

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
DEPARTAMENTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

Juliana Gama de Oliveira

**O PAPEL DA REFLEXÃO CRÍTICA E DA MULTIMODALIDADE NA
ELABORAÇÃO DE ENUNCIADOS PARA A EXPANSÃO DA COMPREENSÃO
ESCRITA NO CURSO DE LETRAS-LICENCIATURA EM LÍNGUA INGLESA**

Recife
2017

JULIANA GAMA DE OLIVEIRA

**O PAPEL DA REFLEXÃO CRÍTICA E DA MULTIMODALIDADE NA
ELABORAÇÃO DE ENUNCIADOS PARA A EXPANSÃO DA COMPREENSÃO
ESCRITA NO CURSO DE LETRAS-LICENCIATURA EM LÍNGUA INGLESA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras, da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Letras.

**Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Cristina
Damianovic**

Recife
2017

Catálogo na fonte
Bibliotecário Jonas Lucas Vieira, CRB4-1204

O48p

Oliveira, Juliana Gama de

O papel da reflexão crítica e da multimodalidade na elaboração de enunciados para a expansão da compreensão escrita no curso de Letras – Licenciatura em Língua Inglesa / Juliana Gama de Oliveira. – Recife, 2017.
105 f.: il., fig.

Orientadora: Maria Cristina Caldas de Camargo Lima Damianovic.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação. Letras, 2017.

Inclui referências e anexos.

1. Língua inglesa. 2. Material didático. 3. Reflexão crítica. 4. Compreensão escrita. 5. Multimodalidade. I. Damianovic, Maria Cristina Caldas de Camargo Lima (Orientadora). II. Título.

410 CDD (22.ed.)

UFPE (CAC 2017-124)

JULIANA GAMA DE OLIVEIRA

**O Papel da Reflexão Crítica e da Multimodalidade na Elaboração de
Enunciados para a Expansão da Compreensão Escrita no Curso de Letras-
Licenciatura em Língua Inglesa**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-
Graduação em Letras da Universidade Federal de
Pernambuco como requisito para a obtenção do
Grau de Mestre em LINGUÍSTICA em 31/3/2017.

DISSERTAÇÃO APROVADA PELA BANCA EXAMINADORA:

Profª. Drª. Maria Cristina Caldas de Camargo Lima Damianovic
Orientador – LETRAS - UFPE

Profª. Drª. Joice Armani Galli
LETRAS - UFPE

Profª. Drª. Simone de Campos Reis
LETRAS - UFPE

Recife – PE
2017

*Dedico este trabalho a Deus, Senhor de tudo, à minha família maravilhosa que tanto amo e
aos meus amigos amados e tão especiais.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, que sempre ilumina meus caminhos e está comigo nos bons e maus momentos.

Aos meus pais, Rosângela e Fred, à minha irmã, Analu, e aos meus avós, Zilda e Gildo, por seu amor, apoio, carinho, por me ensinarem tanto e por compartilharem tantas coisas boas comigo, incluindo sua paz de espírito que sempre me contagia, e pelas conversas maravilhosas. Eles são exemplos de força e determinação.

Mãe, pai, irmã, vó, vô, vocês todos me inspiram e me fazem ter sempre a vontade de ser uma pessoa cada vez melhor do que a minha versão anterior. Muita gratidão.

A Pingo, nosso cachorrinho, por alegrar nossas vidas e por sempre me dar calma com seu jeito espontâneo, carinhoso, alegre e cheio de vida.

Aos meus tios, tias, primos e primas, por serem tão especiais e pelos ótimos momentos juntos.

Aos meus amigos lindos que Deus me presenteou (eles sabem quem são!), pelos tantos momentos maravilhosos e por sempre estarem aqui para mim quando eu precisar (e eles também sabem que a reciprocidade é garantida!). Admiro tanto cada um de vocês!

À minha querida professora, orientadora e grande amiga, Prof^a Dr^a. Maria Cristina Damianovic, por ser um anjo em minha vida desde 2010, quando nos conhecemos, não apenas em assuntos acadêmicos e profissionais, mas, com sua preciosa amizade. Você é referência pessoal e profissional e eu agradeço enormemente a Deus por ter você em minha vida. Obrigada por me orientar neste trabalho e por ser determinante para que ele fosse possível. Você me deu força como orientadora e como amiga durante todo o processo de elaboração da pesquisa e eu sou extremamente grata por isso e por tantas outras coisas ao longo desses quase sete anos de história juntas. Obrigada por toda a experiência que tive com você nos momentos em que foi minha professora, coordenadora do *Inglês sem Fronteiras*, orientadora, e, sempre, amiga!

À Prof^a Dr^a. Simone Reis, pela grande amizade que temos (quase 1 década!), por ser esse exemplo de mulher e profissional que tanto me inspira. Sinto-me honrada em ter uma orientadora como Cris e uma membro de banca como você, cujas contribuições para esta pesquisa foram, são e serão tão preciosas e enriquecedoras. Agradeço as aulas maravilhosas tanto na graduação quanto na especialização, a experiência que tive com você como

coordenadora do *Inglês sem Fronteiras*, a companhia e os ótimos momentos que sempre temos juntas.

À Prof^a Dr^a. Joice Armani, pela honra em também tê-la como membro da minha banca, pelas aulas fantásticas que tive o prazer de ter no Mestrado e que levarei sempre comigo em minha caminhada profissional. Você é uma grande inspiração para mim como mulher, como profissional e fico muito feliz em ter tido a chance de ser sua aluna. Agradeço suas preciosas contribuições para o meu trabalho que muito enriquecerão a pesquisa em todos os seus âmbitos. Muito obrigada por tudo!

A Fred Gama, meu querido pai, mais uma vez, por ter concretizado as minhas ideias multimodais de estética deste trabalho por meio de seus traços e ilustrações não apenas no material didático, mas também nesta dissertação.

Aos meus professores de Mestrado, professores doutores Alberto Poza, Dóris Arruda, Joice Armani, Kazue Saito, Maria Cristina Damianovic e Maria Cristina Sampaio Hennes, pelos conhecimentos riquíssimos compartilhados e que muito contribuirão para a minha formação de linguista aplicada.

Às minhas queridas colegas e amigas de Mestrado Danyelle Marina e Gleice Baracho, por sua força, apoio, e por termos formado o trio Yoda: unido, amoroso e poderoso.

A todos os meus professores de graduação pelos amplos conhecimentos que contribuíram para o meu desenvolvimento profissional como linguista, professora e tradutora.

À professora Dr^a. Eva Cunha, por toda a sua atenção e disponibilidade em me ajudar e por ser também uma grande inspiração para mim.

À professora Ms. Margareth Patápio, por ser uma pessoa tão especial e marcante em minha vida desde 2010 quando estava no início da minha trajetória profissional como professora de Língua Inglesa. A experiência de lecionar no NLC a partir de sua aprovação na minha seleção abriu ainda mais portas para o meu desenvolvimento na licenciatura e contribuiu enormemente para a minha formação profissional. Muita gratidão pela sua confiança em mim e por seu carinho enorme comigo sempre. Te admiro muito!

Ao grupo do *Inglês sem Fronteiras* que tive o prazer de trabalhar: Iago Broxado, o coordenador pedagógico e os professores-pesquisadores Amanda Pegado, Bruna Cavalcanti, Elivelton Domingos, Jéssica Correia, Livia Ribeiro, Philipe Araújo, Rayane Venceslau, Rossana Monte, Thaís Wanderley e Tiago Lessas. Agradeço à Annuska Santos por todo o seu carinho, doçura e ótimo trabalho. Sou muito grata a todos vocês pelo companheirismo, união e amizade. Nossa turma linda sempre unida independentemente dos caminhos que tomamos.

Agradeço também aos colegas professores-pesquisadores David Moura e Lianderson José pela ótima parceria de trabalho. Um agradecimento também à Ana Carla Marinato pelo ótimo trabalho. Obrigada, pessoal!

Aos membros do Núcleo gestor do *Inglês sem Fronteiras*, pela grande contribuição aos avanços na Educação em todo o país.

À CAPES, pela bolsa do NuCLI IsF UFPE, que muito contribuiu na minha trajetória profissional e acadêmica no *Inglês sem Fronteiras*.

A Jozaías Santos, Diva Albuquerque e todos os funcionários do PPG-Letras, por sempre serem solícitos em esclarecer nossas dúvidas e nos ajudar em tudo o que precisamos.

A todos os funcionários da UFPE, em especial a Carlos Alberto de Abreu, o famoso e querido Seu Carlos, pelo enorme profissionalismo e por ser tão solícito e atencioso.

A todos os alunos que fizeram parte da minha trajetória até aqui, por tudo que pude aprender com eles. Torço muito pelo sucesso de cada um de vocês!

Aos meus queridos amigos dos grupos LIGUE e LEAR, pela atenção, conselhos e apoio desde que nos conhecemos.

Perde e ganha

Vida tenho uma só
que se gasta com a sola do meu sapato
a cada passo pelas ruas
e não dá meia-sola.

Perdi-a já
em parte
num pôquer solitário,
mas a ganhei de novo
para um jogo comum.

E neste jogo a jogo
inteira, a cada lance,
que a vida ou se perde ou se ganha com os demais
e assim se vive
que o mais é pura perda.

Ferreira Gullar (1930)

RESUMO

Esta pesquisa visa analisar os enunciados da primeira unidade de um material didático (GAMA, 2015) a partir do referencial teórico Reflexão Crítica (LIBERALI, 2012), Compreensão escrita (SOLÉ, 1998; RAMOS, 2012) e Multimodalidade (BEZEMER; KRESS, 2010; DIONÍSIO, 2014; HEMAIS, 2010), como também das categorias enunciativas, discursivas e linguísticas (LIBERALI, 2013). Analisaremos as questões de compreensão escrita da primeira unidade a partir dessa fundamentação teórica para discutirmos se é possível ensinar a Língua Inglesa considerando, além do prisma enunciativo, discursivo e linguístico (LIBERALI, 2013), os aspectos multimodais. Segundo Ramos (2012), trabalhar com o texto pode ir muito além da língua, pois é possível entender a compreensão escrita como uma “atividade [que] tem uma função social e está inserida nas práticas cotidianas” (p.94). Com relação à multimodalidade, Hemaís (2010, p. 1) define-a como “a copresença de vários modos de linguagem, sendo que os modos interagem na construção dos significados da comunicação social.”. Assim, a multimodalidade se liga à didática como um movimento natural de mudança comunicativa, cada vez mais diversificada devido aos avanços tecnológicos, o que nos incentiva como professores a estarmos cientes da importância de uma multiplicidade de sentidos em nossas aulas por meio dos vários elementos multimodais que podemos utilizar a fim de oferecermos aulas mais próximas ao contexto de vivência discente. O referencial metodológico de nossa pesquisa, que é etnográfica (LIBERALI & LIBERALI, 2011), está embasado na seguinte pergunta de pesquisa: é possível ensinar a Língua Inglesa considerando, além do prisma enunciativo, discursivo e linguístico, os aspectos multimodais? Para respondermos essa pergunta, analisaremos os aspectos enunciativos, discursivos, linguísticos (LIBERALI, 2013), como também os elementos multimodais presentes na primeira unidade do material didático (GAMA, 2015). Bezemer & Kress (2010, p.10) afirmam que “em muitos textos a escrita não é o meio central de construção de significados” (**tradução nossa**)¹, logo, é necessário considerar os “modal resources” (BEZEMER & KRESS, 2010, p.10) ou “recursos multimodais” a fim de que estes propiciem uma “construção de significados” (SOLÉ, 1998, p.44) muito mais elaborada e

1 – Trecho original em inglês: “in many texts writing is not the central means for making meaning.”

profunda. Devido ao fato de hoje estarmos cada vez mais envoltos em signos de diversas naturezas além do léxico, propomos esta pesquisa com o objetivo de analisarmos a multimodalidade a serviço da educação e de como ela pode ser influente na construção de sentidos.

Palavras-chave: Língua Inglesa. Material Didático. Reflexão Crítica. Compreensão Escrita. Multimodalidade.

ABSTRACT

This research aims to analyze the question directions of the first unit of a didactic material (GAMA, 2015) in the light of Critical Reflection theoretical referential (LIBERALI, 2012), Reading comprehension (SOLÉ, 1998; RAMOS, 2012) and Multimodality (BEZEMER; KRESS, 2010; DIONÍSIO, 2014; HEMAIS, 2010), as well as the enunciative, discursive and linguistics categories (LIBERALI 2013). We will analyze the reading comprehension questions of the first unit based on these theoretical references to discuss whether it is possible to teach the English Language regarding, besides the enunciative, discursive and linguistic prism (LIBERALI, 2013), the multimodal aspects. According to Ramos (2012), working with the text may go beyond the language, since it is possible to understand the reading comprehension as an “activity[which] has a social function and it is embedded in daily practices” (p.94). Regarding multimodality, Hemaïs (2010, p. 1) defines it as “the copresence of several modes of language, which interact in the construction of social communication meanings”. Thus, multimodality connects itself to didactics as a natural movement of communicative change, more and more diversified due to technological advancements, which better motivate us as teachers to be aware of the importance of a multiplicity of meanings in our classrooms through the various multimodal elements that we can use as a means to give classes closer to the context of students’ experiences. The methodological referential of our research, which is ethnographic (LIBERALI & LIBERALI, 2011), is based on the following research question: Is it possible to teach the English Language considering, besides the enunciative, discursive and linguistics prism, multimodal aspects? To answer this question, we will analyze the enunciative, discursive and linguistics aspects (LIBERALI, 2013), as well as the multimodal elements present in the first unit of the didactic material (GAMA, 2015). Bezemer & Kress, (2010, p.10) state that “in many texts writing is not the central means for making meaning”, therefore, it is necessary to consider “modal resources” (BEZEMER & KRESS, 2010, p.10) or “multimodal resources” so that they may provide a “construction of meanings” (SOLÉ, 1998, p.44) much more elaborated and profound. Due to the fact that, nowadays we are embedded in signs of diverse natures

besides the lexicon, we propose this research with the objective of analyzing multimodality at the service of Education and how influent it might be in the construction of meanings.

Keywords: English Language. Didactic Material. Critical Reflection. Reading Comprehension. Multimodality.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: <i>Take 1</i> (GAMA, 2015).....	34
Figura 2: “dinheiro compra felicidade?” (GAMA, 2015).....	34
Figura 3: avatar – pontuações – lâmpada (GAMA, 2015).....	36
Figura 4: três caixas de texto (GAMA, 2015).....	37
Figura 5: <i>Take 3</i> (GAMA, 2015).....	39
Figura 6: o leitor e a leitura (GAMA, 2015).....	40
Figura 7: apresentação do texto (GAMA, 2015).....	41
Figura 8: cinco caixas de texto (GAMA, 2015).....	42
Figura 9: skimming and scanning (GAMA, 2015).....	45
Figura 10: parte do texto (GAMA, 2015).....	46
Figura 11: elemento de informação e papel argumentativo (GAMA, 2015).....	47
Figura 12: título-subtítulo-imagem (GAMA, 2015).....	48
Figura 13: ícones redes sociais (GAMA, 2015).....	50
Figura 14: popular on WSJ and Videos (GAMA, 2015).....	51
Figura 15: imagem dinheiro e gráfico (GAMA, 2015).....	52
Figura 16: caixa de comentários (GAMA, 2015).....	53
Figura 17: <i>Take 4</i> (GAMA, 2015).....	55
Figura 18: livro e lâmpada (GAMA, 2015).....	56
Figura 19: nove caixas de texto (GAMA, 2015).....	57
Figura 20: infância (GAMA, 2017).....	61
Figura 21: aluna-professora (GAMA, 2017).....	62
Figura 22: dissertação (GAMA, 2017).....	63
Figura 23: material didático (GAMA, 2017).....	64
Figura 24: doutorado (GAMA, 2017).....	64
Figura 25: cabelos cacheados (GAMA, 2017).....	65
Figura 26: escada (GAMA, 2017).....	66

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

LA – Linguística Aplicada

LEMA – Linguagem, Ensino, Multimodalidade e Aprendizagem

LEAR – Linguagem, Ensino, Aprendizagem e Argumentação

LIGUE – Linguagem, Línguas, Escola e Ensino

LLLI- Letras Licenciatura em Língua Inglesa

LLLI VI – Letras Licenciatura em Língua Inglesa VI

MD – Material didático

UFPE – Universidade Federal de Pernambuco

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	15
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	18
2.1 REFLEXÃO CRÍTICA.....	18
2.2 COMPREENSÃO ESCRITA.....	20
2.3 MULTIMODALIDADE.....	22
3 METODOLOGIA DA PESQUISA.....	25
3.1 ASPECTOS METODOLÓGICOS DESTA PESQUISA.....	25
3.2 CATEGORIAS ENUNCIATIVAS, DISCURSIVAS E LINGUÍSTICAS.....	27
3.3 CONTEXTO E PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	29
3.4 O CURSO.....	30
3.5 O MATERIAL DIDÁTICO.....	31
4 DISCUSSÃO DA ANÁLISE DOS DADOS.....	33
4.1 ANÁLISE DO <i>TAKE 1</i>	34
4.2 ANÁLISE DO <i>TAKE 3</i>	39
4.3 ANÁLISE DO <i>TAKE 4</i>	55
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	59
REFERÊNCIAS.....	67
ANEXOS.....	70

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem por objetivo analisar os enunciados da primeira unidade de um material didático (GAMA, 2015) que abordam a compreensão escrita, a reflexão crítica e multimodalidade, além das características enunciativas, discursivas e linguísticas (LIBERALI, 2013). O nosso propósito é analisar se é possível ensinar a Língua Inglesa (doravante, LI) considerando, além dos aspectos enunciativos, discursivos e linguísticos (LIBERALI, 2013), os aspectos multimodais.

O propósito de apresentar um trabalho que aborde a reflexão crítica de alunos e professores motivou a realização desta pesquisa. Segundo Liberali (2012, p.25), “refletir não seria um simples processo de pensar, mas uma ação consciente realizada pelo professor, que busca compreender o seu próprio pensamento, sua ação e suas consequências”.

Como salientamos, também trabalharemos com a compreensão escrita, na qual um leitor ativo (SOLE, 1998) constrói sentidos a partir de sua compreensão do texto. Segundo a autora, essa compreensão não se dá de forma idêntica ao pensamento do autor que elaborou o texto, pois há uma “construção” entre “o texto, os conhecimentos prévios do leitor que o aborda e seus objetivos” (SOLE, 1998, p.22).

Juntamente com esses conceitos, pretendemos tratar da linguagem a partir de sua essência multifacetada, em que não apenas existem os signos linguísticos, mas uma variedade de representações semânticas a partir de várias modalidades de expressão.

Segundo Dionísio (2014, p.33):

Como sabemos, linguagem e língua não são sinônimos. A linguagem humana é a capacidade que temos de transformar ideias em signos que possibilitam a interação com o outro. Esta capacidade humana envolve, como já ressaltamos, o uso de todos os sistemas de signos convencionados e percebidos pelos sentidos, não apenas o linguístico.

A autora (2014) também afirma que a multimodalidade está presente em todos os gêneros, sendo ela um aspecto de sua constituição. Assim, é possível encontrar os diversos modos, como os imagéticos, sonoros, com cores, com efeitos visuais nos textos e prossegue afirmando que a multimodalidade de um signo se deve às “escolhas e [às] possibilidades de

arranjos estabelecidas com outros signos que fazemos para criar sentidos, com os mesmos, quais as articulações criadas por eles em suas produções textuais.” (DIONÍSIO, 2014, p.42).

Desse modo, o nosso MD foi construído a partir dessa concepção de linguagem além da língua, e, para isso, trouxemos a multimodalidade a ser analisada a partir da compreensão escrita por meio de uma reflexão crítica.

Sabemos que ler um texto vai muito além da decodificação linguística, pois, além de não ser suficiente, pois há a necessidade de uma interpretação e uma compreensão desses signos linguísticos, há uma infinidade de unidades de expressão de sentidos de diferentes naturezas, como a imagética, a sonora, a visual. É por essa razão que trazemos nesta pesquisa a compreensão escrita a partir de uma perspectiva linguística e multimodal, para que a compreensão da linguagem possa ser construída em sua plenitude.

