

UNESP  UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara - SP

PAULA CRISTINA BULLIO

*“MEDIAÇÃO CULTURAL NO PROCESSO DE
APRENDIZAGEM DE INGLÊS COMO LÍNGUA
ESTRANGEIRA”*



ARARAQUARA – SÃO PAULO
2008

PAULA CRISTINA BULLIO

*“MEDIÇÃO CULTURAL NO PROCESSO DE
APRENDIZAGEM DE INGLÊS COMO LÍNGUA
ESTRANGEIRA”*

Dissertação de Mestrado, apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre.

Linha de pesquisa: Ensino/Aprendizagem de Línguas

Orientador: Profa. Dra. Alessandra Del Ré

Bolsa: CNPQ

ARARAQUARA – SP.
2008

Bullio, Paula Cristina

Mediação cultural no processo de aprendizagem de inglês como língua estrangeira / Paula Cristina Bullio – 2008

235 f. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado em Lingüística e Língua Portuguesa) –
Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus
de Araraquara

Orientador: Alessandra Del-Ré

1. Língua estrangeira -- Estudo e ensino -- Estudantes estrangeiros.
3. Língua estrangeira -- Estudo e ensino -- Falantes estrangeiros.
4. Linguagem e cultura. 5. Socialização. I. Título.

- ❖ *Agradeço primeiramente à professora Alessandra, por sua dedicação e paciência. Pelas conversas sempre questionadoras, pelos conhecimentos compartilhados, pelos ensinamentos. Por sua competência e respeito e, por estar sempre presente durante este trabalho.*
- ❖ *Agradeço à minha mãe Guerina e ao meu noivo Marco pela paciência de entender que, grande parte do meu tempo não poderia ser dedicada a eles.*
- ❖ *Agradeço a minha amiga Tati pelo companheirismo, colaborações e apoio constante. Agradeço, também a Vanessa por ter tornado-se minha amiga neste início de ano e pela ajuda, paciência e conselhos sempre tão úteis.*
- ❖ *Agradeço ao Eduardo por ter disponibilizado sua câmera para as gravações e por fazer as transferências para DVD que facilitou as transcrições.*
- ❖ *Agradeço às proprietárias da escola de inglês The Four por permitirem as gravações das aulas, e também aos alunos da mesma que colaboraram para que este trabalho pudesse ser realizado.*
- ❖ *Agradeço às professoras Sílvia e Ucy pelas imensas colaborações no exame de qualificação.*
- ❖ *Agradeço ao professor Ademar da Silva e, novamente, a professora Ucy Soto pelas imensas contribuições na defesa deste trabalho.*
- ❖ *Agradeço à CNPq pela bolsa concedida, que foi essencial para que este trabalho pudesse ser desenvolvido.*

RESUMO

Atualmente, vivemos em um mundo globalizado em que a competição é uma das bases de seu funcionamento. Busca-se, assim, obter um diferencial que, neste trabalho, consideramos ser a Língua Estrangeira (no caso, o inglês) e, por meio dela, espera-se, entre outras coisas, ter acesso à educação, um emprego melhor e qualidade de vida. Entretanto, o processo de aprendizagem de uma LE é bastante complexo devido a inúmeros aspectos que o permeiam. Entre eles, podemos apontar a relação indissociável entre língua, cultura e sociedade. Deste modo, observamos e analisamos de que forma a mediação cultural está presente na sala de aula de inglês e quais foram as implicações da mesma neste processo. Queríamos identificar se o aluno aprende, além da língua, regras sociais, de comportamento, culturais, etc. e se, a partir deste aprendizado, seria possível construir relações sociais, ideológicas e de identidades. Nesta pesquisa, coletamos os dados em uma escola de idiomas da cidade de São Carlos durante o segundo semestre de 2006 tendo como público alvo alunos/adultos de nível pré-intermediário. Utilizamos a gravação em vídeo, observação das aulas e um questionário respondido pelos alunos. Considerando que não é possível dissociar língua e cultura, podemos dizer que, em última análise e ainda que de forma pouco explícita, a mediação cultural ocorreu nas aulas observadas. Na maioria das vezes, o livro didático fez o papel de um dos facilitadores da mediação. Pensamos que isto se deve ao fato de que alunos e professores não estejam, provavelmente, culturalmente conscientes para trazerem à tona questões culturais, mas, principalmente por não verem relevância em se discutir tal assunto. A conclusão mais relevante deste trabalho é a necessidade de tornar os alunos conscientes do que é cultura e da sua importância para a aprendizagem efetiva de uma LE, levando em conta o contexto e os aspectos sociais, culturais e ideológicos que permeiam tanto a sociedade de sua LM, como a da LE.

Palavras – chave: Aprendizagem de inglês. Mediação Cultural. Socialização

ABSTRACT

The world we have been living in has adopted competition as the way for surviving in it, especially due to the capitalism and consumer habits. In this research speaking English is considered one of these differentiations, i.e., distinguishing individuals a unique people. In addition, it is expected that by using this language, among other things, people could have access to: education, a better job and a higher quality of life. However, the process of learning a foreign language is very complex caused by many features that are involved in it, e.g. the impossibility to dissociate language, culture and society. Hence, it was observed and analysed how cultural mediation is presented in the English classroom and the implications of it in the learning process. The intention was to identify if the students learn (besides the language itself), social, behaviour and cultural rules, for example. Moreover, it was contemplated if from this language learning, it would be possible to build social and ideological relations as well as personal identities. In this work, the data were collected with adult-students at a pre-intermediate level of English studies in a language school in the city of São Carlos during the second semester of 2006. Video recordings, class observation and a questionnaire answered by the students were the instruments used for it. As a result, it is likely to claim that the cultural mediation took place in every class as we cannot divide language and culture, although it was not often conscious from the students and from the teachers. Most of the time, the course book was a facilitator for this mediation. It probably occurred because students and teachers are possibly not culturally aware of bringing this topic to the class, but, mainly for the reason that the relevance and significance of the topic is perhaps not seen by them. The most applicable conclusion of this research is the requisite of making students aware of what culture is and of its meaning for effective foreign language learning. As a consequence, the context and social, cultural, and ideological characteristics that are part of the mother tongue society must be taken into consideration in the same way as the foreign language society.

Keywords: English Learning. Cultural Mediation. Socialization

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	p. 8
1 CAPÍTULO 1.....	p. 25
1. Fundamentação teórica.....	p. 25
1.1. O individual, o social, o ideológico.....	p. 25
1.2. A palavra.....	p. 29
1.3. A enunciação.....	p. 31
1.4. Vygostky, Bakthin, Bruner e a LE.....	p. 33
1.5. Cultura e Ideologia.....	p. 38
2 CAPÍTULO 2.....	p. 46
2.1. Aprendizagem de LE.....	p. 46
2.2 Aprendizagem de LE e Mediação Cultural.....	p. 57
3. CAPÍTULO 3	p. 62
3.1 Interação na sala de aula.....	p. 62
3.2 Análise dos dados.....	p. 74
3.3. Resultados.....	p. 102
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	p. 107
REFERÊNCIAS.....	p. 109
ANEXOS	

Introdução

“A educação é um processo essencialmente cultural e social no qual alunos e professores participam interagindo na construção de um conhecimento conjunto.”.

(MOITA LOPES, 1996: 96)

Este trabalho pretende observar e analisar os aspectos da mediação cultural nas aulas de inglês como língua estrangeira (LE), dadas a alunos que têm o Português Brasileiro como língua materna (LM), procurando desvendar se há a mediação entre a cultura de outros países com a brasileira e de que forma esta é realizada, i.e., se há glorificação de outras culturas em detrimento da nossa, por exemplo.

Para tanto, deve-se levar em consideração que a aprendizagem¹ de uma língua não é um processo irreconhecível, mas enraizado no processo de socialização (PETERS, A., BOGGS, S, 1991: 94) e, conseqüentemente, na relação intrínseca entre língua e cultura. Nesse sentido, os dados que apresentaremos aqui trarão à tona, entre outras coisas, a necessidade de se aprender uma LE, em especial a língua inglesa, e explicitarão de que forma o processo de mediação cultural está relacionado a essa tendência. Ao levantar estas questões, nos deparamos com alguns dos aspectos que devem ser considerados no processo de aprendizagem de LE, entre eles os culturais, que nos interessam particularmente neste trabalho.

Sabemos que o estudo sistemático de como as pessoas adquirem uma língua estrangeira é um fenômeno recente que pertence à segunda metade do século XX. Mas esta emergência não foi por acidente, já que, vivemos o tempo da chamada “vila global” e da “World Wide Web”, em que a comunicação entre as pessoas ultrapassa as fronteiras de suas comunidades locais. Como nunca antes, as pessoas têm de aprender uma língua estrangeira (LE)², não só por prazer, mas porque significará, por exemplo, obter educação e segurança no emprego e, desta forma, as razões para as

¹ A adoção do termo “aprendizagem” justifica-se pelo fato de considerarmos que o contexto de enunciação que estudamos seja um simulacro, uma vez que os atores não falam na realidade essa língua; há, portanto uma simulação em que o tempo e o espaço são os da sala de aula.

² Adotaremos o termo língua estrangeira, uma vez que trataremos apenas de um contexto, ou seja, o de brasileiros aprendendo Inglês no Brasil em um contexto formal de aprendizagem (sala de aula), assim como afirma KLEIN (1986: 19) O termo “língua estrangeira” é usado para determinar situações formais de aprendizado e que normalmente a língua aprendida não é utilizada no cotidiano e, “segunda língua”, é aquela geralmente aprendida em situações de imersão e usada rotineiramente. Assim, a diferença entre elas seria a forma de aprendizagem: formal ou inconsciente.

descobertas de como uma língua estrangeira é aprendida tornam-se óbvias (ELLIS, R., 1997: 3). Para nós, estas razões não são exatamente óbvias, mas essenciais para que possamos pensar este processo, que é complexo também por ser:

“um novo espaço potencial para a expressão do sujeito, a língua estrangeira vem questionar a relação que está instaurada entre o sujeito e sua língua. (...) começar o estudo de uma língua estrangeira é se colocar em uma situação de não saber absoluto, é retornar ao estágio do infans, do neném que não fala ainda, (re)fazer a experiência da impotência de se fazer entender.” (REVUZ, C., p. 220, 221)

Historicamente, no Brasil³, a língua de prestígio durante muitos séculos foi a francesa até que, no final da Segunda Guerra Mundial, os Estados Unidos deram início à dominação – essencialmente econômica, que resultou na expansão da língua inglesa como aquela que proporcionaria as vantagens em todos os campos sociais. Sendo assim, a partir de 1967, o inglês passou a ser também a LE sugerida nos parâmetros curriculares nas escolas brasileiras.

No final da década de 80, percebemos um novo movimento que vai ajudar a compor esse novo cenário:

“estudantes brasileiros desejariam ter acesso à aprendizagem de outras línguas estrangeiras, a exemplo do que acontece em outros países, como a Argentina. Esses mesmos estudos apontam uma idealização de povos e países de primeiro mundo com os quais não há amplo contato cultural. É o caso da França e do povo francês. Há então, necessidade de se aprender a língua e conhecer a cultura de povos de primeiro mundo, pois, se isto não acontecer, a conseqüente idealização desses povos pode ser indesejável à formação da identidade cultural do povo brasileiro. Acreditamos também que a aprendizagem do espanhol, quando implementada, poderá ajudar no conhecimento de países vizinhos, com culturas e problemas mais semelhantes aos nossos, já que esse conhecimento dificilmente se dará através da indústria cultural, incluindo-se o sistema de comunicação mundial.” (BASTOS, H., 2005:31)

Como vimos acima, a pesquisa citada foi realizada em 1988 e já mencionava a inclusão do espanhol como língua estrangeira na escola. Atualmente, estamos passando, por outro fenômeno concernente à LE: o inglês passou de uma necessidade a uma obrigatoriedade – devido a aspectos que traçaremos em seguida – e o espanhol está sendo instituído: a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) prevê que as escolas são obrigadas a *“incluir uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição.”* Dessa forma, foi aprovada a Lei nº. 11161

³ ALENCAR, Francisco, CARPI, Lucia, RIBEIRO, M. Venício. *História da Sociedade Brasileira*. 3ª. ed., Rio de Janeiro, Ao Livro Técnico, 1985

que sugere também o ensino de espanhol nas escolas de todo o país⁴, fato que serviria principalmente para estreitar os laços culturais e econômicos do Brasil com os demais países da América Latina, i.e, dos países participantes do Mercosul. De acordo com o então secretário de Educação Básica do MEC, Francisco das Chagas Fernandes⁵, existe uma tendência mundial em busca da integração econômica, e é extremamente importante dominar a língua oficial dos países com os quais se pretende estabelecer uma relação (no caso do Brasil a língua de comunicação é o espanhol).

De qualquer maneira, questões com a língua espanhola à parte, o inglês é atualmente, uma língua por meio da qual o fenômeno da globalização se efetivou.

“English today is considered as the international lingua franca⁶ and, according to some estimates, is spoken (at various levels of competence) by more than 2,000 million people around the globe, including native speakers (over 380 million) and those who learn it as a second or foreign language.”⁷(MUNAT:143).

Este fenômeno é complexo e contraditório, por isso, optamos por adotar a visão de CAMERON, D. (2002:67) que afirma, entre outras coisas que *“one of my conclusions was that globalization had given new legitimacy, and a new twist, to the long-lived idea that linguistic diversity is a problem, while linguistic uniformity is a desirable ideal.”⁸*

Diante dessa idéia de uniformidade lingüística da qual a pesquisadora acima trata, os americanos passam a ser “vistos” como o “padrão” e, assim, não é apenas a língua que é disseminada como forma de entendimento global, mas também o modo de vida desse povo. A idéia de comunicação efetiva se baseia nos hábitos dos americanos brancos e educados de classe média e esta é transmitida na forma de treinamento para a boa comunicação tanto em LE como em LM (o que acontece em empresas multinacionais, por exemplo) (CAMERON, D., 2002:70,71) Assim, os norte-americanos impõem seu modo de vida e seus padrões ao mundo, pois *“controlar*

⁴ COSTA, Alexandre. “Câmara aprova projeto que obriga o ensino de espanhol nas escolas”. Portal MEC, 8 de Julho de 2005

⁵ Op. Cit.

⁶ Termo utilizado pelo autor, que significa ser a língua utilizada nas situações de negócios, viagens, estudo, etc. De maneira geral, o Globês de hoje seria, talvez, a língua franca, a qual o autor se refere; uma vez que reproduz historicamente o que acontece desde a Idade Média, com o domínio romano, ou o francês, etc.

⁷ O Inglês é hoje considerado como a língua franca internacional e, de acordo com algumas estimativas, é falado (em vários níveis de competência) por mais de 2.000 milhões de pessoas no mundo, incluindo falantes nativos (mais de 380 milhões) e aqueles que aprendem inglês como uma L2 ou LE. (Tradução nossa)

⁸ Uma de minhas conclusões foi de que a globalização deu uma nova legitimidade, e uma nova direção para a idéia antiga de que diversidade lingüística é um problema, enquanto que uniformidade lingüística é um ideal desejado. (Tradução nossa)

a cultura é controlar o poder, e quem detém a cultura é o imperialista. Transmitir cultura significa impor a ideologia da classe dominante, que vai, é óbvio, atender diretamente aos seus próprios interesses.” (MOITA LOPES, 1996: 47).

Apesar disso, devemos também lembrar que, embora permeada de vários aspectos negativos, devido à dominação e uniformização, a globalização torna possível à ampliação da cultura de modo extensivo, intensivo, rápido e de alto impacto, entendida como contendo, entre outras coisas, os conceitos, informações, imagens, objetos e práticas de uma sociedade particular. (BLOCK, D., 2002:117)

Diante, então, deste novo panorama sócio-histórico, as pessoas aprendem uma LE cada vez mais cedo visando também – ou talvez principalmente – um melhor emprego e maior poder aquisitivo. Em relação aos empregos, a mesma pesquisa de CAMERON, D. (2002:72) afirma que há:

“a new division of labour, in which an elite class of ‘symbolic analysts’ – creative professionals skilled in the manipulation of words, numbers, images and digital bits – would dominate a much larger and less privileged group of workers providing routine services, either ‘in person’ or behind the scenes.”⁹

Conseqüentemente, podemos dizer que a tecnologia, por exemplo, tem um amplo papel na difusão da língua inglesa, já que os equipamentos eletrônicos têm seus manuais em inglês. Além disso, os cientistas também têm de recorrer a essa língua se quiserem ter acesso às pesquisas mais recentes realizadas na área, pois sabemos que grande parte da literatura acadêmica encontra-se neste idioma. Estas informações estão ao nosso redor, e já fazem parte, inclusive do senso comum (MUNAT: 143).

A contrapartida dessa necessidade de se aprender inglês neste mundo globalizado é o aparecimento de uma nova “língua”, o “Globês” – termo inventado pelo francês Jean Paul Nerrière. Trata-se de uma forma de comunicação composta por aproximadamente 1.500 palavras de um total de 615.000 que formam a língua inglesa. De acordo com o estudioso, *“Não é um idioma, é uma ferramenta. Idioma é o veículo de uma cultura. O globês não é nada disso – é só um meio de comunicação.”*, entretanto essa “língua” não é entendida pelos nativos, apenas por quem a utiliza como um meio para turismo, negócios, etc., fato que seria, de acordo com o

⁹ Uma nova divisão do trabalho, na qual uma elite de “analistas simbólicos” – profissionais criativos com habilidade em manipular palavras, números, imagens e questões digitais – dominariam um grupo muito maior e menos privilegiado dando serviços rotineiros, ou pessoalmente ou por trás das cenas. (Tradução nossa)

especialista, “a vingança perfeita de franceses inconformados com o predomínio do inglês no planeta. Os americanos, enfim, terão de aprender uma segunda língua”.¹⁰

Naturalmente, esta “língua” está gerando discussões na área acadêmica e fora dela, há os que concordam com o “Globês” e outros que são definitivamente contra, isso porque há muitos que consideram o chamado Globês como uma consequência natural da língua e, que este não é nenhum fenômeno novo, derivado da globalização, já que acontece desde a Idade Média. Os que se dizem contra, atestam que este não é possível dada à relação língua-cultura que estaria sendo desconsiderada neste sistema. Os que se encaixam na primeira categoria afirmam, por exemplo, que:

*“English today is often referred to as ‘global’ language. The definitional criteria for a global language include considerations of ‘dialect’ (in other words, it is not the Queen’s English, but a simplified variety that is easily understood by speakers of diverse origins). (...) What is commonly referred to as ‘Global English’ has its own, somewhat simplified, grammar and lexicon, in order to achieve communicative efficiency.”*¹¹(MUNAT:149)

Ou ainda:

*“I think we would all agree that the very nature of language is to transmit thoughts, feelings, knowledge – and ultimately, culture. When I speak of English as vehicular, then, I intend that it serves as means of transmitting information between speakers of different languages above and beyond its basic role as a ‘tool’ of phatic communication.”*¹² (149)

Esta última afirmação, sobretudo, vai de encontro ao que acreditamos na medida em que coloca a língua apenas como um instrumento de comunicação, – o que para nós não seria esta a melhor idéia. A dissociação entre língua e cultura – equivocada – parece estar enraizado em nossa comunidade, pois além de declarações como a que acabamos de citar, há ainda o fato de muitos adultos/alunos procurarem um curso de inglês com o único objetivo de falar, sem a consciência do que seria de fato a língua – aspecto que veremos com mais detalhes adiante.

Na contramão dos que são favoráveis, estão os que criticam o “Globês” dizendo que:

¹⁰ Revista Veja, 4 de Maio de 2005, 124-125

¹¹ O inglês é atualmente com frequência chamado de língua global. O critério de definição para uma língua global inclui considerações sobre ‘dialetos’ (em outras palavras, não é o inglês da Rainha, mas uma variedade simplificada que é facilmente entendida por falantes de diversas origens). O que é comumente referido como inglês global, tem a própria gramática e léxico simplificados, a fim de alcançar uma comunicação efetiva. (Tradução nossa)

¹² Eu acho que todos nós concordaríamos que a grande natureza da língua é transmitir pensamentos, sentimentos, conhecimento – e principalmente cultura. Quando eu falo do inglês como um veículo, então, eu quero dizer que este serve como meio de transmitir informações entre falantes de diferentes línguas, assim como seu papel básico de uma ferramenta de comunicação fática. (Tradução nossa)

*“The system of Globish is criticized because the systemic principles for its elaboration are nowhere explained. Globish and the way it is presented does not seem to be based on any empirical or theoretical observations. Moreover, Globish shows a tremendous amount of errors and inconsistencies.”*¹³
(GRZEGA, 2006:1)

De acordo com o autor (2006:2), Jean-Paul Nerrière, um homem de negócios, teve o suporte de dois professores de inglês canadenses para publicar seu segundo livro e, desde então, este sistema tem recebido muita atenção e, os princípios de suas idéias são:

- ser capaz de se comunicar com 1.500 palavras;
- utilizar uma pronúncia que seja entendida, mas não perfeita;
- ensinar uma gramática simples, mas padronizadas;
- fazer com que os alunos aprendam o nível básico de inglês;
- prover uma ferramenta para efetivar conversas de negócios ou turismo em qualquer lugar do mundo.

O autor ainda critica o fato de que:

*“Nerrière and his co-authors present Globish as a manual or a textbook for self-instruction. However, the method that the authors have chosen leaves a lot to be desired. (...) In general, it is rather doubtful that Globish in its current form and in the way it is presented represents a form of functional and easy-to-learn English.”*¹⁴

Mesmo assim, apesar de o autor não acreditar na eficácia do Globês, as observações quanto às questões culturais não diferem muito da autora que citamos anteriormente. Vejamos nas palavras do autor (2006:2):

“The fact that English is the most dominant language used as a lingua franca in conversations between people with different mother tongues should influence the way English is taught. Most of the time, non-natives are faced with non-native English (in conversations with other non-natives) or non-standard English (e.g. when reading CNN headlines). Teachers need to realize that, very often, learners (especially beginners) do indeed not want to learn English to get to know American or British culture the way they learn Spanish in order to delve into a Hispanic culture or French in order to familiarize themselves with a Francophone nation. Many learners of English simply want to be able to communicate with “foreigners”. They see English as a tool for

¹³ O sistema do Globês é criticado porque os princípios sistemáticos para sua elaboração não estão em nenhum lugar explicados. O Globês e a forma como é apresentado não parece ser baseado em nenhuma observação empírica ou teórica. Além disso, o Globês mostra uma enorme quantidade de erros e inconsistências. (Tradução nossa)

¹⁴ Nerrière e seus co-autores apresentam o Globês como um manual ou um livro auto-didático. Entretanto, o método que os autores escolheram deixa muito a desejar. Em geral, é incerto que o Globês na forma em que se encontra atualmente será uma forma funcional de aprender inglês facilmente. (Tradução nossa)

exchanging information and ideas and for creating social bonds. Not everybody strives to get to know a native English-speaking culture.”¹⁵

Todos estes argumentos apresentados tornam a questão da aprendizagem da língua inglesa ainda mais complexa, especialmente porque sabemos que a língua não é apenas um instrumento de comunicação que transmite uma mensagem e nada mais. Cada palavra, como veremos adiante, é um signo que traz consigo inúmeros aspectos sociais, ideológicos, culturais, etc. Parece-nos que há uma tentativa de reduzir o sentido do aprendizado de uma LE, ou, talvez, trazer razões que justifiquem o “aprendizado” com rapidez.

