [uma, duas, três] |
| 339 | Fabiana | 589 590 591 | [piranhas, com "s" no final. Qual a cor das piranhas aqui, nessa imagem? |
| 340 | Pedro | 592 | Hum...é verde |
| 341 | Fabiana | 593 | A cor né? é verde |
| 342 | Pedro | 594 | A cor |
| 343 | Fabiana | 595 | <i>La couleur</i> |
| 344 | Pedro | 596 | °A cor° |
| 345 | Fabiana | 597 | A cor é verde né? |
| 346 | Pedro | 598 | A cor é verde |
| 347 | Fabiana | 599 600 601 | Muito bem. E o que que acontece então? Então ele ((som de estalar os dedos)) ele vai embora, né? |
| 348 | Pedro | 602 | °Ele vai embora° |
| 349 | Fabiana | 603 604 | Ele vai embora, ele parte com muito medo né? |
| 350 | Pedro | 605 | Huhum |
| 351 | Fabiana | 606 607 608 | ((risos)) de ser atacado pelas piranhas, né? Como ele se sente aqui nesse quadrinho? |
| 352 | Pedro | 609 | Hum... <i>soulagé</i> |
| 353 | Fabiana | 610 | <i>Soulagé ! Soulagé é a-li-vi-a-do</i> |
| 354 | Pedro | 611 | Aliviado |
| 355 | Fabiana | 612 613 | Ele se sente aliviado. Ele conseguiu fugir das piranhas, não é? |
| 356 | Pedro | 614 | Sim |
| 357 | Fabiana | 615 | ((risos)) então vamos lá. E aqui? |
| 358 | Pedro | 616 | Eles |
| 359 | Fabiana | 617 | Ele |
| 360 | Pedro | 618 | Ele... |
| 361 | Fabiana | 619 | Ele tá sozinho, né? Ele... |
| 362 | Pedro | 620 | Ele hum... (3s) |

| | | | |
|-----|---------|-------------------|--|
| 363 | Fabiana | 621 | Tem |
| 364 | Pedro | 622 | Ele tem |
| 365 | Fabiana | 623 | Huhum |
| 366 | Pedro | 624 | Uma |
| 367 | Fabiana | 625 | Uma nova ideia |
| 368 | Pedro | 626 | Uma nova ideia |
| 369 | Fabiana | 627 628 | Uma nova ideia. E qual é essa ideia? Como é a ideia dele aqui Pedro? |
| 370 | Pedro | 629 | Ele... hum... ele (3s) toma banho |
| 371 | Fabiana | 630 | Huhum |
| 372 | Pedro | 631 | Na... hum (2s) não são |
| 373 | Fabiana | 632 | Haham, aqui aqui não sei. |
| 374 | Pedro | 633 | Não sei |
| 375 | Fabiana | 634 635 636 | Aqui ainda não dá pra ver. Mais pra frente que a gente vai saber o que que é, ok? |
| 376 | Pedro | 637 | Huhum |
| 377 | Fabiana | 638 | Então vamos lá. Então ele |
| 378 | Pedro | 639 | Corendo |
| 379 | Fabiana | 640 641 | Ele está <u>correndo</u> , não é? Aqui ele para |
| 380 | Pedro | 642 | Ele para |
| 381 | Fabiana | 643 644 | Por que, o que que ele encontra Pedro no meio do caminho? |
| 382 | Pedro | 645 | Ele viu um jacaré |
| 383 | Fabiana | 646 647 | Muito bem! ((som de bater das mãos)) Ele viu um jacaré! |
| 384 | Pedro | 648 | Jacaré |
| 385 | Fabiana | 649 650 651 | Um jacaré. E o jacaré? O jacaré, qual é a posição do jacaré aqui, o que que o jacaré está fazendo? |
| 386 | Pedro | 652 | Ele, ele...°dort° |
| 387 | Fabiana | 653 | Exatamente |
| 388 | Pedro | 654 | Dort... |
| 389 | Fabiana | 655 656 657 | Ah isso é em Frances ((risos de ambos)) mas é um pouco parecido, não é? O verbo dormir |
| 390 | Pedro | 658 | Dormir |
| 391 | Fabiana | 659 | O terceiro grupo né? -IR dormir |
| 392 | Pedro | 660 | Dormir |
| 393 | Fabiana | 661 | Então ele está? |
| 394 | Pedro | 662 | É dor...dorm...hum |
| 395 | Fabiana | 663 | Dormindo |
| 396 | Pedro | 664 | Dormindo |
| 397 | Fabiana | 665 | Ele está dormindo |