Esses diferentes “modos de representação” (BEZEMER & KRESS, 2010, p.10) compõem o nosso MD não apenas em suas características estéticas, mas nos exercícios propostos, dos quais os de compreensão escrita serão evidenciados em nossa pesquisa.

Ainda segundo Bezemer & Kress (2010), com o avanço da tecnologia, houve a possibilidade de diversificar ainda mais esses “modos de representação”, e, além dessa maior diversidade de modos com o advento da tecnologia, os autores também afirmam que, com relação aos livros didáticos, as imagens são muito mais presentes do que no passado e elas “geralmente parecem dominar a página” (BEZEMER & KRESS, 2010, p.12).

Assim, a partir da utilização de recursos multimodais a serviço do texto, a compreensão escrita é enriquecida semanticamente e discursivamente. Segundo Ramos (2012), a partir das “marcas linguísticas” (p.84) deixadas pelo autor ao longo de seu texto, ocorre uma “interação” (p.84) entre autor e leitor mesmo sem a presença física daquele. Assim, a partir dessa interação, o leitor combina as informações do texto com as que já possui (o que Solé, 1998, chama de conhecimento prévio) e, assim, há a construção de significados.

Ramos (2012, p.85) ressalta a “busca constante de sentido (coerência) pelo leitor que reconstrói a mensagem codificada pelo autor em linguagem gráfica”, fazendo uso de “seu conhecimento prévio, acionando estratégias determinadas por fatores diversos, para atingir seu objetivo principal – a compreensão do texto.” (RAMOS, 2012, p.85).

Assim, nosso capítulo de Referencial teórico abordará a reflexão crítica, a compreensão escrita e a multimodalidade a serviço de um trabalho em que sejam observados diversos tipos de representações de sentidos.

O capítulo seguinte, Metodologia da pesquisa, abordará os passos metodológicos para a realização desta pesquisa de natureza etnográfica e de paradigma crítico. Iremos abordar o MD e o seu trabalho com a tríade teórica reflexão crítica, compreensão escrita e multimodalidade.

O próximo capítulo, Discussão da análise dos dados, trará a análise dos enunciados da primeira unidade do MD que abordaram a compreensão escrita a partir dos aspectos enunciativos, discursivos e linguísticos (LIBERALI, 2013), além de abordarmos os aspectos multimodais presentes no MD.

Assim, esperamos contribuir com trabalhos de professores e alunos de Letras, para que haja uma maior conscientização acerca da importância tanto da reflexão crítica, da compreensão linguística, quanto da multimodalidade no trabalho com a linguagem em suas diversas formas de expressão.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Apresentamos neste capítulo os pilares teóricos que serão considerados nesta pesquisa. São eles: **reflexão crítica**, **compreensão escrita** e **multimodalidade**. Os três tópicos compõem o MD pelas seguintes razões:

- 1 – A reflexão crítica inspira o nosso trabalho em relacionar linguagem, pensamento, criticidade e transformação social;
- 2 – A compreensão escrita, que caracteriza os enunciados-foco desta pesquisa, é trabalhada pensando na autonomia do leitor em seu processo de interpretação e compreensão textual;
- 3 – A multimodalidade, cada vez mais presente no mundo contemporâneo, está presente em toda a extensão do MD.

Cada seção deste capítulo abordará um dos três pilares teóricos. Começaremos pela reflexão crítica.

2.1 REFLEXÃO-CRÍTICA

Nesta seção iremos tratar da reflexão crítica e explicar porque ela compreende de fato a gama de sentidos que buscamos trabalhar no MD.

Um dos principais objetivos do nosso MD foi propor exercícios em que os alunos pudessem “pensar criticamente” e “refletir cuidadosamente” (MATEUS, 2013, p.9).

Assim, o pensar crítico e a reflexão cuidadosa dos alunos e dos professores são partes essenciais do nosso trabalho. Segundo Liberali (2012), refletir vai além do pensar, mas abarca uma tentativa de o professor tentar se compreender em pensamento, ações e consequências.

A mesma autora (2012) prossegue afirmando que não existe um consenso do que de fato a ideia de refletir significa no mundo da educação, e apresentou-a em três tipos: Reflexão técnica, Reflexão prática e Reflexão crítica.¹

A seguir, iremos focar na Reflexão Crítica por ter sido esse o tipo considerado em nosso trabalho:

Reflexão crítica:

Liberali (2012) destaca uma característica única neste tipo de reflexão: a preocupação do educador em contribuir para transformações nele mesmo e nos sujeitos envolvidos em suas ações.

Em outras palavras, o profissional educador de reflexão crítica trabalha em prol de transformações sociais e tem seus objetivos definidos de acordo com suas convicções como profissional, sempre baseadas em questões éticas e morais.

Liberali (2012) prossegue explicando que a reflexão crítica procura resolver as lacunas dos dois outros tipos de reflexão e contribuir para o senso de autonomia e de transformação social por meio das ações do educador. São profissionais “atores políticos” (LIBERALI, 2012, p.33) que estimulam os seus alunos a terem “voz ativa” (LIBERALI, 2012, p.34) e a refletirem criticamente cada vez mais.

A reflexão crítica é, portanto, o tipo de reflexão que existe no MD pelo fato de os exercícios nele contidos (e enfatizamos nesta pesquisa os de compreensão escrita) terem sido elaborados com o propósito de propor momentos de pensamento crítico para que os alunos tivessem a oportunidade de se transformarem como sujeitos, como também transformar os seus colegas a partir de suas reflexões sobre os assuntos tratados no material.

Assim, esta reflexão crítica faz parte da elaboração dos exercícios do MD. Como o nosso foco será nos exercícios de compreensão escrita, a próxima seção será sobre este assunto.

1 – A categorização em três tipos de reflexão foi retratada por Liberali a partir da descrição de Van Manen em três tipos de reflexão: (1) reflexão técnica, reflexão prática e reflexão crítica. Van Manen (1977), por sua vez, se baseou nos estudos de Habermas (1973) acerca do conhecimento humano (LIBERALI, 2012).

2.2 COMPREENSÃO ESCRITA

Na seção anterior abordamos a reflexão crítica e explicamos que ela compreende todos os nossos objetivos com este material pelo fato de trabalhar a linguagem de forma crítica, mas também social, visando a transformação dos sujeitos envolvidos. Essa questão será explorada nesta pesquisa a partir da análise dos exercícios destinados a trabalhar a compreensão escrita.

Percebíamos uma carência de materiais didáticos que trabalhassem mais profundamente a compreensão escrita além da dimensão de decodificação, de busca rápida de informações, ou de exercícios tradicionais que solicitassem uma análise estrutural dos alunos, sem dar-lhes a oportunidade de conectar aqueles elementos linguísticos com o mundo em que vivem. Esse foi um dos grandes motivos que nos inspiraram a elaborar o MD.

Antes de focarmos na compreensão escrita, é importante comentar sobre a ideia de compreender relacionando-se a textos. Solé (1998, p.44) afirma que compreender é “sobretudo um processo de construção de significados” em que o leitor é ativo (SOLÉ, 1998) em seu ato de leitura.

Dessa forma, nosso intuito é frisar a importância do trabalho com a compreensão escrita em sala de aula além da materialização linguística (DAMIANOVIC, 2017), que seria “a língua escrita no vácuo do espaço sócio-histórico-cultural multiletrado” (DAMIANOVIC, 2017), mas entender que a relação leitor-texto gera uma riqueza de significações. Para isso, alguns aspectos precisam ser considerados, como quem é o leitor e para quê está lendo o texto.

Solé (1998) comenta tais questões afirmando que o conhecimento prévio do leitor também pode interferir em sua compreensão, pois “o leitor constrói o significado do texto” (SOLÉ, 1998, p.22). A autora (1998) também aponta que o que o leitor compreende de um texto não é exatamente igual ao significado instituído pelo autor do texto, mas uma conjuntura do texto, do conhecimento prévio do leitor e dos seus propósitos na compreensão escrita.

Durante o processo de elaboração do MD, já sabíamos que nossos leitores seriam alunos do sexto período da graduação em Letras em Língua Inglesa. No entanto, a compreensão e interpretação que os alunos tiveram eram sempre imprevisíveis pelo fato de

cada um ter seus conhecimentos prévios que interferiam na direção das suas linhas de pensamento, e, conseqüentemente, nas suas interpretações e compreensões acerca de um determinado texto.

Definiremos o termo Compreensão Escrita a partir de Ramos (2012, p.83):

Compreensão escrita é o termo agora usado para referência ao que comumente chamamos de leitura (“Reading”) para evitar que se associe esse termo ao conceito mais tradicional de leitura, entendida apenas como um ato de codificação e decodificação e que, portanto, pressupõe que compreensão e/ou interpretação não fazem parte desse processo.

Concebemos, portanto, o MD nessa perspectiva, visto que os exercícios que serão analisados no capítulo de Discussão da Análise dos dados foram elaborados tendo em mente um leitor ativo (SOLÉ, 1998) que lê um texto a partir de seus objetivos de leitura (SOLÉ, 1998) e que faz reflexões críticas (LIBERALI, 2012) ao longo de sua compreensão escrita.

Ramos (2012, p.83) prossegue afirmando que: “logo, aprender a compreender textos escritos em língua estrangeira é uma das habilidades comunicativas que tem lugar no dia a dia dos alunos e, portanto, merecedora de atenção quando se trata de ensinar língua estrangeira.”.

Com relação ao termo *habilidades comunicativas*, Ramos (2012, p.83) aponta que “é a expressão escolhida nos Parâmetros curriculares nacionais de Língua estrangeira para referir-se à compreensão escrita e oral e à produção escrita e oral.”.

A nossa pesquisa tem por objetivo coadunar com essa realidade de que fala Ramos (2012) com relação à importância de se dar atenção à compreensão escrita e de como ela é uma habilidade comunicativa essencial para o desenvolvimento cognitivo dos alunos, seja em sua língua ou em uma língua estrangeira.

Ao pensarmos na ideia de reflexão crítica (LIBERALI, 2012) aliada aos objetivos de leitura (SOLÉ, 1998), em termos metodológicos do uso do texto em sala de aula, Ramos (2012, p.84) comenta que “nas metodologias tradicionais [...], em geral, preconizam o uso do texto como pretexto para ensinar a língua” e que a compreensão escrita em língua estrangeira pode ser entendida como uma ferramenta de compreensão da língua ou em uma perspectiva mais ampla pensando nas diversas possibilidades de uso dessa língua nas atividades de estudo ou trabalho (RAMOS, 2012).

Assim, há pelo menos duas perspectivas didático-pedagógicas quando se pensa em compreensão escrita em sala de aula: ler textos para se familiarizar mais com aspectos linguísticos de ordem gramatical, vocabular, entre outros ou tratar tal habilidade em uma perspectiva mais real com o mundo e que possa “auxiliar o aluno a perceber que a língua é ‘viva’ e, conseqüentemente, seu uso é necessariamente ligado aos muitos afazeres do mundo cotidiano” (RAMOS, 2012, p.84).

E é nessa perspectiva de perceber a língua viva, parte do mundo contemporâneo, que iremos introduzir a próxima seção, que é um dos aspectos que tornam a língua e mundo muito mais próximos: a multimodalidade. Em um planeta cada vez mais globalizado em que o fluxo de informações é transmitido por diversos suportes midiáticos a cada segundo, compreender uma infinidade de signos e uma variedade de elementos multimodais tornou-se ainda mais necessário na sociedade moderna.

2.3 MULTIMODALIDADE

O terceiro eixo do MD é a multimodalidade, que em combinação com a reflexão crítica e com a compreensão escrita formam o referencial teórico desta pesquisa.

O nosso MD foi construído, portanto, a partir dessa concepção de linguagem além da língua, e, para isso, trouxemos a multimodalidade.

Liberali & Santiago (2016, p.24) trazem uma definição de multimodalidade a partir do The New London Group (1994), que seria a “integração de variados modos para construir significado: materialidade verbal, imagens, espaço, som, postura, cores, dentre outros”.

Assim, a multimodalidade seria:

a junção de imagens estáticas (em movimento) com áudio, cores e links em ambientes digitais e impressos. A ampliação desse conceito vem da diversidade da semiose encontrada, hoje, nas mídias. Tem diferentes usos: visual (imagens), sonoro (sons), verbal (línguas) (GAZZOTTI & CANUTO, 2016, p.40).

Sendo a multimodalidade um aspecto essencial na “construção de sentidos” (FABRÍCIO, 2006, p.48) em produções textuais², a ocorrência de elementos multimodais está cada vez mais frequente e abrangente, e tal fato pode ser percebido na explosão de conteúdo digital comunicativo. Segundo Brito & Sampaio (2013, p. 298): atualmente, o texto é entendido a partir de seus aspectos de ordem linguística e extralinguística a partir de regras gramaticais e da interação em sociedade (“finalidade de produção”). O leitor é visto por um novo perfil, em que ele também é navegador na internet acessando textos de todas as formas multimodais.

Desse modo, se não conseguimos compreender não apenas os elementos linguísticos e discursivos, mas também os elementos multimodais, sejam eles imagéticos, sonoros, ou simplesmente um destaque no próprio texto na mudança da fonte (tamanho, cor, tipo de letra), nossa interpretação estará inevitavelmente comprometida.

Assim, pensamos que, se os professores estão alheios à multimodalidade na elaboração de suas aulas, não estarão contribuindo para um desenvolvimento cognitivo ainda maior de seus alunos, pois a compreensão estará comprometida. É por essa razão que, em nosso MD, buscamos elaborar exercícios que contemplassem essa diversidade semiótica para enriquecer as atividades propostas.

Essas mudanças decorrentes da expansão da multimodalidade modificou todas as esferas comunicativas e, na compreensão escrita, temos, por exemplo o texto eletrônico. Brito e Sampaio (2013) salientam que o texto eletrônico traz “uma nova forma de linguagem mesclando o oral, o escrito, o imagético e o digital” (BRITO & SAMPAIO, 2013, p.298).

2 - Pelo fato de contemplarmos nesta pesquisa a compreensão escrita, nos limitaremos a abordar a multimodalidade nesta modalidade.

Segundo Bezemer & Kress (2010, p.10),

os criadores de texto estão cada vez mais se utilizando de diversos modos de representação e em muitos textos a escrita não é o meio central de construção de sentido. A multimodalidade dos textos está intimamente conectada com as profundas mudanças nas relações entre aqueles que fazem e aqueles que leem o texto. Onde anteriormente as relações centravam-se nas noções relativamente estáveis de ‘autor’ e ‘leitor’, agora, eles envolvem uma gama ampla e diversificada de criadores de sentidos e recursos modais. (tradução nossa)³

Os autores (2010, p.11) prosseguem apontando que:

*Há mais de duas décadas, talvez, a competência em relação a um modo, a escrita, era vista como suficiente para a tarefa de **composição (grifo dos autores)** do texto. Agora, nós precisamos entender o potencial semiótico de todos os modos envolvidos no design e na construção do texto multimodal⁴.*

Desse modo, é preciso estarmos atentos a todos os elementos reveladores de sentidos, pois sua presença interfere diretamente na “construção de significados” (SOLÉ, 1998, p.44) de um determinado texto. Em nosso MD, buscaremos mostrar essa questão na prática por meio da análise dos exercícios sobre compreensão escrita.

3 – Trecho original dos autores (BEZEMER & KRESS, 2010, p.10): *Increasingly text makers draw on several modes of representation and in many texts writing is not the central means for making meaning. The multimodality of texts is intimately connected with profound changes in the social relations between those who make and those who engage with text. Where previously these relations centred on relatively stable notions of ‘author’ and ‘reader’ they now involve a wide and diversified range of meaning makers and modal resources.*

4 – Trecho original: *Where up to two decades ago maybe, competence in relation to one mode, writing, was seen as sufficient for the task of **composition (grifo dos autores)** of text, we now need to understand the semiotic potentials of all modes involved in the design and making of multimodal text. (BEZEMER & KRESS, 2010, p.11).*

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

Neste capítulo iremos discorrer sobre as concepções metodológicas que balizaram esta pesquisa, bem como o processo de elaboração do MD e o contexto de sua utilização.

O capítulo é dividido em 5 (cinco) seções. A primeira apresentará os aspectos metodológicos gerais da pesquisa (paradigma, tipo de estudo, caráter da pesquisa e tipologia); a segunda seção trará uma abordagem das categorias de análise de Liberali (2013) que serão utilizadas no trabalho (enunciativas, discursivas e linguísticas); a terceira seção apresentará o contexto e os participantes da pesquisa; a quarta abordará o curso ministrado com o MD e a quinta tratará do MD em si e da unidade focal, a UNIT 1.

3.1 ASPECTOS METODOLÓGICOS DESTA PESQUISA

Iniciamos esta seção destacando que, com relação à importância da metodologia em uma determinada pesquisa, concordamos com Liberali & Liberali (2011, p.18) que “embora fundamental, a metodologia de uma pesquisa não pode agir como uma ‘camisa de força’, mas como um meio de desenvolvimento do conhecimento”. Assim, é por meio desses parâmetros que serão mostrados a seguir que apresentaremos as principais características de nossa pesquisa.

Com relação ao paradigma desta pesquisa, nos baseamos na definição de Liberali & Liberali para o paradigma *crítico*, que segundo tais autores (2011, p.19):

para os teóricos críticos, o conhecimento é visto dentro de contextos constitutivos do indivíduo e como uma possível contribuição para a evolução social, entendida em termos de progressão material e emancipação simbólica de todos os envolvidos no processo de pesquisa.

Tal visão se concretiza no nosso trabalho pelo fato de termos buscado construir atividades que priorizassem não apenas o processo de reflexão crítica (LIBERALI, 2012) do aluno acerca do conteúdo visto ao longo do MD, mas que o exercício de compartilhamento de ideias com seus colegas também funcionasse como um fator de aprimoramento de

conhecimentos enunciativos, discursivos, linguísticos e multimodais, ocorrendo, assim, a evolução social mencionada por Liberali & Liberali.

Ainda segundo os autores (2011, p.19-20):

Essa perspectiva coloca o conhecimento dentro de um desenvolvimento histórico e social, que aponta potenciais repressivos e/ou emancipatórios do próprio pesquisar. Nessa perspectiva, a relação entre conhecedor e conhecido torna-se muito mais estreita, ao ponto de um influenciar o crescimento e desenvolvimento do outro.

Tal questão de contribuir para o crescimento do outro se faz presente na pesquisa por meio dos enunciados solicitando discussões em grupo sobre os temas abordados.

Ainda segundo Liberali & Liberali (2011, p.20), alguns outros pontos a serem salientadas no paradigma *crítico* são:

[...] estabelecimento de comunidade dialógica; [...] pesquisa como propiciadora de movimentos contrários a relações opressivas de qualquer natureza e em direção a relações mais igualitárias e democráticas – desenvolvimento de alternativas para os envolvidos na pesquisa; [...] pesquisa com valor educativo – impulsiona todos a verem o mundo de uma outra forma.

Com relação ao tipo de estudo, foi utilizado o estudo *em processo*, visto que a análise ocorreu com o intuito de perceber a evolução da pesquisa ao longo do tempo (LIBERALI & LIBERALI, 2011), em nosso caso, ao longo do curso planejado para os sujeitos focais. Por fim, esta pesquisa tem o caráter *qualitativo*, visto que trabalha com “os significados das ações e das relações humanas” (LIBERALI & LIBERALI, 2011, p.21) .

Para finalizar esses aspectos metodológicos gerais da pesquisa, no que se refere à tipologia de pesquisa, percebemos a nossa como uma pesquisa *etnográfica*, a qual é referida por Liberali & Liberali (2011, p.23-24) como uma pesquisa que:

objetiva descrever, explicar e entender um fenômeno social particular no seu ambiente (ROYER e ZARLOWSKI, 2001). A etnografia busca descrever um conjunto de compreensões e conhecimentos específicos compartilhados por um grupo de participantes. Esse conjunto ordena seu comportamento em contextos específicos, o que designa sua cultura, isto é, o foco dos estudos etnográficos. Na etnografia, os dados são coletados através de contínua observação do fenômeno em seu contexto. Nesse desenho, os métodos de análise são essencialmente qualitativos.

Assim, para desenvolvermos a pesquisa, fomos ao ambiente, a sala de aula onde estudava a turma de *Inglês VI* da graduação em Letras Língua Inglesa da UFPE e trabalhamos nosso material didático diretamente com eles, e, à medida que as aulas foram ocorrendo, continuamos o processo de elaboração do MD.