Um outro fator ainda a ser considerado nesse novo contexto é o efeito causado pela televisão, instrumento poderoso na cultura de massa, que tem um papel significativa na globalização, uma vez que traz para a nossa realidade o modo de vida, de falar, de vestir e de se comportar dos falantes nativos da língua inglesa – dos americanos, na maioria. Pensamos, então, que cabe à educação *“através do ensino de línguas estrangeiras, promover esse questionamento. A mídia e a informação poderiam contribuir, mas não temos o controle sobre elas.”* (BASTOS, H., 2005:32)

No que se refere à aprendizagem desta língua é importante igualmente mencionar o processo de socialização, ou seja, a maneira pela qual o indivíduo torna-se membro de uma sociedade (OCHS:1999). Nesta pesquisa, observamos o adulto como um aluno que tem o português como LM, aprendendo inglês como LE e que, provavelmente, também pode se socializar na LE alvo por meio da televisão, talvez a maior fonte de insumo lingüístico (Richard Ely e Jean Berko Gleason (1995:268)) cultural e comportamental (para qualquer faixa etária). Por outro lado, por meio destes meios de comunicação, os alunos/adultos podem possivelmente adquirir uma visão estereotipada do estrangeiro, o que fará com que eles amem ou odeiem a cultura da língua alvo, influenciando diretamente o seu desenvolvimento na aprendizagem desta língua.

¹⁵ O fato de que o inglês é a língua dominante mais usada como língua franca em conversas entre pessoas com diferentes línguas maternas deveria influenciar a maneira como o inglês é ensinado. A maior parte do tempo, não-nativos encontram-se com não-nativos ou com um inglês que não é o padrão (por exemplo quando lêem as manchetes da CNN. Os professores precisam perceber que, geralmente, os alunos (especialmente iniciantes) realmente não querem aprender inglês para saber sobre a cultura americana ou inglesa da maneira como eles aprendem espanhol para mergulhar na cultura hispânica ou francesa e se familiarizarem-se com a nação franco fônica. Muitos estudantes de inglês simplesmente querem ser capazes de comunicar-se com estrangeiros. Eles vêem o inglês como uma ferramenta para a troca de informações e idéias e criar laços sociais. Nem todos querem saber a cultura de um país de língua inglesa. (Tradução nossa)

Além disso, estes adultos/alunos podem não estar preparados para enfrentar a aprendizagem de LE porque esta implica a produção de um “eu” (da LE) que não é exatamente o da LM, causando, portanto, um estranhamento que pode resultar no uso de certas estratégias como as que propõe REVUZ (p. 225): “peneira” – aprendem, mas acabam retendo muito pouco; “papagaio” – sabem de memória algumas frases que os ajudarão em contextos muito específicos; “caos” – acúmulo de termos não organizados; e até outros que rejeitarão todo e qualquer contato direto com a LE para não se distanciarem do “eu” da LM.

Ainda que muitos destes alunos tenham a necessidade de aprender o inglês, como dissemos, eles precisam de motivação, algo que, assim como os outros fenômenos que configuram a aprendizagem de LE, é igualmente complexo:

*“It has been defined in terms of two factors: on the one hand, learners’ communicative needs, and, on the other, their attitudes towards the second language community. If learners need to speak the second language in a wide range of social situations or to fulfill professional ambitions, they will perceive the communicative value of the second language and will therefore be motivated to acquire proficiency in it. Likewise, if learners have favourable attitudes towards the speakers of the language, they will desire more contact with them.”*¹⁶ (LIGHTBOWN & SPADA, 2006: 63)

Como se vê, a aprendizagem de uma LE envolve vários aspectos delicados, mas nos atentaremos, aqui, aos que dizem respeito à cultura. Para tanto, nos baseamos em “*uma abordagem histórica, aliada à noção de relativismo cultural, da sociologia, no ensino de todas as línguas estrangeiras, pois ele está impregnado de noções e valores, não importa qual língua esteja sendo estudada.*” (BASTOS, H., 2005: 39)

Nesse sentido, pretendemos observar e responder ao longo deste trabalho se:

- 1) O ensino de cultura acontece de fato em uma sala de aula de Língua Estrangeira?
- 2) A Mediação Cultural é possível na sala de aula? Se sim, em que momentos ela ocorre? E quais são as implicações para o processo de aprendizagem?

¹⁶ Foi definido em dois fatores: por um lado as necessidades comunicativas dos aprendizes e, por outro, suas atitudes em relação a comunidade desta L2. Se os aprendizes precisam falar uma L2 em várias situações sociais ou realizar ambições profissionais, eles perceberão o valor da comunicação em L2 e serão, então, motivados a adquirir proficiência na mesma. Da mesma forma, se os aprendizes têm atitudes favoráveis em relação aos falantes desta L2, eles desejarão ter mais contato com eles. (Tradução nossa)

Para responder às perguntas, optamos pela observação de aulas de inglês em uma escola de idiomas, já que na maioria das cidades do estado de São Paulo, o número destas escolas é bastante significativo, em São Carlos, por exemplo, onde a pesquisa foi realizada, há, de acordo com a prefeitura, por volta de 25 escolas de idiomas para uma população de 200 mil habitantes.

Além disso, a opção pela escola de idiomas e não pela escola pública justifica-se pelo fato de acreditarmos que, nesta última, o ensino de cultura provavelmente não aconteça com frequência ou não haja uma estrutura bem definida para estas questões¹⁷, embora pareça-nos que, como nas escolas de idiomas, haja também uma glorificação da cultura estrangeira, sobretudo da americana, refletindo a concepção da maioria dos brasileiros de que “tudo que é estrangeiro, é melhor.”.

Sendo assim, partimos da hipótese de que nas escolas de idiomas “ensina-se” cultura, a partir de uma visão de glorificação do estrangeiro por parte dos professores e, apesar disso, não nos parece haver uma relação dialética para os alunos entre a cultura do seu país e de outros, o que impede que a mediação cultural aconteça. Os alunos muitas vezes, não vêem motivos para aprender outra cultura, pois consideram que a comunicação independe do conhecimento dos aspectos culturais. Geralmente, as pessoas apenas reconhecem a importância da cultura quando se vêem frente a situações constrangedoras causadas pela não socialização durante o aprendizado de uma LE.

As pesquisas na área de mediação cultural são extremamente relevantes, na medida em que não só criam para o aluno a oportunidade de conhecer a cultura da língua que ele aprende, mas também funciona como uma “ferramenta”, um meio para poder conhecer, explicar, difundir e defender a sua própria.

De acordo com pesquisas já realizadas nesta área, temos, por exemplo:

“van Lier (1998:79) que afirma que ‘poucos pesquisadores solicitaram a percepção do aluno sobre seu processo de aprendizagem’ e Johnson (1992) afirma que ‘surpreendentemente, há poucos estudos etnográficos sobre adaptação cultural e aprendizagem de língua que envolvam adolescentes e adultos relativamente à quantidade de estudos experimentais e correlacionais.’” (MICCOLI, L. S., 2005:81)

Interessa-nos assim:

1) Verificar se a mediação cultural é realizada ou não em uma escola de idiomas da cidade de São Carlos (SP), e se estas mediações acontecem de maneira muito diferenciada. Em outras palavras, queremos saber se há uma relação dialética entre a cultura brasileira e a cultura de outros países;

2) Investigar o processo de aprendizagem da LE, identificando as “rotinas interacionais”¹⁸ que facilitam tal processo e observando este processo a partir da questão cultural, já que, maneiras culturalmente formuladas de comunicação motivam tanto o desenvolvimento lingüístico como o social (PETERS, A. e BOGGS, S., 1991:81). Verificaremos se durante o processo de aprendizagem de LE, o aluno aprende além da língua, regras sociais, de comportamento, culturais, etc. e se, a partir deste aprendizado, constroem-se relações sociais, ideologias e identidades.

Para tanto, devemos investigar um pouco mais o contexto em que tal aprendizagem ocorre: a sala de aula. Trata-se de um lugar que abriga uma relação extremamente complexa não só pelos indivíduos que a compõem – professores e alunos – mas também pelas teorias e práticas que formam um conjunto com o objetivo de proporcionar um ambiente favorável à aprendizagem.

Neste trabalho, traremos o conceito de contexto apresentado por Richard Ely e Jean Berko Gleason (1995, 255) que dizem: “*In its broadest sense, context refers to the background or frame in which a particular event takes place.*”¹⁹, ou seja, o ambiente onde o evento acontece, seja ele uma aula, uma representação, uma conversa, etc. é embebido de inúmeras particularidades e é, ao mesmo tempo, único.

¹⁷ Fato observado nos estágios obrigatórios para a graduação, bem como em pesquisas como CLAUS, M. M. Kondo. “A Formação dos Professores de Inglês: O que revelam os estágios” – mestrado defendido UNICAMP/2004

¹⁸ Rotinas Interacionais configuram-se em uma seqüência de trocas nas qual um falante diz algo acompanhado de ações não-verbais e requer algumas respostas (limitadas) de um ou mais participantes dessa interação. Veremos com mais detalhes adiante.

¹⁹ No seu sentido mais amplo, contexto refere-se ao conhecimento prévio ou “frame” na qual um evento particular acontece. (Tradução nossa)

De acordo com Almeida Filho (1998: 12), devemos considerar vários aspectos quando tratamos deste contexto específico de sala de aula, entre eles: a abordagem²⁰ de ensinar do professor – ou seja: suas experiências anteriores como aluno e como professor, suas crenças sobre o aprendizado que, certamente influenciará na escolha de sua metodologia; a abordagem de aprender do aluno – ou seja, o que ele considera “normal” e talvez eficaz levando em consideração suas expectativas, crenças e experiências anteriores; o filtro afetivo²¹ de alunos e professores, i.e., o nível de ansiedade, o gostar (ou não) da língua, da cultura, do povo, o grau de necessidade, entre outros aspectos; e a abordagem do material didático – geralmente escolhido pela instituição e de certa forma imposto ao professor.

Partindo destes aspectos, Fátima Cabral Bruno (2005:7) propõe outros elementos como: a sala de aula (espaço físico) que abrangeria o quão confortável é a sala, adequada, iluminada, a disposição das cadeiras, do professor, do quadro, etc., o desempenho individual de cada aluno – saber lidar com alunos com maior facilidade e menor, sem que a desmotivação atrapalhe o rendimento em ambos os casos, os conceitos que embasam este ambiente – língua, erro, etc., e também o contexto fora dela que formarão o conjunto que propiciará – ou não – o sucesso durante o processo de aprendizagem.

O esquema que segue é ilustrativo e pretende unir as questões propostas pelos dois autores citados acima:



²⁰ Este termo é utilizado pelo autor referido, que significa os princípios filosóficos, os conceitos, as crenças, etc..

²¹ Neste caso consideramos se há ou não motivação para aprender/ensinar, bloqueios que podem existir, se há identificação com a cultura da língua alvo e, com especial atenção, o grau de ansiedade dos alunos e professores (hipótese também proposta por Krashen).

Na tentativa de analisar e entender um pouco mais este processo tão complicado de aprendizado de uma LE muitas pesquisas foram realizadas como as de PICA, 1997; VASSEUR, 2006; OCHS, 1999, etc. Entretanto, muitos dos estudos a que temos acesso trazem a realidade de sala de aula em ambientes onde a língua estrangeira que está sendo estudada é a nativa do país, ou seja, em contexto de imersão, por exemplo, um brasileiro que aprende inglês na Austrália ou italiano na Itália (este seria o caso de aprendizado de L2).

Apesar disso, é possível depreender dessas pesquisas, bem como da nossa em questão, que, mesmo com contextos diferentes, os caminhos e resultados das aprendizagens são bastante parecidos, porque, independente da situação em que se aprende uma língua, adquirem-se conhecimentos que vão além do âmbito lingüístico como a cultura à qual ela pertence, padrões de comportamento, etc.

Propusemos, assim, um procedimento inicial para coleta dos dados. Na primeira etapa, utilizaríamos a gravação em vídeo de aulas como um dos instrumentos de coleta de dados, o que nos forneceria um panorama geral de como os aspectos culturais eram tratados em sala de aula. Seriam gravadas quatro ou mais salas de aulas com quatro professores diferentes, durante um período de quatro a oito aulas (quinze dias a um mês). Na segunda parte, escolheríamos uma sala de aula para termos uma visão particular do processo e, então, poderíamos tecer considerações gerais.

Além disso, faríamos uso de um questionário direcionado a verificar qual seria a atitude destes alunos diante da cultura e do povo falante de inglês e, como fariam a relação com a sua cultura. Pensamos que os valores, a forma de se comportar, o modo de vida seriam mais assimilados do que as estruturas lingüísticas. O segundo, seria o diário, nos quais eles expressariam suas impressões pessoais e também deixariam evidentes situações e características que o pesquisador poderia, por ventura, não identificar, uma vez que talvez nem sempre a observação de sala de aula deixe transparecer o comportamento de alguns alunos. A última parte da metodologia seria a escolha de uma escola pública, em que optaríamos por uma sala do Ensino Fundamental, pois acreditávamos que nesta etapa do Ensino Regular, os livros didáticos, em sua maioria, trazem juntamente os aspectos culturais além dos lingüísticos. Neste contexto, realizaríamos, igualmente, a gravação em vídeo de duas semanas de aula. Vale ressaltar, que compararíamos os resultados e não as escolas, pois se trata de instituições diferenciadas e com propósitos diferentes.

Contudo, como já era esperado em um estudo que envolve tantas variáveis, muitos obstáculos surgiram durante a coleta. O registro por si só não foi tarefa fácil, uma vez que ora os equipamentos eram muito caros para serem adquiridos, ora eles não funcionaram como prevíamos o que atrapalhou a transcrição das aulas, essencialmente na primeira parte – como veremos adiante. Além disso, propusemos um questionário para os alunos e apenas três contribuíram e, mesmo assim, sem a regularidade que visávamos (um por semana).

Fizemos, assim, o uso de gravações em vídeo e em áudio e de observações, de três salas, no decorrer de três meses (divididos em: um mês para a macro-análise e dois meses para a micro-análise), trata-se, portanto de um estudo transversal, pois não verificamos período suficiente para analisar todo o processo.

Este procedimento foi escolhido por acreditarmos que neste período poderíamos verificar se a mediação cultural acontecia e quais seriam as implicações no processo de aprendizagem de LE. Tendo em vista, ainda, que a pesquisa foi realizada em uma escola de idiomas e, a mesma divide seus cursos em semestres e, às vezes, há mudanças nas turmas e professores para o semestre seguinte, seria inviável que a coleta de dados para a micro-análise acontecesse em um período maior do que este, pois o contexto seria modificado (bem como os alunos que mudam de turma ou até mesmo saem da escola).

Além disso, este tipo de pesquisa nos fornece uma visão dos participantes, e por meio da observação e gravação das aulas saberemos se, o que é realizado dentro da sala de aula condiz com a literatura especializada, que enfatiza que:

“a noção de relatividade cultural ou da visão antropológica de cultura como um dos pontos básicos a serem seguidos pelo professor nas aulas de LEs de modo a não passar para os alunos conceitos estereotipados da cultura que está sendo transmitida.” (MOITA LOPES, 1996:38)

As salas de aula escolhidas para a observação foram de alunos que estudaram inglês entre seis meses e dois anos, uma vez que esta etapa do processo de aprendizagem é bastante importante para construir as relações que os alunos adquirirão - sociais e culturais, por exemplo – em LE.

Sempre consideraremos o *“sujeito como ser social e psíquico, cujas influências do meio, e de sua constituição desde sempre podem, também, determinar seu desempenho na aquisição de uma língua estrangeira”* (NEUGEBAUER, V., 2003:26), principalmente nas primeiras interações (sociais e lingüísticas) em que o aluno dispõe de poucos recursos lingüísticos para efetivar estas relações.

Para a realização da pesquisa, trabalhamos em duas partes:

a) Macro-análise de caráter quantitativo:

Essa etapa da pesquisa deu-se em três partes distintas e, na primeira, a gravação em áudio e a observação das aulas foram nossas formas de coleta de dados. A escola em questão foi escolhida porque a pesquisadora já lecionara na mesma e com isso, conseguiu autorização das proprietárias da escola para a realização da pesquisa.

Trata-se de uma escola relativamente nova na cidade de São Carlos (quatro anos). As quatro sócias são também professoras que possuem os exames para professores – COTE e DELTA – da Universidade de Cambridge e, também são examinadoras dos testes orais aplicados no Brasil. Há outras cinco professoras que passam por constante treinamento e são preparadas para, futuramente, terem os mesmos exames. Duas das quatro sócias não são brasileiras, uma é inglesa e a outra, alemã. Das nove professoras, quatro possuem formação acadêmica em Letras.

Em relação aos alunos, a escola possui em torno de duzentos alunos. Todos com mais de 18 anos – por ser uma escola apenas para adultos – e a grande maioria possui educação superior. Em pesquisa informal, ou seja, em conversa não gravada com os alunos, pudemos observar que a quase totalidade dos alunos afirma não gostar de inglês e, que apenas estudam por motivos profissionais – seja devido às empresas ou por causa da universidade. Muitos dos alunos procuram esta escola porque não há adolescentes na mesma sala, o que eles dizem ser bastante constrangedor, porque os mais jovens não têm vergonha de se expor e errar e eles acabavam não produzindo e desanimando no decorrer do curso.

Nesta primeira etapa, nosso objetivo era observar se o aluno era capaz de aproximar a cultura da LE à sua, o que resultaria em uma nova identidade construída por meio da diferença, ou se o mesmo entende a outra cultura glorificando-a ou não.

Fizemos observação de quatro aulas de três professoras com experiências e formações diferentes, bem como a gravação em áudio²². A primeira turma tinha seis alunos que estavam estudando inglês há um ano e seguindo o livro *New Headway – pre-intermediate*. Todos os alunos

tinham mais de 25 anos e nível superior de educação nas áreas de biológicas ou exatas. A maioria deles estuda inglês por causa dos artigos que precisam ler na universidade e/ou devido às apresentações em congressos internacionais dos trabalhos que desenvolvem.

A segunda turma estava estudando inglês há um semestre e seguia o livro *New English File – elementary*. São três alunos com mais de 25 anos, sendo que uma deles é enfermeira, o outro é aluno de pós-graduação em física e o terceiro é formado em turismo. Dos três, a primeira é a única que afirmou estar estudando por prazer e realização pessoal, uma vez que não precisa da LE em seu trabalho; o segundo necessita do inglês por causa das atividades na universidade e o último estava com viagem marcada para trabalhar e estudar na Austrália, onde ficou oito meses.

A terceira turma de três alunos estava estudando inglês há um ano e meio e utilizava o livro *New Headway – pre-intermediate*. Era a turma mais jovem, com três alunos com idade entre 20 e 25 anos. Todos ainda estavam na graduação de cursos na área de exatas. Foi nesta turma que encontramos o maior número de exemplos de mediação cultural e socialização, talvez devido ao fato de a professora ser brasileira e já ter morado na Inglaterra – isso porque nas aulas com a professora inglesa que reside no Brasil, estes aspectos não foram encontrados com a frequência da primeira.

b) Micro-análise de caráter qualitativo:

Terminada a primeira etapa, escolhemos como dissemos uma sala de aula cujo nível é o mesmo da terceira narrada acima, uma vez que na primeira etapa foi nesta turma que encontramos maior incidência dos aspectos que estávamos pesquisando.

A micro-análise teve como objetivo nos proporcionar uma visão particular do processo e, então, puder tecer considerações de outra natureza. Isto porque trabalhamos com dados qualitativos, os quais:

“pressupõem uma realidade dinâmica e estão relacionados a um tipo de observação subjetiva, ‘naturalista’ e não-controlável. Aqui o pesquisador está bem próximo dos dados e é orientado em direção ao processo, a uma descoberta exploratória, descritiva e indutiva. Trata-se de dados autênticos, ricos, mas não generalizáveis, podendo até referir-se a casos únicos.” (DEL RÉ, 2006, p. 17)

²² As gravações em áudio desta primeira etapa da pesquisa ficaram bastante deficientes para que as transcrições fossem realizadas com total êxito. Sendo assim, nossas considerações à respeito desta parte da análise será muito mais baseada nas observações.

Nesta turma que escolhemos havia cinco alunos com idade entre 25 e 40 anos; todos com formação universitária. Uma das alunas é arquiteta e professora universitária, um outro é analista de sistemas e trabalha em uma empresa multinacional, um outro é físico, uma delas é bióloga e a última é aluna de pós-doutorado em ciência da computação. Eles estudavam inglês há um ano e meio e encontravam-se no mesmo ponto em que a outra turma (macro-análise) estava, ou seja, seguiam o livro *New Headway – pre-intermediate*.

A primeira aluna nos revelou em conversa informal que estuda inglês por dois motivos: o primeiro seria para ajudá-la nos estudos e o segundo porque seus filhos estudam inglês e faziam muitas perguntas a ela. De qualquer forma, ela afirmou que não gosta. O segundo aluno declarou abertamente não ter interesse em aprender a língua, mas que precisa por causa da empresa que exige que ele escreva e-mails e participe de reuniões em inglês. O terceiro estava com viagem marcada para estudar parte de seu doutorado na Polônia, onde teria aulas, escreveria artigos e se comunicaria apenas em inglês. Entretanto, o aluno disse que gostava da língua. A quarta aluna foi a única a não se deixar ser gravada nas aulas, não respondeu ao questionário e também não aceitou ter uma conversa informal sobre seus objetivos com a LE. A última aluna faz trabalhos relacionados ao sistema hídrico da cidade e a mesma é de Montevideu. A aluna estuda inglês por causa de seu trabalho e de várias apresentações em congressos internacionais que faz regularmente. Disse-nos que gosta da língua, mas que tem dificuldades também pelo fato de sua LM ser o espanhol e o inglês seria a sua terceira língua.