| | | | |
|-----|---------|---|--|
| 398 | Pedro | 666 | Dormindo |
| 399 | Fabiana | 667 | Lembra por exemplo amar |
| 400 | Pedro | 668 | Amar |
| 401 | Fabiana | 669 670 | O verbo amar. Não é? O verbo:: por exemplo comer e o verbo dormir |
| 402 | Pedro | 671 | Hum |
| 403 | Fabiana | 672 | Amar, terminação -AR. |
| 404 | Pedro | 673 | Huhum |
| 405 | Fabiana | 674 675 676 677 678 679 680 | Comer -ER, dormir -IR. Então amando. Por exemplo, uma situação hipotética. A pessoa está <u>amando</u> não é? A pessoa está <u>escrevendo</u> ou a pessoa está <u>comendo</u> , que foi o verbo que a gente utilizou, comer. A pessoa está dormindo. |
| 406 | Pedro | 681 | Dormindo |
| 407 | Fabiana | 682 | Ok? |
| 408 | Pedro | 683 | Hum. |
| 409 | Fabiana | 684 | Então aqui o jacaré está? |
| 410 | Pedro | 685 | É dormindo |
| 411 | Fabiana | 686 687 688 | O jacaré está dormindo e ainda tem um outro animal sobre o jacaré, você sabe o nome desse animal? |
| 412 | Pedro | 689 | Hum... é... é |
| 413 | Fabiana | 690 | Em português, claro |
| 414 | Pedro | 691 | É... é hum... |
| 415 | Fabiana | 692 | ((Risos)) |
| 416 | Pedro | 693 | Hum...é... |
| 417 | Fabiana | 694 695 | Não tem problema Pedro, se você não souber |
| 418 | Pedro | 696 | Hum ... |
| 419 | Fabiana | 697 | Eu te digo |
| 420 | Pedro | 698 | É... ah! Não não sei |
| 421 | Fabiana | 699 700 | Vou ver se está gravando, está gravando. É um sapo |
| 422 | Pedro | 701 | Sapo |
| 423 | Fabiana | 702 703 704 | É um sapo, ok? por exemplo na história do Wall Disney, não é? A princesa |
| 424 | Pedro | 705 | Hum |
| 425 | Fabiana | 706 | Não é? Ela beija um sapo |
| 426 | Pedro | 707 | Um sapo |
| 427 | Fabiana | 708 | Ok? então vamos lá, aqui |
| 428 | Pedro | 709 | Ela |
| 429 | Fabiana | 710 | Ele, né? |

| | | | |
|-----|---------|-------------------|---|
| 430 | Pedro | 711 | Ele hum...corendo |
| 431 | Fabiana | 712 | Ele está correndo né? |
| 432 | Pedro | 713 | Ele está corendo |
| 433 | Fabiana | 714 | E o que que acontece aqui? |
| 434 | Pedro | 715 | Ele... hum...ah! to-...ah! To:: |
| 435 | Fabiana | 716 | Toma banho? |
| 436 | Pedro | 717 | Toma banho |
| 437 | Fabiana | 718 | Ele se imagina |
| 438 | Pedro | 719 | Ele se imagina |
| 439 | Fabiana | 720 | Tomando banho |
| 440 | Pedro | 721 | Tomando banho |
| 441 | Fabiana | 722 | Não é? |
| 442 | Pedro | 723 | Em um |
| 443 | Fabiana | 724 725 | Agora nós vamos revelar, porque não é um rio. |
| 444 | Pedro | 726 | Hum |
| 445 | Fabiana | 727 728 729 | Qual é? Você sabe em português? A sua mãe deve tomar banho também nesse lugar em Manaus |
| 446 | Pedro | 730 | Cach-...cachoeira |
| 447 | Fabiana | 731 | Cachoeira! Exatamente |
| 448 | Pedro | 732 | [Cachoeira] |
| 449 | Pedro | 733 734 735 | [Exatamente. Então está aqui ele se imagina, né, tomando um banho] |
| 450 | Fabiana | 736 | Hum |
| 451 | Pedro | 737 738 | De cachoeira. Tomando um banho na cachoeira |
| 452 | Pedro | 739 | Hum. |
| 453 | Fabiana | 740 | Você já tomou banho de cachoeira? |
| 454 | Pedro | 741 | Huhum |
| 455 | Fabiana | 742 | Já? |
| 456 | Pedro | 743 | Já |
| 457 | Fabiana | 744 | Lá em Manaus? |
| 458 | Pedro | 745 | É |
| 459 | Fabiana | 746 | E você gostou Pedro? |
| 460 | Pedro | 747 | Hum |
| 461 | Fabiana | 748 | Gostou? |
| 462 | Pedro | 749 | É:: gosto |
| 463 | Fabiana | 750 | Gostei |
| 464 | Pedro | 751 | Gostei |
| 465 | Fabiana | 752 753 754 | Gostei. E aqui na França você já tomou banho de cachoeira, aqui na França? |
| 466 | Pedro | 755 | Não |