3.2 CATEGORIAS ENUNCIATIVAS, DISCURSIVAS E LINGUÍSTICAS

Este subcapítulo será dedicado a discorrer sobre as Categorias de análise de Liberali (2013).

São três categorias: enunciativas, discursivas e linguísticas, que, como salienta Broxado (2016, p.55), “são interdependentes”.

Além disso, abordaremos todos os aspectos e elementos multimodais presentes nos exercícios e em todo o MD.

Tais categorias serão a base da análise do MD no capítulo 4, Discussão da Análise dos dados.

As categorias enunciativas (LIBERALI, 2013, p. 62-66) que utilizamos na Análise dos dados são:

- Produzir conhecimento / diferentes possibilidades/ multiplicidade
- Colaborar para a construção do pluralismo;
- Feixe de possibilidades

As características discursivas (LIBERALI, 2013, p.66-74) que são trabalhadas na análise são:

- Apresentação de ponto de vista/tese;

- Concordância com ponto de vista;
- Discordância/ contestação do ponto de vista
- Acordo ou síntese

As características linguísticas (LIBERALI, 2013, p.74-87) que são trabalhadas na análise são:

- Mecanismos de Conexão → esses mecanismos tratam dos:

modos de encadeamento das ideias no texto e podem ocorrer como referência intratexto ou intertexto. Algumas das relações entre as ideias em um enunciado podem ser expressas como de tempo, espaço, consequência, causa, restrição/concessão, oposição/contraposição, finalidade, explicação, justificação, exemplificação, conclusão, enumeração, analogia. (LIBERALI, 2013, p.78-79)

- Mecanismos de Interrogação → perguntas de sim/não, do tipo escolha única, múltipla escolha, com pronomes interrogativos.

- Mecanismos Lexicais → “estão relacionados ao sistema lexical, ao assunto que se torna foco do enunciado e às figuras utilizadas”.(LIBERALI, 2013, p. 76). Liberali (2013, p.76) prossegue apontando que “torna-se relevante, nesse aspecto, compreender o uso de vocábulos próprios, das expressões ambíguas, os gêneros dos nomes, os números, as palavras marcadas por sua relação com teorias ou conceitos e expressões escolarizadas.”

3.3 CONTEXTO E PARTICIPANTES DA PESQUISA

O espaço enunciativo da pesquisa foi a UFPE, no Centro de Artes e Comunicação, com uma turma de graduação em Letras Licenciatura em Língua Inglesa do sexto período de 2015.1, sendo referida neste trabalho por LLLI VI. As aulas ministradas pela professora-pesquisadora ocorreram uma vez por semana, das 10h às 12h, com o MD intitulado *Language in action: argumentative skills to develop University students' oral production*⁵ (GAMA, 2015). O material foi utilizado na íntegra com a turma focal em um período de 20h presenciais, o equivalente a 1/3 (um terço) do sexto período dos alunos (60h). Todas as aulas foram ministradas por esta pesquisadora e acompanhadas pela professora oficial da turma, Prof^a. Dr^a. Scarlet⁶, que teve papel determinante na execução desta pesquisa, visto que ela cedeu 1/3 da carga horária da disciplina para as aulas com o MD e fez colocações importantes em todas os nossos encontros presenciais. A professora Scarlet incentiva a pesquisa em sala de aula e acredita na formação docente na prática. Igualmente, esta turma participou de um projeto piloto (DIAS & DAMIANOVIC, no prelo; LIMA & DAMIANOVIC, no prelo; LIMA, 2015; DIAS, 2015), para uma proposta de revisão do currículo da disciplina focal (DAMIANOVIC, 2015) como parte do projeto de reestruturação curricular do curso de Letras Licenciatura em Língua Inglesa da UFPE.⁷

Segundo Dias & Damianovic (no prelo), o ensino de Língua Inglesa no curso de Letras-Licenciatura estava pautado com maior foco na materialização linguística (DAMIANOVIC, 2017).

No entanto:

Nos últimos dois anos, uma reconstrução dos currículos (Damianovic, 2015) das disciplinas foi proposta e há uma busca de produções escritas plurilinguísticas, multissemióticas e pluriculturais. Atualmente, há um esforço docente que possibilite aos alunos acesso a uma educação linguística que os permita integrar plenamente a vida pública, comunitária e acadêmica do meio social que fazem parte. (DIAS & DAMIANOVIC, p. 2-3, no prelo)

5 - Linguagem em ação: habilidades argumentativas para desenvolver a produção oral de alunos universitários

6 - Nome fictício de acordo com recomendação CEP UFPE para proteção da identidade da professora.

7 - A orientadora desta pesquisa, Prof^a Dr^a. Maria Cristina Damianovic, faz parte dessa reestruturação curricular com projetos pilotos de conteúdos para as disciplinas sendo reestruturadas para uma das quais esta pesquisa (GAMA, 2017) colabora.

Assim, a escolha da turma se deu pela oportunidade cedida pela professora Scarlet e também pela chance de atuarmos em um momento de reestruturação curricular que beneficiaria nossas ações didático-pedagógicas, visto que a ideia era justamente ir além da materialização linguística (DAMIANOVIC, 2017).

3.4 O CURSO

O curso⁸ ocorreu de 16 de março a 29 de junho de 2015. A turma da LLLI VI, o público-alvo de nossa pesquisa, cursou a disciplina *Inglês VI*, com carga-horária total de 60h, ministrada em 2015.1 e teve como professora responsável a Prof^a. Dr^a. Scarlet. O curso como um todo objetivou desenvolver a produção e compreensão oral e escrita e foi dividido em três partes concomitantes.

A parte 1 foi ministrada pela Prof^a. Scarlet (20h) e teve como objetivo discutir eixos teóricos norteadores da argumentação presentes em uma das obras de Liberali, (2013). O livro foi indicado para ser utilizado em sala de aula e os capítulos foram discutidos em forma de seminário.

A parte 2, sob a responsabilidade e acompanhamento da Prof^a. Scarlet, foi ministrada por esta pesquisadora, prof^a. Juliana Gama (20h). Foi uma parte presencial (GAMA; DAMIANOVIC, 2015), cujo objetivo foi o de promover a expansão da produção oral e compreensão escrita dos alunos da LLLI VI com base na reflexão crítica, na multimodalidade e na argumentação, sendo este último conceito não explorado nesta pesquisa. Para este trabalho, focaremos nesta parte 2, nos momentos dedicados à compreensão escrita.

8 – O curso todo foi elaborado sob orientação da Profa. Dra. Maria Cristina Damianovic.

A parte 3 foi ministrada pelos professores Mr, Lewis⁹ e Ms. Copley¹⁰, mas também sob responsabilidade da Professora Scarlet. Essa parte foi online, na plataforma *Edmodo*, e objetivou a expansão da produção escrita de ensaios multimodais com base na argumentação (LIMA; DAMIANOVIC, 2015) e (LEAL; DAMIANOVIC, 2015).

Assim, houve ao total 3 (três) módulos concomitantes que compuseram a disciplina *Inglês VI* em 2015.1. Para esta pesquisa, foram discutidas as seções no MD desenvolvido dedicadas à compreensão escrita. A parte de compreensão oral será discutida em trabalhos pós-mestrado.

3.5 O MATERIAL DIDÁTICO

A ideia de elaborar um material didático surgiu de um desejo profundo de propormos atividades que dialogassem com o mundo sócio-histórico-cultural dos alunos, contextualizando os enunciados a reflexões e discussões contemporâneas e que fossem o ponto de partida que contribuísse para o desenvolvimento enunciativo, linguístico, discursivo e multimodal deles.

Damianovic (2007, p.2) afirma que vê:

o material didático como uma estrutura que visa a oferecer ao aprendiz uma possibilidade para que ele possa (re)construir seu comportamento por meio do estudo das atividades de linguagem, que contêm um motivo orientador para um comportamento determinado por condições sócio-histórico-culturalmente determinadas.

9 - Nome fictício de acordo com recomendação CEP UFPE para proteção da identidade do professor.

10 - Nome fictício de acordo com recomendação CEP UFPE para proteção da identidade da professora.

Tal pensamento norteou nossa pesquisa no sentido de buscar oferecer um MD que pudesse ir além da materialidade puramente linguística e trabalhar a linguagem em conexão com o mundo em sua perspectiva coletiva e individual, visto que sublinhamos em todo o material a voz ativa (LIBERALI, 2012) do grupo e também de cada um dos alunos.

O MD (GAMA, 2015) se constitui de duas unidades didáticas¹¹, sendo que o foco desta pesquisa será a unidade 1 (UNIT 1). A seguir trazemos uma breve abordagem sobre a primeira unidade do MD:

Unit 1 – “Unit 1 (28 páginas, um (1) texto, cinco (5) exercícios): *Language to express your thoughts to achieve a shared meaning*”¹². O material na íntegra pode ser visualizado na seção *Anexos*.

A unidade inicialmente trabalha a produção oral e a compreensão escrita (sendo esta última o foco de nossa pesquisa). Logo no início do material os alunos são solicitados a fazerem uma compreensão escrita multimodal de uma imagem que simboliza a ideia de (“Can Money buy happiness?”- “O dinheiro compra a felicidade?”) e, a partir dessa imagem, o trabalho de reflexão e expressão tanto oral quanto escrita são contemplados. Mais detalhes dos exercícios serão vistos no próximo capítulo, Discussão da Análise dos dados.

Trabalhamos também nesta unidade com a compreensão escrita crítica de um texto e a escolha por inseri-lo no material diretamente de seu endereço eletrônico, sem qualquer edição, se deu pelo fato de querermos ser fiéis à fonte e explorar os recursos multimodais presentes no ambiente eletrônico.

O uso amplo da multimodalidade oferece uma gama de novas significações às nossas ideias e percepções, e, pelo fato de os recursos multimodais estarem presentes em todos os âmbitos de nossa vida cotidiana, buscamos oferecer mais essa abordagem para enriquecer nossas aulas em termos enunciativos, discursivos, linguísticos e multimodais.

11 - A unidade 2 não será analisada e pode ser encontrada na seção *Anexos*.

12 - Unidade 1: Linguagem para expressar seus pensamentos para atingir um significado compartilhado.

4 DISCUSSÃO DA ANÁLISE DOS DADOS

A proposta deste capítulo é analisar os exercícios da UNIT 1 que foram destinados a trabalhar a compreensão escrita. Cada seção abordará um exercício, sendo no total três subcapítulos, visto que são três exercícios.

A organização desta análise se dará da seguinte forma: mostraremos a página do exercício e a sua análise quanto aos aspectos enunciativos, discursivos e linguísticos de Liberali (2013) e também abordaremos os aspectos multimodais de cada atividade.

Antes de iniciarmos a análise dos exercícios, é importante comentar sobre o título da UNIT 1: *Language to express your thoughts to achieve a shared meaning*¹³. O título da unidade a ser trabalhada neste capítulo aponta para um compartilhamento de ideias a partir da linguagem, o que implica um trabalho de reflexão individual, mas também coletivo, a fim de que os alunos construam, reforcem e enriqueçam suas ideias a partir do contato com outras por meio de uma reflexão crítica (LIBERALI, 2012).

13 - Linguagem para expressar seus pensamentos e conseguir um sentido compartilhado.

4.1 DISCUSSÃO DA ANÁLISE DO *TAKE 1*

UNIT 1 - Language to express your thoughts to achieve a shared meaning

Take 1 – Thinking Time!

Take a look at the picture below: what ideas come to your mind? Why? What is the argument in this image?

\$ = 😊 ?

My opinion	Group's opinion	Group's synthesis

1 – Didactic material elaborated by Juliana Gama de Oliveira, 2015. Design by Fred Gama.

Figura 1: *Take 1* (GAMA, 2015)

Iniciaremos nossa análise a partir da imagem central do exercício:



Figura 2: “dinheiro compra felicidade?” (GAMA, 2015)

A imagem (Figura 2) foi colocada para solicitar dos alunos ideias que se refeririam ao tema da UNIT 1, que é *Can money buy happiness?*¹⁴. A escolha da imagem se deu pelo fato de podermos fazer uma ligação direta com o tema central, pois, de forma simbólica, gráfica, contemporânea e simples, expressa o tema principal da UNIT 1.

Com relação ao tema central, sua escolha se deu pelo fato de acreditarmos ser um tópico que possibilita diversas reflexões a partir dos valores, contextos e preferências dos alunos, além de ser parte do cotidiano, o que pode provocar um maior interesse neles.

Assim, a partir da compreensão escrita do enunciado: *Take a look at the picture below: what ideas come to your mind? Why? What is the argument in this image?*¹⁵, os alunos são instruídos a refletirem sobre ideias que levarão ao tema central da unidade.

Três dos aspectos enunciativos de Liberali (2013) ilustram o enunciado e a figura supracitados, que são: *colaborar para a construção do pluralismo, feixe de possibilidades e produzir conhecimento / diferentes possibilidades / multiplicidade*. Em outras palavras, o enunciado juntamente com a figura solicitam percepções dos alunos que provavelmente envolverão as ideias de dinheiro e felicidade, mas, entendendo que cada um é “um membro com experiências culturais consideradas relevantes” (LIBERALI, 2013, p.64), poderá ter uma linha de pensamento sutilmente diferente da do seu colega.

Com relação aos aspectos discursivos, o exercício abre espaço para apresentação de ponto de vista, concordâncias, discordâncias e uma possível síntese (LIBERALI, 2013) a partir da pergunta *What is the argument in this image?*.

Já os aspectos linguísticos ocorrem nas perguntas por meio dos *mecanismos de interrogação* utilizando pronomes interrogativos (Por quê, qual).

Desse modo, buscamos iniciar o trabalho com a UNIT 1 já aplicando a multimodalidade no processo de compreensão escrita, pois, no lugar de uma pergunta lexicalmente formada, inserimos uma figura que reflete a mesma ideia, elevando a importância da compreensão escrita além da questão da língua.

14- *Dinheiro compra felicidade?*

15 - *Observe a figura abaixo: que ideias vêm à sua mente? Por quê? Qual o argumento desta imagem?*

Uma observação importante antes de seguirmos é a explicação do termo “Take”¹⁶. Escolhemos esse termo por ele remeter a uma ideia de multimodalidade audiovisual que tem a ver com o MD como um todo, (incluindo a unidade 2, não abordada nesta pesquisa, mas acessível no capítulo *Anexos*). Pelo fato de termos buscado representar a multimodalidade ao longo do MD, acreditamos que tal termo é mais um exemplo dessa representação em nosso material.

É possível perceber que, além da figura central supracitada, existem outros elementos imagéticos no *Take 1*, como as do cabeçalho (pontos de interrogação e exclamação), a lâmpada e o avatar da professora-pesquisadora:

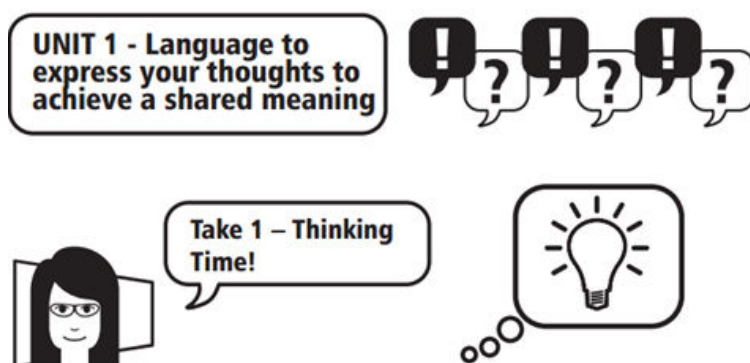


Figura 3: avatar – pontuações – lâmpada (GAMA, 2015)

Primeiramente, focaremos nos pontos de interrogação e de exclamação. A ideia proposta foi de esses elementos multimodais representarem os movimentos de reflexão dos alunos como um grupo, ou seja, pensamentos plurais, um *colaborar para a construção do pluralismo* (LIBERALI, 2013, p.65), em que essa multiplicidade de mentes e vozes tenham voz ativa (LIBERALI, 2012) para pensarem e se manifestarem.

16 – Tradução: tomada (no ramo do cinema).

Com relação ao avatar da professora-pesquisadora, o nosso propósito foi de causar um sentimento imediato de empatia com os alunos e de fortalecimento das relações interpessoais professora-alunos a partir da representação gráfica e carismática da professora que iria trabalhar aquele material com eles.

A lâmpada foi trazida para o MD como um símbolo universal da reflexão e das ideias, logo, pensamos que os alunos facilmente reconheceriam a intenção comunicativa deste elemento (GAMA, 2017).

Por fim, iremos analisar as três caixas de texto que solicitam as seguintes informações: *My opinion*¹⁷, *Group's opinion*¹⁸ e *Group's synthesis*¹⁹. Segue a figura:



The figure shows three empty rectangular boxes with rounded corners, arranged horizontally. Each box has a title in bold black text at the top left: 'My opinion', 'Group's opinion', and 'Group's synthesis'. Below the boxes, there is a small caption: '1 – Didactic material elaborated by Juliana Gama de Oliveira, 2015. Design by Fred Gama.'

Figura 4: três caixas de texto (GAMA, 2015)

O propósito didático destas três caixas de texto é solicitar dos alunos uma organização de suas ideias por meio da compreensão multimodal da imagem (Figura 2) e do que eles escreveram nessas caixas. A primeira caixa de texto é um trabalho individual, a segunda é um compartilhamento dessas opiniões individuais com os outros colegas e a terceira é o resultado dessas discussões.

17 – Minha opinião

18 - Opinião do grupo

19 - Síntese do grupo

Nas categorias discursivas de Liberali (2013), salientamos quatro aspectos: *apresentação de ponto de vista, concordância com ponto de vista, discordância/ contestação do ponto de vista e acordo ou síntese*. Entendemos que as três caixas de texto solicitam a apresentação do ponto de vista quando pedimos para cada aluno dar sua opinião acerca da figura.

Posteriormente, o tópico *group's opinion* solicitará que os alunos verifiquem concordâncias e discordâncias desses pontos de vista entre eles e o tópico *group's synthesis*, como o próprio termo diz, mostra uma “tentativa de encontrar nova posição que aglutine diferentes posicionamentos a partir de concessões” (LIBERALI, 2013, p. 69).

Com relação aos aspectos linguísticos, ressaltamos as perguntas ligadas a essas caixas de texto (as do enunciado): perguntas por meio dos *mecanismos de interrogação* utilizando pronomes interrogativos (Por quê, qual).

4.2 DISCUSSÃO DA ANÁLISE DO *TAKE 3*



	<p>Take 3 – Reading and Researching Time: ACTION!</p>	
<p>1) You are going to read a text about the topic we are discussing. Read the questions below and skim and scan the text to find the answers:</p>		
<p>What's the genre of this text (interview, review...)? Justify your answer.</p>	<p>Who did the author write to?</p>	<p>What is the function of the text?</p>
<p>Is the language formal or informal? Why do you think the text was written this way? Justify your answers by giving examples from the text.</p>	<p>Other important observations to you</p>	

Figura 5: *Take 3* (GAMA, 2015)

Como ressaltamos na seção anterior, o tema central da UNIT 1 é *Can money buy happiness?* Assim, o exercício *Take 3* dá seguimento a essa discussão temática a partir de uma atividade com o texto *Can Money Buy You Happiness?*²⁰

Iniciamos esta análise ressaltando o subtítulo *Reading and Researching Time: ACTION!* (Figura 5). A escolha da palavra “ACTION!” (em português: AÇÃO) em letras maiúsculas e sucedida por um sinal de exclamação remete a um estímulo ao trabalho dinâmico de compreensão textual que será iniciado.

A existência da figura ao lado e reproduzida em tamanho maior abaixo (Figura 6) representa o ato da compreensão escrita, tendo sido elaborada, portanto, para ilustrar o foco desta seção.