Com o objetivo de cercar ao máximo nosso objeto de estudo, propusemos inicialmente um pequeno questionário com apenas duas perguntas (ver anexo) a estes alunos, a fim de desvendar quais as atividades que eles acreditavam que estariam sendo mais proveitosas e, se eles haviam tido contato com algum tipo de informação sobre a cultura de outros países, além de verificar qual seria a atitude destes alunos diante da cultura e do povo falante de Inglês, pois, de acordo com Cohen (1989: 4), podemos observar quais são “*os rótulo que os alunos dão a si mesmo, já que estes deixarão explícitos quais são as crenças ou conceitos que os alunos têm de como aprendem línguas*” e como faziam a relação com a sua cultura e a do outro.

Isto porque temos como pressuposto que “*as idéias etnocêntricas serão de mais difícil esquecimento*” (MOITA LOPES, 1996:41). Além disso, pensamos que, além das estruturas lingüísticas, os valores, a forma de se comportar, o modo de vida serão também assimilados, uma

vez que, como já dissemos anteriormente, a língua não é um sistema ou apenas uma forma de comunicar-se.

Nosso objetivo era de que os alunos pudessem expressar suas impressões pessoais e, também deixar evidentes situações e características que a pesquisadora poderia, por ventura, não identificar, uma vez que talvez nem sempre a observação de sala de aula deixaria transparecer o comportamento de alguns alunos. Todavia, a maioria dos alunos que respondeu ao questionário deixou de colocar suas visões explicitamente, mantendo-se bastante objetivos e diretos em suas respostas.

Ao mesmo tempo, fizemos gravações em vídeo, observações das aulas durante um período de aproximadamente dois meses, a fim de verificar com maior precisão o contexto da sala de aula.

Assim, para visualizar melhor todas essas questões, dividimos este trabalho em capítulos. No primeiro, ponderaremos sobre algumas teorias de base, que nos ajudarão a compreender melhor a postura e as escolhas dos alunos em sala de aula de LE. Traremos à tona, inicialmente, alguns elementos das teorias de Vygotsky, Bruner e Bakhtin a fim de verificar a aprendizagem de língua de maneira mais ampla para, depois partirmos para as teorias mais específicas sobre a aprendizagem de LE.

Vale dizer que, embora esses autores não tenham direcionado suas teorias para a aprendizagem de LE, alguns pontos levantados por eles, nos ajudam a entender o processo em questão. Lev Semenovich Vygotsky, por exemplo, apesar de focalizar a criança, enfatiza os processos e as transformações em detrimento dos produtos e dos estados, condizendo assim com as teorias e pesquisas mais recentes em LE, em que se enfoca fundamentalmente a compreensão dos processos de aprendizagem de língua, e não apenas a descrição dos produtos. (VENTURI, M.A., 2006: 117)

No segundo capítulo, trataremos da aprendizagem de LE mais diretamente, apresentando a teoria de Stephen Krashen (1982, 1999 e 2003), com a qual trabalharemos, bem como tentaremos traçar um panorama histórico dos métodos utilizados para a aprendizagem de inglês como LE até o momento.

Ainda nesse capítulo, faremos uma melhor explicitação do que seria a mediação cultural, como a entendemos e de que forma a analisaremos neste trabalho. Apresentaremos também algumas definições de conceitos relevantes à nossa pesquisa, como o de socialização, sua importância para este trabalho e, como esta noção está intimamente ligada à mediação cultural.

No terceiro capítulo, apresentaremos as questões que pensamos ser relevantes em relação à interação na sala de aula, além de alguns exemplos do “corpus” que coletamos, a fim de ilustrar as teorias que estamos utilizando. Em seguida, faremos algumas considerações sobre outros dados que coletamos, tentando tecer um diálogo com a teoria que nos serviu de base. Este capítulo termina com a apresentação dos resultados que alcançamos.

Por fim, nas considerações finais, procuramos retomar os objetivos propostos no início do trabalho, discutindo se eles foram alcançados e quais as perspectivas para futuras pesquisas.

CAPÍTULO 1

1. Fundamentação teórica

1.1. O Individual, o Social, O Ideológico

Não é possível falar desses três aspectos sem discorrer, ainda que brevemente, sobre a teoria de Vygotsky (1991, 2000).

Vygotsky pressupõe que as crianças constroem a linguagem no social, no externo, nas trocas de comunicação criança – adulto. Seu tema central foi a relação do pensamento e da linguagem, i.e., do desenvolvimento intelectual, o que desencadeou posteriormente da sua utilização na educação; enfatizou a capacidade do homem para criar estruturas que substituem e dão outro valor às estruturas conceituais já superadas a caminho do domínio de ordem superior. Vygotsky tinha uma imagem do homem que conferia um lugar central ao esforço para aprender e dominar a natureza, como um instrumento que nos libertaria dos esforços e resultados anteriores. (BRUNER, J., 1991)

Sua concepção de interação verbal, no processo de aquisição, diferente do que propunha Piaget, baseia-se:

“na interação verbal, no diálogo da criança com o adulto e, nesse sentido, o desenvolvimento da linguagem e do pensamento tem origens sociais, externas, nas trocas comunicativas entre os dois interlocutores. Daí o termo sociointeracionismo proposto por Vygotsky, i.e., todo conhecimento se constrói socialmente, pela aprendizagem nas relações com os outros. O adulto tem, aqui, um papel fundamental no processo de aquisição da linguagem,

funcionando enquanto regulador/mediador²³ de todas as informações que as crianças recebem do meio. Essas informações são sempre intermediadas pelos que as cercam e, uma vez recebidas, são reelaboradas num tipo de linguagem interna, individual.” (DEL RÉ, A., 2006: 23)

Para Vygostsky – assim como para Piaget – a criança também deve passar por um processo de desenvolvimento das operações mentais e, para tanto, propõe quatro fases: natural ou primitiva (corresponde à fala pré-intelectual e ao pensamento pré-verbal), psicologia ingênua (inteligência prática), signos exteriores (fala egocêntrica) e crescimento interior (internalização das operações externas) [DEL RÉ, A. p. 23]

Para o autor, a criança não é uma máquina vazia pronta para receber informações que depois serão repetidas. Ao contrário, ela constrói a língua e adquire valores sociais, na troca de experiências e, essencialmente, na interação. (OCHS, Elinor & SCHIEFFELIN, B. B:1999)

Vygotsky explica como este processo acontece afirmando que os primeiros sons do bebê são dissociados do pensamento; essa união só acontece por volta dos dois anos, quando a fala assume uma função simbólica e organizadora do pensamento. É nessa idade também que as estruturas construídas externamente pela criança são internalizadas em representações mentais. A fala, resultante da internalização da ação e do diálogo, servirá de suporte para que a criança comece a controlar o ambiente e o próprio comportamento. (DEL RÉ, A., 2006: 23).

Para o autor (2000), a linguagem possui dois aspectos importantes: o da função da representação e o da comunicação, i.e., a linguagem humana é um sistema simbólico fundamental na mediação entre sujeito e objeto de conhecimento, com duas funções básicas: a de intercâmbio social e a de pensamento generalizante que além de servir ao propósito de comunicação entre indivíduos, a linguagem simplifica e generaliza a experiência, ordenando as instâncias do mundo real em categorias conceituais, cujo significado é compartilhado pelos usuários dessa linguagem, da troca, da interação entre interlocutores. (OLIVEIRA, Marta Kohl de. 1992:27) Nas palavras do próprio autor: *“Antes de controlar o próprio comportamento, a criança começa a controlar o ambiente com a ajuda da fala. Isso produz novas relações com o ambiente, além de uma nova organização do próprio comportamento.”* (VYGOTSKY, L.S., 2000: 33)

²³ No caso da sala de aula de LE, o professor é um dos que fazem o papel de mediador, além dos instrumentos como livros, revistas, jornais, computador, etc.

Considerando que o processo de aprendizagem de LE não corresponde ao processo de aquisição em LM ou L2, poderíamos supor que para que haja internalização dos conteúdos de LE é necessário que esse processo se dê/passe pela representação na LM.

“Vygostky’s theory assumes that cognitive development, including language development, arises as a result of social interactions. Primary among these interactions are those between individuals. Unlike the psychological theories that view thinking and speaking as related but independent process, sociocultural theory views speaking and thinking as tightly interwoven. Speaking (and writing) mediates thinking, which means that people can gain control over their mental processes as a consequence of internalizing what others say to them and what they say to others. Learning is thought to occur when an individual interacts with an interlocutor within his or her zone of proximal development (ZPD) – that is, in a situation in which the learner is capable of performing at a higher level because there is support from an interlocutor.”²⁴ (LIGHTBOWN & SPADA, 2006: 47)

Na LE o processo de aprendizagem também ocorre por meio de interações, mesmo que estas ocorram em um contexto de simulação do real. Veremos adiante com exemplo do corpus que coletamos que muitos são os padrões de interação: temos professor – aluno, aluno – aluno, aluno – professor, entre outros.

Aproximando, então, o conceito de social em Vygotsky e Bakhtin, veremos que há pontos em comum em suas teorias. Apesar de Bakhtin não ter se ocupado exatamente da aquisição de linguagem, fez importantes reflexões sobre a linguagem – como filósofo e estudioso de literatura e história– afirmando sua concretude na interação com o outro, na sua natureza social, no diálogo, e no aspecto ideológico. Deu-nos, assim, uma nova visão de como as trocas verbais “definem” a formação das ideologias e a constituição da subjetividade também da criança, que cresce e se desenvolve biologicamente, psicologicamente e socialmente em um ambiente ideológico e durante o processo de aquisição de linguagem, adquire também todos os aspectos sociais, culturais e ideológicos da sociedade / comunidade em que está inserida.

²⁴ A teoria de Vygostky assume que o desenvolvimento cognitivo, incluindo desenvolvimento de linguagem aumenta como resultado de interações sociais. Primeiramente entre estas interações estão aqueles entre indivíduos. Diferente das teorias psicológicas que vêem o pensamento e a fala como processos relacionados, mas independentes, a teoria sociocultural vê o falar e o pensar completamente interligados. Falar (e escrever) media o pensamento, o que significa que as pessoas podem obter controle sobre seus processos mentais como consequência da internalização do que os outros dizem e o que eles dizem para os outros. Pensa-se que o aprender ocorre quando um indivíduo interage com um interlocutor dentro de suas zonas proximais de desenvolvimento (ZPD) – i.e., em uma situação na qual o aprendiz é capaz de ter um desempenho de alto nível porque há a presença de um interlocutor. (Tradução nossa)

Sendo assim, podemos dizer que de certa forma os dois autores se complementam, já que a criança, ao ser exposta ao meio social não aprende apenas uma língua, sua estrutura.

“A língua, dessa maneira, é um sistema de relações, e saber uma língua é, de certo modo, relacionar formas e conceitos. A manifestação lingüística jamais pode ser concebida apenas como um conjunto de respostas verbais, uma simples acumulação de itens ou, então, um armazenamento de palavras.”
(FERNANDES, S., 2006: 169)

Bakhtin e Vygotsky acreditam que o desenvolvimento da linguagem e do pensamento tem origens sociais, externas, no diálogo com interlocutores. Acreditam que a fala é social e tem como um dos objetivos a comunicação. Claro que não apenas o de comunicação, uma vez que defendemos aqui que ao se apropriar da fala o sujeito se apropria de muitas outras características, além de que em LE há também um outro “eu” que se forma.

Vejamos o que dizem os autores sobre o assunto:

“O comentário concreto ocorre sempre. A compreensão de cada signo, interior ou exterior, efetua-se em ligação estreita com a situação em que ele toma forma. Essa situação, mesmo no caso da introspecção, apresenta-se como a totalidade dos fatos que constituem a experiência exterior, que acompanha e esclarece todo signo interior. Essa situação é sempre uma situação social.”
(BAKHTIN, M., 1997:62)

E Vygotsky, que mais trabalhou esse aspecto, pois seu ponto de partida era a relação entre o pensamento e a linguagem, afirma que:

“a fala egocêntrica das crianças deve ser vista como uma forma de transição entre a fala exterior e a interior. Funcionalmente, a fala egocêntrica é a base para a fala interior, enquanto que na sua forma externa está incluída a fala comunicativa. (...) é importante lembrar que a fala egocêntrica está ligada à fala social das crianças através de muitas formas de transição.” (2000:36)

É preciso deixar claro que não se trata de aproximar a aprendizagem da LM pela criança e da LE (aqui, pelo adulto). Temos como ponto de partida que:

“a língua estrangeira é, por definição, uma segunda língua, aprendida depois e tendo como referencia uma primeira língua, aquela da primeira infância. Pode-se apreender uma língua estrangeira somente porque já se teve acesso à linguagem através de uma outra língua. Essa língua chamada ‘materna’ pode não ser a da mãe, a língua ‘estrangeira’ pode ser familiar, mas elas não serão jamais da mesma ordem.” (REVUZ, C., p. 215)

Todavia, faremos as considerações que julgarmos interessantes sobre o processo pelo qual a criança passa na aquisição de sua LM, porque o adulto/aluno de quem trataremos já passou por

este processo e, está iniciando um outro na LE. Além disso, existem alguns pontos em comum entre os dois processos que deveriam ser levados em consideração, uma vez que pensamos que todo o processo da aprendizagem LE passa necessariamente pela LM.

1.2. A Palavra

Em adição a esse apreciar sobre o aspecto social que é provavelmente o mais significativo, há ainda o conceito e as considerações da palavra, tratado por ambos com especial atenção. Para Vygotsky, a palavra é uma unidade de ambas as funções da fala, já mencionadas acima, fato que determina ser impossível o entendimento entre as mentes sem alguma expressão mediadora. Na ausência de um sistema de signos, lingüísticos ou não, somente o tipo de comunicação mais primitivo e limitado torna-se possível. Fato que pode ser observado entre os animais, por exemplo, e que seria mais uma demonstração afetiva do que comunicação. (VYGOTSKY, L.S., 1991: 5) Bakhtin, aprofunda a questão afirmando que:

“A palavra é o fenômeno ideológico por excelência. A realidade toda da palavra é absorvida por sua função de signo. A palavra não comporta nada que não esteja ligado a essa função, nada que não tenha sido gerado por ela. A palavra é o modo mais puro e sensível de relação social.” (BAKHTIN, M. 1997: 36)

Sendo assim, podemos resumir que tanto Bakhtin quanto Vygotsky destacam o valor fundamental da palavra como o modo mais puro de interação social. Mas, se para Vygotsky o significado da palavra é a chave da compreensão da unidade dialética entre pensamento e linguagem e, como consequência, da constituição da consciência e da subjetividade, para Bakhtin, a palavra, além de instrumento da consciência, é, também espaço privilegiado da criação ideológica. (SOUZA, Solange Jobim e., 1994: 126)

Portanto, é isso que gera a diferença entre os processos de compreensão do signo interior e do signo exterior, puramente ideológico. No primeiro caso, compreender significa relacionar um signo interior qualquer com a unicidade dos outros signos interiores, isto é, apreende-lo no contexto de certo psiquismo. No segundo caso, trata-se de apreender um dado signo no contexto ideológico correspondente. É verdade que, mesmo no primeiro caso, é indispensável levar em consideração o significado puramente ideológico desta atividade mental: sem compreender o

conteúdo semântico de um pensamento, o psicólogo não pode definir-lhe um lugar no contexto do psiquismo em questão. Se ele abstrai o conteúdo semântico desse pensamento, ele não lidará mais com um pensamento, com signos, mas com um simples processo fisiológico de realização de certo pensamento, de certo signo, no organismo. Por essa razão, a psicologia cognitiva deve apoiar-se em uma teoria do conhecimento e na lógica, enquanto que a psicologia, em seu conjunto, deve apoiar-se na ciência das ideologias, e não o contrário. É preciso dizer que toda expressão semiótica exterior, por exemplo, a enunciação, pode assumir duas orientações: ou em direção ao sujeito, ou, a partir dele, em direção à ideologia. No primeiro caso, a enunciação tem por objetivo traduzir em signos exteriores os signos interiores, e exigir do interlocutor que ele os relacione a um contexto interior, o que constitui um ato de compreensão puramente psicológico. No outro caso, o que se requer é uma compreensão ideológica, e concreta, da enunciação. (BAKHTIN, M., 1997:60)

De maneira geral, podemos então concluir que o que há de comum entre esses dois autores é a busca de um elo dinamizador das transformações sociais, que passa, necessariamente, por situar a linguagem, na sua acepção dialógica, como catalisadora dessa mediação. Entretanto, enquanto Vygotsky destaca o significado da palavra para analisar as transformações semânticas da língua ao longo do desenvolvimento da criança, a preocupação de Bakhtin é situar a palavra no amplo conjunto de textos veiculados pelo diálogo e que refletem a estrutura simbólica de uma determinada cultura. Seu interesse é incluir, no âmbito de sua análise, os mecanismos específicos pelos quais o contexto ideológico exerce uma influência constante sobre a consciência individual e vice-versa.

Para nós, ambas as preocupações são determinantes, pois:

“Toda tentativa para aprender uma outra língua vem perturbar, questionar, modificar aquilo que está inscrito em nós com as palavras dessa primeira língua. Muito antes de ser objeto de conhecimento, a língua é o material fundador de nosso psiquismo e de nossa vida relacional. Se não se escamoteia essa dimensão, é claro que não se pode conceber a língua como um simples ‘instrumento de comunicação’.” (REVUZ, C., p. 217).

A língua é (também) constituidora dos sujeitos e, como estamos já “formados” em nossa LM, aprender uma LE nos “força” a nos instituir como um outro sujeito, que se apropria de outros valores, crenças, cultura, etc. é, possivelmente por este aspecto complexo, que muitos indivíduos que aprendem uma LE não abrem mão, por exemplo, de seu sotaque quando falam

e/ou preferem deixar bastante claro para os outros que apenas estão falando em uma outra língua porque precisam se comunicar.

1.3. A Enunciação

Neste sentido, considerando as leituras realizadas, é importante levantarmos uma questão a respeito da enunciação e a sala de aula de LE: será mesmo que em sala de aula de LE, onde o contexto é de simulação pode-se falar em enunciação? De que natureza é ela? É a mesma de um contexto em que ela é a LM?

De acordo com BENVENISTE, E., (1989) a enunciação se revela quando se coloca a língua em funcionamento por meio de um ato individual de utilização. Antes da enunciação a língua seria apenas uma possibilidade e depois dela, a língua é efetivada como discurso, que deriva de um locutor por meio de uma forma sonora ou escrita que atinge um ouvinte e que produz uma outra enunciação como resposta. O mesmo autor afirma que a enunciação possui uma condição específica para se realizar é: *“a relação do locutor com a língua determina os caracteres lingüísticos da enunciação. Deve-se considerá-la como o fato do locutor, que toma a língua por instrumento, e nos caracteres lingüísticos que marcam esta relação.”* (BENVENISTE, p.82) Este processo é estudado pelo autor em três aspectos que seriam:

- 1) Realização vocal da língua – ou seja, os sons emitidos e percebidos que procedem sempre de atos individuais.
- 2) O mecanismo de produção. *“Aqui a questão – muito difícil e pouco estudada ainda – é ver como o ‘sentido’ se forma em ‘palavras’, em que medida se pode distinguir entre as duas noções e em que termos descrever sua interação. É a semantização da língua que está no centro deste aspecto da enunciação, e ela conduz à teoria do signo e à análise da significância.”* (p.83)
- 3) Relação com o mundo; *“a necessidade de referir pelo discurso e, para o outro, a possibilidade de co-referir identicamente, no consenso pragmático que faz de cada locutor um co-locutor. A referência é parte integrante da enunciação.”* (BENVENISTE, p.84)

Poder-se-ia pensar então, que, a enunciação não ocorre na sala de aula de LE, uma vez que esta não possui ouvintes “reais” e as situações não são cotidianas, apenas simulam uma realidade. Entretanto, o autor mesmo coloca esta questão: “*O que em geral caracteriza a enunciação é a acentuação da relação discursiva com o parceiro, seja este real ou imaginário, individual ou coletivo.*” (p. 87)

Tratando da mesma questão, FIORIN (2002:31) afirma que:

“o lingüista não mais opõe ‘a enunciação ao enunciado como o ato a seu produto, um processo dinâmico a seu resultado estático’, mas impossibilitado de estudar diretamente o ato da enunciação, busca ‘identificar e descrever os traços do ato no produto’.”

Sendo assim, ainda de acordo com o mesmo autor (que não estudou a LE – por isso, as observações que se referem ao inglês não devem ser entendidas como do autor, mas sim como questionamentos colocados a partir de sua leitura) para que a enunciação ocorra, as competências que o falante deve ter são(2005:32, 33):

- a) Competência lingüística – conhecer a gramática, o léxico; no caso do aprendizado de LE é possível contribuir para esta competência com um aluno em sala de aula, uma vez que os materiais didáticos²⁵ enfatizam bastante essa habilidade.
- b) Competência discursiva – narrativa utilizando normas lingüísticas adequadas, figuras de pensamento, argumentação, efeitos de sentido. É possível que o aluno alcance esta competência, entretanto, é indispensável conhecer muito bem a LE e pensamos que esta competência só será alcançada quando o aluno tiver um bom conhecimento²⁶ da LE e de suas habilidades, especialmente tratando-se de figuras de pensamento e efeitos de sentido, já que se pode ensinar o significado, mas os sentidos não, estes podem ser apenas aprendidos.

²⁵ Apesar de os materiais didáticos serem essenciais no conjunto complexo da aprendizagem, não abordaremos esta questão nesta pesquisa.

²⁶ Não estamos tratando “proficiência” e “aquisição” como sinônimos, uma vez que mesmo que uma pessoa conheça muito bem a LE que estudou ele poderá não ser será “bilíngüe”. Esta afirmação não pode ser categórica porque o conhecimento de uma LE não é linear, já que existe a constituição de um outro “eu”.