| | | | |
|-----|---------|--|---|
| 467 | Fabiana | 756 757 758 | Também não. Ah! Isso é uma coisa que eu sinto muita falta. Porque quando eu vivia no Rio |
| 468 | Pedro | 759 | Hum |
| 469 | Fabiana | 760 | Eu ia numa floresta |
| 470 | Pedro | 761 | Hum |
| 471 | Fabiana | 762 763 | Que é considerada a maior floresta urbana do mundo |
| 472 | Pedro | 764 | Hum |
| 473 | Fabiana | 765 | Se chama floresta da Tijuca. |
| 474 | Pedro | 766 | Hum |
| 475 | Fabiana | 767 768 769 770 771 772 773 774 | E eu ia enquanto as pessoas Pedro iam a praia no sábado e no domingo, eu ia na cachoeira. Porque eu preferia estar na cachoeira, menos pessoas, mais contato, não é? Com o verde. Ouvia o som dos pássaros, diferentes pássaros. Ah! Era um lugar encantador. |
| 476 | Pedro | 775 | Isso é mara- maravilhoso |
| 477 | Fabiana | 776 777 778 | Maravilhoso, está maravilhoso, exatamente, um lugar assim é, o lugar é maravilhoso. |
| 478 | Pedro | 779 | Hum |
| 479 | Fabiana | 780 781 782 783 | Aqui na Bretanha eu nunca tive oportunidade de tomar um banho de cachoeira... Então é uma das maravilhas do Brasil, não é? |
| 480 | Pedro | 784 | Hum |
| 481 | Fabiana | 785 786 | A natureza. Então o que que acontece aqui? |
| 482 | Pedro | 787 | Eles corendo, ele <u>está</u> corendo |
| 483 | Fabiana | 788 789 | Huhum, em direção, na direção da cachoeira, não é? |
| 484 | Pedro | 790 | Cachoeira |
| 485 | Fabiana | 791 792 793 794 | Vamos ver se ele vai conseguir, né? <i>On va voir s'il va arriver.</i> (2s) ((som da página virando e risos de ambos)). O que que acontece Pedro? |
| 486 | Pedro | 795 | Ele vê um, um anaconda...hum |
| 487 | Fabiana | 796 797 | Pode ser né? Pode ser... o tipo né? a espécie da cobra, não é? |
| 488 | Pedro | 798 | Huhum da cobra |
| 489 | Fabiana | 799 800 801 | Nós dizemos de uma maneira geral cobra, mas eu sei que pra você memorizar nós dizemos também serpente |

| | | | |
|-----|---------|---------------------------------|--|
| 490 | Pedro | 802 | Serpente |
| 491 | Fabiana | 803 | Você pode falar serpente também |
| 492 | Pedro | 804 | Hum |
| 493 | Fabiana | 805 806 807 | Só que no imaginá::rio coleti::vo brasile::iro é nós utilizamos mais a palavra <u>cobra</u> , ok? |
| 494 | Pedro | 808 | Cobra |
| 495 | Fabiana | 809 810 811 | Mas se você dissesse serpente ou se você disser anaconda como você disse, os brasileiros vão saber |
| 496 | Pedro | 812 | Huhum |
| 497 | Fabiana | 813 814 815 | Aqui então digamos que seja uma anaconda, ah!! <i>Uh là là!</i> Que medo! Que medo! Nossa que medo. |
| 498 | Pedro | 816 | Hum... eles... hum... (5s) medo? |
| 499 | Fabiana | 817 | Sim ele está com medo! |
| 500 | Pedro | 818 | Ele está com medo |
| 501 | Fabiana | 819 820 821 | Ele está com medo, ele sente medo né? <i>Il sent la peur ou il a la peur, on dit les deux aussi</i> em português |
| 502 | Pedro | 822 | Hum |
| 503 | Fabiana | 823 824 | Ele está com medo, né, ou ele sente medo, ok? |
| 504 | Pedro | 825 | (2s) Eles |
| 505 | Fabiana | 826 | Ele |
| 506 | Pedro | 827 828 | Ele... hã...ah... hum ele...é... toma banho na rio? |
| 507 | Fabiana | 829 | Não <i>pas encore</i> |
| 508 | Pedro | 830 | Não |
| 509 | Fabiana | 831 832 833 834 835 | Aqui ele está <u>imaginando</u> , não é? Uma outra situação, não é? Aqui tem um balão né? Um balãozinho, não é? Ele está então se imaginando. Ele encontrou uma outra solução. |
| 510 | Pedro | 836 | Solução |
| 511 | Fabiana | 837 838 839 | Ele encontrou uma outra solução, não é? Então vamos ver se ele vai conseguir, vamos lá ver... |
| 512 | Pedro | 840 841 | Hum eles corem... hum ele correndo, está correndo |
| 513 | Fabiana | 842 | Huhum |
| 514 | Pedro | 843 | Ele::... solta |
| 515 | Fabiana | 844 | Ele salta |
| 516 | Pedro | 845 | Ele salta |
| 517 | Fabiana | 846 | Huhum |