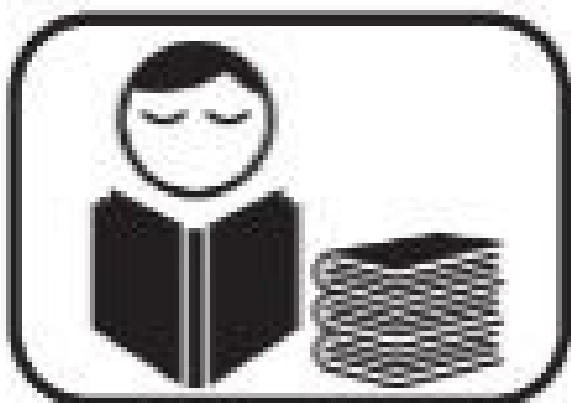


Figura 6: o leitor e a compreensão escrita (GAMA, 2015)

Antes de iniciarmos a análise dos exercícios que compõem o *Take 3*, abordaremos o texto escolhido para ser trabalhado:

20– *O dinheiro pode te comprar felicidade?*



Figura 7: apresentação do texto (GAMA, 2015)

O texto foi retirado do website The Wall Street Journal²¹.

Como mencionamos no capítulo teórico, Brito e Sampaio (2013) salientam que o texto eletrônico provocou mudanças na linguagem. Assim, para nós, o trabalho com um texto online fomentaria em nossos alunos ainda mais a reflexão crítica (LIBERALI, 2012) em seu processo de compreensão escrita a partir de uma perspectiva multimodal. Todos os recursos multimodais podem interferir de forma significativa na compreensão do conteúdo apresentado, conteúdo esse, no caso, que se mostra lexicalmente e multimodalmente, formando, assim, o texto.

21 – O link direto para o texto encontra-se no MD.

Percebemos na Figura 7 que há uma imagem que antecede o início do primeiro parágrafo do texto. Ela será por nós discutida a seguir, mas, de antemão, destacamos o fato de que ela é um exemplo de elemento multimodal, e que se por um acaso um determinado leitor ignorá-la em seu processo de compreensão escrita, fatalmente, estará desconsiderando um recurso multimodal que faz parte do sentido do texto, logo, estará perdendo a oportunidade de enriquecer sua “construção de significados” (SOLÉ, 1998, p.44).

O primeiro exercício solicita uma análise textual inicial dos alunos, ou seja, não demanda uma compreensão escrita aprofundada, mas um primeiro contato com o texto (Figura 8):

1) You are going to read a text about the topic we are discussing. Read the questions below and skim and scan the text to find the answers:

<p>What's the genre of this text (interview, review...)? Justify your answer.</p>	<p>Who did the author write to?</p>	<p>What is the function of the text?</p>
<p>Is the language formal or informal? Why do you think the text was written this way? Justify your answers by giving examples from the text.</p>		<p>Other important observations to you</p>

Figura 8: cinco caixas de texto (GAMA, 2015)

What's the genre of this text (interview, review...)? Justify your answer.

Who did the author write to? – What is the function of the text?

Is the language formal or informal? Why do you think the text was written this way? Justify your answers by giving examples from the text.

*Other important observations to you*²²

Em termos enunciativos, podemos destacar primeiramente o *colaborar para a construção do pluralismo* (LIBERALI, 2013), visto que os alunos precisam buscar informações a partir de sua primeira compreensão escrita do texto. Também pode ocorrer um *feixe de possibilidades* (LIBERALI, 2013) a partir das percepções de cada aluno.

Com relação aos aspectos discursivos, percebemos que há a *apresentação de ponto de vista* que pode repercutir em *concordâncias* ou *discordâncias*, e uma possível *síntese* (LIBERALI, 2013) a depender das respostas dos alunos.

Os aspectos linguísticos englobam os *mecanismos de interrogação* a partir dos enunciados com perguntas formadas com pronomes interrogativos (qual, quem, para quem, por que).

22 - *Qual o gênero deste texto (entrevista, resenha...)? Justifique sua resposta.*

Para quem o autor escreveu? – Qual é a função do texto?

A linguagem é formal ou informal? Por que você acha que o texto foi escrito dessa forma? Justifique sua resposta dando exemplos do texto.

Outras observações importantes para você.

Os objetivos dessas perguntas do enunciado e as questões enunciativas, discursivas e linguísticas atreladas a elas repercutem diretamente na compreensão escrita no sentido de preparar o leitor, no caso, o grupo focal de alunos, para uma compreensão escrita crítica. Há ainda um outro motivo, que é o fato de o texto ser extenso (18 páginas do nosso MD). Assim, conhecer o gênero, o nível de formalidade, o público-alvo e os objetivos e função do texto promovem um conhecimento panorâmico do cerne dessa produção textual, o que contribuirá decisivamente na “construção de significados” (SOLÉ, 1998, p.44) dos leitores em questão. E, como diz Solé (1998, p.22), um texto não será compreendido da mesma forma por todos os leitores, pois há um conjunto de fatores que interferem na compreensão escrita de um texto, como “os conhecimentos prévios do leitor que o aborda e seus objetivos”.

A última parte do enunciado (*Other important information to you*) foi inspirada no fato de considerarmos os alunos “membros com experiências multiculturais consideradas relevantes” (LIBERALI, 2013, p.66), logo, plenamente capazes de, a partir de sua reflexão crítica (LIBERALI, 2012), realçarem outros pontos essenciais do texto não abordados pelo enunciado do exercício. Percebemos que essa sentença está intimamente relacionada à questão da reflexão crítica (LIBERALI, 2012), visto que o aluno se sente livre para expressar qualquer pensamento que não foi explorado no exercício, o que revela uma autonomia discente, ou, nas palavras de Liberali (2012), um processo de reflexão crítica em que o professor dá “voz ativa aos estudantes” (LIBERALI, 2012, p.34).

A página seguinte (Figura 9) continua a discussão do *Take 3*, abordando um conteúdo teórico relacionado à compreensão escrita, que seriam duas estratégias de compreensão escrita: *Skimming e Scanning*. Segundo Ramos (2012, p.90), a *Skimming* “é uma das estratégias de compreensão escrita que implica em passar os olhos pelo texto, sem ler cada sentença ou cada palavra para entendê-lo, procurando a ideia geral, o ‘eixo’ do texto e, depois, escolhemos se queremos saber mais detalhes.” Já a *Scanning* é definida por Ramos (2012, p.90) como “uma estratégia que consiste em localizar rapidamente informações específicas em um texto, por exemplo, uma data, algum fato de interesse, um nome, etc.”.

! - Skimming / Scanning

Skimming	Scanning
<p>You skim a text when you look over it quickly, without reading word by word carefully. On skimming a text your objective is to get the general idea of the text .</p> <p>The Skimming process usually occurs when you:</p> <ul style="list-style-type: none"> - read the title and look at the visual elements of a text, if any; - read the beginning and the end of a text, not considering the details; - read just the first sentence of every paragraph. 	<p>You scan a text when you look over it quickly, as well. However, on scanning a text, your objective is to find specific information/details (e.g. when you are searching for a telephone number in list of many numbers).</p> <p>The Scanning process usually occurs when you:</p> <ul style="list-style-type: none"> - already know what information we are looking for in the text, so we search for content words or visual clues which signal that information. - read in blocks of words, not word by word

Adapted from: <http://www.settlementatwork.org/lincdocs/linc5-7/info.management/LINC6/reading/02.skim.scan.crime/02.skim.scan.crime.act1.comp.htm>

Figura 9: skimming and scanning (GAMA, 2015)

A proposta de trazer essas duas estratégias de compreensão escrita foi de ambientar ainda mais as nossas aulas com relação à compreensão escrita, visto que são estratégias comumente utilizadas e que são eficientes se bem executadas. Achamos, portanto, relevante ressaltar essas estratégias em um exercício totalmente voltado à compreensão de texto.

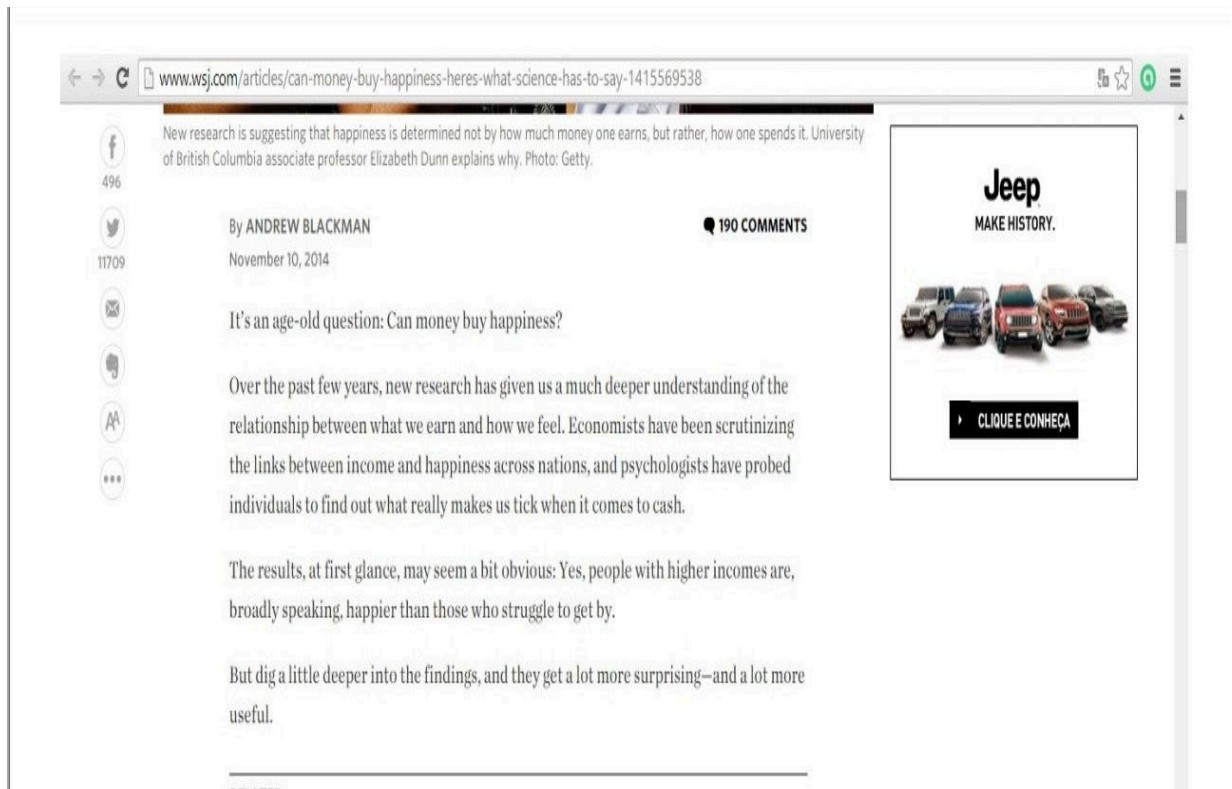


Figura 10: parte do texto (GAMA, 2015)

A Figura 10 apresenta a página seguinte à que contém as duas estratégias de compreensão escrita *Skimming* e *Scanning*, que é o início do texto-foco do *Take 3* (ver texto completo na seção *Anexos*). A decisão em inserir o texto em sua versão original digital, sem qualquer edição, deve-se ao fato de podermos expor todos os elementos multimodais que compõem o suporte deste texto, extraído de um website, como salientamos. Dessa forma, foi possível manter todos os aspectos multimodais do texto (gráficos e imagens) e os que fazem parte do suporte midiático em que ele está inserido (os ícones das redes sociais, a caixa de comentários, dentre outros aspectos do texto), o que contribui para uma compreensão escrita com base na reflexão crítica (LIBERALI, 2012) dos alunos. Iremos a seguir, ao discutirmos sobre a próxima questão do *Take 3*, analisar cada elemento multimodal supracitado e no que eles contribuem para a compreensão crítica dos leitores.

Source: <http://www.wsj.com/articles/can-money-buy-happiness-heres-what-science-has-to-say-1415569538> Accessed on: 23/02/2015

2 – Take a look at the elements of information surrounding the text and the elements of information throughout the text and think about their argumentative role:



Element of information	Argumentative role
The title of the text	
The women's picture	
The Jeep advertising on the right	
The facebook, twitter and the other logos with the respective numbers	



Element of information	Argumentative role
The "POPULAR ON WSJ" section and the "VIDEOS" section on the right	
Other elements that you have noticed	Argumentative role

Figura 11: elemento de informação e papel argumentativo (GAMA, 2015)

A segunda e última questão do *Take 3* (Figura 11), também relacionada ao texto, retoma a multimodalidade e enfatiza a argumentação, outro conceito trabalhado no MD, mas que, como salientamos, não será explorado nesta pesquisa.

A importância da observação dos alunos acerca dos elementos multimodais destacados na segunda questão ressalta a importância de compreender um texto além da materialização linguística, visto que, especialmente no mundo contemporâneo, presenciamos uma explosão de informações apresentada por diversos elementos, e precisamos estar cientes de todas essas significações para compreendermos de forma mais ampla e eficiente o que vemos e lemos.

Iniciando nossa análise multimodal dos elementos encontrados no texto e que estão apresentados na Figura 5, temos, primeiramente, a foto com as moças sorrindo:



Figura 12: título-subtítulo-imagem (GAMA, 2015)

Ao correlacionarmos o título do texto, que é *Can Money Buy You Happiness?*²³) à figura, alguns leitores podem ter, à primeira vista, uma ideia de que o texto irá tentar provar que o dinheiro pode comprar a felicidade, visto que a foto mostra mulheres sorrindo e em um contexto que sugere um momento festivo e feliz.

23 - *O dinheiro pode te comprar felicidade?*

No entanto, como sabemos, assim como título, o subtítulo também antecipa informações essenciais sobre o texto, e, neste caso, o subtítulo mostra que esse primeiro sentido está equivocado: *It's True To Some Extent. But Chances Are You're Not Getting The Most Bang For Your Buck*²⁴, ou seja, a ideia que podemos entender é: “não é o que parece”. Logo, quando relacionamos título-subtítulo com a imagem, a gama de significados se expande ainda mais, pois conseguimos visualizar de fato a ironia que a foto transmite no entendimento da ideia central do texto, sentido esse que não haveria se ela não existisse.

A importância da multimodalidade para a compreensão escrita se faz, portanto, no sentido de expandir a linha de raciocínio que o texto foi elaborado. Assim, o leitor precisa de fato estar atento aos elementos multimodais a fim de potencializar a sua compreensão escrita, e a “construção de significados” (SOLÉ, 1998, p.44).

Em termos de análise pelas categorias de Liberali (2013) com relação à fotografia juntamente com o título e o subtítulo, temos o *colaborar para a construção do pluralismo* (LIBERALI, 2013) – aspecto enunciativo; *apresentação de um ponto de vista, concordância ou discordância e síntese* – aspectos discursivos (LIBERALI, 2013) e, com relação aos aspectos linguísticos, se analisarmos o título do texto, percebemos que é em formato de pergunta que dialoga diretamente com o leitor - *mecanismo de interrogação* (LIBERALI, 2013). A junção de ideias situada no título e na figura das mulheres sorrindo (Figura 12) demonstra que, possivelmente, o dinheiro *can* (pode) comprar felicidade. No entanto, o subtítulo, como já mencionamos, faz o leitor repensar essa ideia, pois a expressão *to some extent* (de certo modo) limita a expressão antecedente *It's true* (É verdade), o que demonstra a existência de um mecanismo linguístico de *oposição/contraposição* (LIBERALI, 2013).

24 - Tradução nossa e livre: *De certo modo, é verdade. No entanto, há chance de o seu dinheiro não dar para o que você realmente quer.*

Outro aspecto multimodal que discutimos é a gama de ícones das redes sociais ao lado da foto:

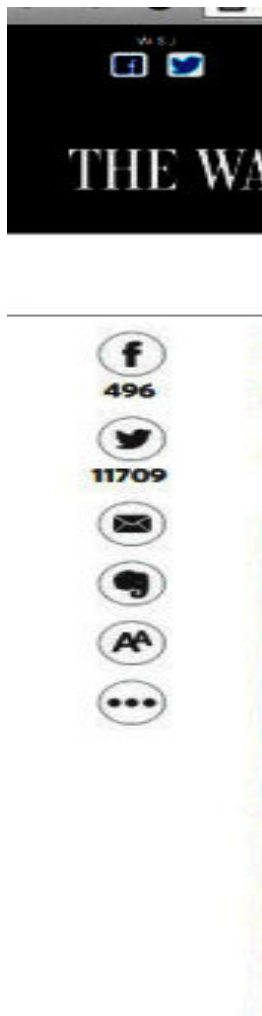


Figura 13: ícones redes sociais (GAMA, 2015)

A importância multimodal desses ícones (Figura 14) é a relação do texto com o mundo virtual, com a internet, visto que os leitores podem compartilhar a compreensão escrita com amigos por meio de suas redes sociais, o que confere um aspecto enunciativo de *colaborar para a construção do pluralismo e feixe de possibilidades* (LIBERALI, 2013). Há também um aprofundamento da reflexão crítica (LIBERALI, 2012) a partir da interação e discussão do texto com outros leitores em que pontos de vista serão apresentados, havendo assim *concordâncias, discordâncias* e possíveis *sínteses* – aspectos discursivos (LIBERALI, 2013). Com relação aos aspectos linguísticos, os números embaixo dos dois primeiros ícones

revelam o quão popular é o texto, e o quão ampla pode estar sendo a sua discussão entre os leitores-internautas.

Em termos de importância dos ícones das redes sociais na compreensão escrita multimodal, ressaltamos o poder de interesse que eles podem repercutir nos leitores, visto que, além de estes terem acesso aos números de compartilhamento anteriores, podendo, assim, analisar o nível de popularidade do texto, há a oportunidade deles mesmos compartilharem o texto com outros amigos e torná-lo ainda mais popular. Logo, a popularidade do texto poderá ou não influenciar nas concepções prévias e posteriores à compreensão escrita de um número maior de novos leitores – internautas.

Os próximos elementos a serem analisados de forma multimodal são as seções de *Popular on Wall Street Journal* e *Videos* (Figura 15), que podem atrair os leitores a conhecerem os assuntos mais abordados no site, e, com isso, conferirem a este um maior prestígio dos leitores em relação às matérias postadas.

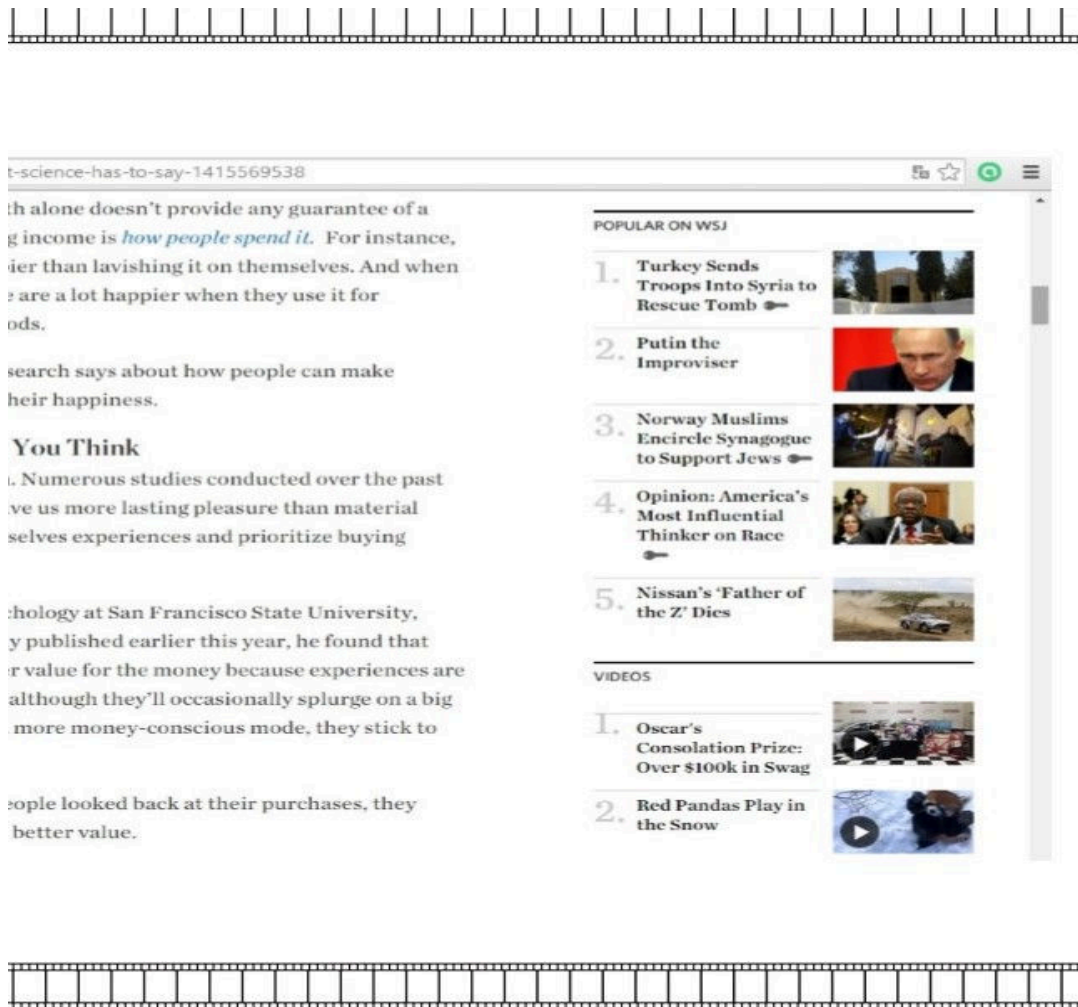


Figura 14: popular on WSJ and Videos (GAMA, 2015)

Poderíamos, portanto, analisar esses elementos a partir do *colaborar para a construção do pluralismo e feixe de possibilidades* (LIBERALI, 2013) – aspectos enunciativos; *apresentação de um ponto de vista* – aspecto discursivo, pois apresenta novos elementos que podem vir a ser de interesse e de atenção do leitor e, com relação aos aspectos linguísticos, o termo *popular* diretamente denota a ideia de que é um texto discutido por muitas pessoas ou, pelo menos, um texto muito acessado e lido.