- c) Competência textual – caráter linear dos significantes e de seus signos. Neste caso, a mediação cultural faz-se essencial, já que o aluno além de aprender a LE, deve tornar esta língua significativa para ele, o que causa o deslocamento do “eu” da LM e nem todos os alunos estão dispostos a isto.
- d) Competência interdiscursiva – heterogeneidade do discurso. Esta competência é transmitida com o nome de “register”, ou seja, se o texto é formal, informal ou neutro. É necessário saber quando utilizá-los e que tipo de discurso empregar.
- e) Competência intertextual – relações de textos com outros textos (estilização). Os alunos são expostos à esta competência em sala de aula.
- f) Competência pragmática – valores ilocutórios dos enunciados, i.e., não apenas o que se fala, mas como se fala. Nesse caso, é indispensável que a socialização aconteça para que o aluno adquira também regras de comportamento, de entonação, etc.
- g) Competência situacional – conhecimento referente à situação. Sem a socialização fica inviável para um aluno aprender uma LE e reconhecer a situação em que está inserido.

Assim, como podemos constatar, a questão sobre a enunciação merece certa atenção, principalmente, se o objetivo é afirmar se a mesma acontece (ou não) em um contexto de simulação como o é a sala de aula de aprendizagem de LE. Na verdade, pode-se dizer que a enunciação acontece na sala de aula de LE, pois, apesar de seu contexto ser de simulação, a aula e o espaço onde ela acontece são reais.

1.4. Vygotsky, Bakhtin, Bruner e a LE

Uma das primeiras dificuldades que podemos perceber no aprendizado de uma língua é que *“Compreender um signo consiste em aproximar o signo apreendido de outros signos já conhecidos; em outros termos, a compreensão é uma resposta a um signo por meio de signos.”* (BAKHTIN, M. 1997: 34) Isto porque, primeiramente, é necessário fazer com que uma palavra

(significante) torne-se um signo (significante e significado) para o aluno na outra língua. Sendo os signos convencionais, eles diferem em cada sociedade, assim, ainda que o significado das palavras seja o mesmo na LM e na LE, embora com significantes diferentes, há muitos casos em que os significados também são diferentes causando o que chamamos de “interferência da Língua Materna”, truncando a comunicação.

Além disso, é preciso ainda que o aluno consiga estabelecer relações dos signos com a LM para que a língua estrangeira torne-se uma língua de fato, pois quando aprendemos nossa LM, esse processo é natural e inconsciente, diferentemente da aprendizagem de LE que ocorre em um simulacro e de forma consciente, pois acontece dentro da sala de aula. Em se tratando de alunos que já possuem sua LM, há ainda outros aspectos que devem ser levados em consideração como a ansiedade, a insegurança, pressão ou mesmo cansaço (aspectos que são descritos como o filtro afetivo, que veremos melhor adiante), que podem interferir de forma a dificultar ou mesmo impedir que o processo ocorra – estes eventos serão melhor explicitados com a teoria de Krashen no segundo capítulo.

A teoria de Vygotsky que estuda a formação individual no social e diálogo com o outro é de grande valia para o estudo de LE, haja vista que a aprendizagem de uma língua deveria levar em conta não apenas o processo de aprendizagem em si, mas a formação de um indivíduo novo que está no ambiente e estabelece uma comunicação.

“Vygotskian theory has also been compared to the interaction hypothesis because of the interlocutor’s role in helping learners understand and be understood. These two perspectives differ primarily in the emphasis they place on the internal cognitive processes. In the interaction hypothesis the emphasis is on the individual cognitive processes in the mind of the learner. Interaction facilitates those cognitive processes by giving learners access to the input they need to activate internal processes. In Vygotskian theory, greater importance is attached to the conversations themselves, with learning occurring through the social interaction. Sociocultural theory holds that people gain control of and reorganize their cognitive processes during mediation as knowledge is internalized during social activity.”²⁷ (LIGHTBOWN & SPADA, 2006: 47)

²⁷ A teoria Vygotskiana tem sido comparada com a hipótese de interação porque o papel do interlocutor é ajudar os aprendizes a entender e ser entendido. Estas duas perspectivas diferem primeiramente na ênfase que colocam nos processos cognitivos internos. Na hipótese de interação, a ênfase é no processo cognitivo individual na mente do aprendiz. A interação facilita os processos cognitivos dando aos aprendizes acesso ao insumo que eles precisam para ativar os processos internos. Na teoria de Vygotsky é dada uma grande importância para as conversas, com o aprendizado ocorrendo por meio da interação social. A teoria sociocultural assegura que as pessoas aumentam o controle e reorganizam seus processos cognitivos durante a mediação como conhecimento que é internalizado durante a atividade social. (Tradução nossa)

Bruner, um dos pioneiros a estudar a interação que envolve a criança e a mãe, na aquisição de primeira língua, afirma também que o fundamental para o desenvolvimento da capacidade de aprendizado de uma língua é a motivação que desencadeia o processo. No caso deste estudo, a motivação dos alunos brasileiros é geralmente instrumental, ou seja, a LE é vista como um instrumento para conseguir melhores resultados profissionais. Então se considerarmos a LE como uma ferramenta utilizada na comunicação, podemos atentar para o que o autor (1966: 39) propõe quando fala da criança:

“Começarei propondo o que poderia ser melhor chamado instrumentalismo evolutivo. O uso da mente pelo homem depende de sua capacidade de criar e usar ‘ferramentas ou instrumentos’ ou ‘tecnologias’ que lhe permitam exprimir ou amplificar suas potencialidades.”

Este processo difere do que ocorre com a criança em relação à LM, mas é importante saber como a aquisição se dá em LM para podermos entender melhor os dois processos, mesmo porque o aluno/adulto de que estamos tratando terá seu aprendizado da LE “passando” pelo seu conhecimento da LM.

“Do interesse em saber de que modo a criança aprende tão rapidamente a língua que dominará pouco tempo depois, surge a necessidade de se descobrir se há um período crítico (idade máxima) para essa aquisição; se existe uma relação entre a produção e a percepção da linguagem ou, ainda, entre a aquisição normal e a aquisição por crianças com algum tipo de desvio, e se há algum componente da linguagem (fonologia, morfologia, sintaxe etc.) que é adquirido antes do que o outro.” (DEL RÉ, 2006:16).

No que se refere à LE, essa rapidez não ocorre na maioria dos casos, o que por um lado nos oferece a oportunidade de analisar e verificar por mais tempo muitos dos aspectos que podem contribuir (ou não) para o aprendizado de uma LE, mas por outro lado, pode causar desânimo nos alunos que acabam desistindo antes mesmos de terem um bom conhecimento da LE alvo.

Provavelmente devido a estes aspectos de insucesso e lentidão no processo, por exemplo, o ensino de LE já tenha passado por várias etapas de metodologias, como veremos adiante com mais detalhes, iniciando com o método da tradução, pensando-se na imprensa e divulgação de conhecimento, até chegar à abordagem comunicativa, em que se leva em conta o fato de que nossa sociedade prima pela velocidade e pela comunicação – seja oral ou escrita – essencial em todos os setores sociais. Assim, é possível afirmar que o ensino também reflete a necessidade da sociedade, ou seja, *“A realidade dos fenômenos ideológicos é a realidade objetiva dos signos*

sociais. As leis dessa realidade são as leis da comunicação semiótica e são diretamente determinadas pelo conjunto das leis sociais e econômicas.” (BAKHTIN, M., 1997: 36)

Bruner afirma que grande parte da atividade de uma criança até um ano e meio é absolutamente social e focaliza a comunicação, similar ao que Vygotsky afirma. Seguindo a mesma idéia, e pensando na abordagem comunicativa, percebe-se que ela tenta abandonar – o máximo possível – o estudo sistematizado da gramática normativa da língua e visa, essencialmente, a comunicação na sala de aula, desde o primeiro dia de curso, o que acaba por não respeitar o período de silêncio pelo qual a criança passa na aquisição de primeira língua e que alguns teóricos afirmam ser muito importante para a LE – como veremos adiante.

O que o método comunicativo tenta simular em sala de aula é uma situação cotidiana:

*“Si observamos de cerca la vida social, podemos individualizar fácilmente, además del tipo de intercambio comunicativo artístico indicado por nosotros, los siguientes tipos: 1) el intercambio comunicativo ligado a la producción – en las fábricas, en las industrias, en el koljós, etc. - ; 2) el intercambio comunicativo de los negocios – en las oficinas, en las organizaciones sociales, etc. - ; 3) el intercambio comunicativo de la vida cotidiana – encuentros y conversaciones por la calle, la permanencia en la mesa social, en la propia casa, etc. - ; y, finalmente, 4) el intercambio comunicativo social en el sentido propio del término: el propagandístico, escolar, científico, filosófico, en todas sus variaciones.”*²⁸ (SILVESTRI e BLANCK, Bajtín y Vigotski:1993)

Bruner trouxe para os estudos sobre a aprendizagem a importância da interação lúdica como uma das melhores maneiras para a aquisição de LM, já que a criança pode experimentar papéis sociais reversíveis e não é esperado nenhum comportamento condicionado, mas uma dinâmica dialógica: a criança deve aprender como dizer, onde, para quem e sob determinadas circunstâncias. Essa também é a idéia base da Abordagem Comunicativa que visa ensinar o aluno não só a língua, mas algumas maneiras de usá-la no dia-a-dia, inclusive é realizada em aula por meio dos jogos – que é chamada de abordagem lúdica.

Assim como afirma Bruner (1997:68) a aquisição de uma primeira língua é bastante sensível ao contexto, o que quer dizer que ela progride muito melhor quando a criança já capta, de algum modo, o significado do que está sendo falado ou a situação na qual a fala está

²⁸ Se observarmos de perto a vida social, podemos individualizar facilmente, além do tipo de intercambio comunicativo artístico indicado por nós, os seguintes tipos: 1) o intercambio comunicativo ligado à produção – nas fábricas, nas indústrias, nos escritórios, etc. 2) o intercambio comunicativo dos negócios - nos escritórios, nas organizações sociais, etc. 3) o intercâmbio comunicativo da vida cotidiana – encontros e conversas pelo caminho, a permanência na sociedade, na própria casa, etc. e finalmente 4) o intercambio social comunicativo no sentido próprio do termo: a propaganda, escolar, científico, filosófico, em todas suas variações. (Tradução nossa)

ocorrendo. Através de uma apreciação do contexto, a criança parece mais capaz de captar não apenas o léxico, mas também os aspectos apropriados da gramática de uma língua. Pensamos ser possível que ocorra um processo semelhante no aprendizado de uma LE, em condições ideais em que, alunos que assumam o seu “eu” na LE, sintam-se motivados. Claro que assim, a LE seria aprendida com maior facilidade.

Por isso,

“A linguagem é talvez o exemplo ideal de tecnologia tão poderosa, capaz não só de comunicar como de codificar a realidade, representando assuntos remotos ou imediatos, sempre de acordo com regras convencionais, porém apropriadas, que nos permitem tanto representar a ‘realidade’ como transformá-la.” (BRUNER, 1966: 40).

Sendo assim, consideraremos a linguagem também como sendo a ação entre duas pessoas que negociam, ou interagem. De acordo com Bruner, eventos, condutas e procedimentos usuais que constituem tal sistema de suporte à aquisição da linguagem são essenciais para o processo. Estes eventos são o que chamamos também de “rotinas interacionais”.

Estas “Rotinas Interacionais” configuram-se em uma seqüência de trocas na qual um falante diz algo acompanhado de ações não-verbais e requer algumas respostas (limitadas) de um ou mais participantes dessa interação, isso porque:

“a aquisição da linguagem pela criança requer muito mais assistência das pessoas que delas cuidam, assim como interação com eles (...). A linguagem é adquirida não no papel de espectador, mas através do uso. (...) A criança não está aprendendo simplesmente o que dizer, mas como, onde, para quem e sob que circunstâncias.” (BRUNER, J.S.1997: 67).

Nesse caso, a afirmação quanto a aprender com o uso também se refere a qualquer aprendiz de LE.

Com as mudanças na sociedade e nas metodologias utilizadas, é necessário o estudo constante da língua como o produto de uma criação coletiva, i.e, um fenômeno social. (BAKHTIN, M., 1997: 79). Assim, é preciso incentivar os alunos a lerem e terem contato com a língua fora do contexto da sala de aula, para que eles mesmos possam perceber as constantes mudanças e, assim, tornarem-se, ainda que pouco, independentes neste aprendizado.

Bruner (1966:57) formulou uma teoria da aprendizagem que pode ser aplicada tanto ao ensino da LM como para LE. Nessa teoria, ele dispõe três aspectos: (a) Motivação: “*quais as relações com as pessoas ou coisas, que no ambiente pré-escolar façam despertar na criança a vontade de aprender quando for para a escola?*”; (b) Personalização: devem-se levar em conta

as aptidões do estudante e “*especificar como deve ser estruturado um conjunto de conhecimentos, para melhor ser apreendido pelo estudante*” e (c) O programa de estudo: “*deverá citar qual a seqüência mais eficiente para apresentar as matérias a serem estudadas.*”.

Pensando no que o autor propôs, deveríamos levar em conta estes aspectos para que o processo de aprendizagem de LE ocorra, uma vez que, como já dissemos anteriormente, a falta de motivação de um aluno/adulto pode ser um fator que, totalmente, poderá inibir o objetivo de aprender uma LE, devido às crenças de que apenas crianças obtêm sucesso nesse processo, por exemplo,²⁹. Além disso, a personalização pode colaborar com o quadro, além de proporcionar ao aluno uma aplicação real do uso da língua que está aprendendo, ou seja, aproximá-lo o máximo possível da vida cotidiana e das necessidades de cada um deles³⁰. O programa de estudo é normalmente sugerido pelo livro didático adotado pela escola de idiomas e, geralmente, é visto como um guia facilitador tanto para alunos como para professores.

1.5. Cultura e Ideologia

Definir cultura tem sido, há muito tempo, um desafio já que várias são suas acepções. Recorremos à Antropologia para definirmos o conceito a ser utilizado neste trabalho. De acordo com LARAIA (2006: 25) Eduard Tylor sintetizou o termo germânico “Kultur” que, simbolizava todos os aspectos culturais de uma comunidade, com o vocábulo do francês “Civilization” que, referia-se às realizações materiais de um povo e, criou a palavra “Culture” no inglês que “*tomado em seu amplo sentido etnográfico é este todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade*”. Dessa forma, o antropólogo Tylor (citado por Laraia) conseguiu em um só termo reunir todas as possibilidades de realização humana, além de dar um caráter de aprendizado e não de aquisição inata à cultura. Assim, analisando o fenômeno da mediação cultural, será desta forma que o conceito de cultura será tratado neste trabalho.

²⁹ Como é mostrado em pesquisas como a de VIANA, Nelson(1997); UR, Penny (1996), entre outros.

³⁰ Nesse caso, estamos pensando em salas de aula de escolas de idiomas, onde geralmente o número de alunos é reduzido, o que facilita a personalização. Escolas públicas, por exemplo, que abrigam entre 30 e 40 alunos por sala, torna provavelmente este aspecto inviável.

Cultura é também conhecimento que pode ser dividido, aprendido e compartilhado pelo grupo de pessoas que constituem a sociedade. (SHAUL, D. & FURBEE, N.L, 1998:17)

Pensando, então, na sala de aula de inglês como LE que é nosso objeto de estudo, devemos levar em conta muitos aspectos, em relação ao aprendizado que não apenas a língua em si, como sistema, i.e., é preciso considerar também como e quando utilizá-la, já que seus sentidos são muitos e que passa diretamente pelo que acabamos de definir como cultura. Por isso:

“Even if learners acquire a vocabulary of 5,000 words and a good knowledge of the syntax and morphology of the target language, they can still encounter difficulty in using language. They also need to acquire skills for interpreting requests, responding politely to compliments or apologies, recognizing humour, and managing conversations. They need to learn to recognize the many meanings that the same sentence can have in different situations. Think of many ways one might interpret an apparently simple question such as ‘Is that your dog?’ It might precede an expression of admiration for an attractive pet. It might be an urgent request to get the dog out of the speaker’s flowerbed. Similarly, the same basic meaning is altered when it is expressed in different ways. For example, we would probably assume that the relationship between speaker and listener is very different if we hear ‘Give me the book’ or ‘I wonder if you’d mind letting me have that book when you’ve finished with it.’ (LIGHTBOWN & SPADA, 2006: 101)

De acordo ainda com os mesmos autores, o estudo de como os alunos desenvolvem a habilidade de expressar suas intenções e o que querem dizer por meio de diferentes maneiras de falar é chamado de pragmática da interlíngua, como por exemplo: fazer pedidos, recusar, desculpar-se, etc.

Portanto, é possível afirmar que o contexto é um aspecto indispensável no aprendizado de uma língua, porque “(...) *la diferencia de las situaciones determina la diferencia de los sentidos de una misma expresión verbal.*”³¹ (SILVESTRI e BLANCK, 1993). Mesmo em se tratando da LE em que se tem um contexto de verossimilhança da sala de aula, simulado, é possível contextualizar a língua, e o uso de materiais adequados pode ser uma dessas maneiras, já que podem apresentar exemplos da língua em uso e em contextos sociais, culturais e ideológicos, além de trazer vários casos da mesma expressão verbal com sentidos diferentes, proporcionando aos alunos a oportunidade de utilizar a língua de forma mais natural.

A possibilidade de se ter diferentes sentidos para uma mesma palavra ou expressão se justifica pelo fato de que quando tratamos de uma outra cultura, tratamos naturalmente de outros

³¹ A diferença das situações determina a diferença dos sentidos de uma mesma expressão verbal. (Tradução nossa)

signos. Isso também acontece na LM e, assim sendo, justifica-se mais uma vez a importância da socialização em aulas de LE porque os diferentes significados das palavras e saber o momento de usá-las adequadamente se refletem no domínio dos signos, ou seja, na esfera ideológica de quem os utiliza, pois, como sabemos, existem diferenças profundas no sentido de uma palavra quando é empregada em contextos diferentes.

Um simples exemplo, para ilustrar é o uso de expressões cotidianas como a palavra “cheers” que, no seu sentido mais comum, é utilizada para fazer um brinde, mas é largamente empregada para agradecer e despedir-se em contextos informais. Assim:

“É impossível reduzir-se o ato de decodificação ao reconhecimento de uma forma lingüística utilizada pelo locutor como forma familiar, conhecida – modo como reconhecemos, por exemplo, um sinal ao qual não estamos suficientemente habituados ou uma forma de uma língua que conhecemos mal. Não; o essencial na tarefa de decodificação não consiste em reconhecer a forma utilizada, mas compreendê-la num contexto concreto preciso, compreender sua significação numa enunciação particular. Em suma, trata-se de perceber seu caráter de novidade e não somente sua conformidade à norma.” (BAKHTIN, M., 1997: 93)

É claro que para ter conhecimento deste aspecto é necessário um conhecimento extralingüístico que inclua o cultural, por meio da socialização, e, sobretudo da mediação cultural em sala de aula.

Vejamos, agora, um exemplo dos dados coletados. Neste caso, o professor mostra aos alunos uma diferença de uso de expressões cotidianas que, se fossem traduzidas diretamente não fariam sentido na LE, porque língua não é uma nomenclatura, como já afirmamos anteriormente. Nesta aula há três alunos (S1, S2 e S3) com idade entre 30 e 40 anos, todos com pós-graduação em suas áreas específicas.

Este trecho é de uma turma com nível pré-intermediário (mínimo de dois anos de estudo) gravado no segundo semestre de 2006. Nesta aula, os alunos (S) estavam estudando o uso de palavras como “so”, “too”, “such”³², etc., para enfatizar o uso de adjetivos e a professora (T) estava fazendo a correção oral de um exercício proposto pelo livro no momento em que surgiu a expressão:

(...)

T: there was. Number three, please, Érica.

S3: I was so hungry, **I could eat a horse.**

T: oh... we say...we are saying in Portuguese...what's the expression we have in Portuguese?

S3: um boi

T: **um boi, yes. In English we say horse, you see. I could eat a horse.** Can you imagine? Tiago, number four.

(...)

Entretanto, nem sempre esta “transferência” acontece. Observamos, a seguir, um exemplo em que não temos o correspondente para a expressão na LE de: “Você só não perde a cabeça porque está grudada”. É óbvio que não consideramos que o professor deva saber tudo, ou mesmo que isto seja possível, uma vez que nem mesmo na LM conhecemos todas as expressões da língua. Este exemplo é apenas para ilustrar o fato de que quando o professor não sabe, ele pode oferecer ferramentas ao aluno para se fazer entender – parafrasear o sentido, ou mesmo oferecer a ele recursos como a internet, livros ou dicionários para criar sua independência.

Na próxima situação, também há três alunos no nível pré-intermediário. Trata-se de um trecho do primeiro semestre de 2006. A professora pediu aos alunos que praticassem perguntas utilizando a forma “Have you ever...?” quando um dos alunos diz que já perdeu muitas coisas e o outro tenta utilizar uma expressão bastante conhecida em português, mas sem muito sucesso.

(...)

S3: How I do this phrase? **You haven't just lost your head because it is attached?**

Your head...

T: Yes, maybe.

((risos))

T: I don't know if there is the exact...

S3: But the just is correct? You haven't just lost?

³² Tradução nossa neste contexto: muito, extremamente e tal.

T: No...you don't lose your head because it is...or you haven't lost your head yet because it is...

S2: I lost many things but I find.

(...)

O extralingüístico, o social e o cultural são quiçá umas das principais dificuldades em aprender uma LE e, por isso, pensamos que é preciso assumir estes fatos como essenciais para o aprendizado, porque em LM:

“o sinal e o reconhecimento estão dialeticamente apagados, mas no processo de assimilação de uma língua estrangeira, sente-se a “sinalidade” e o reconhecimento, que não foram ainda dominados: a língua ainda não se tornou língua. A assimilação ideal de uma língua dá-se quando o sinal é completamente absorvido pelo signo e o reconhecimento pela compreensão”. (BAKHTIN, M., 1997: 94).

O maior desafio é entender a importância de não saber apenas a língua como um sistema, mas também como, neste caso, cultura. Isto também porque alguns especialistas cometem um sério engano ao dizerem que: *“Various varieties of English are now recognized as self-contained systems and English is no longer under the cultural hegemony of the nations where it was first spoken.* (MURAT:148)”³³, haja vista que uma vez aceita esta afirmação estaremos negando nosso entendimento de cultura, língua e aprendizagem.