| | | | |
|-----|---------|-----|---|
| 518 | Pedro | 847 | Ele enter- |
| 519 | Fabiana | 848 | Ouve |
| 520 | Pedro | 849 | [Ouve] |
| 521 | Fabiana | 850 | [Ele ouve] |
| 522 | Pedro | 851 | Ele ouve música |
| 523 | Fabiana | 852 | Huhum |
| 524 | Pedro | 853 | (2s) ele viu |
| 525 | Fabiana | 854 | Huhum |
| 526 | Pedro | 855 | Que... uma... |
| 527 | Fabiana | 856 | Sereia |
| 528 | Pedro | 857 | Sereia |
| 529 | Fabiana | 858 | Huhum |
| 530 | Pedro | 859 | É::... está... |
| 531 | Fabiana | 860 | Huhum |
| 532 | Pedro | 861 | Hum... |
| 533 | Fabiana | 862 | Tocando |
| 534 | Pedro | 863 | Tocando |
| 535 | Fabiana | 864 | Tocando harpa. |
| 536 | Pedro | 865 | Tocando |
| 537 | Fabiana | 866 | Nós dizemos <i>c'est presque pareil</i> |
| 538 | Pedro | 867 | Hum |
| 539 | Fabiana | 868 | Em português harpa |
| 540 | Pedro | 869 | Hum |
| 541 | Fabiana | 870 | Ok? |
| 542 | Pedro | 871 | Tocando harpa |
| 543 | Fabiana | 872 | Huhum, ((risos do Pedro)) |
| 544 | Pedro | 873 | Ele (2s) hum sente medo |
| 545 | Fabiana | 874 | Ele sente medo, ele está com medo de |
| | | 875 | novo? Ele tá com medo da sereia? |
| | | 876 | ((risos)) (2s) e o que que acontece |
| | | 877 | depois Pedro? |
| 546 | Pedro | 878 | Eles...hum... ele está hum s-..ah! |
| 547 | Fabiana | 879 | Sujo? |
| 548 | Pedro | 880 | Sujo |
| 549 | Fabiana | 881 | É isso que você queria falar? Você |
| | | 882 | falou <i>sale</i> ? |
| 550 | Pedro | 883 | [Triste] |
| 551 | Fabiana | 884 | Triste, ok, isso. Ele está triste |
| 552 | Pedro | 885 | Triste |
| 553 | Fabiana | 886 | Ele está triste é |
| 554 | Pedro | 887 | ...Ele vê que::... ele está sujo |
| 555 | Fabiana | 888 | Que está sujo não é? |
| 556 | Pedro | 889 | Ele:: ... |
| 557 | Fabiana | 890 | Ele aqui, ele... se imagina, né? |
| | | 891 | Como sendo um ... |

| | | | |
|-----|---------|---------------------------------|---|
| 558 | Pedro | 892 | Porco? |
| 559 | Fabiana | 893 | Ou um... |
| 560 | Pedro | 894 | Rato |
| 561 | Fabiana | 895 | Não é? E depois? |
| 562 | Pedro | 896 | Eles::, ele:: é... hã... ele:: sinta? |
| 563 | Fabiana | 897 | Sentiu. |
| 564 | Pedro | 898 | Sentiu. |
| 565 | Fabiana | 899 | Ou ele sente |
| 566 | Pedro | 900 | Ele sente, ele sente. |
| 567 | Fabiana | 901 | Huhum |
| 568 | Pedro | 902 | Hum...hum...ah! E:: |
| 569 | Fabiana | 903 | ((risos)) |
| 570 | Pedro | 904 | Ele::... ah! |
| 571 | Fabiana | 905 | A chuva! |
| 572 | Pedro | 906 | A chu::va! |
| 573 | Fabiana | 907 908 909 910 911 | A chuva, não é? A chuva está caindo... ele está sentado sobre uma pedra, ele está sentado sobre uma pedra, pensando, não é? Ah! Eu preciso de uma nova ideia, né? |
| 574 | Pedro | 912 | Hum |
| 575 | Fabiana | 913 | Eu preciso ter uma nova ideia |
| 576 | Pedro | 914 | hum |
| 577 | Fabiana | 915 | E aqui o que acontece? |
| 578 | Pedro | 916 | Ele contente |
| 579 | Fabiana | 917 918 919 | Ele está contente, não é? Acredito que seja porque ele teve essa ideia, não é? |
| 580 | Pedro | 920 | Hum |
| 581 | Fabiana | 921 922 923 | Então vamos ver. Mas veja que aqui ainda estava de dia e aqui anoiteceu <i>la nuit elle est tombée là</i> |
| 582 | Pedro | 924 | Hum |
| 583 | Fabiana | 925 | Anoiteceu, a noite caiu |
| 584 | Pedro | 926 | Hum |
| 585 | Fabiana | 927 928 | ...né? Pelo menos as cores aqui da:: historinha |
| 586 | Pedro | 929 | Hum...(3s) ele:: dança. |
| 587 | Fabiana | 930 | Huhum |
| 588 | Pedro | 931 | Dança na chuva |
| 589 | Fabiana | 932 | Huhum |
| 590 | Pedro | 933 934 | Hum... é... é... ele... que ele não, não... <i>non plus?</i> |
| 591 | Fabiana | 935 | Que ele não está mais |
| 592 | Pedro | 936 | Que não está mais su...sujo |