Assim, em termos de compreensão escrita, a compreensão escrita multimodal que podemos fazer é da seleção dos textos mais acessados, por isso “populares”, e dos vídeos que o website oferece e quer destacar. Sutilmente, leitores podem se sentir mais interessados a visitarem aqueles textos específicos do que se a seção “Populares” não existisse.

Alguns dos últimos elementos multimodais apresentados no exercício são as imagens e gráficos que aparecem ao longo do texto:



Figura 15: imagem dinheiro e gráfico (GAMA, 2015)

Esses elementos resumem ou tornam mais visualmente perceptíveis certas informações que estão sendo discutidas ao longo do texto. Em termos enunciativos, também relacionamos ao *colaborar para a construção do pluralismo e feixe de possibilidades* (LIBERALI, 2013); em termos discursivos, há os dados, que dão suporte para o ponto de vista e, em termos de aspectos linguísticos, há os números, porcentagens, tempo, também para dar suporte ao ponto de vista de que o dinheiro de fato não compra felicidade.

Um outro elemento multimodal é a caixa de comentários (Figura 17) ao fim do texto, que traz visivelmente em seu título (Share your thoughts²⁵) a ideia enunciativa de *colaborar para a construção do pluralismo e feixe de possibilidades* (LIBERALI, 2013); em termos discursivos, abre oportunidade para apresentação de pontos de vista, *concordâncias*, *discordâncias* e possíveis *sínteses* (LIBERALI, 2013) a partir dos comentários dos leitores e, em termos linguísticos, os comentários dos leitores anteriores podem vir a influenciar novos leitores que desejem ou não também postar um comentário sobre o que acabaram de ler.

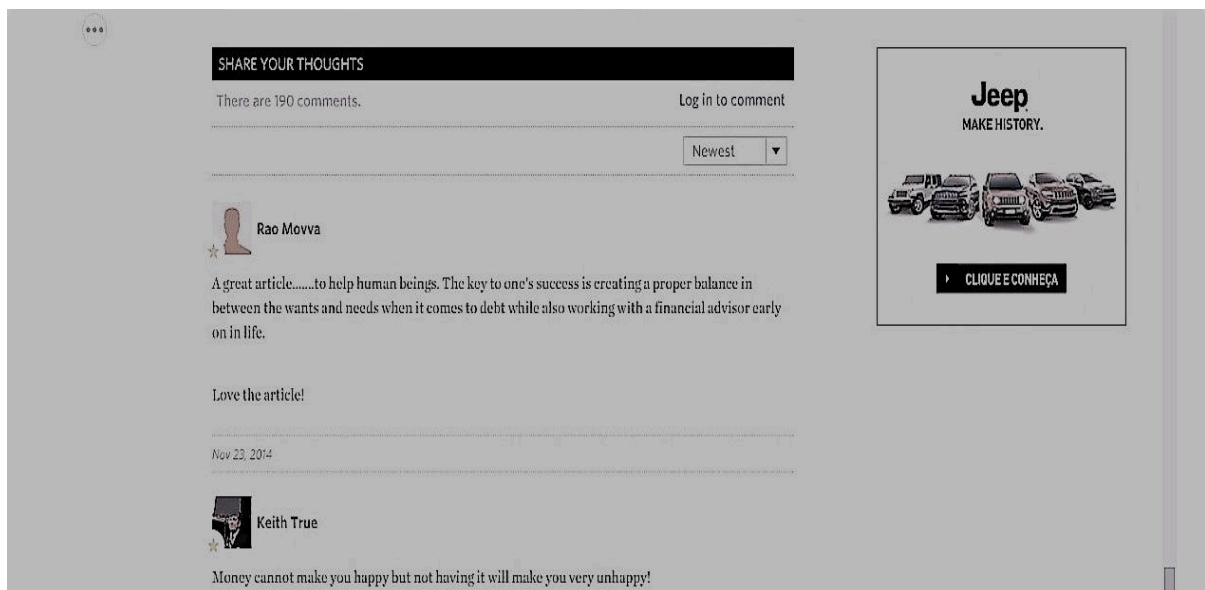


Figura 16: caixa de comentários (GAMA, 2015)

25 - Compartilhe seus pensamentos.

Ressaltamos no exercício, portanto, as fotos, a seção de vídeos populares do site, dentre outros aspectos, a fim de que os alunos reflitam criticamente ainda mais a partir da multimodalidade, e, dessa forma, expandam sua compreensão escrita, que, como diz Solé (1998, p.41), “nossa atividade de leitura está dirigida pelos objetivos que pretendemos mediante ela”. Dessa forma, é preciso que todos os exercícios de compreensão escrita tenham em seu enunciado e na sua construção um objetivo definido de leitura (SOLÉ, 1998) para que a compreensão escrita e crítica dos alunos ganhe significado, relevância e razão para existir. Foi o que buscamos fazer, portanto, em nosso MD.


Analizando toda a parte *Take 3* a partir dos aspectos enunciativos e linguísticos de Liberali (2013) e os multimodais, temos:

Aspectos enunciativos (LIBERALI, 2013): em todas as atividades do *Take 3* houve um *colaborar para a construção do pluralismo*, pois, tanto a primeira quanto a segunda questões solicitam que os alunos analisem o texto e deem suas contribuições interpretativas acerca dos enunciados propostos. *Feixe de possibilidades* também é uma característica a ser pontuada, pois em algumas perguntas não há propriamente uma única resposta tanto na primeira quanto na segunda questão.


Aspectos discursivos: o enunciado oferece a oportunidade de os alunos apresentarem seus pontos de vista, concordarem ou discordarem de seus colegas e, por fim, ocorrer a síntese (LIBERALI, 2013).

Aspectos linguísticos (LIBERALI, 2013): nas perguntas encontramos os *mecanismos de interrogação*, de *conexão*, em que existem as relações de *explicação*, *justificação* (nas perguntas que solicitam justificação de resposta); *exemplificação*, na primeira questão (sobre o nível de formalidade para que o aluno extraia exemplos do próprio texto). Ainda sobre a pergunta do nível de formalidade do texto, podemos destacar nos aspectos linguísticos os *mecanismos lexicais*, visto que os alunos tiveram a tarefa de buscar pistas lexicais no texto que configurariam uma linguagem formal ou informal.

4.3 DISCUSSÃO DA ANÁLISE DO TAKE 4



**Take 4: Deepening
the text analysis:
language and ideas!**



1) Divide yourselves into 4 groups and analyze one of the parts of the text. Then, in your groups, elaborate a presentation for next class containing the following topics:

a) Analyzing the ideas:

- Voices mentioned in the excerpt;
- Points of view;
- Arguments for the topic;
- Arguments against the topic;
- Synthesis of the excerpt;
- The group opinion: do you agree or disagree with the excerpt? Why?

b) Analyzing the language:

Read the excerpt of your group again and find words or expressions which bring the following meanings.

Time	Example	Revising
Opinion	Comparisom	Contrast
Summarizing	Conclusion	Others that the group like

Figura 17: *Take 4* (GAMA, 2015)

O *Take 4* é, panoramicamente, um exercício que se conecta com o anterior no sentido de desenvolver aspectos mais voltados ao léxico do texto *Can Money Buy You Happiness?* de forma mais aprofundada. O título do *Take 4* expressa exatamente essa ideia (*Deepening the text analysis: language and ideas!*)²⁶.

Iniciando a análise a partir dos elementos multimodais, a Figura 19 simboliza visualmente o poder da compreensão escrita na criação de ideias e inspirações e a importância de uma compreensão escrita crítica.



a 18: livro e lâmpada (GAMA, 2015)

26 - Em português: Aprofundando a análise do texto: linguagem e ideias!

O exercício solicita que os alunos busquem no texto exemplos reais das seguintes categorias:

Time	Example	Revising
Opinion	Comparisom	Contrast
Summarizing	Conclusion	Others that the group like

Figura 19: nove caixas de texto (GAMA, 2015)

Em termos de aspectos enunciativos, temos: *colaborar para a construção do pluralismo, produzir conhecimento / diferentes possibilidades / multiplicidade e feixe de possibilidades* (LIBERALI, 2013), visto que há uma infinidade de termos lexicais que os alunos podem identificar como pertencentes a cada uma dessas caixas de texto²⁷. Assim, diferentes alunos podem escrever diferentes respostas, e há possibilidade de todas estarem corretas.

Em termos de aspectos discursivos, todos os tópicos (exemplo, revisão, comparação...) servem para dar suporte ao ponto de vista.

Em termos de aspectos linguísticos, podemos enquadrar este exercício nos *mecanismos de conexão* (LIBERALI, 2013) nos tópicos de *tempo, oposição/contraposição, exemplificação, conclusão*, além da reflexão crítica (LIBERALI, 2012) no tópico *Other that the group like*.

27 - Em português: Tempo, Exemplo, Revisão, Opinião, Comparação, Contraste, Resumo, Conclusão, Outros que o grupo goste.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Gostaríamos, primeiramente, de agradecer à banca por suas riquíssimas ponderações, considerações e sugestões. Reconhecemos que alguns aspectos desta dissertação poderiam ter sido melhor explorados e desenvolvidos, como o capítulo Referencial teórico.

Além disso, também reconhecemos que outros aspectos deveriam ter sido trabalhados na dissertação, tais como a produção dos alunos no MD para ratificar a presença bem-sucedida da compreensão escrita, da reflexão crítica e da multimodalidade no MD. Apesar de o foco deste trabalho ter sido única e exclusivamente pensado na análise do MD, percebemos e concordamos com a banca que esta dissertação seria mais rica em proposta e conteúdo se houvesse a presença dos alunos na análise dos dados. É por essa razão que a pesquisa não obteve resultados, mas considerações.

Desse modo, nos propomos a trabalhar com o corpus dos alunos em futuros trabalhos acadêmicos, tais como artigos e a pesquisa de doutorado para que este estudo seja contemplado em novas e riquíssimas dimensões.

Outro ponto comentado pela banca a ser melhor tratado neste espaço é a ausência de autores seminais da Linguística Aplicada nesta dissertação. O motivo deve-se à escolha de retratar intérpretes contemporâneos que se tornaram referência em muitos estudos atuais, assim como nesta pesquisa.

Ao longo de todo o nosso trabalho, buscamos responder à nossa pergunta de pesquisa, que é: é possível ensinar a Língua Inglesa considerando além do prisma enunciativo, discursivo e linguístico, os aspectos multimodais?

Assim, abordamos a multimodalidade, especificamente na compreensão escrita, como uma forma de provar que inserir os aspectos multimodais nas práticas didático-pedagógicas potencializa o ensino e aprendizagem de qualquer língua, e, em nosso caso, da Língua Inglesa.

Essa potencialização do ensino e aprendizagem ocorre pelo fato de que consideramos o aluno um “leitor ativo que processa e atribui significado àquilo que está escrito em uma página” (SOLE, 1998, p.40), aquele que pode “assumir o controle da própria leitura, regulá-

la” (SOLÉ, 1998, p.27) e que isso “implica ter um objetivo para ela, assim como pode gerar hipóteses sobre o conteúdo que se lê” (SOLÉ, 1998, p.27).

Desse modo, buscamos elaborar enunciados que propusessem uma abordagem da compreensão escrita além da materialização linguística (DAMIANOVIC, 2017), ou seja, que solicitassem muito mais do que a mera busca de informações no texto por meio de um simples processo de decodificação, e não de compreensão.

Nesse panorama, outra de nossas preocupações ao elaborar o MD foi a de promover exercícios que de fato oferecessem um objetivo de leitura (SOLÉ, 1998) para os alunos, e, assim, mais uma vez, evitarmos que as questões só pedissem uma decodificação por parte do grupo.

Assim, buscamos aliar multimodalidade à compreensão escrita a fim de construirmos exercícios contemporâneos e de acordo com um leitor que não lê apenas palavras, mas que também lê imagens, figuras, ícones, símbolos, gráficos, elementos virtuais, visuais, sonoros, com cores ou sem cores, grandes ou pequenos, e que também considera o suporte, o gênero, o nível de formalidade, a função e o público-alvo daquele texto. Em outras palavras, um leitor ativo (SOLÉ, 1998) que sempre dispõe de sua reflexão crítica (LIBERALI, 2012) a fim de ter um processo de compreensão escrita satisfatório, independentemente de seu objetivo de leitura (SOLÉ, 1998).

Desse modo, este trabalho levanta a bandeira da criticidade e valoriza a existência dos diversos elementos multimodais para a expansão do conhecimento, pois, como professores, pesquisadores, linguistas, e, acima de tudo, educadores, precisamos estar sempre atentos a essas questões a fim de oferecermos um serviço de maior relevância aos nossos alunos.

Para finalizarmos, gostaríamos de pedir licença ao leitor para que a pesquisadora possa abordar brevemente um pouco mais de seus pensamentos com relação a esta pesquisa, cuja trajetória reflete pensamentos de ordem pessoal e profissional. Para isso, ela contará um pouco de sua história e o que a motiva na elaboração deste trabalho. Assim, o que virá a seguir será redigido em primeira pessoa do singular.

Desde a infância, precisamente, desde a quarta série, ainda que inconscientemente, já havia o desejo de a Língua Inglesa estar cada vez mais presente em minha vida, pois, uma das brincadeiras que mais me divertiam era a de explicar conteúdos da Língua Inglesa aos meus

alunos imaginários, de usar o meu quadro negro para ensinar e de gravar minha voz no rádio gravador dos meus avós fingindo que tinha o meu próprio programa de rádio no qual eu ensinava Inglês aos meus ouvintes também imaginários.

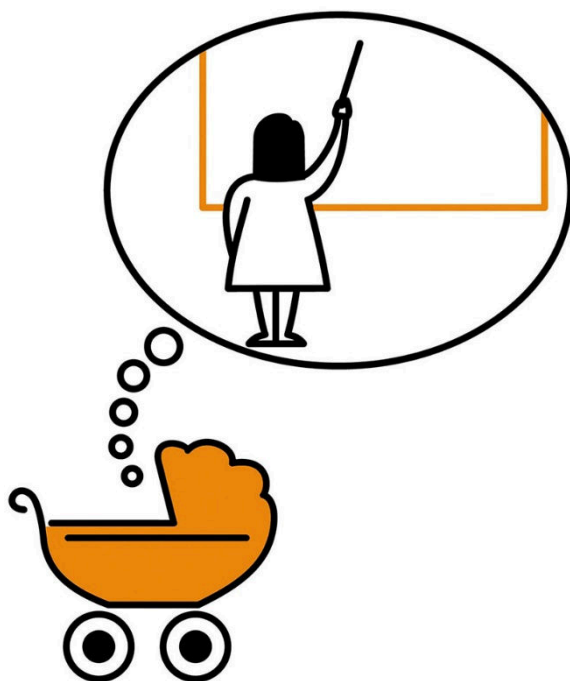


Figura 20: infância (GAMA, 2017)

Desde então, outras profissões permearam meu imaginário, mas a Língua Inglesa sempre foi uma paixão para mim, tanto que, na época do vestibular, mesmo ao me decidir primeiramente por publicidade, depois por jornalismo, no final das contas, optei por Letras, pois percebi que poderia trabalhar com a Língua Inglesa na plenitude que sempre sonhei. E, vejam só, essa opção já havia se mostrado para mim nas minhas brincadeiras de infância.

Assim, comecei a cursar Letras na UFPE em 2008, mas a princípio, não como professora, e sim como tradutora, e posso dizer que essa profissão agregou muito aos meus atributos profissionais e enriqueceu minha trajetória como educadora. A opção por tradução se deu em um primeiro momento, pois não havia me aberto totalmente para a possibilidade de lecionar, talvez por timidez, por medo e por insegurança em trabalhar com o público.

O interessante é que, por causa da minha grande afinidade com a Língua Inglesa, estudei muito sozinha desde criança e já comecei minha graduação em Letras podendo me comunicar com meu professor e colegas mesmo sem ter feito um curso de Inglês. Era a

primeira vez que havia tido tal experiência de forma tão real, visto que as aulas de Inglês que havia tido até então eram mais focadas em gramática. E essa aprendizagem, a princípio, autodidata, floresceu ainda mais quando comecei a estudar no NLC (Núcleo de Línguas e Culturas), pois pude desenvolver ainda mais meus conhecimentos na língua.

Assim, fui caminhando com a minha vontade de ser tradutora na graduação e feliz com as aulas de Inglês que estava tendo no NLC. No entanto, esse contexto iria mudar logo depois, pois, na metade da minha graduação em Letras, em 2010, algo profundamente interno e corajoso me impulsionou a dar a mim mesma a oportunidade de ser professora, uma força que não consigo descrever em palavras até hoje, mas que estava ali, no alto da minha timidez e insegurança, me dizendo para tentar. Decidi, portanto, tentar ser PROFESSORA DE INGLÊS, que se tornou então não mais uma profissão de brincadeira da Juliana criança, mas uma profissão real da Juliana adulta.

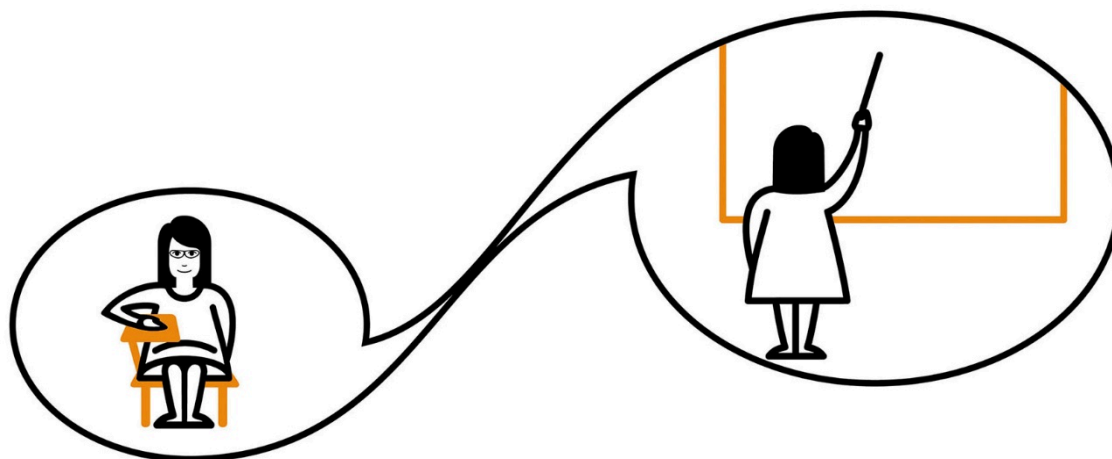


Figura 21: aluna-professora (GAMA, 2017)

Comecei trabalhando na Escola Profissionalizante de Areias (que é da rede de escolas da Prefeitura do Recife) e lá lecionei por seis meses. No mesmo ano, participei da seleção de professores-estagiários do NLC e fui chamada, me tornando então professora no mesmo lugar onde eu acabara de ter concluído o curso como aluna.