A “dificuldade” também está no fato de que o modo de vida do estrangeiro parece-nos algo artificial e, em sala de aula, muitos alunos não se sentem à vontade quando são alertados da necessidade de utilizarem palavras como “thank you”, “excuse-me”, “sorry” ou “please”³⁴ em praticamente todas as situações de interação. Ao contrário, muitas vezes, preferem não fazê-lo, não levar em conta as questões sociais envolvidas, o que provavelmente, poderá causar situações constrangedoras caso estes alunos se encontrem em uma interação real. Pois, como afirma Bakhtin (1997:44-43):

“(...) O respeito às regras da ‘etiqueta’, do ‘bem-falar’ e as demais formas de adaptação da enunciação à organização hierarquizada da sociedade têm uma importância imensa no processo de explicitação dos principais modos de comportamento. Todo signo, como sabemos, resulta de um consenso entre indivíduos socialmente organizados no decorrer de um processo de interação.

³³ Muitas variedades de inglês são agora reconhecidas como sistemas e, o inglês não está mais sob a hegemonia cultural de nações onde foi falado primeiramente. (Tradução nossa)

³⁴ Tradução nossa neste contexto: obrigado, com licença, desculpe e por favor.

Razão pela qual as formas do signo são condicionadas tanto pela organização social de tais indivíduos como pelas condições em que a interação acontece.”

A sala de aula é um destes ambientes em que se nota claramente a ideologia por meio também da polifonia³⁵ nos discursos dos alunos, por exemplo. E quando tratamos então, do ensino de uma língua, podemos considerar sua parte mínima, que seria a palavra que está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida. O critério de correção só se aplica à enunciação em situações anormais ou particulares, por exemplo, no estudo de uma língua estrangeira. (BAKHTIN, M., 1997: 94), já que é perfeitamente comum o uso incorreto de palavras tanto pelo seu significado, quanto por sua pronúncia, entonação ou contexto inapropriado.

Vejamos um exemplo de uma interação em que a ideologia é claramente percebida na sala de aula. A professora afirma que as novelas são interessantes na visão dela, e é neste momento que podemos observar a voz da coletividade, uma vez que ela própria em conversa informal nos disse que não assiste a este tipo de programa, mas que sempre traz estes assuntos para a sala de aula porque muitos dos alunos gostam.

Nesta aula, há dois alunos que estavam estudando a diferença do uso dos sufixos “-ed” e “-ing” nos adjetivos em inglês.

(...)

T: Oh, that’s the rule...When we put -ing, and so, the adjective with -ing, ((a professora continua escrevendo os exemplos na lousa)) it’s when we talk about...the effect that something causes. For example...you feel...for example...**soap operas in Brazil are interesting** and there are interesting TV programmes.

(...)

Na mesma aula, quando se trata de política, é possível verificarmos mais uma vez a ideologia claramente no trecho que segue. Primeiro, a professora pergunta se as alunas assistiram ao debate de políticos na TV e, afirma que o mesmo foi interessante; uma aluna concorda com a

³⁵ Polifonia é entendida como a presença de diferentes vozes, independentes e, até contrárias, vários pontos de vistas diferentes de um mesmo assunto que estão presentes no discurso das pessoas.

professora e a outra aluna expressa não só não achar interessante, como também que não gosta e, não tem paciência. Por último, ainda temos a professora que não comenta nenhuma das opiniões, apesar de “sabermos” o que ela acha dos debates devido à primeira afirmação, o que seria ainda uma quarta idéia de que política não é um assunto apropriado para se discutir.

A polifonia poderia ser identificada, em todos esses casos, por meio das vozes que constituíram esses discursos: os textos que a professora provavelmente leu, a formação em letras da mesma, os pais e familiares dos alunos, a formação destes últimos, os textos que leram, etc.

(...)

So, it's the effect that something has. For example, **did you see the debate two days ago? Lula and Alckmin?**

((a aluna S2 balança a cabeça em sinal positivo e a outra faz gestos de descaso como quem não gosta e não assiste estes programas, já que a professora se refere ao debate entre os candidatos à presidência da república))

T: You...you are not interested....

((a aluna S1 faz gestos afirmativos com a cabeça))

T: so, see. The debate...the debate has an effect, right? Something has an effect so, the debate was interesting or interested?

S1, S2: interesting

T: interesting. The effect it has. It causes...interesting, so, -ed when you say interested, for example, is the reaction you have of the effect. If the debate was interesting, I was... interested. Do you understand? ((as alunas afirmam com a cabeça)) So, it's the...your reaction. It's the way the person feels. Do you understand? So, that's the rule. When we use -ing is the effect. The film is interesting, the debate was interesting. Can I say...can I say: I am interesting? Is it correct?

S1, S2: yes.

T: yes. It's the effect I have, yeah? So, you see? It depends what you want to say, but, if I...the way I feel, my reaction is I am interested in the debate...in the film...ok? ...in sports, **Corina is not interested in politics in Brazil...**

S1: I don't have passion.

T: I'm not in love...you say that...I'm not in love.

S1: paciência?

T: Ah...patience. I don't have patience, so, do you understand? This is the effect something causes...and this is the...consequence, the reaction, the way you feel, all right?

(...)

Fica evidente neste trecho que apenas a exposição à língua não é suficiente para que a aprendizagem ocorra efetivamente. O uso da gramática em comunidades lingüísticas heterogêneas precisa ser contextualizado incluindo a ideologia que nelas prevalece – o que eventualmente poderíamos chamar de personalização³⁶ (OCHS, SCHIEFFELIN, 1999: 92).

Aprender uma LE seria, assim, a capacidade de comunicar-se naturalmente nessa língua de maneira consciente e natural, mas para que isso ocorra, o indivíduo precisaria ser exposto a diferentes situações de interação e ter acesso aos aspectos culturais ligados a esta língua – o que é possível, atualmente, com a ajuda da internet, filmes, revistas, rádio, etc. Principalmente porque:

“O signo, então, é criado por uma função ideológica precisa e permanece inseparável dela. A palavra, ao contrário, é neutra em relação a qualquer função ideológica específica. Pode preencher qualquer espécie de função ideológica: estética, científica, moral, religiosa.” (BAKHTIN, M., 1997: 37)

³⁶ “Through the process of socialization, individuals internalize the values of society, including those relating to personality and role behaviour. (...) individuals’ perceptions of themselves are influenced by how interactional partners see them and treat them. However, the individuals are an active agent in his own socialization throughout life; individuals do not automatically internalize how others see them and the rest of the world but rather have the capacity to select images and perspectives”(OCHS, 1999:1). Por meio do processo de socialização, os indivíduos internalizam valores da sociedade, incluindo aqueles relacionados à personalidade e o comportamento. As percepções dos indivíduos deles mesmos são influenciadas por como seus parceiros de interação os vêem e os tratam. Entretanto, os indivíduos são um agente ativo de suas próprias socializações através da vida; indivíduos não internalizam automaticamente como outros e o resto do mundo os vêem, mas por outro lado tem a capacidade de selecionar imagens e perspectives. (tradução nossa)

Capítulo 2

2.1. Aprendizagem de LE

Uma das teorias de ensino-aprendizagem mais conhecida e utilizada é a de Stephen Krashen, proposta na década de 1970 e revista por vários estudiosos e, mais recentemente, por ele próprio.

O modelo inicial de Krashen é regido por cinco princípios, que discutem os mecanismos pelos quais os aprendizes põem em relação sua capacidade lingüística e os dados sobre os quais esta capacidade atua (YOKOTA, 2005: 16).

Sendo assim, temos, resumidamente, de acordo com KRASHEN (2003), as hipóteses:

a) A distinção entre aquisição e aprendizado: esta hipótese afirma que nós temos dois caminhos independentes para desenvolver a habilidade lingüística: a aquisição e o aprendizado. A primeira seria um processo subconsciente, ou seja, quando adquirimos um conhecimento, não temos consciência de seu processo. Além disso, a pesquisa defende a visão de que tanto crianças como adultos podem subconscientemente adquirir uma língua, seja ela escrita ou oral. O aprendizado é o que fazemos na escola. Trata-se, ao contrário de aquisição, de um processo consciente porque quando estamos aprendendo, sabemos o que está acontecendo. (2003: 1)

Ainda que haja controvérsias no que envolve os processos de aquisição e/ou aprendizagem, adotaremos essa última distinção feita por Krashen e falaremos em aprendizagem de LE, levando em consideração o fato de se ter um processo desenvolvido em sala de aula, com alunos falantes de Português Brasileiro (LM). Assim como o autor, trataremos desse processo como algo consciente, embora seja possível questionar se de fato pode-se falar em consciência em todas as situações de aprendizagem. De qualquer modo, não abordaremos aqui esta questão.

“The acquisition-learning distinction is perhaps the most fundamental of all hypotheses to be presented here. It states that adults have two distinct and independent ways of developing competence in a second language. (...) Language acquisition is a subconscious process; language acquirers are not usually aware of the fact that they are acquiring language, but are only aware of the fact that they are using the language for communication. (...) Other ways of describing acquisition include implicit learning, informal learning, and natural learning. (...) The second way to develop competence in a second language is by language learning. We will use the term ‘learning’ henceforth to refer to conscious knowledge of a second language,

*knowing the rules, being aware of them, and being able to talk about them*³⁷.

Entretanto:

*“Some second language theorists have assumed that children acquire while adults can only learn. The acquisition-learning hypothesis claims, however, that adults also acquire, that the ability to ‘pick-up’ language does not disappear at puberty. (...) As we shall see later, acquisition is a very powerful process in the adult.”*³⁸ (KRASHEN:1982 :10)

b) **A hipótese da ordem natural:** as estruturas gramaticais são adquiridas em uma ordem previsível não determinada pela ordem nas quais elas são ensinadas, i.e, os livros didáticos trazem normalmente uma ordem das estruturas (presente simples, gerúndio, passado simples, etc.), mas isso não significa que os alunos aprenderão as mesmas nesta ordem proposta. Geralmente, os alunos assimilam com maior facilidade o presente contínuo, por exemplo, do que o presente simples, que exige o uso de auxiliares.

Nas palavras do autor (KRASHEN, 2003:2)

*“In adult second-language acquisition, the progressive is also acquired early, but the third person singular may never come, it is common to hear people who speak English as a second language very well, and yet have not acquired the third person singular. Not every acquirer proceeds in exactly the same order, but the variation among acquirers is not extreme. There clearly is an ‘average’ order of acquisition.”*³⁹

³⁷ A distinção entre aprendizado e aquisição é talvez a mais fundamental de todas as hipóteses a serem apresentadas aqui. Ela afirma que adultos têm duas maneiras distintas e independentes de desenvolver competência em uma segunda língua. (...) Aquisição de língua é um processo subconsciente, os aprendizes geralmente não estão conscientes do fato de que eles estão adquirindo uma língua, mas estão apenas conscientes do fato de que eles estão usando a língua para comunicação. (...) Outras maneiras de descrever a aquisição incluem aprendizado implícito. Aprendizado informal e aprendizado natural. (...) A segunda maneira de desenvolver competência em uma segunda língua é pelo aprendizado da língua. Nós utilizaremos o termo ‘aprendizado’ daqui por diante para referirmos ao conhecimento consciente de uma segunda língua, saber as regras, estar consciente das mesmas, e ser capaz de falar sobre elas. (Tradução nossa)

³⁸ Alguns teóricos de segunda língua assumiram que as crianças adquirem enquanto adultos apenas aprendem. A hipótese aquisição/aprendizado clama, entretanto, que adultos também podem adquirir e que a habilidade de entender e ‘internalizar’ a língua não desaparece na puberdade. (...) como veremos mais tarde, aquisição é um processo muito poderoso nos adultos. (Tradução nossa)

³⁹ Na aprendizagem de LE por adultos, o presente contínuo também é aprendido antes, mas a terceira pessoa do singular pode nunca ser. É comum ouvir pessoas que falam inglês como LE muito bem, mas que ainda não aprenderam a terceira pessoa do singular. Não que todos os aprendizes procedem exatamente da mesma forma, mas a variação entre os aprendizes não é extrema. Claramente há uma ordem comum de aprendizado. (Tradução nossa)

Vejamos um exemplo deste caso nos dados que coletamos. A professora está iniciando a aula, e a aluna conta sobre como fora seu dia anterior, quando deixa de usar a estrutura correta do presente simples na terceira pessoa:

(...)

T: How are you today?

S1: fine.

T: why didn't you come last class...é...last night? Why?

S1: why didn't you...

T: come here...to the party?

S1: ah...é...today?

T: yesterday

S1: yesterday? Because I was with my children

T: hum...

S1: my children make tennis?

T: They do, they play tennis

S1: play tennis, I...levo?

T: take

S1: I take them to the club. **My son have...**

T: **my son...?**

S1: **my son have...**((a aluna não percebe que a professora tentou corrigi-la e, então, repete o mesmo erro))

T: “sssss” ((a professora faz som do “s” para a aluna perceber que está faltando))

S1: **my son has...**é...football.

T: hum.

(...)

c) **A hipótese do insumo:** nós aprendemos uma LE de uma única maneira: quando entendemos mensagens, isto é, quando temos um insumo compreensível. Aprendemos uma LE quando entendemos o que ouvimos e o que lemos. Para isso:

“The input hypothesis claims that we move from i to input + 1 by understanding input containing i + 1. We are able to do this with the help of our previously

*acquired linguistic competence, as well as our extra linguistic knowledge, which includes our knowledge of the world and our knowledge of the situation. In other words we use context*⁴⁰. (KRASHEN, 2003:4)

Para Krashen (de acordo com LIMA: 1996, 48), uma maneira de auxiliar o processo intelectual da mensagem é através de recursos visuais, por exemplo. Isto é o que acontece em aquisição de LM, quando adultos conversam com crianças procurando simplificar sua fala para o aqui/agora, utilizando-se de gestos e recursos visuais o máximo possível para serem entendidos e, em LE quando o professor tenta facilitar utilizando uma linguagem mais simples, mais próxima até mesmo da LM, como cognatos, por exemplo.

Vejamos um exemplo dos dados que coletamos sobre esta questão do insumo. No trecho da aula que segue, há quatro alunos e os mesmos são da turma que escolhemos para a micro-análise. Eles têm, em média, 30 anos e estavam se preparando para ouvir sobre a história do chiclete – a invenção, a propaganda, etc. Entretanto, a professora não esclarece as dúvidas de vocabulário dos mesmos e, pudemos perceber que mesmo assim, a maioria dos alunos conseguem entender grande parte mensagem, o que poderia ser caracterizado como input+1:

(...)

T: calma! Do you understand these words?

((os alunos fazem movimentos de negação e dúvida com a cabeça))

T: some of them? ((os alunos fazem movimentos afirmativos com a cabeça))

T: Can you see? There is something written after the word. For example, you have there billboard and then you have a “n”. what’s this “n”?

S2: noun

T: noun, it’s a noun, yeah? If it’s a “v”? Means a verb, etc. do you understand? So, it’s...they are talking about what kind of word they are and it’s American, American English because billboard is American English, yeah? Well...**before we listen, I want to do a test with you, I’m not going to tell you the meaning of these words. Let’s try to listen first and then see if you get the idea.** Don’t do anything. Close your books, relax, let’s listen now. **They are going to use these words. Some, not all, some of these words. Just listen.**

⁴⁰ A hipótese do insumo afirma que nós avançamos de i para i+1 entendendo o insumo que contém i+1. Nós somos capazes de fazer isto com a ajuda de nossa competência lingüística previamente adquirida, assim como nosso

Relax. Try to understand what they are talking about. ((a professora coloca o listen para os alunos ouvirem e todos parecem bastante atentos))

T: What is it about? football?

S1: no

T: **no. it's about...**

S3: **chewing gum**

T: chewing gum. What exactly did they talk about? About publicity? About what?

T: about who...who invented the chewing gum. What else?

S3: /.../ **the history of the chewing gum.**

T: the history, very good. Did you understand some of these words?

(...)

Na continuação desta aula, a professora faz vários trabalhos com o texto que os alunos ouviram, sem dizer exatamente o que cada palavra significa. No final da aula, ela confere com os alunos os significados e eles conseguiram, pelo contexto, dizer o que cada uma delas significa i.e., neste caso, a hipótese do insumo foi válida. Podemos verificar isto também nos questionários, nos quais todos os alunos que responderam disseram que naquela semana a melhor atividade foi esta de “listening” e que a questão cultural que aprenderam foi a história do chiclete. (ver anexo)

Neste outro exemplo que trazemos, temos o mesmo tipo de atividade do excerto anterior, ou seja, a professora não fornece o significado das palavras para os alunos, pede que, inicialmente eles ouçam a passagem, para tentarem entender o vocabulário desconhecido utilizando o contexto:

(...)

T: It's true...so, what we are going to do? We are going to listen to the story and all I want you to do is to try to understand the sequence of what happened. ok? Any problems? You have these words there in this box, can you see here? ((vai aos alunos e mostra a caixa com o vocabulário)) **Do you recognize them? Do you know them? No? Tiago?**

S2: kidnap

conhecimento extralingüístico, que inclui nosso conhecimento de mundo e nosso conhecimento da situação. Em outras palavras, nós usamos o contexto. (Tradução nossa)

T: kidnap ((corrigindo pronúncia))

T: No ideas? No?

T: you don't remember?

T: another one?

S2: todas. Todas.

T: all of them? You don't understand?

S1, S2: no.

T: tied up

S1: no...tied up, ok. ((faz gestos de impaciência porque esta palavra eles reconhecem porque a professora já explicou o que a mesma significava no início da discussão))

T: ok. The others? No ideas? Not even the last one? Witness? Don't remember that one? **Well, I'm not going to tell you the meaning. Let's see if you can understand in the context there.** If you can't, I explain to you later. Let's go.

(...)

Logo depois de ouvirem a passagem os alunos fizeram as atividades propostas pelo livro e, conseguiram identificar as palavras que a princípio não reconheceram. Mais uma vez, podemos admitir a hipótese de sucesso na aprendizagem de LE quando o aluno é provido de *input+1*, além do desafio de ir além do que já se sabe que, seria caracterizado como uma maneira de causar motivação.

d) **A hipótese do monitor:** A língua é normalmente produzida utilizando nossa competência lingüística adquirida. Aprendizado consciente tem apenas uma função: como monitor ou editor, ou seja, levar o aprendiz a se corrigir - dentro das seguintes condições: deve haver tempo suficiente; o foco da interação deve estar na forma e não no significado; e o aluno deve conhecer a regra em questão, ou seja, terá uma função específica no desempenho do aluno/adulto, devido ao seu conhecimento lingüístico e a capacidade de abstração de regras gramaticais.

Ainda podemos distinguir nesta hipótese (LIMA: 1996, 46) três tipos de usuário do monitor: 1. excessivo – a preocupação com a forma impede a comunicação; 2. precário – não são influenciados por seus erros e 3. ideal – utilizam o monitor quando necessário sem comprometer a comunicação.

Temos abaixo um exemplo do uso do monitor em sala de aula de alunos/adultos. O aluno corrige o uso do tempo verbal sozinho duas vezes antes de utilizá-lo corretamente.

(...)

T: ok. Very good. And you? On holiday...for holiday? how often a year? ((a professora se dirige a outra aluna))

S1: only for holiday only for pleasure I think that...never

((risos))

S1: no, **we will go, we go, no...we went** to the beach.

(...)

No caso deste aluno, podemos afirmar, com base nas gravações e observações das aulas, que o uso do monitor chega a ser excessivo, uma vez que há bastante hesitação em produzir uma frase. Sabemos também, de maneira informal, que este aluno, após o final deste semestre, passou a ter aulas individualmente para tentar obter maior segurança, a fim de conseguir comunicar-se de forma mais efetiva. Isto possivelmente porque:

“Some research shows that when we focus on form when speaking, we produce less information, and we slow down. This can seriously disrupt conversation. Some people ‘over-Monitor’ and are so concerned with grammar and accuracy that speech is slow and painful to produce as well as to listen to.”⁴¹
(KRASHEN, 2003:3)

Este próximo exemplo é curioso, porque temos o uso do monitor, uma vez que o aluno corrige a si mesmo no uso dos pronomes possessivos, mas a construção da frase fica sem sentido. Sabemos que o sentido não foi alcançado porque, no vídeo que os alunos assistiram nesta aula, a garota (“she”) encontra o seu namorado (“her boyfriend”). Possivelmente, este é um caso do uso do monitor excessivo que resultou na não-comunicação efetiva.

⁴¹ Algumas pesquisas mostram que quando focamos na forma quando falamos, nós produzimos menos informação e de forma mais lenta. Isto pode comprometer seriamente a conversa. Algumas pessoas fazem uso exagerado do monitor e são tão preocupadas com gramática e exatidão que a fala é devagar e dolorosa tanto para se produzir como para ouvir. (Tradução nossa)

(...)

T: She wasn't there anymore, ok? But she said she was going to a very specific bar, yeah? Ok. The he went to talk to her and?

S2: Want to say Vicente?

S1: **He met your...her boyfriend**

T: Yes, and then?

S2: And she...

S3: He was furious

((Risos))

(...)

No próximo exemplo, temos o uso do monitor, mas não de maneira eficaz. Seria o que podemos chamar de monitor precário. Nesta aula, os alunos estavam estudando o tempo verbal do passado perfeito em inglês, mas mesmo depois da apresentação e da prática, o aluno ainda comete erros gramaticais, confundindo os tempos verbais – o que é recorrente nesta etapa do aprendizado, por serem estruturas bastante complexas e difíceis de serem produzidas:

(...)

S2: yesterday? I had...make?

T: I had...

S2: **make, make...made?**

T: made, yes.

S2: yes, **I had made...I have made** some experiments in our lab.

T: ok, ok, what else?

(...)

De qualquer forma, a teoria do monitor de Krashen não é um modelo de aquisição⁴² de língua no geral, ela não tenta especificar regras que governam o processo ou fatores responsáveis por este ou aquele resultado, mas apresenta hipóteses sobre a maneira pela qual a aquisição de língua pode ser influenciada pelo entendimento consciente. A validade dessas suposições está

⁴² Aquisição é o termo utilizado pelo autor e, por isso, não o alteramos para aprendizagem.

aberta ao debate. O que é certo é que a teoria, se correta, carrega importantes implicações para a instrução da língua. (KLEIN, W., 1986, p. 29)

e) **A hipótese do filtro afetivo:** Há uma tela mental entre o aprendiz e o ambiente que é ativada por fatores afetivos (por exemplo, ansiedade, auto-estima, etc.) e que controla a quantidade de insumo ao qual o aluno é exposto e a quantidade de insumo que este absorve. Um filtro afetivo alto inibe a aquisição, enquanto que um filtro afetivo baixo a promove. (CASTRO, 1996:41)

Para Krashen as variáveis que estão intimamente ligadas ao sucesso ou fracasso do aprendizado de uma língua derivam principalmente da hipótese do insumo e do filtro afetivo, uma vez que *“the amount of comprehensible input the acquirer receives and understands, and the strength of the affective filter, or the degree to which the acquirer is ‘open’ to the input.”*⁴³ é que serão responsáveis pela aprendizagem (ou não) de uma LE.