| | | | |
|-----|---------|--------------------------|---|
| 593 | Fabiana | 937 938 939 940 | Exatamente, então a chuva foi a solução pra ele, não é? Que a chuva caiu e ele percebeu "agora eu estou limpo!" |
| 594 | Pedro | 941 | Hum |
| 595 | Fabiana | 942 | Né? O contrário de sujo Pedro é limpo |
| 596 | Pedro | 943 | Limpo |
| 597 | Fabiana | 944 945 | Então agora ele está. Como vai ser o diminutivo de limpo? |
| 598 | Pedro | 946 | Limponho? |
| 599 | Fabiana | 947 | Limpinho |
| 600 | Pedro | 948 | Limpinho |
| 601 | Fabiana | 949 950 | Limpinho né? sujo - sujinho, limpo - limpinho |
| 602 | Pedro | 951 | Limpinho |
| 603 | Fabiana | 952 | Agora ele está limpinho |
| 604 | Pedro | 953 | hum... |
| 605 | Fabiana | 954 955 956 | E como, e como, vamos lá, vamos interpretar esses outros quadrinhos, não é? |
| 606 | Pedro | 957 958 | Ele é... hum... con-... ele é... contente |
| 607 | Fabiana | 959 | Ele está contente, não é? |
| 608 | Pedro | 960 | Que... |
| 609 | Fabiana | 961 962 963 | Que a chuva caiu. E ele e ele pôde tomar banho né? E agora ele tá limpinho ((risos)) |
| 610 | Pedro | 964 965 | E hum... e... é... ele está... está...não, o seu amiga, amigas |
| 611 | Fabiana | 966 | Seus amigos |
| 612 | Pedro | 967 | Amigos...hum...e... |
| 613 | Fabiana | 968 | Ele, ah ele vê os seus amigos, não é? |
| 614 | Pedro | 969 | °Ele vê seus amigos° |
| 615 | Fabiana | 970 971 972 973 | [Pedro você sabe é, você percebeu que aqui nessa historinha o Papa Capim ele é um personagem, não é? de uma tribo |
| 616 | Pedro | 974 | De uma tribo. |
| 617 | Fabiana | 975 | De uma tribo indígena |
| 618 | Pedro | 976 | Hum |
| 619 | Fabiana | 977 978 | Você sabe como se chama a casa dos índios? |
| 620 | Pedro | 979 | Não |
| 621 | Fabiana | 980 | Não? Se chama oca. |
| 622 | Pedro | 981 | Oca |

| | | | |
|-----|---------|---|--|
| 623 | Fabiana | 982 | Oca |
| 624 | Pedro | 983 | Oca |
| 625 | Fabiana | 984 985 986 987 | Ok? Na língua, né, na língua indígena. Existem várias línguas indígenas, não é? Eu acredito que seja Tupi |
| 626 | Pedro | 988 | Tupi |
| 627 | Fabiana | 989 990 991 992 993 994 995 | Não é? Na língua Tupi Guarani. É então como eu disse tem várias línguas, mas eu acredito que a origem da palavra oca venha do tupi guarani, ok? então é, então os meninos, não é? A menina e o menino, os amigos estão dentro da oca |
| 628 | Pedro | 996 | Huhum |
| 629 | Fabiana | 997 | Não é? |
| 630 | Pedro | 998 | E:: ele é... é... °il montre° |
| 631 | Fabiana | 999 | Huhum, ele mostra |
| 632 | Pedro | 1000 | Ele mostra que::... ele é... não está sujo |
| 633 | Fabiana | 1001 | Não está sujinho, não está sujo |
| 634 | Pedro | 1002 | Sujo |
| 635 | Fabiana | 1003 | Huhum |
| 636 | Pedro | 1004 | E... que... ele...°demande° |
| 637 | Fabiana | 1005 1006 | <i>Dans ce sens-là, il appelle, dans le sens de ele chama</i> |
| 638 | Pedro | 1007 | Ele chama |
| 639 | Fabiana | 1008 | Ele chama, não é? |
| 640 | Pedro | 1009 | Ele chama...hum... seus... seus... |
| 641 | Fabiana | 1010 | Seus amigos, não é? |
| 642 | Pedro | 1011 | Seu amigos |
| 643 | Fabiana | 1012 | Seus amigos para |
| 644 | Pedro | 1013 | Para jogar |
| 645 | Fabiana | 1014 | Para brincar |
| 646 | Pedro | 1015 | Para brincar |
| 647 | Fabiana | 1016 | Brincar |
| 648 | Pedro | 1017 | Brincar |
| 649 | Fabiana | 1018 | Huhum |
| 650 | Pedro | 1019 | Hum (3s) seu amigos |
| 651 | Fabiana | 1020 | Seus amigos, huhum |
| 652 | Pedro | 1021 | Seus amigos...hum corendo |
| 653 | Fabiana | 1022 | Huhum. Estão correndo, não é? |
| 654 | Pedro | 1023 1024 | Está corendo... e... e hum... estão brincar na hã... |
| 655 | Fabiana | 1025 | Lama |