Assim, desde 2010, venho descobrindo a magia de ser uma profissional da educação nos mais diversos ambientes e para os mais diversos alunos. Nesses últimos anos, fiz palestras, apresentei trabalhos acadêmicos, obtive um certificado de proficiência na língua pela Universidade de Michigan (o *Examination for the Certificate of Proficiency in English* ou *ECPE*), trabalhei no Nucli IsF UFPE – Inglês sem Fronteiras, o qual pude aprimorar ainda

mais minhas habilidades didático-pedagógicas e amadurecer mais como pesquisadora e fiz cursos tanto na área de licenciatura, como na de tradução. Na área de licenciatura obtive o *Certificate in Teaching English to Speakers of Other Languages*, ou *CertTESOL*, pela *Trinity College London* e, no ramo da tradução, obtive o título de especialista a partir da minha especialização em Metodologia da Tradução na Faculdade Frassinetti do Recife - FAFIRE. E assim, fui caminhando nas duas áreas, amadurecendo gradativamente e me tornando diversa dentro de mim mesma.

Nesse amadurecimento, aos poucos, fui me encantando mais com o ramo da licenciatura do que com o da tradução, e, naturalmente, foi amadurecendo a minha dissertação de mestrado, que surgiu de um desejo de oferecer e compartilhar um trabalho que tivesse a minha visão e estilo de uma forma útil e relevante para a expansão do conhecimento dos meus alunos: surgiu, então o MD, que, possui literalmente “a minha cara” graças ao meu querido pai, Fred Gama, que com seus traços deu corpo à minha ideia de produzir um material didático de caráter multimodal.



Figura 22: dissertação (GAMA, 2017)

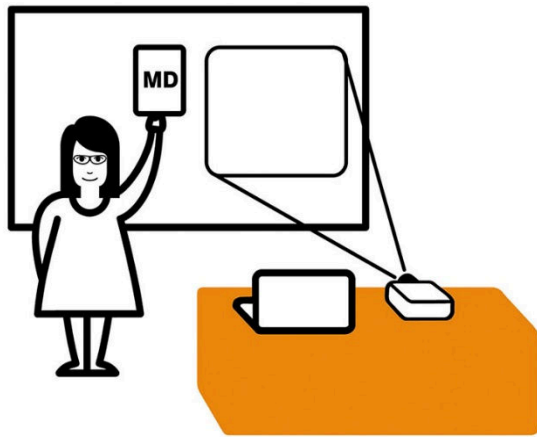


Figura 23: material didático (GAMA, 2017)

Assim, mesmo com a conclusão deste trabalho, sinto que essa jornada só completou uma parcela de seu caminho, pois sei que o MD pode gerar outros frutos acadêmicos e profissionais, e, porque não dizer, pessoais, visto que cresci muito como pessoa e pretendo desenvolver meu projeto de doutorado a partir do MD, do meu crescimento e de toda a experiência que vem me tornando a pessoa e profissional que hoje sou.

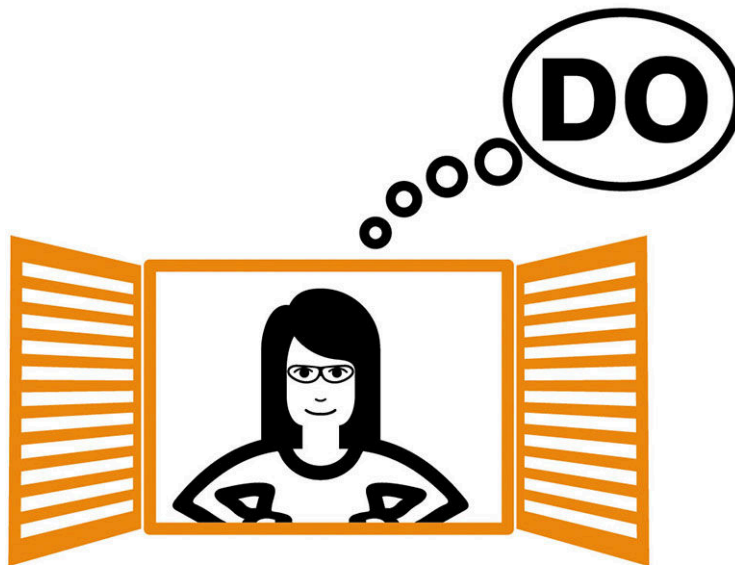


Figura 24: doutorado (GAMA, 2017)

Hoje, Mestre, sinto que estou ainda mais conectada comigo mesma, e isso reverberou até mesmo nos meus cabelos, pois desde o primeiro dia de janeiro de 2017, retornei aos meus cachos naturais depois de dez anos de madeixas lisas.

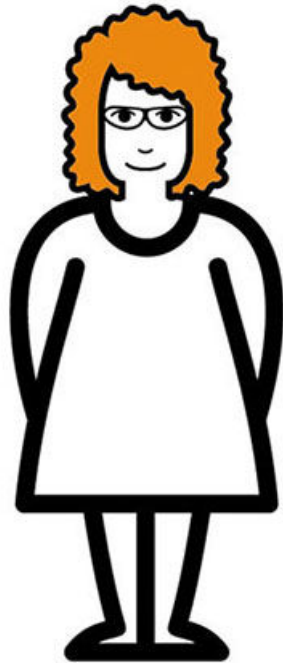


Figura 25: cabelos cacheados (GAMA, 2017)

Desejo que o nosso trabalho possa contribuir para os grupos de pesquisa dos quais faço parte (Linguagem, Línguas, Educação e Escola, o LIGUE e o Linguagem, Ensino-Aprendizagem e Argumentação, o LEAR), para o curso de Letras da UFPE e para os profissionais da educação que estejam interessados em trabalhar a Língua Inglesa a partir de uma perspectiva mais consciente da importância da reflexão crítica (LIBERALI, 2012), da compreensão escrita e também da multimodalidade.

Estou, portanto, muito feliz com a conclusão deste trabalho, e sinto que de alguma forma, a pessoa e a profissional Juliana estão muito mais unidas nesta questão e em tantas outras que são parte da minha vida, e tenho consciência de que ele é mais um degrau que hoje consigo subir, mas que antecede os outros que tenho à minha frente na minha caminhada (ou seria escada?) acadêmica.

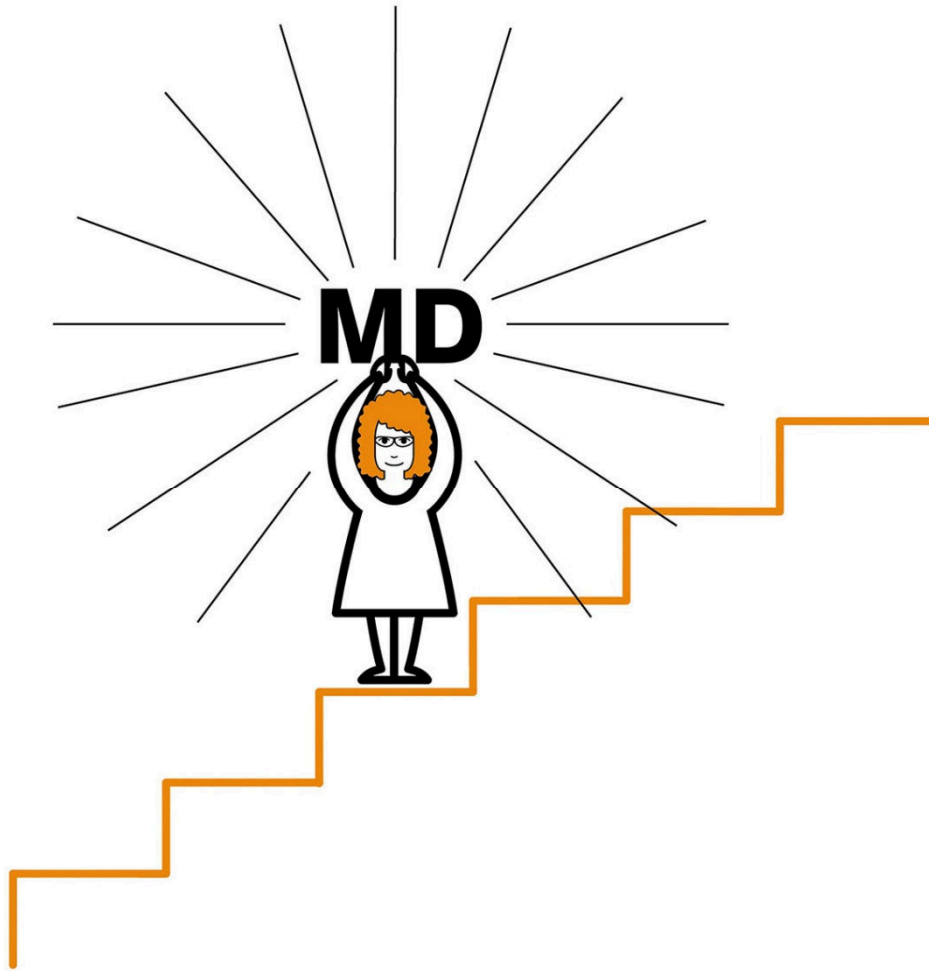


Figura 26: escada (GAMA, 2017)

REFERÊNCIAS

- BEZEMER, J., & KRESS, G. Changing Text: *A Social Semiotic Analysis of Textbooks. Designs for Learning*, 3(1-2), p.10–29. (2010). Disponível em: https://jeffbezemer.files.wordpress.com/2011/11/dfl_0102_10_bezemer_kress.pdf. Último acesso em: 10 de fevereiro de 2017.
- BRITO, F. F. V. de.; SAMPAIO, M. L. P. Gênero digital: *a multimodalidade ressignificando o ler/escrever*. Signo, Santa Cruz do Sul, v. 38, n.64, p. 293-309, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/viewFile/3456/2570>. Último acesso em: 10 de fevereiro de 2017.
- BROXADO, I de A.P. *A Formação do Coordenador Pedagógico em Diálogos Argumentativos na Reunião Pedagógica*. 2016. 123p. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.
- DAMIANOVIC, M. C. MATERIAL DIDÁTICO: *DE UM MAPA DE BUSCA AO TESOURO A UM ARTEFATO DE MEDIAÇÃO*. 2007. Disponível em: http://www.linguagemformacao.com.br/pdfs/2007_-_De_um_mapa_de_busca_ao_tesouro_a_um_artefato_de_medicao.pdf Último acesso em: 27 de janeiro de 2017.
- DAMIANOVIC, M.C. *Relatório de análise de ementas de Língua Inglesa I-VIII realizado para o Projeto de Reconstrução Curricular da Licenciatura em Letras da UFPE*. Comunicação apresentada no VI SIAC. Simpósio de Ação Cidadã. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Novembro de 2015.
- DIAS, L; DAMIANOVIC, M.C. *A expansão da escrita de essays multimodais na graduação em Letras Língua Inglesa*. No prelo.
- DIONISIO, A. P. Multimodalidades e leituras: *funcionamento cognitivo, recursos semióticos, convenções visuais* / Angela Paiva Dionisio [org.]. - Recife: Pipa comunicação, 2014. 80p. : il.. (série experimentando teorias em linguagens diversas)
- FABRÍCIO, B.F. *Linguística Aplicada como espaço de “desaprendizagem”: redescrições em curso*. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Por uma linguística aplicada Indisciplinar. Branca Fabrício... [et al]; organizador Luiz Paulo da Moita Lopes – São Paulo: Parábola Editorial, 2006 – Língua(gem); 19)
- GAMA, J. *Language in action: argumentative skills to develop University students’ oral production*. Material didático elaborado para a disciplina de *Inglês VI*. Letras. UFPE. Recife, 2015.

GAMA, J. *O Papel da Reflexão Crítica e da Multimodalidade na elaboração de Enunciados para a Expansão da Compreensão Escrita no curso de Letras-Licenciatura em Língua Inglesa*. Defesa de mestrado realizada em 28/03/2017 no Centro de Artes e Comunicação da UFPE. 2017.

GAMA & DAMIANOVIC. Comunicação *O papel do conflito multimodal na expansão de suportes para o ponto de vista em seminário na Letras Língua Inglesa* apresentada no InPLA 2015 - 20º Intercâmbio de Pesquisas em Linguística Aplicada. PUC – SP. De 11 a 14 de novembro de 2015.

GAZOTTI, D.; CANUTO, M. *Letramento crítico multimodal nas aulas de inglês*. In: Inglês: linguagem em atividades sociais/ Airton Petrini ...[et al]; Fernanda Coelho Liberali (org.). – São Paulo: Blucher, 2016. 186 p.:il. (Coleção A reflexão e a prática no Ensino Médio, v.2/Márcio Rogério de Oliveira Cano, coord.)

GULLAR, F. 1930 - *Toda poesia (1950 – 1980)* / Ferreira Gullar; prefácio de Franklin de Oliveira. 4 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1987.

HEMAIS, B. Multimodalidade: *ênfase para o professor de ensino médio*. Janela de Ideias, 2010. Disponível em: http://www.lettras.puc-rio.br/unidades&nucleos/janeladeideias/biblioteca/B_Multimodalidade.pdf
Último acesso em: 10 de fevereiro de 2017

KUMARAVADIVELU, B. *A Linguística Aplicada na era da globalização*. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Por uma linguística aplicada Indisciplinar. Branca Fabrício... [et al]; organizador Luiz Paulo da Moita Lopes – São Paulo: Parábola Editorial, 2006 – Língua(gem); 19)

LEAL, L. Devolutivas crítico-colaborativas realizadas pela pesquisadora Lorena no curso *English VI – Developing Essays in a Multimodal and Multiliterate Community* na disciplina de *Inglês VI* em 2015 na Letras, UFPE.

LIBERALLI, F. C. *Argumentação em contexto escolar*. Campinas ,SP: Pontes Editores, 2013.

LIBERALI, F.C. Formação crítica de educadores: *Questões fundamentais*. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada Vol. 8 2ª edição – Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

LIBERALI, F.C.; LIBERALI, A.R.A. *Para pensar a metodologia de pesquisa nas ciências humanas*. In: INTERFAINC. v. 1, n. 1, jul./dez. 2011. Disponível em: <http://www.fainc.com.br/interfainc/revista/inter01.pdf>. Último acesso em: 09 de fevereiro de 2014.

LIBERALI, F.C.; SANTIAGO, C. *Atividade social e multiletramento*. In: Inglês: linguagem em atividades sociais/ Airton Petrini ...[et al]; Fernanda Coelho Liberali (org.). – São Paulo: Blucher, 2016. 186 p.:il. (Coleção A reflexão e a prática no Ensino Médio, v.2/Márcio Rogério de Oliveira Cano, coord.)

LIMA, N. *English VI – Developing Essays in a Multimodal and Multiliterate Community*. Material didático elaborado para a disciplina de Inglês VI. Letras. UFPE. Recife. 2015.

MATEUS, E. Prefácio. In: LIBERALI, F. C. *Argumentação em contexto escolar*. Campinas ,SP: Pontes Editores, 2013

MOITA LOPES, L.P. da. Linguística Aplicada e vida contemporânea: *problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa*. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Por uma linguística aplicada Indisciplinar. Branca Fabrício... [et al]; organizador Luiz Paulo da Moita Lopes – São Paulo: Parábola Editorial, 2006 – *Lingua(gem)*; 19)

MOITA LOPES, L. P da (org). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo. Parábola. 2008.

RAMOS, R.C.G. *Compreensão escrita em Língua Estrangeira*. In: LIBERALI, F.C. Inglês /Fernanda Coelho Liberali. São Paulo:Blucher, 2012. (Série a reflexão e a prática no ensino; v.2./coordenador Márcio Rogério de Oliveira Cano)

SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*/ Isabel Solé: trad. Cláudia Schilling – 6. Ed. - Porto Alegre: ArtMed, 1998.

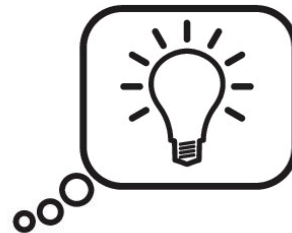
ANEXOS

Language in action: argumentative skills to develop University students' oral production¹

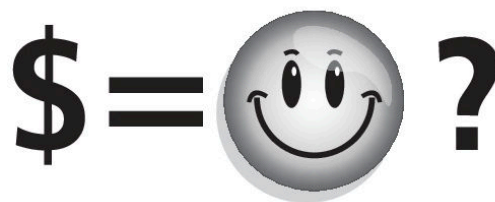
UNIT 1 - Language to express your thoughts to achieve a shared meaning



Take 1 – Thinking
Time!



Take a look at the picture below: what ideas come to your mind?
Why? What is the argument in this image?

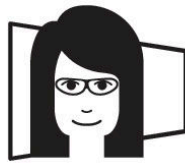


My opinion

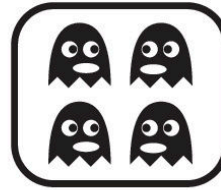
Group's opinion

Group's synthesis

¹ – Didactic material elaborated by Juliana Gama de Oliveira, 2015. Design by Fred Gama.



Take 2 – Sharing Time!



PERFORMANCE 1: Time to learn to develop your oral language skills to argue more effectively!

"Can money buy happiness?"

Rolling... ACTION!



1) Let's continue talking about the picture! While you are talking:

- give your point of view about the topic;
 - support your opinion;
 - come up with questions or comments to your colleagues' performance.
- Length of Performance 1: 10 minutes

Recommended expressions during the group conversation. Add as many as you would like to sophisticate your English Level!

Expressing your personal opinion

Speaking for myself...
In my opinion...
Personally, I think...
I'd say that...
I believe that...

Agreeing

I agree with you because...
I go along with you because...
I share your view...
I have come to the same conclusion
I hold the same opinion.

Disagreeing

I disagree with you because...
I think otherwise.
I take a different view.
I don't share his/her/your view.

Expressing your personal opinion

Agreeing

Disagreeing

Use the tables below to organize your ideas according to what your colleagues are saying:

My points of view for	Support	My points of view against	Support	My synthesis

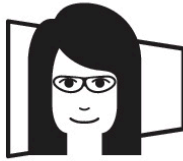
During the discussion, analyze YOUR expression and YOUR COLLEAGUES' expression in terms of:

1) Politeness / Respect to to the others opinion:

Voice tune	Change of Shifts	Body Language	Other aspects you find important

2) Organization of ideas

Opening	Development	Closure
(how the person started exposing his/her thoughts)	(how the person supported his/her thoughts)	(how the person closed his/her thoughts)



**Take 3 – Reading
and Researching
Time: ACTION!**



1) You are going to read a text about the topic we are discussing. Read the questions below and skim and scan the text to find the answers:

What's the genre of this text (interview, review...)? Justify your answer.

Who did the author write to?

What is the function of the text?

Is the language formal or informal? Why do you think the text was written this way? Justify your answers by giving examples from the text.

Other important observations to you

! - Skimming / Scanning

Skimming

You skim a text when you look over it quickly, without reading word by word carefully. On skimming a text your objective is to get the general idea of the text.

The Skimming process usually occurs when you:

- read the title and look at the visual elements of a text, if any;
- read the beginning and the end of a text, not considering the details;
- read just the first sentence of every paragraph.

Scanning

You scan a text when you look over it quickly, as well. However, on scanning a text, your objective is to find specific information/details (e.g. when you are searching for a telephone number in list of many numbers).

The Scanning process usually occurs when you:

- already know what information we are looking for in the text, so we search for content words or visual clues which signal that information.
- read in blocks of words, not word by word

Adapted from: <http://www.settlementatwork.org/lincdocs/linc5-7/info.management/LINC6/reading/02.skim.scan.crime/02.skim.scan.crime.act1.comp.htm>

WSJ

WJLIVE

REALTOR.COM

BARRON'S

WSJ

MORE

www.wsj.com/articles/can-money-buy-happiness-heres-what-science-has-to-say-1415569538

News, Quotes, Companies, Videos

SEARCH

WSJ

WJLIVE

REALTOR.COM

BARRON'S

WSJ

MORE

THE WALL STREET JOURNAL

U.S.

LOGIN

SUBSCRIBE

SUBSCRIBE NOW

\$12 FOR 12 WEEKS

JOURNAL REPORTS

Can Money Buy You Happiness?