É claro, para nós, que as teorias devem ser consideradas criticamente e, neste caso, apresentamos uma interpretação da teoria de Krashen que, nos parece, questionar as afirmações do autor, na medida em que as colocam à prova. Vejamos:

*“the relation between ‘acquisition’ and ‘learning’ (are they really as separated as Krashen suggests?) and the role of active production in the learning process (is this role really as non-essential as Krashen suggests?). Krashen’s views are hypothetical and not based on sufficiently firm evidence to warrant the practical conclusion that they point toward: that teachers can abandon, without detriment to their learner’s progress, those activities which involve conscious learning or controlled production”*⁴⁴ (LITTLEWOOD: 204).

Sendo assim, sabemos que Krashen baseou-se muito mais em hipóteses do que em dados e não podemos tomá-las como premissas como fez Rosa Yokota (2005: 18), que declara que no modelo original de Krashen não é possível que algo aprendido passe a ser adquirido, mas em estudos posteriores como o de Bialystok e McLaughlin esta possibilidade existe uma vez que o conhecimento lingüístico explícito – aprendido – pode passar a ser conhecimento implícito – adquirido – por meio da prática. Na verdade, pelas palavras do autor, vistas acima, ele não afirma

⁴³ A quantidade de insumo compreensível que o aprendiz recebe e a força do filtro afetivo, ou o grau de abertura do mesmo para esse insumo. (Tradução nossa)

⁴⁴ A relação entre aquisição e aprendizado – é esta realmente separada como Krashen sugere? E o papel da produção ativa no processo de aprendizagem é tão desnecessário quanto Krashen sugere? A visão de Krashen é hipotética e não estão suficientemente baseadas em evidências que garantam uma conclusão prática que os professores devam abandonar as atividades que exigem aprendizado consciente e produção controlada. (Tradução nossa)

não ser possível, ele fez uma diferenciação dos processos, mas assumindo que ambos eram possíveis.

Feitas estas considerações a respeito da teoria de Krashen, faz-se necessário apresentar um breve panorama das principais abordagens ou metodologias utilizadas para o ensino de LE, pois podemos observar que estas sempre estiveram vinculadas aos paradigmas lingüísticos vigentes, como por exemplo, o estruturalismo das décadas de 60 e 70 (e às vezes até hoje) que se baseavam em concepções behavioristas de aprendizagem (MONTEIRO, 2004: 19).

O ensino de LE passou por várias fases⁴⁵ que representavam o que se pensava ser o melhor a fazer para a aprendizagem de uma LE. Entretanto, podemos afirmar que:

“a multiplicação de métodos não acarretou a mesma quantidade de aprendizagens bem sucedidas. Cada um desses métodos produz seus alunos brilhantes e seus refratários, de modo a não desvendar e pouco contribuir na compreensão daquilo que se põe em movimento para um sujeito dado, ao enfrentar uma segunda língua chamada estrangeira.” (REVUZ, C., p. 216)

a) O método de gramática-tradução foi o primeiro utilizado desde o ensino das línguas clássicas: Latim e Grego. Foi especialmente utilizado no início do século XX para tentar despertar nos alunos o interesse pela literatura estrangeira. Neste método, o aluno estuda a gramática da língua alvo e com a tradução tornam-se mais familiarizados com a gramática de sua própria língua. O propósito não é o uso da língua alvo, mas seu reconhecimento e tradução.

b) Como o método acima não visava à comunicação, surgiu o método direto, o qual possui uma regra básica: nenhuma tradução é permitida, ou seja, todas as associações devem ser diretamente na língua alvo. Neste caso, também, as aulas estão baseadas em situações “reais” nas quais os alunos imaginam estar e interagem em diálogos pré-definidos.

c) Em seguida, temos o método áudio-lingual, um dos mais conhecidos entre os professores de LE. Este método foi desenvolvido nos EUA durante a Segunda Guerra Mundial e, advém das teorias behavioristas, a partir da qual se acreditava ser possível aprender uma língua utilizando-a automaticamente, sem parar para pensar, ou seja, criando “hábitos” na língua alvo por meio de imitações e inúmeras repetições (*drills*).

Total Physical Response (TPR) foi uma técnica introduzida na década de 1980, proposta pela teoria humanista já depois da teoria de Krashen ter modificado o pensamento da maioria dos

⁴⁵ Utilizaremos o panorama dado por LARSEN-FREEMAN (1986), selecionamos, apenas os que julgamos mais significativos para a pesquisa, ou seja, os que de alguma forma poderão ainda aparecer na prática dos professores ou nas crenças dos alunos.

professores de LE. Este método acreditava que os alunos deviam apreciar a experiência de se comunicar em uma LE. O objetivo era reduzir o stress que as pessoas sentiam em estudar e encorajá-los a continuar seus estudos. Devia-se aprender como as crianças aprendem sua LM, ou seja, falando. A base desse método é a oportunidade dada aos alunos para praticarem o que estão aprendendo em vários estágios – observando, sozinhos, em pares ou grupos, etc. e que os alunos falem apenas quando se sentissem seguros para isso – que tem relação também com o período de silêncio ⁴⁶.

d) A abordagem comunicativa – chamada assim por ser um método com maneiras pré-estabelecidas de comportamento em sala de aula - é a que mais nos interessa, não só por ser a que está em voga no momento e ser a mais utilizada – pelo menos teoricamente – por professores, livros didáticos e escolas em geral, mas porque nosso contexto de análise utilizou materiais com esta abordagem – apesar de que este não é o foco de nosso trabalho. O objetivo desta abordagem é tornar o aluno comunicativamente competente, mas, neste caso, esta competência envolve estar apta a utilizar a língua apropriadamente, em vários contextos sociais. Os alunos devem ser capazes de fazer escolhas, generalizar e negociar sentidos com seus interlocutores. Muitos jogos, diálogos, solução de problemas e troca de informações, por exemplo, são as atividades propostas nessa abordagem.

Feita as exposições, basear-nos-emos em especial na questão dos fatores que influenciam diretamente na aprendizagem de LE por adultos, bem como verificar se, realmente, a abordagem comunicativa tem sido utilizada como propõem os livros didáticos e “prometem” as escolas de idiomas.

⁴⁶ Período de silêncio é o que muitos teóricos acreditam ser necessário para a aprendizagem de uma LE, pois o aluno antes de produzir a língua – seja ela escrita ou oral – ele deve ser exposto a língua – ler e ouvir – e ter a oportunidade de manter-se em silêncio até que esteja seguro para a produção, da mesma forma como as crianças que aprendem sua LM, ou seja é o período de transição da compreensão do insumo para a produção. O que acontece é que na maioria dos cursos de línguas este período não é “permitido” e, principalmente o adulto, fica extremamente ansioso sobre sua produção o que aumenta o seu filtro afetivo e dificulta conseqüentemente, sua aprendizagem.

2.2. Aquisição de LE e Mediação Cultural

Depois de algumas importantes leituras quanto às considerações sobre cultura, entendemos esta, como já foi dito anteriormente, como sendo o conjunto de conhecimento (literatura, ciência, etc.), costumes e crenças de um povo, fato que garante e define sua identidade, formação ideológica e o constitui como nação.

Assim, basear-nos-emos na mediação cultural, i.e., na relação intrínseca entre língua e cultura, no fato de que saber os aspectos culturais de uma língua é tão importante quanto saber a própria língua, e de que – como pesquisas nesta área têm mostrado – quanto mais tentamos entender a cultura do outro, o indivíduo e suas diferenças, mais entendemos a nós mesmos e a nossa cultura e isto é essencial para um mundo de convivência tolerante (ZILLES, J. M. & FONTOURA, R.P, 2000: 52-57), rica em conhecimento e diversidade.

Diante disto, acreditamos que são indispensáveis para a aprendizagem de uma LE os seus aspectos culturais, pois entendemos que a relação entre língua e cultura é indissociável. Partindo deste pressuposto, certamente em nossos exemplos encontraremos sempre esta relação. Entretanto, muitas vezes a relação língua-cultura não é seguida pela mediação com a cultura brasileira, além de ocorrer com maior frequência de forma não explícita.

Pensamos, assim, em concordância com BYRAM, M. (2000:8), que o fato que caracteriza uma pessoa por entender a cultura do outro, mas não aceitá-la como melhor que a sua, apenas aprofundando seu conhecimento, seria o melhor caminho para tratar da aprendizagem de LE, fato que pudemos verificar em nossa coleta de dados. Estes aspectos seriam, então, opostos à nossa hipótese inicial de que as escolas de idiomas de maneira geral optam por colaborar para que o indivíduo se identifique com a cultura da LE que está aprendendo e aceite as crenças, valores e práticas desta sociedade tendo-a como melhor que a sua.

Isto se deve porque os primeiros aspectos propostos acima, ou seja, de entender a cultura do outro mas não aceita-la como melhor do que a sua, proporcionam ao aluno a possibilidade de estabelecerem identidades, normas, regras e estratégias para diversos eventos, além de criarem critérios para avaliá-los e construir uma história semiótica para os mesmos. Estes aspectos, obviamente, só seriam possíveis em situações de comunicação, ou seja, em contextos sociais em que a interação ocorra, como nas criadas em sala de aula, por exemplo.

Podemos alegar ainda, de acordo com SHAUL & FURBEE (1998:19), que o uso do conhecimento lingüístico depende tanto do contexto, quanto das categorias lingüísticas. Tanto o contexto quanto as categorias são os dados centrais dos estudos da língua e cultura.

Duas maneiras segundo Kramsch (1993:8), para que a cultura seja ensinada tomando como objetivo o “interculturalismo”⁴⁷, i.e., o aspecto que caracteriza uma pessoa por entender a cultura do outro, apenas aprofundando seu conhecimento, são:

1) Estabelecer uma esfera de interculturalidade: essa linha de pensamento nos dá a idéia de que aprender cultura é mais do que apenas transferir informações, é considerar sua própria cultura em relação a uma outra, promovendo uma reflexão dos aspectos culturais de seu país, bem como dos que está aprendendo.

2) Ensinar cultura como diferença: essa noção de cultura esclarece que as identidades nacionais não são monolíticas. Dentro de cada cultura existe uma variedade de características nacionais que são relacionadas à idade, sexo, região, grupo étnico e classes sociais.

Diante disto, pretendemos verificar, a partir da análise dos dados, como essa mediação acontece (se acontece) e quais são as implicações da mesma para a aprendizagem de inglês como LE.

Como já afirmamos anteriormente, apesar da socialização não ser o objetivo central deste estudo, pensamos ser este aspecto essencial para nosso trabalho uma vez que se trata do processo de tornar o indivíduo membro de uma sociedade e que caminha também juntamente, com as questões culturais que estamos estudando.

*“Theories of socialization have swung back and forth in terms of the role assigned to the individual in the process of becoming a member of society”*⁴⁸ (OCHS:1999). Diante disso, neste trabalho consideraremos dois tipos: a socialização por meio da língua e a socialização para usar a língua.

“I am required to consider the relationship between language and socialization. It should be clear from these opening remarks that I am not concerned with language, but with speech, and concerned more specifically with the contextual constraints upon speech. Now what about socialization? I shall take the term to refer to the process whereby a child acquires a specific

⁴⁷ Termo utilizado pelo autor.

⁴⁸ As teorias de socialização têm “ido e voltado”, no sentido do papel assumido pelo indivíduo no processo de tornar-se membro de uma sociedade. (Tradução nossa)

*cultural identity, and to his responses to such an identity. Socialization refers to the process whereby the biological is transformed into a specific cultural being. It follows from this that the process of socialization is a complex process of control, whereby a particular moral, cognitive and affective awareness is evoked in the child and given a specific form and content. Socialization sensitizes the child to various orderings of society as these are made substantive in the various roles he is expected to play. In a sense then socialization is a process form making people safe. The process acts selectively on the possibilities of man by creating through time a sense of the inevitability of a given social arrangement, and through limiting the areas of permitted change. The basic agencies of socialization in contemporary societies are the family, the peer group, school and work. It is through these agencies, and in particular through their relationship to each other, that the various orderings of society are made manifest.”*⁴⁹(BERNSTEIN, B., p. 162)

Se tomarmos o caso de uma criança, devemos entender de acordo com Richard Ely e Jean Berko Gleason (1993, 251) que, por meio do processo de socialização, as crianças adquirem ou tomam contato com as crenças, sentimentos e comportamentos apropriados ao seu papel particular, em sua própria cultura. No caso da aprendizagem de uma LE, devemos levar em conta que o aluno de quem estamos falando já passou por este processo quando criança na sua LM e terá de estar aberto a este processo novamente na LE que decidiu aprender, ou seja, “adquirir” estes aspectos na outra cultura, já que *“through the process of socialization, individuals internalize the values of society, including those relating to personality and role behavior.”*⁵⁰ (OCHS, E.:1999).

De acordo também com Bakhtin (1996), a construção do indivíduo e da sociedade é dialógica e construída por meio da língua que é social, ou seja, adquirindo uma língua, os indivíduos estão adquirindo várias visões de mundo – devido ao fato de a língua ser polifônica (OCHS, E.:1999) – o que está diretamente ligado à questão que traremos neste trabalho: a mediação cultural.

⁴⁹ Sou requisitado a considerar a relação entre língua e socialização. Deveria ficar claro desde as afirmações iniciais que minha preocupação não é com a língua, mas com a fala e mais especificamente com as limitações do contexto na fala. E a socialização? Eu devo utilizar o termo para referir-me ao processo onde a criança adquire uma identidade cultural específica, e a suas respostas a tal identidade. Socialização refere-se ao processo onde o biológico é transformado em um ser cultural específico. Segue-se a isto que o processo de socialização é um processo complexo de controle, onde uma moral particular, uma consciência cognitiva e afetiva é relembrada na criança e dada de uma forma e com conteúdos específicos. Socialização sintetiza para a criança as várias ordens da sociedade por estas serem essenciais nos vários papéis esperados que ela tenha. Em um sentido, a socialização é um processo para fazer as pessoas seguras. O processo age seletivamente nas possibilidades do homem em criar um senso de inevitabilidade um dado acordo social e limitando as áreas em que mudanças são permitidas. As bases da socialização na sociedade contemporânea são: a família, o grupo de amigos, a escola e o trabalho. É por meio destas agências e em particular por meio da relação entre elas que as várias ordens da sociedade se manifestam. (Tradução nossa)

⁵⁰ Por meio deste processo de socialização, os indivíduos internalizam valores da sociedade, incluindo aqueles relacionados a personalidade e comportamento. (Tradução nossa)

Uma de nossas indagações que, sabemos, não será respondida neste trabalho, pois não faz parte de nossos objetivos, é desvendar se, como a criança que internaliza e ganha competência nos contextos socioculturais definidos por meio de sua participação em interações sociais – que são ambientes socioculturais por excelência (OCHS, E.:1999) – os adultos que se propõem a aprender uma LE passam por um processo similar, apesar do contexto de interação ser bastante diferente. Todavia, vale ressaltar, mais uma vez, que não estamos tentando aproximar processos distintos, apenas tentando entender se haveria pontos em comum entre os dois, já que a LE não é aprendida sem passar pela LM.

No processo de socialização da criança, os pais são os primeiros a transmitir, por meio, não só, mas também da língua, valores, comportamentos sociais adequados ao contexto, à situação de comunicação. E a criança tem o tempo que necessita para adquirir esses conhecimentos, além do fato de se tratar de uma situação de aprendizagem natural. No caso de um adolescente ou um adulto que aprende uma LE, no seu próprio país, essa socialização poderá ser realizada, por exemplo, pela mediação do professor em um contexto de simulação, bem como por meio da internet, filmes, etc.

Além disso, deve-se levar em consideração que este aluno já foi socializado na sua própria cultura e não possui o mesmo tempo que a criança para esse processo. Desde a primeira aula, ele é requisitado a utilizar a língua alvo em um contexto próprio, e esta ansiedade, somada à falta de tempo e a oportunidade de “vivenciar” outros contextos, pode prejudicar o desempenho do aprendiz.

De acordo com SHAUL e FURBEE, que fizeram considerações a respeito da língua e da cultura (1998: 18): um membro de uma comunidade pertencerá a várias “redes” de interação e terá uma variação em sua fala de acordo com o lugar, tempo, posição ou o papel do falante e do ouvinte. A análise da conversação ou outras formas de discurso ajudam a entender melhor o que cria a competência comunicativa de cada falante: um membro de uma comunidade deveria saber o padrão do som e o padrão semântico de sua língua, além de saber como usá-la apropriadamente dentro daquela sociedade. Neste sentido, podemos traçar um paralelo com a LE, pois é desta forma que entendemos a socialização, como um processo em que se aprende a usar a língua, apropriadamente, dentro de contextos específicos, em uma dada sociedade.

Ainda de acordo com os mesmos autores (1998:137):

“Let us suppose that we have a person unfamiliar with North American culture, who nonetheless has good command of the sound pattern, syntax, and vocabulary of American English. Even though the person speaks the language well, there could still be many situations in which the specific type of vocabulary and style of speaking to be used would be unknown to such speaker. (...) knowledge of appropriate use [as opposed to pure linguistic knowledge or competence] is what communicative competence refers to; it is in context(s) that we learn how to use words.”⁵¹

No caso do contexto em que estamos inseridos, este conhecimento é possível por meio da mediação cultural e da socialização.

Embora o tempo e as questões do filtro afetivo⁵² sejam bastante diversos dos que permeiam o aprendizado da criança, pensamos que grande parte dos alunos que procuram uma escola de idiomas estão motivados para aprender, seja esta uma motivação integrativa (o agente motivador da aprendizagem é o gosto, ou herança familiar, o interesse por cultura, a intenção de visitar ou morar em outro país, etc.) ou instrumental (o agente motivador é a necessidade, normalmente levando em conta a melhora financeira ou melhores oportunidades de emprego), além de outros fatores contribuintes como aulas personalizadas, aprendizado para fins específicos, como viagens (de negócios ou passeio), escrever e-mails (formais ou informais), atender ao telefone, fornecer informações, dar uma palestra, entre outros. *“Isto porque vivemos em uma sociedade que a competitividade é a grande prioridade para alcançar o objetivo almejado”*. (MAZA, F.T., 1997:87).

Um dos aspectos a serem considerados, portanto, neste processo, é a idéia de que habilidades cognitivas são adquiridas como resultado da utilização da língua para propósitos específicos associados a diferentes atividades – trabalho, viagem, etc. A LE, assim, é vista como uma ferramenta – motivação instrumental – que pode servir para vários fins. Os falantes terão diferentes propósitos para os quais eles utilizarão esta LE e estas diferenças os levarão ao desenvolvimento de diferentes habilidades cognitivas.

⁵¹ Suponhamos que temos uma pessoa que não seja familiar à cultura norte-americana, que, entretanto tem bom conhecimento do padrão de som, sintaxe e vocabulário do inglês americano. Mesmo que a pessoa fale bem a língua, poderá ainda haver situações nas quais um tipo específico de vocabulário e a maneira de falar será desconhecido por tal falante. Conhecimento do uso apropriado (oposto ao conhecimento lingüístico puro ou competência) é o que competência comunicativa se refere; é no contexto(s) que aprendemos a usar as palavras. (Tradução nossa)

⁵² Aspecto descrito acima na teoria de Krashen

Estes são aspectos importantíssimos em uma sala de aula de LE, já que cada aluno possui um objetivo próprio; personalizar e individualizar⁵³ o ensino são imprescindíveis, pois para que a socialização ocorra é necessário que o aluno tenha, ao menos, a informação de como utilizar as estruturas e os discursos adequados às diferentes atividades do cotidiano. Tais informações estão disponíveis em vários níveis, como o professor, o material, outros alunos, a televisão, o computador, etc. Nesse sentido é que nos parece pertinente fazer com que o aluno redimensione a importância do processo de aprendizagem, por meio da mediação cultural e da socialização, pois, fazendo isso, será possível a ele recorrer a estes vários meios, com independência.

Capítulo 3

3.1. Interação na sala de aula

“For a long time, it was assumed that second language classrooms could not provide appropriate input for learning how to realize many speech acts. This was particularly the case with structure-based approaches to teaching and in particular, in teacher-fronted classrooms where the dominant interaction pattern was ‘teacher initiation-learner response-teacher feedback’. In communicative, content-based, and task-based approaches to second language instruction, there are more opportunities not only for a greater variety of input but also for learners to engage in different roles and participant organization structures (for example, pair and group work). This enables learners to produce and respond to a wider range of communicative functions.”⁵⁴
(LIGHTBOWN & SPADA, 2006: 103)

⁵³ Pensamos ser possível a individualização do ensino em salas de aula como as que estamos pesquisando, onde há no máximo oito alunos por sala; nesse contexto o processo de personalizar e individualizar é o mais indicado para que a aprendizagem de uma LE seja efetiva. Por outro lado, sabemos que nas escolas públicas a realidade (de trinta a quarenta alunos em uma sala de aula) praticamente anula esta possibilidade.

⁵⁴ Por muito tempo assumimos que as aulas de L2 não poderiam dar insumo apropriado para a aprendizagem de como realizar muitos atos de fala. Este era particularmente o caso das abordagens estruturais de ensino, em principal naquela em que o professor era o centro onde o padrão de interação dominante era professor fala e o aluno responde seguido de um ‘feedback’. Em abordagens comunicativas, baseadas no conteúdo e em tarefas para a instrução em L2, há muitas oportunidades não só para uma grande variedade de insumo, mas também para que os aprendizes possam se engajar em diferentes papéis e participantes de estruturas organizadas (por exemplo, atividades em pares e em grupos). Isto capacita os aprendizes a produzir e responder a uma maior quantidade de funções comunicativas. (Tradução nossa)

Partindo de experiências com o ensino e da observação e gravação de aulas de inglês como LE, concordamos que é significativo incorporar a concepção de dinamicidade da língua viva àquela que é, talvez ainda, mais comum de estaticidade. Ou seja, tendo a comunicação como um dos objetivos no processo de aprendizagem da língua, pensamos que devemos assumir que, itens gramaticais ou lexicais da língua devem ser selecionados, apresentados e revistos por meio de prática constante e trabalho intensivo, para prover o estímulo da produção oral. Reconhecemos, portanto, a importância do insumo significativo e interessante que motive o aluno a produzir a língua alvo.