| | | | |
|-----|---------|--|--|
| 656 | Pedro | 1026 | Lama |
| 657 | Fabiana | 1027 | Na lama, na lama |
| 658 | Pedro | 1028 | Na lama |
| 659 | Fabiana | 1029 1030 | E o que que acontece com ele, como ele se sente? |
| 660 | Pedro | 1031 | <i>Des coutés</i> |
| 661 | Fabiana | 1032 1033 1034 1035 1036 1037 1038 1039 1040 1041 1042 | Ele ele se sente vamos dizer assim, ele se sente decepcionado, não é? Porque ele ele pensa "puxa vida fiz todo esse esforço, não é? Fui pra cachoeira, vi a cobra, a anaconda, tive que fugir da anaconda, fui pro rio, tinham as três piranhas, tive que fugir das piranhas não é? Tudo que aconteceu com ele para no final ele chegar na tribo e ver que os amigos estão sujos, não é? |
| 662 | Pedro | 1043 | ((risos)) |
| 663 | Fabiana | 1044 | Porque estão brincando com a lama |
| 664 | Pedro | 1045 | Huhum |
| 665 | Fabiana | 1046 1047 1048 1049 | Gostou da historinha Pedro? Gostou? Essa historinha aqui eu acho interessante porque você realmente precisa criar |
| 666 | Pedro | 1050 | Hum |
| 667 | Fabiana | 1051 1052 1053 | Não é? As frases, porque não tem, não tem os baldezinhos prontos, não é? É:: então deixa é eu parar aqui ó. |
| 668 | Pedro | 1054 | Eles é::... eles é índios... |
| 669 | Fabiana | 1055 | Huhum |
| 670 | Pedro | 1056 | Está:: muito... hum estereotipas |
| 671 | Fabiana | 1057 | Estereotipado, estereotipados |
| 672 | Pedro | 1058 | Estereo... |
| 673 | Fabiana | 1059 | [es-te-reo-ti-pados] |
| 674 | Pedro | 1060 | Estereopi- ((risos)) |
| 675 | Fabiana | 1061 1062 1063 | <i>C'est n'est pas facile, hum ? Même pour moi en français c'est n'est pas facile non plus</i> |
| 676 | Pedro | 1064 | Hum |
| 677 | Fabiana | 1065 | É es-te-reo-ti-pa-dos, né? |
| 678 | Pedro | 1066 | es-te-reo-ti-pa-dos |
| 679 | Fabiana | 1067 | [es-te-reo-ti-pa-dos], huhum. |
| 680 | Pedro | 1068 | Hum |
| 681 | Fabiana | 1069 1070 1071 | Por que Pedro? Você acredita que os índios nessa historinha, é estejam estereotipados, por quê? |

| | | | |
|-----|---------|----------------------|--|
| 682 | Pedro | 1072 1073 | Hum... ele... é... hum... dre- ...hum... <i>comment...les vêtements?</i> |
| 683 | Fabiana | 1074 | Huhum |
| 684 | Pedro | 1075 | Ele... hum... |
| 685 | Fabiana | 1076 | As roupas, não é? |
| 686 | | 1077 | [As roupas] |
| 687 | | 1078 1079 1080 | [que eles estão vestindo, né, ou os vestimentos, né?] |
| 688 | Pedro | 1081 1082 | Vestimentos. Há muitos e:: ... una pen-... |
| 689 | Fabiana | 1083 | Uma:: apenas uma |
| 690 | Pedro | 1084 | /.../ |
| 691 | Fabiana | 1085 1086 1087 | Sim, sim, é pra traduzir... Eles estão usando apenas uma... um pedacinho de roupa, não é? |
| 692 | Pedro | 1088 | Hum...sim |
| 693 | Fabiana | 1089 1090 1091 | Huhum. Um traje curto de roupa e, e pra você é qual é a roupa, qual é o o, a vestimenta não é? |
| 694 | Pedro | 1092 | Hum |
| 695 | Fabiana | 1093 1094 | Que o índio, o índio hoje atualmente usa no Brasil? |
| 696 | Pedro | 1095 | Hã... ele depende.. |
| 697 | Fabiana | 1096 | Huhum |
| 698 | Pedro | 1097 | Da tribo |
| 699 | Fabiana | 1098 | Haham, depende da tribo, não é? |
| 700 | Pedro | 1099 | Da tribo |
| 701 | Fabiana | 1100 | Huhum, depende da tribo |
| 702 | Pedro | 1101 | Hum... é... é... ° <i>toutes les tribus</i> ° |
| 703 | Fabiana | 1102 | Huhum, todas as tribos |
| 704 | Pedro | 1103 | Todas as tribos... hum |
| 705 | Fabiana | 1104 | Têm |
| 706 | Pedro | 1105 | Têm hum... não têm a:: <i>même...</i> |
| 707 | Fabiana | 1106 | A mesma |
| 708 | Pedro | 1107 | A mesma roupas |
| 709 | Fabiana | 1108 1109 | A mesma roupa, não é? Eles não utilizam as mesmas roupas, ok? |
| 710 | Pedro | 1110 | Huhum |
| 711 | Fabiana | 1111 1112 | E você já viu alguma tribo? No Brasil você já visitou alguma tribo? Sim? |
| 712 | Pedro | 1113 | Sim |
| 713 | Fabiana | 1114 1115 1116 | Huhum, e qual quais eram as roupas que os índios estavam utilizando nesta tribo? |