It's True to Some Extent. But Chances Are You're not Getting the Most Bang for Your Buck.

496

11709

ARTICLE FREE PASS

Enjoy your free sample of exclusive subscriber content


\$12 FOR 12 WEEKS

SUBSCRIBE NOW

Jeep

MAKE HISTORY.

CLIQUE E CONHEÇA



[www.wsj.com/articles/can-money-buy-happiness-heres-what-science-has-to-say-1415569538](#)

496
 11709

New research is suggesting that happiness is determined not by how much money one earns, but rather, how one spends it. University of British Columbia associate professor Elizabeth Dunn explains why. Photo: Getty.

MAKE HISTORY.

CLIQUE E CONHEÇA

By ANDREW BLACKMAN

November 10, 2014

190 COMMENTS

It's an age-old question: Can money buy happiness?

Over the past few years, new research has given us a much deeper understanding of the relationship between what we earn and how we feel. Economists have been scrutinizing the links between income and happiness across nations, and psychologists have probed individuals to find out what really makes us tick when it comes to cash.

The results, at first glance, may seem a bit obvious: Yes, people with higher incomes are, broadly speaking, happier than those who struggle to get by.

But dig a little deeper into the findings, and they get a lot more surprising—and a lot more useful.

RELATED

- At a Glance: [How Readers Use Money to Find Happiness](#)

In short, this latest research suggests, wealth alone doesn't provide any guarantee of a good life. What matters a lot more than a big income is [how people spend it](#). For instance, giving money away makes people a lot happier than lavishing it on themselves. And when

POPULAR ON WSJ

Turkey Sends

www.wsj.com/articles/can-money-buy-happiness-heres-what-science-has-to-say-1415569538

In short, this latest research suggests, wealth alone doesn't provide any guarantee of a good life. What matters a lot more than a big income is *how people spend it*. For instance, giving money away makes people a lot happier than lavishing it on themselves. And when they do spend money on themselves, people are a lot happier when they use it for experiences like travel than for material goods.

With that in mind, here's what the latest research says about how people can make smarter use of their dollars and maximize their happiness.

Experiences Are Worth More Than You Think

Ryan Howell was bothered by a conundrum. Numerous studies conducted over the past 10 years have shown that life experiences give us more lasting pleasure than material things, and yet people still often deny themselves experiences and prioritize buying material goods.

So, Prof. Howell, associate professor of psychology at San Francisco State University, decided to look at what's going on. In a study published earlier this year, he found that people think material purchases offer better value for the money because experiences are fleeting, and material goods last longer. So, although they'll occasionally splurge on a big vacation or concert tickets, when they're in more money-conscious mode, they stick to material goods.

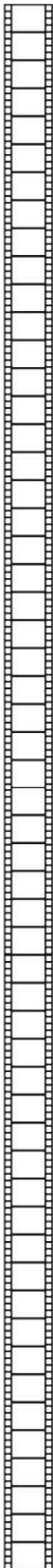
But in fact, Prof. Howell found that when people looked back at their purchases, they realized that experiences actually provided better value.

POPULAR ON WSJ

- 1. Turkey Sends Troops Into Syria to Rescue Tomb**
- 2. Putin the Improviser**
- 3. Norway Muslims Encircle Synagogue to Support Jews**
- 4. Opinion: America's Most Influential Thinker on Race**
- 5. Nissan's 'Father of the Z' Dies**

VIDEOS

- 1. Oscar's Consolation Prize: Over \$100k in Swag**
- 2. Red Pandas Play in the Snow**



[www.wsj.com/articles/can-money-buy-happiness-heres-what-science-has-to-say-1415569538](#)

realized that experiences actually provided better value.

"What we find is that there's this huge misforecast," he says. "People think that experiences are only going to provide temporary happiness, but they actually provide both more happiness and more lasting value." And yet we still keep on buying material things, he says, because they're tangible and we think we can keep on using them.

JOURNAL REPORT

- Insights from [The Experts](#)
- Read more at [WSJ.com/WealthReport](#)

MORE IN WEALTH MANAGEMENT

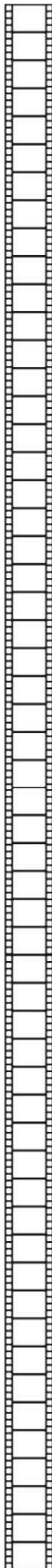
- The Battle Over Gifts in a Divorcee
- A Guide to Picking the Right Trust
- How to Manage Your Disaster Giving
- Instruments: Investments of Note

Lasting Effect

People often fail to accurately predict the economic benefits of experiential purchases compared with material ones, according to one study.

496
 11709

the Snow
 3. Northern U.S. Landscape Freezes Over
 4. Band Creates Cool Beat on Frozen Lake
 5. High-Rise Tower in Dubai Catches Fire



www.wsj.com/articles/can-money-buy-happiness-heres-what-science-has-to-say-1415569538

Lasting Effect

People often fail to accurately predict the economic benefits of experiential purchases compared with material ones, according to one study.

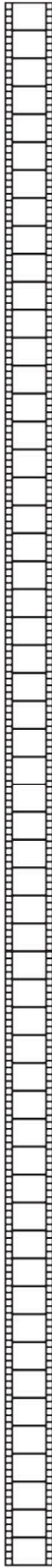
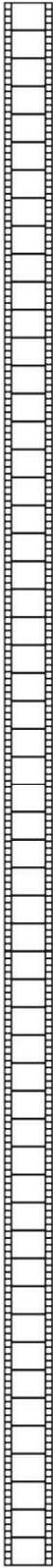
Did you feel your money will be/was well spent?
(1 = not at all; 7 = very much)

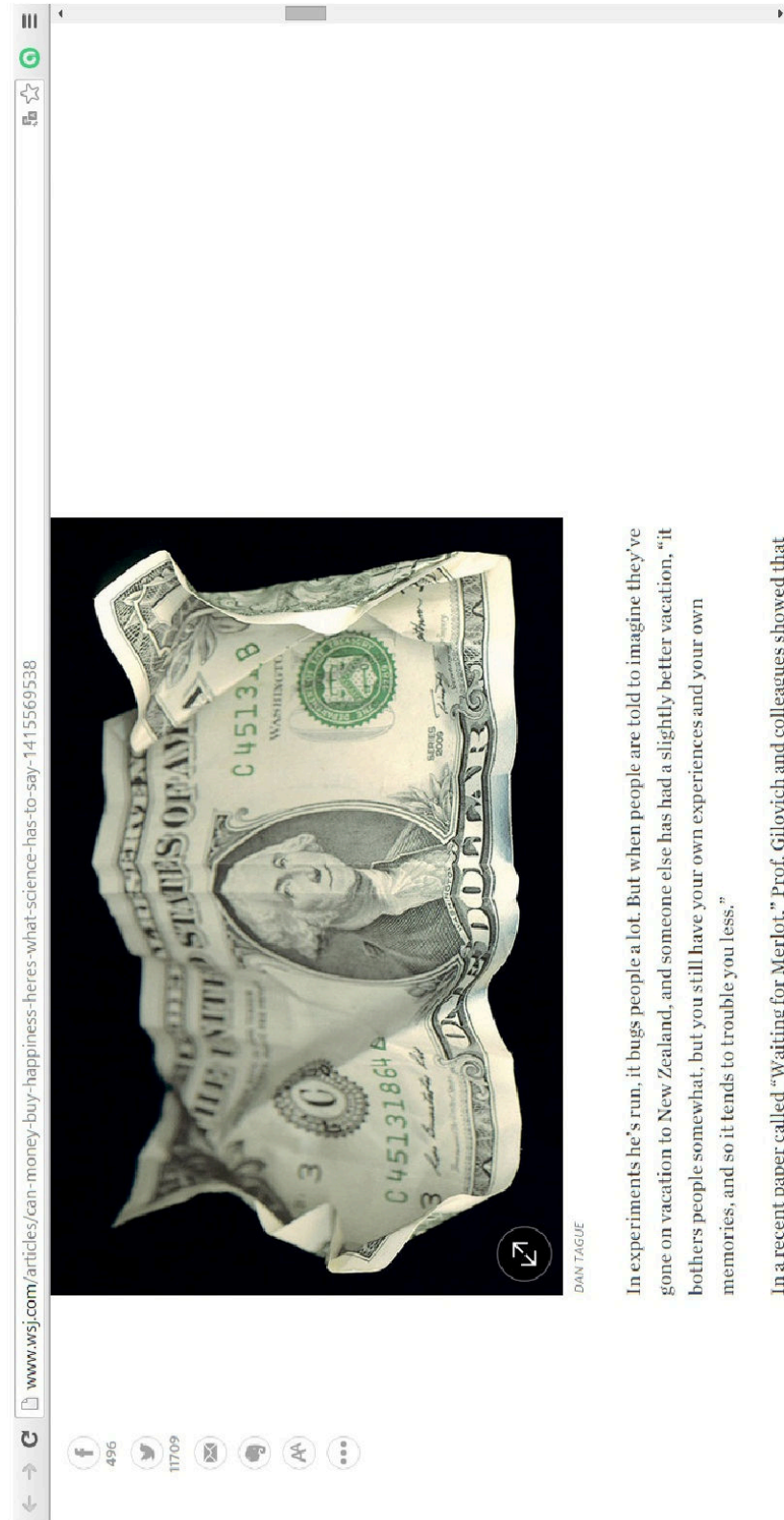
	MATERIAL PURCHASE	EXPERIENTIAL PURCHASE
Prepurchase forecast	4.41	2.9
Two weeks post-consumption	4.91	5.7
Four weeks post-consumption	4.67	5.42

SOURCE: The Journal of Positive Psychology

The Wall Street Journal

It's this process of "hedonic adaptation" that makes it so hard to buy happiness through material purchases. The new dress or the fancy car provides a brief thrill, but we soon come to take it for granted.





[illegible]

How Happy Are You?

In a study by Betsey Stevenson and Justin Wolfers at the University of Michigan, the relationship between happiness and income in the U.S. was analyzed.

Happiness ■ Very happy ■ Fairly happy ■ Not too happy

Income Level	Very happy	Fairly happy	Not too happy
Less than \$10k	35%	44%	21%
\$10k-20k	42%	42%	15%
\$20k-30k	43%	52%	5%
\$30k-40k	55%	41%	4%
\$40k-50k	46%	46%	9%
\$50k-75k	55%	40%	5%
\$75k-100k	60%	36%	4%
\$100k-150k	60%	40%	
\$150k-250k	70%	30%	
\$250k-500k	83%		17%
More than \$500k	100%		

Source: "Active Well-Being and Income: Is There Any Evidence of Satiation?" paper by Betsey Stevenson and Justin Wolfers, University of Michigan

Note: Categories may not equal 100% due to rounding.

[www.wsj.com/articles/can-money-buy-happiness-heres-what-science-has-to-say-1415569538](#)

keep switching techniques.

Increasing variety, novelty or surprise can also help you to enjoy your possessions more. “When things become unchanging, that’s when you adapt to them,” Prof. Lyubomirsky says.

If you keep a painting hanging in the same spot on the same wall, for example, you’ll stop noticing it after a while. But swap it with a painting from another room, and you’ll see each of them with fresh eyes, and appreciate them more. Try sharing your possessions with other people, too, and opening yourself up to new experiences, she says.

This could even mean depriving yourself of your possessions for a while, perhaps by lending them or sharing them with someone else.

Elizabeth Dunn, associate professor of psychology at the University of British Columbia and co-author of the book “Happy Money,” recently conducted an experiment where she sent people home with a big bag of chocolate, telling some of them to eat as much of it as they could and others that they were forbidden to eat it. A third group could choose how much to eat.

The result? The people who had been

Are You Satisfied?

In a study by Betsey Stevenson and Justin Wolfers at the University of Michigan, the relationship between satisfaction with one's life and income in the U.S. was analyzed.

Life Satisfaction	Very satisfied	Somewhat satisfied	Somewhat dissatisfied	Very dissatisfied
Less than \$10k	24%	19%	25%	32%
\$10k-20k	47%	23%	19%	11%
\$20k-30k	45%	30%	21%	4%
\$30k-40k	57%	28%	11%	4%
\$40k-50k	49%	35%	10%	8%
\$50k-75k	64%	26%	5%	5%
\$75k-100k	69%	27%	3%	1%
\$100k-150k	72%	26%	1%	1%

www.wsj.com/articles/can-money-buy-happiness-heres-what-science-has-to-say-1415569538

how much to eat.

The result? The people who had been forbidden from eating chocolate were able to enjoy their next chocolate bar much more than those who'd either eaten a lot or consumed their normal amount. "Giving something up temporarily can actually help to preserve our capacity to enjoy it," Prof. Dunn says.

Try Giving It Away

The paradox of money is that although earning more of it tends to enhance our well-being, we become happier by giving it away than by spending it on ourselves.

That's the finding from a series of studies by Prof. Dunn. She began by handing out cash to students on campus and telling some to spend it on themselves and others to spend it on someone else. Those who spent money on other people were happier than those who treated themselves.

Prof. Dunn has since repeated the experiment in other countries across the world, and has extended it to look at whether people were still happy when giving away their own money rather than free money handed to them by a professor. She found that in countries as diverse as Canada, South Africa and Uganda, giving away money consistently made people happier. This was even true when people were giving away their own money, and even when they themselves were relatively poor.

Income Category	Gave Money (%)	Spent Money (%)
\$75k-100k	69%	27%
\$100k-150k	72%	26%
\$150k-250k	90%	2%
\$250k-500k	93%	7%
More than \$500k	100%	7%

Note: Solving Subjective Well-Being and Income: Is There Any Evidence of Satiation?" paper by Betsey Stevenson and Justin Wolfers, University of Michigan
Note: Categories may not equal 100% due to rounding.

The Wall Street Journal

www.wsj.com/articles/can-money-buy-happiness-heres-what-science-has-to-say-1415569538

f

49%

t

11709

e

A

⋮

even when they themselves were relatively poor.

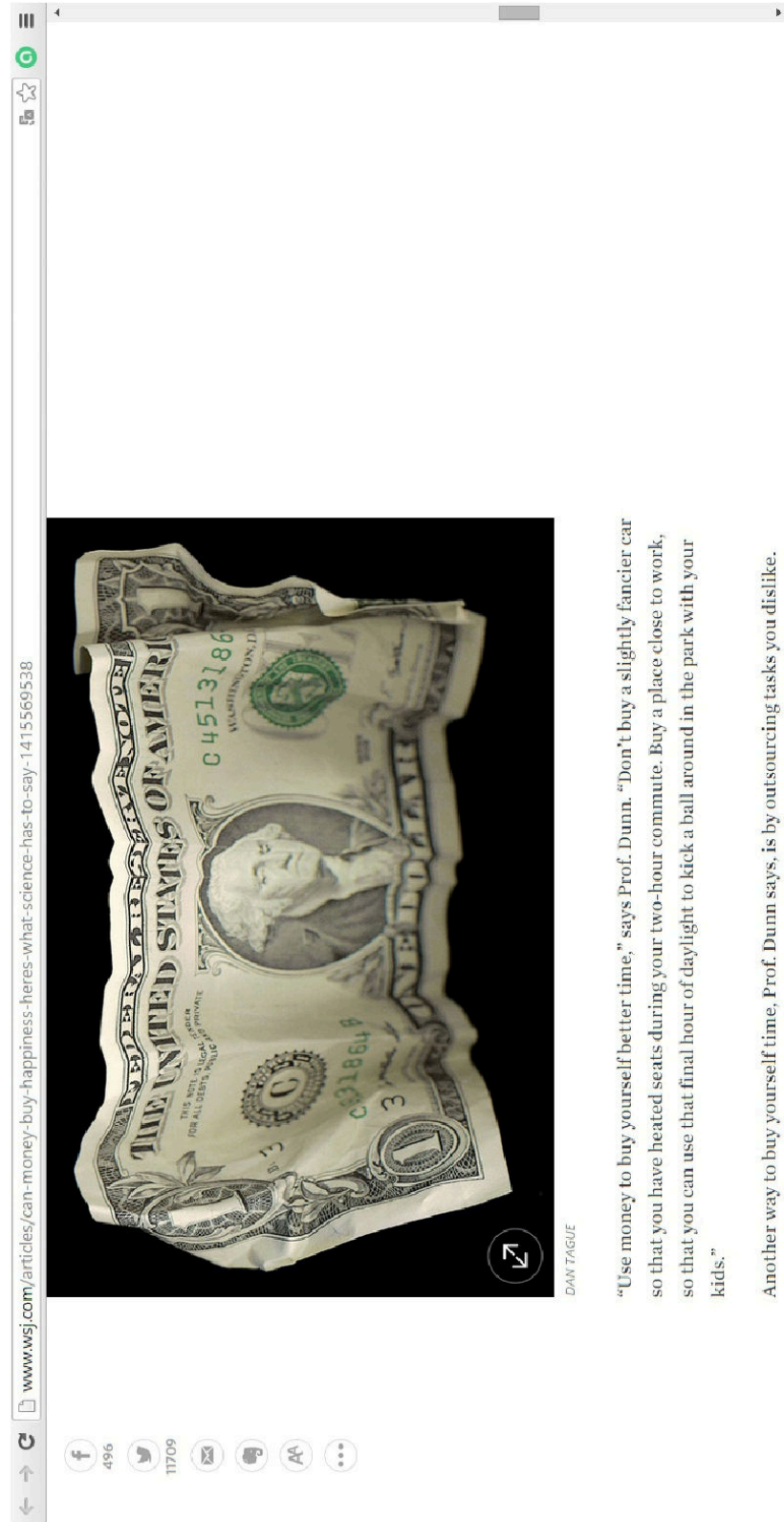
She also worked with economists to analyze survey data from 100 countries in the Gallup World Poll, and found that people who donated money to charity were happier, in poor and rich countries alike.

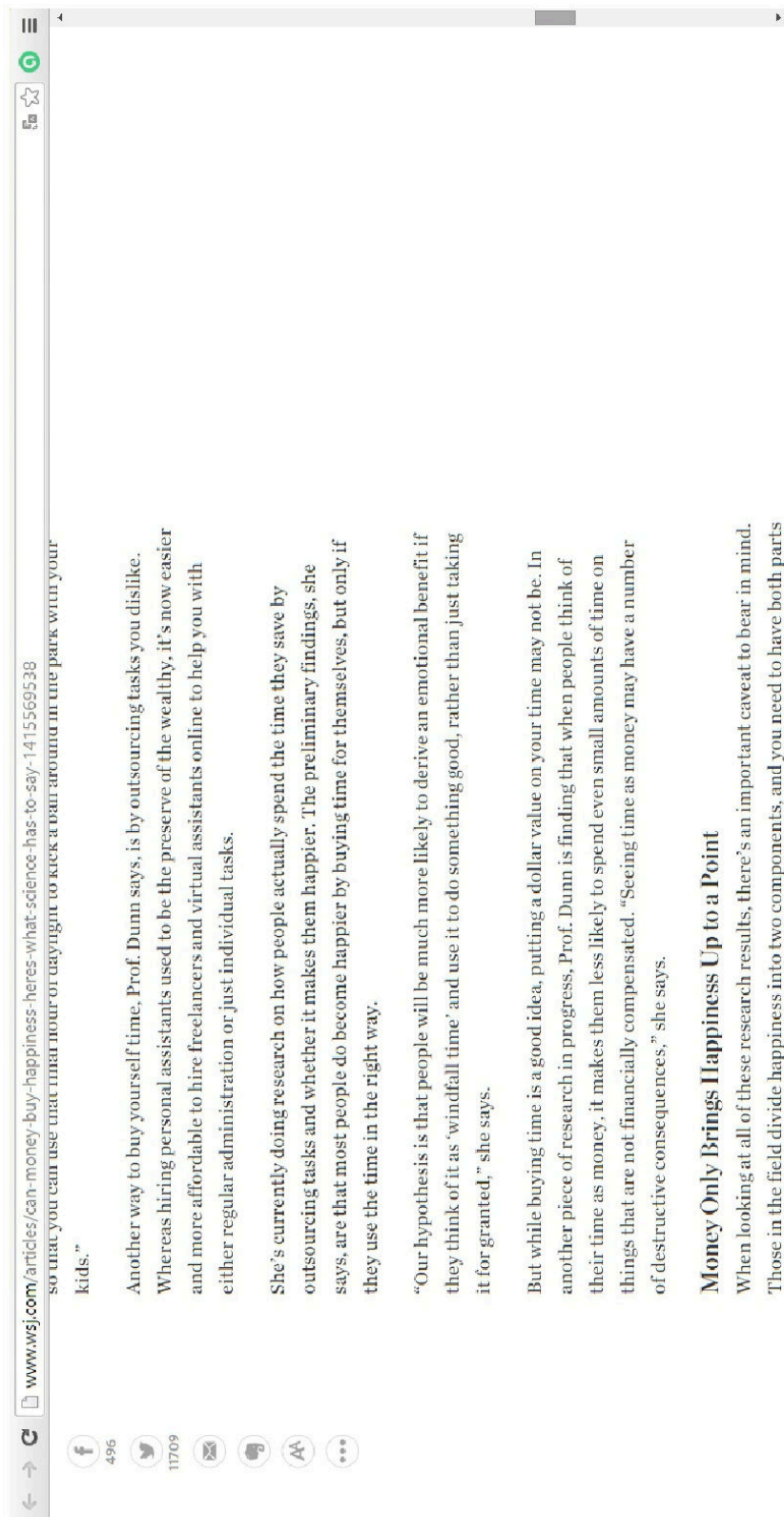
"The fact that we were able to observe the same effect that we'd seen in Canada in places like South Africa and Uganda was probably the biggest surprise of my career," she says. "A lot of us think we'll give to charity one day, when we're richer, but actually we see the benefits of giving even among people who are struggling to meet their own basic needs."