A pesquisa de PICA (1987), por exemplo, analisa os resultados de investigações em ambientes onde a língua que está em processo de aprendizado é a nativa do local – exemplo de aquisição de L2, e busca verificar os efeitos de dois exemplos de atividades desenvolvidas em sala de aula para favorecer esta aquisição: tomar decisões por meio de discussões e a troca de informações. Este tipo de atividade tem também relação com a idade dos aprendizes porque:

*“learning in similar circumstances, have shown that, at least in the early stages of second language development, older learners are more efficient than younger learners. By using their metalinguistic knowledge, memory strategies and problem-solving skills, they make the most of second or foreigner language instruction.”*⁵⁵ (LIGHTBOWN & SPADA, 2006: 69)

Podemos dizer, baseados nas aulas que observamos, que este tipo de atividade também é interessante no contexto de sala de aula LE, pois é necessário que os alunos produzam a língua alvo para que sejam capazes de efetuar a atividade proposta por professores.

*“Context implies setting (time, place), medium (for example, telephone vs. written vs. face-to-face renditions of the same text), and status/role of participants. All these factors contribute to the shaping of instances of language use, but the most important fact about context is that language (and learning!) depends crucially on interaction.”*⁵⁶ (SHAUL & FURBEE, 1998:136)

⁵⁵ Aprendizado em circunstâncias semelhantes mostrou que, pelo menos nos primeiros estágios de desenvolvimento de segunda língua, aprendizes mais velhos são mais eficientes do que aprendizes mais novos. Usando o conhecimento metalingüístico, estratégias de memória e habilidades de solucionar problemas, eles fazem muito mais na instrução de uma segunda língua ou língua estrangeira (lembrando que neste trabalho não utilizamos esta diferenciação como já foi mencionado anteriormente.) [Tradução nossa]

⁵⁶ Contexto implica em situação (tempo, lugar), padrão (por exemplo, apresentação do mesmo texto sendo telefone vs. escrita vs. pessoalmente) e, tipo/papel dos participantes. Todos estes fatores contribuem para a forma de exemplos de uso da língua, mas o fato mais importante sobre o contexto é que a língua (e o aprendizado) depende unicamente da interação. (Tradução nossa)

Vejam os exemplos de atividades chamadas de “information gap”, na qual os alunos devem formular perguntas e respostas para conseguir do outro a informação que desejam. Esta é uma atividade que realmente simula uma possível situação real, já que uma das maiores “funções” de nos comunicarmos é também para obter ou fornecer informações.

Os sujeitos são, dois alunos de aproximadamente de 30 anos, um deles é analista de sistemas e o outro aluno de doutorado em física. Ambos são requisitados a realizar este tipo de atividade – information gap – sobre o diretor de cinema Steven Spielberg. Os alunos haviam conversado sobre o diretor e alguns filmes na aula anterior, vejamos o diálogo:

(...)

T: these pictures are from...from what?

S2: * **Steven Spielberg films.**

T: very good. **These are films, scenes from some of Spielberg’s films, right?**

((os alunos balançam a cabeça em sinal afirmativo))

T: have you seen any of these films, Tiago?

S1: yes ((balança a cabeça))

T: which ones have you seen?

S1: ((olha as figuras)) I think three.

T: ((a professora se levanta e vai até o aluno)) what’s the name of this film? ((aponta para a figura da cena do filme))

S1: Indiana Jones?

T: Indiana Jones. And this? ((aponta para a outra figura))

S1: Soldado Ryan?

T: Saving...

S1: Saving Ryan? And...Park...

T: Jurassic Park...

S1: Jurassic Park...

T: hum hum. Have you seen this one? ((aponta para a outra figura)) Do you recognize this film?

S1: hum...no.

T: this black and white picture

S2: Shindler list

T: Shideler's list

S1: ah...

T: have you seen this one, Tiago?

S1: no.

T: and this one is...

S1: I thin...I believe Star Wars?

T: hum...no

S1: no?

T: it's Contatos Imediatos de Terceiro Grau. It's a very old film. Very old. I think it's one, one of the first Spielberg's films...**but the most famous, in my opinion, the most famous film by Spielberg is not this...**

S1: no?

T: **what's the most famous? What's his most famous film?**

S2: **E.T**

T: yes, E.T. and it's not there...it's interesting. And can you see Spielberg there or no?

* Can you see him?

(...)

Nesta aula, então, apesar de o objetivo ser praticar oralmente o uso de estruturas e tempos verbais estudados anteriormente durante o semestre, a professora aproveitou e utilizou as informações do diretor de cinema.

(...)

T: Now, what I want you to do...I want you to...we have here information about Steven Spielberg...and...**you have some information** ((a professora entrega um cartão para o aluno S2 com um texto sobre o diretor faltando algumas informações)) **and you have other information** ((a professora entrega um cartão para o aluno S1 com o mesmo texto, mas faltando outras informações))...**just speaking I want you to ask each other these questions** you have there...I think Daniel you have the first question. What's the first question? Ask Tiago, please

S2: Tiago, Tiago, where does...* where...

T: where...? The sentence is Steven Spielberg was born in tãñãñã...

S2: where did Steven Spielberg...

T: the verb, oh, the verb is the verb to be, oh...was, was born...

S2: Where was Steven Spielberg born?

T: born...((corrigindo pronúncia)) repeat.

S2, T: **Where was Steven Spielberg born?**

T: ok? Where was he born?

S1: **he was born in Ohio.**

T: Ohio...ok...you don't need to write, just speak, just speak. **Now you have the next question.** ((a professora se dirige ao outro aluno))

S1: me?

(...)

Como vimos, este tipo de atividade “simula” ou mesmo torna a interação mais próxima do real, com negociação de sentidos, e estimula e motiva os participantes aumentando a possibilidade de sucesso na aprendizagem. “*mutual understanding can be reached when the learner and interlocutor modify and restructure their interaction as a result of their requests for clarification or confirmation of each other's input and checks on the comprehensibility of their own productions*”⁵⁷ (PICA, 1987: 4)

Observamos mais um exemplo deste tipo de atividade em que os alunos possuem as perguntas e, deve haver uma troca de informações pessoais, o que também caracteriza, neste caso, a personalização que vimos anteriormente na teoria de Bruner.

Neste caso, dois alunos com média de 25 anos, estudantes universitários, deveriam fazer perguntas pessoais que tinham como objetivo personalizar o ensino e motivar os alunos a falarem deles mesmos utilizando a LE. Além disso, a atividade visava praticar uma estrutura específica que os alunos estavam estudando.

⁵⁷ Entendimento mútuo pode ser alcançado quando o aprendiz e interlocutor modificam e reestruturam suas interações como resultado de seus pedidos para reformulação e confirmação do insumo de cada um e checar a compreensão de suas próprias produções. (Tradução nossa)

(...)

T: **Luciana, can you start with any of the questions and you can ask one of them, ok!**

S2: **Vicente, how often have you seen your sister?**

S3: **Once a....once two months.**

S2: **What haven't you quit recently?**

S3: I don't have quit...quit is...?

T: Stop.

S3: Stop.

S3: I haven't anything.

T: I haven't quit anything.

S3: I haven't quit anything.

S2: **How often have you written homework?**

(...)

De acordo ainda com a mesma autora, há um consenso de que o ambiente de aprendizagem deve incluir oportunidades de os aprendizes se engajarem em situações significativas de interação social com usuários de LE, a fim de descobrirem regras lingüísticas e sociolingüísticas necessárias para a compreensão e produção da mesma. Assim, “*students are asked frequently to work in groups or pairs rather than in the more traditional teacher-fronted arrangement. For most learners and their teachers, these changes have resulted in more lively, less form-orientated classroom discourse.*”⁵⁸(1987: 17). Entretanto, nos exemplos que trazemos aqui, não há interação entre nativos e não-nativos, já que o contexto é de LE e não de L2. Todavia, os diferentes tipos de interação que acontecem na sala de aula, também podem auxiliar os alunos na compreensão e produção.

Sabemos que há muitas diferenças que devem ser consideradas para a análise e que não é possível fazer nenhum tipo de generalização, haja vista o pequeno número de participantes, mas podemos perceber que diferenças como, por exemplo: “*a falta de sucesso em grande parte dos casos, a variação individual no grau de sucesso, nos objetivos e estratégias desenvolvidas durante*

⁵⁸ Os alunos são requisitados frequentemente a trabalharem em grupos ou pares mais do que a maneira tradicional professor-aluno e estas mudanças resultaram em aulas mais agitadas e menos formais em sua orientação. (Tradução nossa)

*o processo, a fossilização*⁵⁹, *a indeterminação das intuições, a importância da instrução e da correção, o papel dos fatores afetivos*” (YOKOTA, 2005: 19) são essenciais durante a análise para entendermos melhor o processo de aprendizagem. Contudo, neste trabalho, não será possível levar em consideração todos os aspectos que permeiam este processo pela dimensão do mesmo, embora saibamos de sua importância. De tal modo, nosso recorte ficará nas questões culturais.

Observemos um exemplo em que o aluno declara não gostar de inglês em uma interação com a professora. Nesta aula, os alunos estavam realizando uma avaliação oral, quando um dos alunos pergunta ao seu colega sobre o que ele costuma odiar quando criança:

(...)

S3: Tiago, what did you used to hate as you are a child?

T: as a child.

S3: as a child.

S2: I used to hate to go school. It's true.

T: only this?

S2: and **I used to hate to go to English.**

T: English classes?

S2: **until today.**

T: until today?! Ok, all right. Érica, can you...something else?

S2: no.

(...)

Possivelmente esta aversão à LE poderá dificultar e/ou tornar mais lento o aprendizado deste aluno, uma vez que também sabemos – informalmente – que o mesmo só estuda inglês por imposição da empresa multinacional em que trabalha. Outra informação é a de que este aluno continua com muitas dificuldades para conseguir se comunicar em inglês e que tem realizado algumas aulas particulares com o objetivo de se tornar mais seguro e, conseqüentemente, se expor nesta língua.

⁵⁹ De acordo com (YOKOTA, 2005: 13), fenômenos lingüísticos fossilizáveis são os itens, regras e subsistemas lingüísticos que os falantes de uma língua materna tendem a conservar em sua interlíngua em relação com uma língua objeto/meta.

Entretanto, não podemos afirmar que este aluno não terá sucesso na aprendizagem desta LE porque:

*“both experience and research show that older learners can attain high levels of proficiency in their second language. Furthermore, it is essential to think carefully about the goals of an instructional programme and the context in which it occurs before we jump to conclusions about the necessity – or even the desirability – of the earliest possible start.”*⁶⁰ (LIGHTBOWN & SPADA., 2006:73)

Temos ciência de que este processo, mesmo em um aluno “ideal” – motivado, interessado, com tempo para os estudos, que tem independência, etc. – é bastante lento. Quando a interação acontece entre os alunos em sala de aula, a mesma é bastante direcionada, uma vez que observamos que a intenção é a prática constante para que os alunos sintam-se suficientemente seguros para produzirem um diálogo ainda que pronto.

É conveniente lembrar que mesmo depois de quase dois anos de aprendizagem de uma LE, o aluno ainda não possui insumo suficiente para a produção de língua que não seja direcionada, isto porque seu contato com a LE acontece, geralmente, em sala de aula, onde o aluno está no máximo duas vezes por semana.

Vejamos um exemplo desta interação direcionada. Nesta aula, a professora pede a dois alunos que a partir de um modelo, realizem um diálogo trocando as informações pelas suas, ou outras que fossem inventadas. Esta turma foi gravada e observada durante a macro-análise e há três alunos universitários com aproximadamente 25 anos. O objetivo era a leitura de artigos em inglês e/ou apresentação de trabalhos em congressos internacionais. Vejamos a interação que segue:

(...)

S1: 3371-2842

S2: Who’s speaking?

S1: Vicente

S2: Hello Vicente, here is Luciana. How are you?

S1: Fine and you?

⁶⁰ Ambas as experiência e pesquisa mostram que aprendizes mais velhos podem alcançar altos níveis de proficiência na L2. Ainda mais, é essencial pensar cuidadosamente sobre os objetivos de um programa de instrução e do contexto

S2: Fine. I'm tired but I'm cold too because...would you like to go out afterwards?

S1: What do you...I don't remember...go out?

S2: Ok, where do you...would you like...do you imagine some place?

S1: I don't know. You invite, so you...

S2: Que grosseria!

S2: Vou desligar isso aqui

S1: You....como é escolhe? Escolher?

S2: Choose

S1: Choose the place

S2: What time are you coming?

S1: What time is good for you?

S2: Ah...8?

S1: Ok.

S2: Ok? Bye Bye

S1: Bye

((Risos))

(...)

A respeito da aquisição de formas gramaticais, OCHS & SCHIEFFELIN (1999: 73) afirmam que uma perspectiva de socialização da linguagem gera um modelo mais sofisticado de desenvolvimento gramatical, isto é, está de acordo com certas realidades culturais que influencia quando, como, e por que crianças usam e entendem formas gramaticais. Tal modelo de desenvolvimento gramatical leva a um olhar para a ideologia e para a ordem social como forças que organizam o uso e a compreensão de formas gramaticais por crianças. A socialização da língua enriquece o modelo e critica as visões reducionistas que visam o contexto sociocultural como o insumo a ser quantificado e correspondente aos padrões gramaticais utilizados pelas crianças.

no qual ocorre antes de nós passarmos para conclusões sobre a necessidade – ou até prestígio – de um possível início antecipado. (Tradução nossa)

Diante disto, cabe ao professor considerar a importância da aprendizagem de vocabulário, uma vez que a falta deste pode comprometer o entendimento, a comunicação, a interação e, que as estruturas podem ser adquiridas com o uso.

Neste próximo excerto dos dados coletados, verificamos que mesmo sem obter a exatidão gramatical, o aluno fez-se entender. Aqui, podemos até nos questionar se esta compreensão ocorreu pelo fato de os alunos já se conhecerem, ou porque eles já tinham percebido a dinâmica da atividade, ou talvez porque todos possuem a mesma LM. Pensamos que a terceira opção seria a que melhor explicaria o ocorrido, embora consideremos que mesmo que esta interação acontecesse com um falante nativo de inglês, o mesmo teria entendido a pergunta, uma vez que obviamente nem mesmo eles falam sua LM de acordo com a gramática normativa.

Sendo assim, nesta aula, os três alunos estavam realizando uma avaliação oral na qual eles deviam responder questões diretas da professora, bem como interagir entre eles, utilizando um “guia” fornecido por ela:

(...)

S2: Telma, what she used to like...

T: ask her.

S2: What she used to like...

T: not she...you ((aponta para a aluna, mostrando que é uma conversa direta)).

S2: ah...**what you used to like as a child?**

T: **did you understand the question?**

S1: **yes. I used to go at school in afternoon**

T: the question is: **what did you use to like, like, ok?**

(...)

E logo depois, o mesmo acontece novamente, embora a professora tenha dado o modelo e dito como a pergunta deveria ser realizada. Este é um exemplo em que a correção não foi efetiva como esperada, talvez porque os alunos estavam em uma situação de avaliação que sempre os deixa apreensivo :

(...)

S1: What about what you used to hate as a child.

T: so, ask a question.

S1: what...er...**what you used to hate as a child?**

T: **do you understand the question, Érica?**

S3: **yes, I used to...I used to hate** when the teacher asked me something in English, for example, because I was so shy.

T: yes, good.

(...)

Entretanto, é preciso levar em conta o que KRASHEN (2003:1) assegura:

*“Error correction helps learning. When we make a mistake and someone corrects us, we are supposed to change our conscious version of the rule. If a learner says ‘I comes to school every day’, and a teacher responds with, ‘No, it’s ‘I come to school’,’ the learner is supposed to realize that the –s doesn’t go on the first person singular.”*⁶¹

Consideremos um exemplo em que a professora corrige um erro gramatical, mas o mesmo não impediria a comunicação, apenas faria com que o aluno não fosse excessivamente preciso, especialmente porque, neste caso, os alunos ouviram uma música e estavam corrigindo os trechos que apresentavam algum erro. Mesmo após a correção ter sido feita, podemos questionar se esta foi efetiva, ou seja, se o aluno conseguiu assimilar qual era o problema da sua fala. Esta informação, nós não temos, mas podemos deduzir que não, já que a correção foi bastante rápida e sem muitos esclarecimentos:

(...)

S1: The last I don’t listen too.

S2: I don’t understand the night I see....

T: Sorry, sorry:

S2: I don’t hear this part.

⁶¹ A correção de erros ajuda na aprendizagem. Quando fazemos um erro e alguém nos corrige, nós provavelmente mudaremos nossa versão consciente da regra. Se um aluno diz “I comes to school every day” e um professor responde “Não, é: ‘I come to school’,” o aluno possivelmente perceberá que o –s não é utilizado na primeira pessoa do singular. (Tradução nossa)

T: Ok...I haven't heard...

S2: Sorry!

(...)

Neste caso, em especial, o aluno utiliza a forma do presente simples no lugar do presente perfeito em inglês – fato constante nas aulas de LE uma vez que este tempo verbal não existe na língua portuguesa e ora é “traduzido” como presente, ora como passado, o que normalmente, leva os alunos a optarem por um dos dois últimos e não se arrisquem a utilizar um tempo verbal que, geralmente, não conhecem com muita propriedade.

Notemos um outro exemplo em que a correção visa a “perfeição” gramatical, via uma explicação do uso correto da estrutura, mas como a comunicação foi realizada com sucesso, talvez uma menor ênfase pudesse ter sido dada a esta correção:

Trata-se da turma que estávamos observando durante a macro-análise. Os três alunos estavam fazendo frases sobre eles mesmos e a interação aqui acontece com o padrão: professor – aluno. Vejamos o trecho que segue:

(...)

T: If you say last month, yes.

S3: I was in a movie.

T: No, no. I went to the movies.

S3: I went to.

T: Yes, **because it's have you been to the movies. Remember when you put the present perfect and you say go to**, the person has gone but not come back and if you say have you ever with the idea of “ir” have you ever been to Europe, not gone.

S3: So, I say I've been to the movies.

T: tã nã nã , for many times.

(...)

Como pudemos observar até o momento, muitas são as variações de interações em sala de aula e como elas podem influenciar no aprendizado, já que cada aluno aprende de uma maneira própria e particular. A professora geralmente participa das mesmas, seja monitorando, seja

interagindo com os alunos. Entretanto, a glorificação da cultura estrangeira que tratamos anteriormente não ocorreu nestas interações em sala de aula e, da mesma forma, a mediação cultural foi muito menos explícita do que esperávamos – estes aspectos serão tratados com mais detalhes na análise dos dados.

3.2. Análise dos dados

A partir do exposto, procuraremos, nos excertos a seguir, verificar:

- a) a mediação cultural – ou seja, aspectos em que professores e alunos mencionam a cultura brasileira e de outros países de forma a entendê-las;
- b) a socialização – baseamo-nos principalmente nas teorias de OCHS (1999), observamos se há na sala de aula referências à maneira de comportamento do estrangeiro e do brasileiro e no uso adequado da língua, para que seja possível ao aluno tornar-se membro de uma outra sociedade;
- c) a interação social, tendo como base a teoria de Bakhtin.

Será, então, por meio desses aspectos que verificaremos quais as implicações da cultura no aprendizado e na socialização destes participantes. É importante pontuar que analisaremos os dados no nível do discurso e não estruturalmente e que, eventualmente, poderemos nos valer dos elementos sintáticos, lexicais para nos auxiliar na análise, com o objetivo de compreender o discurso, mas esta não será nossa primeira opção.

Constatamos, por exemplo, que a difusão de ideologia, presente na sala de aula, assim como em qualquer outra formação social, é feita tendo, na maioria das vezes, o país de língua inglesa como referência, mas nem sempre como um modelo de perfeição – como era uma de nossas hipóteses anteriores e, também verificamos que, pelo menos nesta escola, os Estados Unidos não são a referência principal dos alunos que, muitas vezes, declaram não admirar ou se interessar por este país.

Além disso, verificamos também que as aulas procuraram ser condizentes com a afirmação – apesar de bastante audaciosa quando tratamos de sala de aula – de Moacir Gadotti (1993):

“O pós-modernismo na educação trabalha mais com o significado do que com o conteúdo, muito mais com a intersubjetividade e a pluralidade do que com a igualdade e a unidade (...) trabalha com uma profunda mudança nos conteúdos para torná-los essencialmente significativos para o estudante. (...) Pluralismo não significa ecletismo, um conjunto amorfo de retalhos culturais. Pluralismo significa sobretudo diálogo com todas as culturas, a partir de uma cultura que se abre às demais.”.

E como então o diálogo acontece em sala de aula? Será que a mediação cultural de fato acontece? A socialização e/ou a questão ideológica vêm atreladas a esse aspecto cultural?

No exemplo que segue, podemos observar que há um desacordo na comunicação devido à palavra “movies”. A interferência da professora fez-se necessário, uma vez que do contrário, ter-se-ia como resultado um mal-entendido. Contudo, neste caso, não foi uma questão lexical, pois ou o aluno não estava atento à pergunta (que utilizava o verbo “been to” – esteve) ou ele realmente não entendeu a indagação do colega de sala e, ao ouvir a palavra “movie” partiu do princípio de que a pergunta se referia à frequência com que ele assistia a filmes. Observemos três alunos da mesma turma (macro-análise) do diálogo anterior que continuavam a formular perguntas e respostas pessoais:

(...)

S3: How often have you been to the movies this month?

S2: I saw many films.

S1: Me too.

T: Sorry...to the movies, Vicente.

S1: I see a movie.

T: **Oh...to the movies is to the cinema.**

S1: Movie is like a cinema?

T: Yes.

S1: **Porque eu pensei que movie era a film.**

S2: Yes, a film in....rent a film.

S1: Just see.

T: **No, to the movies is really at the cinema.**

S2: Cinema, sorry! So...no.

T: You haven't been in the past month?

S2: No.

T: Me neither.

(...)

Aqui, a socialização ocorreu devido às palavras “movie” e “film”, haja vista que a professora esclareceu aos alunos que o uso da preposição “to” indicaria que a pergunta tratava de ir ao cinema e não de assistir a filmes, que caracteriza a socialização da língua.