| | | | |
|-----|---------|------------------------------|---|
| 714 | Pedro | 1117 1118 | Esta hum... pa-... hum pa-.. ah! É um po... |
| 715 | Fabiana | 1119 | Um pouco |
| 716 | Pedro | 1120 | Um pouco hum... |
| 717 | Fabiana | 1121 | Parecido? |
| 718 | Pedro | 1122 | Parecido |
| 719 | Fabiana | 1123 | Huhum |
| 720 | Pedro | 1124 1125 | Eles hum... não... °ils n'avaient pas la même /.../° |
| 721 | Fabiana | 1126 1127 1128 1129 | Ah! Ok, eles não tinham, as roupas eram um pouco parecidas, mas parecidas com o quê? Elles étaient un peu similaire à quoi? |
| 722 | Pedro | 1130 | Ah... na roupas da... |
| 723 | Fabiana | 1131 1132 1133 | Ok, elas estão, então as roupas eram parecidas com as roupas que estão aqui? |
| 724 | Pedro | 1134 | Huhum |
| 725 | Fabiana | 1135 | Ilustradas? |
| 726 | Pedro | 1136 | Huhum |
| 727 | Fabiana | 1137 1138 | Nesta historinha. Mas os cortes de cabelo, não é? Ou o corte |
| 728 | Pedro | 1139 | Hum |
| 729 | Fabiana | 1140 | De cabelo era diferente? |
| 730 | Pedro | 1141 | É... e::... hum... |
| 731 | Fabiana | 1142 | O corte de cabelo, aham |
| 732 | Pedro | 1143 | E...hum ...lá... roupas da menina |
| 733 | Fabiana | 1144 1145 | Da menina, né? A roupa da menina huhum |
| 734 | Pedro | 1146 1147 | Hum...e... mui... é... e.. não.. es-... ceci est une feuille ? |
| 735 | Fabiana | 1148 1149 1150 1151 | Ou é pra você, você acha que são folhas, você acha que são folhas? Eu pensei que::, que pudessem ser também penas |
| 736 | Pedro | 1152 | Penas |
| 737 | Fabiana | 1153 1154 | Penas, por exemplo, você tem uma ave né? Un oiseau |
| 738 | Pedro | 1155 | Hum |
| 739 | Fabiana | 1156 | E você tira as penas, não é? |
| 740 | Pedro | 1157 | Huhum |
| 741 | Fabiana | 1158 | Não sei |
| 742 | Pedro | 1159 | É não, não... c'est n'est pas ça |
| 743 | Fabiana | 1160 | Huhum, e é o quê? Não é isso |
| 744 | Pedro | 1161 | Não é isso |