What moves the needle in terms of happiness is not so much the dollar amount you give, Prof. Dunn says, but the perceived impact of your donation. If you can see your money making a difference in other people's lives, it will make you happy even if the amount you gave was quite small.

Be Sure to Buy Time, Too

It's also important to consider how what you're buying will affect how you spend your time. That big house in the suburbs may seem like a good idea, but a 2004 study by Alois Stutzer and Bruno Frey of the University of Zurich found that people with longer commutes reported lower overall life satisfaction, all other things being equal. They calculated that you would need a 40% raise to offset the added misery of a one-hour commute.





Money Only Brings Happiness Up to a Point

When looking at all of these research results, there's an important caveat to bear in mind. Those in the field divide happiness into two components, and you need to have **both** parts working together to be truly happy. But only *one* of those components keeps improving the more you earn. The other tops out after a certain point.

The first measure of happiness is "evaluative." Prof. Lyubomirsky defines it as "a sense that your life is good—you're satisfied with your life, you're progressing towards your life goals." That's the measure used by economists Justin Wolfers and Betsey Stevenson, who have conducted extensive research comparing economic data and happiness surveys across the world. "We found very clear evidence that in just about every country around the world, rich people are happier than poor people," says Prof. Wolfers. "And people in rich countries are happier than people in poor countries."

The other component of happiness—"affective"—looks at how often you experience positive emotions like joy, affection and tranquility, as opposed to negative ones, explains Prof. Lyubomirsky. "You could be satisfied with your life overall but you may not actually be happy at the time," she says. "Of course, happy people experience negative emotions, just not as often. So you have to have both components."

Daniel Kahneman and Angus Deaton of Princeton University found that when they looked at affective measures, happiness did not rise after a household reached an annual income of approximately \$75,000. (They did, however, find a consistent rise in overall life satisfaction, matching the results of Profs. Wolfers and Stevenson.)

[www.wsj.com/articles/can-money-buy-happiness-heres-what-science-has-to-say-1415569538](#)

satisfaction, matching the results of Profs. Wolfers and Stevenson.)

The bottom line: When you don't have much money, a little extra can go a long way, because you have more essential needs to fulfill. As you accumulate more wealth, however, it becomes more difficult to keep "buying" more happiness.

Don't Get in Over Your Head

Finally, although much of the research in this field is on spending money rather than saving it, the researchers agree that spending more than you can afford is a route to misery. Taking care of your basic needs and achieving a level of financial security is important.

Prof. Gilovich says that although his research shows that life experiences give more happiness than material goods, people should of course buy the essentials first. His findings hold true across a broad range of income levels and demographic groups, but not for people with very low incomes. "Those people don't really have discretionary income; it pretty much all has to go on necessities," he says.

Some studies, meanwhile, have shown that debt has a detrimental effect on happiness, while savings and financial security tend to boost it. A survey of British households found that those with higher levels of debt reported lower happiness, and a separate piece of research on married couples showed that those in more debt had more marital conflict.

"Savings are good for happiness; debt is bad for happiness. But debt is more potently bad than savings are good," Prof. Dunn says. "From a happiness perspective, it's more

[www.wsj.com/articles/can-money-buy-happiness-heres-what-science-has-to-say-1415569538](#)

research on married couples showed that those in more debt had more marital conflict.

"Savings are good for happiness; debt is bad for happiness. But debt is more potently bad than savings are good," Prof. Dunn says. "From a happiness perspective, it's more important to get rid of debt than to build savings."

So before you go out and spend all your money on a dream vacation, make sure you've taken care of the basics, paid off your debts, and have enough money to shield yourself from the worst of life's troubles.

"Financial advisers are actually right," Prof. Howell says. "The first thing you should be doing with your money is building up a safety net. If you go into debt to buy these great life experiences, the stress you'll feel when the credit-card bill comes in will probably wipe out the good that you got from the experience."

Mr. Blackman is a writer in Crete. He can be reached at reports@wsj.com.

SHARE YOUR THOUGHTS

There are 190 comments.

Rao Mouva

A great article.....to help human beings. The key to one's success is creating a proper balance in

Log in to comment

Newest

MAKE HISTORY.

CLIQUE E CONHEÇA

[www.wsj.com/articles/can-money-buy-happiness-heres-what-science-has-to-say-1415569538](#)

Mr. Blackman is a writer in Crete. He can be reached at reports@wsj.com.

SHARE YOUR THOUGHTS

There are 190 comments.

[Log in to comment](#)

Newest ▾



Rao Movva ★

A great article.....to help human beings. The key to one's success is creating a proper balance in between the wants and needs when it comes to debt while also working with a financial advisor early on in life.

Love the article!

Nov 23, 2014



Keith True ★

Money cannot make you happy but not having it will make you very unhappy!

Nov 17, 2014

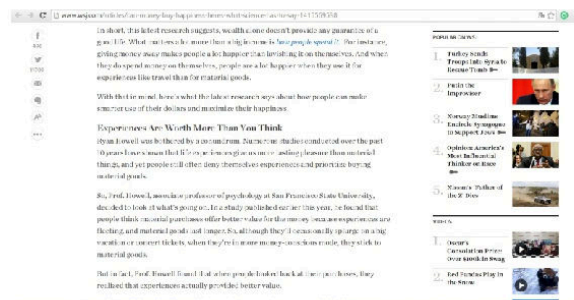


Source: <http://www.wsj.com/articles/can-money-buy-happiness-heres-what-science-has-to-say-1415569538> Accessed on: 23/02/2015

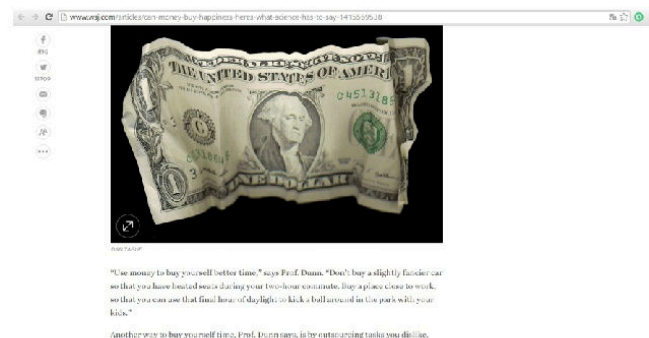
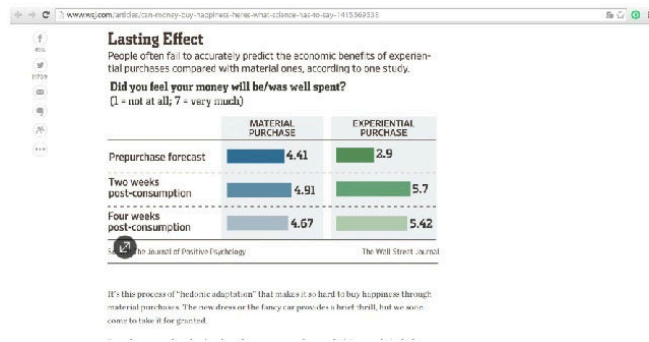
2 – Take a look at the elements of information surrounding the text and the elements of information throughout the text and think about their argumentative role:



Element of information	Argumentative role
The title of the text	
The women's picture	
The Jeep advertising on the right	
The facebook, twitter and the other logos with the respective numbers	



Element of information	Argumentative role
The "POPULAR ON WSJ" section and the "VIDEOS" section on the right	
Other elements that you have noticed	Argumentative role



Element of information

The statistics, graphics and pictures throughout the text

Argumentative role

www.wsj.com › article › can-money-buy-happiness-forever-what-science-has-to-say-1415569518

Mr. Atkinson is a writer in Credit. He can be reached at exp@wsj.com.

SHARE YOUR THOUGHTS
There are 100 comments. Log in to comment.

EXPRESS

Read More

Aging of articles... (only 1 item shown). The key to most success is creating a proper balance in between the number of items shown from each list and the working set of items and activities ready to go.

Error the article!

Nov 22, 2014

Write Your

Money cannot make you happy but not having it will make you very unhappy!

Nov 17, 2014

Jeep
MAKE HISTORY.
LEARN MORE

Element of information

The "Share your thoughts" section at the end of the text

Argumentative role



**Take 4: Deepening
the text analysis:
language and ideas!**



1) Divide yourselves into 4 groups and analyze one of the parts of the text. Then, in your groups, elaborate a presentation for next class containing the following topics:

a) Analyzing the ideas:

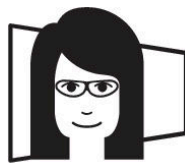
- Voices mentioned in the excerpt;
- Points of view;
- Arguments for the topic;
- Arguments against the topic;
- Synthesis of the excerpt;
- The group opinion: do you agree or disagree with the excerpt? Why?

b) Analyzing the language:

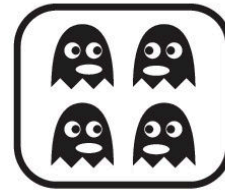
Read the excerpt of your group again and find words or expressions which bring the following meanings.

Time	Example	Revising
Opinion	Comparisom	Contrast

Summarizing	Conclusion	Others that the group like



Take 5 – Sharing Time 2:
Time to expand your
speaking performance!



PERFORMANCE 2: "Can money buy happiness?"

Rolling... ACTION! 

After all your research, it is time to expand your skills in your oral production! Let's have your Performance 2. Can money buy happiness?

During the discussion, analyze YOUR expression and YOUR COLLEAGUES' expression in terms of:

1) Politeness / Respect to to the others opinion

Voice tune	Change of Shifts	Body Language	Other aspects you find important

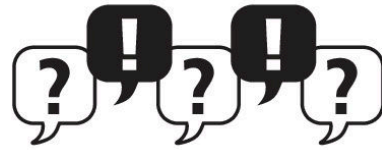
2) Organization of ideas

Opening
(how the person started
exposing his thoughts)

Development
(how the person supported
his thoughts)

Closure
(how the person closed his
ideas)

UNIT 2: Expanding Language Analysis Through An Argumentative Perspective



Take 1 – The roads we take, the roads we don't take...



1) Do you know Robert Frost? How do you relate the name of Take 1 to Robert Frost?



Short biography

Robert Lee Frost was an American poet. He is highly regarded for his realistic depictions of rural life and his command of American colloquial speech. His work frequently employed settings from rural life in New England in the early twentieth century, using them to examine complex social and philosophical themes. A popular and often-quoted poet, Frost was honored frequently during his lifetime, receiving four Pulitzer Prizes for Poetry.

Source:

<http://www.poemhunter.com/robert-frost/biography/>

2) Let's read the following poem by Robert Frost:

The screenshot shows the Bartleby.com website interface. At the top, there's a navigation bar with 'Reference', 'Verse', 'Fiction', and 'Nonfiction'. Below that, a search bar contains 'Frost, R.'. The main content area displays the poem 'The Road Not Taken' by Robert Frost (1874-1963), dated 1920. The poem text is as follows:

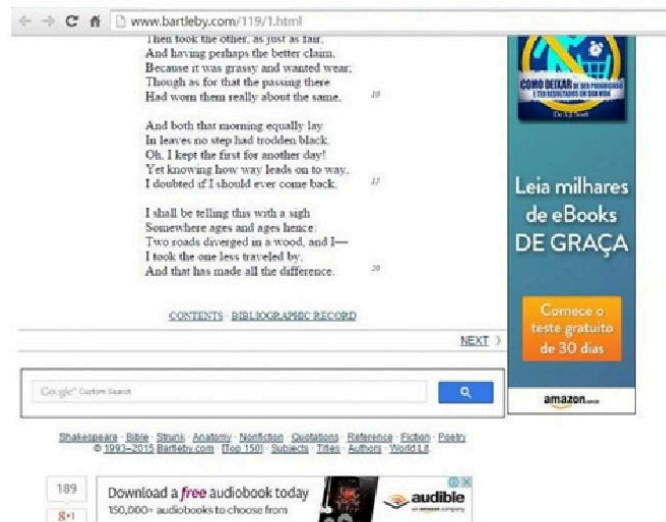
1. The Road Not Taken

TWO roads diverged in a yellow wood,
And sorry I could not travel both
And be one traveler, long I stood
And looked down one as far as I could
To where it bent in the undergrowth;

Then took the other, as just as fair,
And having perhaps the better claim,
Because it was grassy and wanted wear;
Though as for that the passing there
Had worn them really about the same,

7 20

On the right side of the screenshot, there are advertisements for 'Full-Text Online Journals' and '23 HÁBITOS Anti-Procrastinação' by Kindle Unlimited.



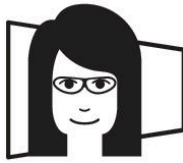
Source: <http://www.bartleby.com/119/1.html>

3) What were your impressions on this poem?

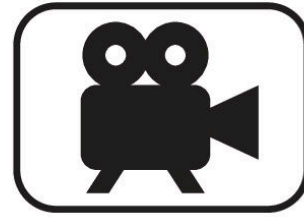
4) Have you ever decided to “go along a road not taken”? Which road was it? Why did you decide to take it? And, if not, why?

5) Take a look at the multimodal elements of the images. For example, the advertisiments: which one(s) can be related to the message of the poem? Why?

6) Which other multimodal aspects can be highlighted in relation to the message of the poem?



**Take 2 – Let's
Movie On!**



Movie – “The Family Man”

1) Have you seen this film? If so, what do you know about it?

2) Scene 1 – Jack and Kate are married. They are at the airport talking. Watch the scene and, in pairs, think about the following questions:

Jack

a) What does Jack want?

b) What is his point of view? How does he develop it?

Kate

a) What does Kate want?

b) What is her point of view? How does she develop it?

2.1) What was the objective of the conversation?

2.2) How were the objective and the points of view received by both characters?

2.3) How did the gestures and body language contribute to the development of Jack and Kate's ideas?

2.4) Now, to deepen your argumentative skills, identify and write down which parts of the dialogue are motivated by the following communicative intentions. Below the boxes you will find the transcript of the talk:

Calming someone down

Justifying

Agreeing

Disagreeing

Calling for attention

Clarifying

Intensifying / emphasizing what they are saying

Requiring clarification

Any other expressions you would like to highlight

TRANSCRIPT:

Thirteen years ago as a college student

JACK: OK... I'm not even gonna say it Kate. Maybe it'll be like I never left... Ok? Alright. Ok.

KATE: Wait. I have a really bad feeling about this.

JACK: About the plane? Do you think it's gonna crash? Don't say that...

KATE: Look, I know that we've talked about this a thousand times and we both agree that going to London was the right thing to do. But in my heart... this feels wrong. Don't go, Jack...

JACK: You mean don't go at all. What about my internship?

KATE: Believe me I know, I know what an incredible opportunity this is for you...

JACK: For us, Kate.

KATE: Right, for us. But... I'm afraid that if you get on that plane...

JACK: Look, we're at the airport and no one ever thinks clearly at the airport so we should just trust the decision we already made. You've been accepted to one of the best law schools in the country, I've got this internship at Barclay's Bank. We have a great plan, honey...

KATE: You want to do something great, Jack? Let's flush the plan... let's start our lives right now, today... I mean I have no idea what this life's gonna look like but I do know it has both of us in it. And I choose us. The plan doesn't make us great, Jack. What we have together, that's what makes us great.

JACK: I love you, Kate... and one year in London's not gonna change that. A hundred years couldn't change that...

Link to the whole transcript of the movie The Family Man: http://www.cdouloff.com/hosting/03_screenenglish/movies/family_man/files/Script.pdf

2.5) What was the synthesis of the talk? Which road does Jack decide to take? Do you agree with him? Why or why not?

3) Scene 2 - Let's watch another scene after this talk between Jack and Kate at the airport. In pairs, work on the tables below to find out more about Jack and Kate's communicative intentions:

Jack

a) What does Jack want?

b) What is his point of view? How does he develop it?

Kate

c) What does Kate want?

d) How does she counter argue Jack's arguments and what support does she use in her discourse?

3.1) What was the objective of the conversation?

3.2) How were the objective and the points of view received by both characters?

3.3) How did the gestures and body language contribute to the development of Jack and Kate's ideas?

3.4) What was the synthesis of the talk?

3.5) Do you agree on the way the couple dealt with their problems and how they ended the conversation? Why or why not?

3.6) Whose opinion do you agree? Jack's or Kate's? What road would you take if you were in this situation?

TRANSCRIPT:

JACK: Keep your eyes closed. Hold on. Go ahead, open your eyes. Welcome to Xanadu... It's pretty incredible, isn't it?

KATE: It's like a museum. So what's the big surprise? You didn't rent this for the weekend, did you?

JACK: Think bigger.

KATE: For the week?

JACK: This place is a perk, Kate.

KATE: A perk...? For what?

JACK: A company called P.K. Lassiter and Investment House uses it to attract new executives... I'm going into arbitrage, honey. It turns out I have a knack for it.

KATE: Jack, what are you talking about?

JACK: I'll be making twice what I'm making now. Plus, a hefty bonus and that's just a start... and, we can live in this apartment practically rent free until we find a place of our own.

KATE: Are you out of your mind?

JACK: I don't think so. This is going to be a better life for all of us. We can put Annie and Josh in private schools...

KATE: Annie goes to a great school, Jack.

JACK: I'm talking about the best schools in the country here, Kate...

KATE: Jack, what could you possibly be thinking about? What about... what about my job?

JACK: Well, this is New York City, it's like the needy people capital of the world. Your Jersey clients aren't a tenth as pathetic as the ones you could find here...

KATE: I can't even believe you're talking about moving back into the city, Jack. I thought the reason that we left was because we didn't want to raise the kids here?

JACK: No, no... this is the center of the universe. If I were living in Roman times, I would live in Rome, where else? And today, America is the Roman Empire and New York is Rome itself --John Lennon.

KATE: Jack.

JACK: Listen. Ok... you know something? I'm detecting, like a funky tension here... and this was supposed to be a happy day, so guess what? I don't need this. I don't have to live here. Forget it... I'll commute... I'll drive to work...

KATE: In traffic, Jack... it's over an hour each way. That's like three hours everyday. When are you ever going to see the kids?

JACK: Kate. You're not understanding me. I'm talking about a perfect life. A great life. Everything we pictured when we were young. The whole package. You said so yourself, life has thrown us a few surprises, and so we made sacrifices. Well guess what? Now I can finally get us back on track... I can do that, Kate. I want to do that. I need to do that as a man... for all of us. Please just think about this, for one second. No more lousy restaurants, no more clipping coupons, no more shoveling snow...

KATE: Then get a goddamn snow blower, Jack! Don't go get a new career without even telling me about it. Don't take Annie out of a school that she loves... and don't move us out of a house that we've become a family in...

JACK: You're... Don't you see? I'm talking about us finally having a life that other people envy.

KATE: Oh, Jack... they already do envy us.

Link to the whole transcript of the movie The Family Man: http://www.cdouloff.com/hosting/03_screenenglish/movies/family_man/files/Script.pdf