| | | | |
|-----|---------|------------------------------|---|
| 745 | Fabiana | 1162 | O que a mulher veste então? |
| 746 | Pedro | 1163 | Hã... |
| 747 | Fabiana | 1164 | O que a menina veste na tribo? |
| 748 | Pedro | 1165 | Nada |
| 749 | Fabiana | 1166 | Nada? |
| 750 | Pedro | 1167 | Ela está.. pa... |
| 751 | Fabiana | 1168 | Palha? |
| 752 | Pedro | 1169 | Hum...pelada |
| 753 | Fabiana | 1170 1171 | Ah! Ok. A mulher é completamente nua, pelada? |
| 754 | Pedro | 1172 | Não.... Hã... meninos |
| 755 | Fabiana | 1173 | Huhum |
| 756 | Pedro | 1174 | Está pelado |
| 757 | Fabiana | 1175 | Os meninos estão pelados |
| 758 | Pedro | 1176 | Pelados |
| 759 | Fabiana | 1177 | Haham |
| 760 | Pedro | 1178 | Hum...é... |
| 761 | Fabiana | 1179 | Ou nus |
| 762 | Pedro | 1180 | [ou nus] |
| 763 | Fabiana | 1181 | [Tanto faz nus] |
| 764 | Pedro | 1182 | A mulher...hum... tem um |
| 765 | Fabiana | 1183 | E as mulheres tem |
| 766 | Pedro | 1184 | Um pa- <i>°une espèce de jupe°</i> |
| 767 | Fabiana | 1185 | Ok! Uma saia |
| 768 | Pedro | 1186 | Uma saia |
| 769 | Fabiana | 1187 | Uma saia |
| 770 | Pedro | 1188 | É... um.. e... em... /.../ |
| 771 | Fabiana | 1189 1190 | E aqui na parte no no peito elas utilizam o quê? |
| 772 | Pedro | 1191 | Não |
| 773 | Fabiana | 1192 | Nada, não utilizam nada? |
| 774 | Pedro | 1193 | Nada |
| 775 | Fabiana | 1194 1195 1196 1197 | Não utilizam nada, mas aqui né? Aqui nós estamos vendo...é verdade, você tem razão. A menina ela não utiliza nada, não é? para cobrir |
| 776 | Pedro | 1198 | Hum |
| 777 | Fabiana | 1199 1200 1201 1202 | O peito porque ela ainda é uma menina. Mas é verdade que a mulher, não é? Adulta aqui, então ela cobre, não é? |
| 778 | Pedro | 1203 | Sim |
| 779 | Fabiana | 1204 1205 1206 | Ela cobre os seios. Talvez o Mauricio de Souza né? Ele tenha desenhado essa história pensando |
| 780 | Pedro | 1207 | Hum |

| | | | |
|-----|---------|----------------------|--|
| 781 | Fabiana | 1208 1209 1210 | Não vamos mostrar o corpo descoberto, não é? Ou os corpos nus, porque é para o público infantil. |
| 782 | Pedro | 1211 | Hum |
| 783 | Fabiana | 1212 1213 | É uma história que são as crianças que vão ler |
| 784 | Pedro | 1214 | Hum |
| 785 | Fabiana | 1215 1216 | Não sei. Imagino que possa ter sido isso. |
| 786 | Pedro | 1217 | Eu...hum...hum... roupas da folhas |
| 787 | Fabiana | 1218 | Huhum |
| 788 | Pedro | 1219 1220 | Hum...hum...estão... <i>sont représentés</i> |
| 789 | Fabiana | 1221 | Estão representadas |
| 790 | Pedro | 1222 | Representadas selvagem |
| 791 | Fabiana | 1223 | De uma maneira selvagem? |
| 792 | Pedro | 1224 1225 | Selvagem. hã... eu... eu... ah, eu vi |
| 793 | Fabiana | 1226 | Huhum |
| 794 | Pedro | 1227 | Hum... <i>comment?</i> |
| 795 | Fabiana | 1228 | Aqui, aqui? Na orelha, orelha |
| 796 | Pedro | 1229 | Orelha é na... na... esse |
| 797 | Fabiana | 1230 | Como piercing? |
| 798 | Pedro | 1231 | Como piercing |
| 799 | Fabiana | 1232 | Haham |
| 800 | Pedro | 1233 | Essa hum...hum... <i>comment?</i> |
| 801 | Fabiana | 1234 | Haham, aqui? O piercing aqui? |
| 802 | Pedro | 1235 | Huhum |
| 803 | Fabiana | 1236 | Está ele é redondo, não é? |
| 804 | Pedro | 1237 | Redondo |
| 805 | Fabiana | 1238 | Huhum |
| 806 | Pedro | 1239 1240 | Hum...porque isso é um estereotipo... |
| 807 | Fabiana | 1241 | Haham, é um estereotipo? Huhum |
| 808 | Pedro | 1242 | Da:: da índia índio de Brasil |
| 809 | Fabiana | 1243 1244 | Ok, o índio do Brasil, ele não utiliza esse tipo de... |
| 810 | Pedro | 1245 | É um estereotipo |
| 811 | Fabiana | 1246 1247 | Haham. É um estereotipo, haham eu entendi. |
| 812 | Pedro | 1248 | E:: <i>quelques tribus...</i> |
| 813 | Fabiana | 1249 1250 | Huhum, algumas <i>quelque</i> algumas tribos |
| 814 | Pedro | 1251 | Algumas tribos, é... <i>por- portent</i> |
| 815 | Fabiana | 1252 | Usam |

| | | | |
|-----|---------|------|--------------------------------------|
| 816 | Pedro | 1253 | Usam |
| 817 | Fabiana | 1254 | Huhum |
| 818 | Pedro | 1255 | Piercing |
| 819 | Fabiana | 1256 | Piercing |
| 820 | Pedro | 1257 | Mas não <i>pas toutes</i> |
| 821 | Fabiana | 1258 | Haham, não todas |
| 822 | Pedro | 1259 | Não todas as tribos. |
| 823 | Fabiana | 1260 | Não todas tribos, ok, ok. |
| | | 1261 | Interessante, Pedro a sua colocação. |