Devemos destacar, aqui, o fato de o inglês apresentar duas palavras para expressar "filme", sendo que “movie” é mais utilizado no inglês americano e “film” no inglês britânico. Isso apenas reforça a diferença cultural manifestada pela língua, no caso de duas "línguas inglesas", o que muitas vezes acaba causando algumas confusões com os aprendizes.

Ainda quanto à questão cultural, podemos notar que não houve uma mediação explícita, mas é possível observar que tanto o aluno quanto a professora utilizam da palavra “sorry”, que culturalmente é muito importante em países de língua inglesa, o que talvez fosse diferente em um diálogo entre falantes do PB, já que este tipo de comportamento não é “exigido” em nossa língua em contextos não-formais. Nesse sentido, é importante destacar que ambos interlocutores assumiram a posição de um outro “eu” na LE, ou seja, agiram de uma maneira que pode ser diferente na LM.

Neste próximo diálogo, temos um exemplo contrário. A professora passou um vídeo para os alunos e pediu para que eles explicassem o que tinham entendido até aquele momento. Aqui, a professora deixa de corrigir vários erros gramaticais provavelmente para não interromper a interação que os alunos estavam tentando estabelecer:

(...)

S3: And...he meets...

T: You didn't say one part.

S3: **He met your boyfriend.**

T: During the day...

S1: Oh, yes!

T: **Yes, she was interviewing him and...**

S3: **Went out to take a coffee, go to the...**

T: And...
S3: she is not
T: She...
S3: She isn't, she wasn't there
(...)

Podemos notar, novamente, que a mediação cultural não foi explícita, mas ocorreu, como esperávamos, já que não é possível separarmos língua e cultura. Um exemplo é a frase dita pelo aluno S3: “He met your boyfriend.” (Ele encontrou seu namorado), se considerássemos que a frase fosse dita em PB ou realmente compreendida pelos colegas, poderíamos prever que a mesma causaria alguns risos na sala de aula, uma vez que faria referência ao homossexualismo, que ainda é visto com muito preconceito no Brasil, bem como em outros lugares do mundo.

Neste caso, acreditamos que as “piadas” não ocorreram, nem por parte dos outros alunos, nem pela professora, porque não houve uma correção (pronomes possessivos “your” e “her”) e, possivelmente eles não estavam atentos ao discurso do aluno, o que também nos leva a uma outra questão cultural de que aqui no Brasil, muitas vezes, o fato de várias pessoas falarem ao mesmo tempo não é visto como “falta de educação”, bastante diferente da Inglaterra, por exemplo.

No mesmo exemplo, temos outro aspecto cultural que é o do tempo. Como podemos ver, a professora dá a resposta aos alunos sem dar tempo para que eles formulem uma resposta adequada. Este fato em outras culturas poderia ser visto como uma falta de respeito por parte da professora, o que nem sempre é visto desta forma aqui no Brasil.

Estes próximos três exemplos são bastante comuns nas salas de aula de inglês como LE devido à palavra “holiday”. Muitos alunos acabam fazendo grande confusão, por não saberem se a referência é “férias” ou “feriado”. Neste primeiro caso, os alunos mesmos colocam para a professora que confundiram as palavras. A professora parece um pouco irritada com o conflito e afirma já ter explicado muitas vezes a diferença:

(...)
T: Did you get the answer?
Ss: What kind of holiday...
S3: do you usually...

S1: abroad

T: And what's this?

S3: Going abroad?

T: Yes!

S2: Ah...

S3: But, ah...this is, ah! **I think holiday is like tomorrow. Tomorrow is holiday.**

T: No, no...**holiday I said already many times, holiday is férias, not feriado.**

Feriado is bank holiday

S3: How do I say: bank holiday?

T: Bank, bank, bank holiday. What's the answer then?

S1: I really like going abroad.

S2: Abroad, abroad

(...)

Primeiro é preciso levar em conta que estas palavras “holiday”, “bank holiday” e “vacation” são muitas vezes causa de confusão entre os alunos. A questão cultural, apesar de não explícita, pode ser inferida, pois tanto no inglês americano como no português brasileiro há duas palavras para diferenciar “holiday” e “vacation”, ou feriado e férias, respectivamente. Já no inglês britânico, apesar de a professora afirmar que "feriado" é “bank holiday”, nem mesmo os nativos fazem esta diferenciação, valendo-se do contexto para que o entendimento ocorra. Ainda assim, certo incômodo é demonstrado com a dúvida dos alunos.

Diante disso, por um lado temos um comportamento que revela que o processo de aprendizagem de LE demanda mais tempo e, certamente, outro tipo de elaboração mental quando se adquire o mesmo léxico em LM, e, por outro lado, que este fato parece ter sido desconsiderado no momento em que a professora repete muitas vezes a mesma palavra, pois não parece haver aí uma intenção implícita de ensinar, mas de repreender – aspecto que poderia nos remeter à questão - cultural/ideológica - do papel repressor da escola.

O outro trecho apresenta confusão com a mesma palavra, quando a aluna é questionada.

(...)

T: do you like travelling?

S1: a lot.

T: hum... you never travel for pleasure? **On holiday?**

S2: yes!

T: how often?

/.../

T: how can I say?

S2: how can I say? Depends.

T: hum...

S2: **I and my family are going to beach**

T: to the beach.

S2: **to the beach the other...the other /.../**

T: **holiday?**

S2: **yes, the other holiday in November.**

T: **first week of November?**

S2: yes.

T: so, how often do you travel a year?

S2: twice

T: twice a year?

S2: twice or three...

T: times.

S2: times a year but a little, a short period.

T: short...but for short

S2: short.

T: ok. Very good. And you? **On holiday...for holiday? how often a year?** ((a professora se dirige a outra aluna))

S1: **only for holiday only for pleasure I think that...never**

((risos))

S1: no, we will go, we go, no...we went to the beach

(...)

Ainda concernente à mesma palavra, temos um outro diálogo com os mesmos alunos. Esta aula era uma das últimas do semestre e os alunos estavam falando sobre seus planos para as férias. Entretanto, como esta época do ano é marcada por muitos feriados, a confusão aconteceu. A mesma se desfez quando a professora utilizou a palavra “vacation”:

(...)

T: And what are your plans for the next holiday? ((a professora pergunta se dirigindo ao outro aluno))

S2: **next holiday?**

T: December.

S2: **December or November?**

T: oh...November, that's right.

S2: November I'll go work...because I don't have...

S1: and study...

((risos))

S2: no, it's true. I'll go work.

T: **you will work.**

S2: yes.

T: **but when is your next holiday, let's change the question, your holiday, vacation, holiday?**

S2: **vacation?**

T: **yes, what are your plans?**

S2: **travel. I'll go travel.**

(...)

Sabemos que a professora, na primeira pergunta, referia-se às "férias" devido à preposição “on”, mas a aluna respondeu sobre o "feriado" que estava próximo. Sobre a questão cultural, temos a referência, por parte da aluna, ao hábito que os brasileiros têm de aproveitar esses momentos para irem à praia, e o fato de a professora não fazer nenhuma correção e, até mesmo, concordar com a aluna, revelando que para ela o mais importante foi ter se estabelecido uma “comunicação”, ou para deixar a aula falar.

Ainda no primeiro trecho, temos uma importante questão sócio-cultural, pois a professora parafraseia a pergunta que havia feito anteriormente para fazer com que a aluna chegasse à resposta esperada. Nesse sentido, a parafrase seria um elemento de socialização do aluno na LE, um recurso adotado pelo professor diante de uma situação em que ele não saiba qual palavra utilizar e cultural porque nos parece por experiências pessoais que ingleses não costumam agir desta forma, mas, ao contrário, repetem da mesma forma.⁶²

No segundo trecho, a professora faz a parafrase novamente, utilizando até mesmo outra palavra que, como vimos anteriormente, é culturalmente mais fácil de ser compreendida. Entretanto, em relação à socialização, podemos notar nos últimos turnos deste trecho que a mesma não se deu de maneira efetiva. A professora já corrigira o aluno no mesmo trecho sobre o uso de “will+go+verbo” e, mesmo assim, o aluno repete a construção na última frase. Podemos deduzir que isto se deve à transferência direta do Português para o Inglês e, também porque o aprendizado desta estrutura ainda não ocorreu - ou para usar os termos do Vygotsky (2000), o aluno não internalizou esse conhecimento.

No exemplo que segue, temos três alunos universitários, com idade entre 22 e 25 anos, que se encontravam no nível pré-intermediário (2º. Semestre – teoricamente os alunos já estudaram um ano e meio de inglês) e utilizam o livro *New Headway pre-intermediate*, como já relatamos anteriormente.

Em uma das aulas, os alunos assistiram a um vídeo que faz parte do próprio material didático. O objetivo era revisar tanto vocabulário como estruturas vistas em unidades anteriores. Neste caso, a história mostrava quatro jovens que vivem juntos em Oxford, na Inglaterra. Trata-se do último de sete episódios da série; um deles chamado Matt, apaixonou-se por uma garota chamada Mel, que fazia uma pesquisa de opinião. Veremos que a interação acontece muito mais entre professor e aluno, logo depois de terem assistido a um pequeno trecho do episódio:

(...)

T: So, tell me...what did you understand so far? What happened?

S3: He was interviewed.

T: No. In the beginning...really in the beginning. They were in the bar...

S3: They were in the bar

⁶² Este dado não é empírico, é apenas uma suposição.

T: And...Vicente?

S1: And he was...he was waiting a girl that he met...he had interviewed.

T: No, he had...

S1: He interviewed.

T: No, he had met.

S1: Met.

T: Or he had...he had met, yeah? When did he meet this woman, Luciana?

S2: He met this woman when she had interviewed...no!

(...)

Pudemos ver, acima, que o diálogo neste exemplo segue o padrão de interação: professora-aluno. Entretanto, como temos apenas uma seqüência de perguntas e respostas sobre o entendimento do vídeo que os alunos acabaram de assistir, não podemos afirmar que isto é recorrente. Veremos adiante exemplos de interação que seguem o padrão aluno-aluno, aluno-professor, entre outros.

A justificativa para este tipo de atividade deve-se possivelmente ao que PICA (1987: 11) afirma ser uma necessidade do professor em alcançar metas já preestabelecidas e isto faz com que muitas das atividades em sala de aula tragam poucas oportunidades para os alunos modificarem e reestruturarem suas interações a fim de atingir uma compreensão mútua. Entretanto, como já foi dito anteriormente, não pensamos ser este método para a aprendizagem de LE ineficaz para o aluno – no contexto em que estamos inseridos, já que o aluno necessita de um trabalho intensivo, principalmente no início da aprendizagem.

Acreditamos que, novamente, a professora não aceitou a primeira resposta do aluno à sua pergunta, que estava correta tanto em termos gramaticais quanto em conteúdo, o que causou certo desconforto entre eles e, o resultado foi a não-elaboração de uma resposta. Culturalmente, poderíamos pensar em diferenças no método de ensino, mais tradicional, mais comunicativo etc, no Brasil, nos EUA, na Inglaterra. Além disso, deve-se levar em consideração que, apesar de o tempo verbal chamado de “Past Perfect” ser equivalente ao Pretérito-mais-que-perfeito (composto) do português, os alunos demoram a assimilar sua estrutura.

Em um outro exemplo, pudemos constatar um exemplo de socialização quando a professora passa aos alunos algumas instruções de regras de comportamento, pedindo ao aluno que não seja rude ao telefone, que tenha mais entusiasmo, utilizando a entonação que, provavelmente um falante de inglês como LM utilizaria neste caso:

(...)

T: *Vicente, you have to be more enthusiastic like...the girl invites you to go out and you say Ah...yes!*

S1: Ah, I don't know what, choose the place

T: *Of course I want to go...yeah?!? No, ok, it's ok to say you can choose*

S1: Oh, ok, thank you. I call you later

((Risos))

S3/S2: What time are you coming?

S3: Or are not coming...

S1: I meet you in the place, bye!

((Risos))

T: *You didn't say where!* My God! Ok. Very good. Everybody telephoned?

(...)

Neste excerto acima, a mediação cultural não aconteceu explicitamente, mas podemos verificar como os costumes brasileiros são diferentes dos de outros países, uma vez que a interação acima poderia ter acontecido naturalmente no Brasil, mas talvez não em outros países – apenas podemos afirmar isso devido à frase da professora “*My God!*”, indicando que os alunos agiram de uma maneira que não deveriam, caso estivessem em uma interação real na língua inglesa.

Não estamos dizendo que, uma maneira é certa ou errada, apenas ressaltando que quando estamos nos comunicando em LE, temos de “dar vida” a um outro “eu” que deveria agir socialmente de acordo com outras regras que são, muitas vezes, diversas das da LM. Talvez pela idade dos alunos e pela situação de convite para sair, esses sujeitos não se sentiram à vontade para “encenar” a situação que seria perfeitamente possível de realmente acontecer.

Além deste exemplo, na mesma aula, constatamos um caso em que a mediação cultural acontece de forma explícita. Foi possível notar que as questões levantadas partiram dos alunos. Aqui, pudemos ver que o aluno fica decepcionado quando vê o beijo que o casal troca no vídeo, bem diferente do que brasileiros – segundo ele – fariam.

A professora, por sua vez, para contornar a situação afirma que as pessoas inglesas são tímidas, além do estereótipo inglês de pessoas frias e acrescenta que os filmes ingleses são realizados para todas as idades, inclusive para crianças. O fato de ela utilizar apenas a expressão “Filmes Ingleses” parece-nos, gerou certa ambigüidade, porque não sabemos se a professora pergunta ao aluno se ele já viu outros filmes ingleses porque nestes há uma demonstração de afeto ou porque não há, ou também se ela refere-se apenas aos filmes que são produzidos para serem utilizados em sala de aula com os alunos estrangeiros.

(...)

T: It wasn't really a passionate kiss, is it what you mean?

S3: No, it was a friend

T: A friend's?

S3: A father's kiss

T: A father's kiss? Oh, come on!

((Risos))

T: Ok, all right, now...

S3: No tongue, they don't use the tongue.

S2: I think no

T: Oh, they didn't, they didn't show the kiss really, in close...

((Risos))

T: They...it's a French kiss, in English, a real kiss is a French kiss

S3: *I'll show the Brazilian kiss*

T: No, they didn't say...eh...a French kiss is a real kiss

Ss: Ah...

T: French kiss

T: How do you say? You think it was a fake kiss for the television, not a real kiss?

S2: Yes.

S3: Maybe a fake kiss is hotter than that.

((Risos))

T: you have to consider they are just...you know? *English people, very shy.*

S1: You kiss...oh, I don't know

T: *You have to see some other English films.* This is for children, you know? For everybody.

(...)

E, logo depois:

(...)

T: Oh, Julio!

S3: *Take off the clothes...*

T: You think they are going to show it? In a video? Oh, you *have an English video, Oxford English video.* Come on!

((Risos))

S3: *It's part of the life!*

T: Ok. But in the video! You don't show this. Ok, let's see the rest then. So did you think they are going to be together?

Ss: Yes

T: Yes.

S3: Why not?

T: Why not!

(...)

Neste mesmo trecho, há também um exemplo de socialização da língua quando a professora ensina aos alunos o termo correto para se dizer “beijo de verdade” e “beijo de mentira” – uma vez que os alunos estavam fazendo tradução literal dos mesmos. Além disso, a mediação e a socialização pela língua acontecem durante todo o período, já que os alunos e a professora estabelecem um diálogo de opiniões contrárias e a professora tenta convencê-los de que mostrar um casal sem roupas e se beijando “de verdade” não é indicado para um vídeo que é

feito para o ensino de inglês como LE – os idealizadores do vídeo, ingleses, não colocaram situações dessa natureza – e que, portanto, pode ser visto por qualquer pessoa em qualquer faixa etária. Os alunos, por sua vez, afirmam que isto faz parte da vida. Não os convencendo, a professora põe fim à discussão para que os alunos assistam ao final do episódio.

Seguindo o mesmo raciocínio, podemos identificar as questões sociais e ideológicas. A professora assume o papel de “menos liberal” e os alunos de “mais liberais”. Isso talvez porque a professora não se sintia à vontade para ter a mesma atitude dos alunos – que neste caso são universitários, solteiros.

Continuando a análise dos dados, vale ressaltar que todos os dados da micro-análise foram gravados em vídeo porque esse tipo de coleta é importante para entendermos o contexto que estamos estudando mais profundamente. Em sala de LE vários aspectos extralingüísticos são de extrema importância para verificar qual é a motivação, o grau de ansiedade, etc., para que não ocorra o fato descrito nesta afirmação:

*“Justamente porque no conocemos la segunda parte de la enunciación, la extraverbal, que determina el significado de la primera parte, la verbal. Ante todo, no sabemos donde ni cuándo ocurre esta conversación; en segundo lugar, no conocemos el argumento de la conversación; y, finalmente, no conocemos la relación que ambos os interlocutores tienen con respecto a este argumento, sus respectivas valoraciones del mismo.”*⁶³ (SILVESTRE e BLANCK, 1993)

No caso deste filme, as questões culturais foram explícitas, como já dissemos, e nos levam a pensar se, caso o material fosse produzido no Brasil, se maiores demonstrações de carinho aconteceriam – acreditamos que sim – já que, neste caso do vídeo britânico, o casal não anda de mãos dadas e a demonstração de afeto é tão rápida que se torna artificial, como pudemos verificar nos comentários do aluno. É claro que deve-se levar em consideração o fato de se tratar de um vídeo com uma finalidade específica de “ensino de LE”, assim o foco não seria nos atores ou na relação que se estabelece entre eles, mas, na língua utilizada e contextualizada, no caso específico de países europeus, por exemplo, isso poderia ser verossímil considerando-se que as demonstrações públicas de afeto não fazem parte da cultura destes povos, diferentemente do Brasil.

⁶³ Justamente porque não conhecemos a segunda parte da enunciação, a extralingüística, que determina o significado da primeira parte, a verbal. Antes de tudo não sabemos onde nem quando ocorre essa conversação: em segundo lugar, não conhecemos o argumento da conversação; e, finalmente, não conhecemos a relação que ambos interlocutores tem a respeito a esse argumento e suas respectivas valorações do mesmo. (Tradução nossa)

Neste trecho que segue, dois alunos tinham acabado de entrar em sala de aula e a professora estava perguntando a eles como fora o final de semana:

(...)

T: I went to the mall

S1: Yes. Hum.....I went to church.

T: How often do you go to the church? Every weekend?

S1: Every weekend. ((risos))

T: Which church?

S1: Nossa Senhora de Fátima

T: You are a very religious person?

S1: Yes, my son eh....will...((olha para os lados))...vai fazer primeira comunhão e tem que ir todo domingo assinar um papelzinho lá ((risos)), mas a gente vai com uma certa freqüência. ((risos)) ((A aluna esconde o rosto))

S1: Não, mas a gente vai.

T: You go. You usually go.

S1: Yes.

T: When?

S1: When? On...eh...Sunday.

T: On Sunday. Very good.

(...)

A questão cultural não foi explícita, mas é possível observar um aspecto interessante nesse sentido quando a aluna fica envergonhada com o fato de ir com o filho à igreja apenas para assinar um papel, revelando que, na verdade, não existe um elemento religioso que a impulsiona a freqüentar a igreja. A partir disso, pode-se refletir sobre o papel que essas instituições assumem no Brasil, atualmente, e como essa questão é vista nos EUA ou na Inglaterra.

Além disso, temos algumas sentenças que deixam explícitas questões ideológicas e de socialização pela língua, em conjunto com os aspectos extralingüísticos que também auxiliam o entendimento. Por exemplo, os risos da S1 quando menciona seu hábito de ir à igreja e, depois afirma que vai porque é uma obrigação, já que o filho está se preparando para a primeira

comunhão. Isto nos aponta duas direções: a primeira, de que o Brasil, embora oficialmente laico, é um país com tradição católica, o que poderia ser constatado se levarmos em consideração a importância que alguns rituais ainda assumem no Brasil, como o da primeira comunhão. A segunda, iria ao caminho inverso à primeira tendência, na medida em que essa tradição estaria dando lugar a outras religiões, o que poderia ser explicado pelos risos de outros alunos.

Ao mesmo tempo a professora pergunta em qual igreja – talvez para não causar nenhum constrangimento, uma vez que há tantas igrejas de inúmeras religiões, que a professora não é direta na pergunta e não afirma ser a aluna católica, mas religiosa, antes de saber qual a religião. Outro aspecto ideológico, é que embora a aluna vá a igreja mais por obrigação, parece que para ela, não é de “bom tom” afirmar que não vai à igreja e, dessa forma, ela refaz seu discurso, assegurando que costuma ir. Este aspecto porque:

“Todas as culturas têm como um dos seus mais poderosos instrumentos constitutivos uma psicologia popular, um conjunto de descrições mais ou menos conectadas, mais ou menos normativas, sobre como os seres humanos ‘pulsam’, como é a nossa própria mente e como são as dos outros, o que podemos esperar que seja uma ação situada, quais são os estilos de vida possíveis, como nos comprometemos com eles e assim por diante.” (BRUNER, J.S., 1997: 40)

Podemos notar, também, a socialização nesse trecho porque trata de aspectos sociais que fazem um indivíduo ser membro de uma sociedade e, neste caso seria por meio da língua, quanto à religião. Entretanto, não pudemos identificar as questões de mediação cultural porque não há uma relação com outras culturas.

Em outro exemplo, os alunos observaram vários desenhos que mostravam uma festa surpresa de aniversário de um adolescente que fazia 18 anos e que acabou em uma grande confusão. Antes realizaram a atividade proposta pelo material didático de ouvir ao diálogo que conta a história, seguiu-se a interação:

(...)

T: It's about a birthday. It's this exactly this boy's birthday. It was his birthday when he was 18. Ah...! Do you think it's a beautiful phase of life? Age?

S1: Yes!

T: Is it an important date, age to celebrate here in Brazil?

S1, S2, S3: hum....yes ((caras de dúvida))

T: Or 15 is more popular?

S1: eh...15.

T: 15 ((parece concordar mais com essa afirmação))

S2: 18 is more...

T: 18?

S2: For men, because you can drive a car, party...

T: It's true...so...((muda o assunto))

(...)

Neste caso, nós tínhamos uma atividade proposta pelo material didático que trazia o quanto essa data (o aniversário de 18 anos) é importante, e comemorada em alguns países como a Inglaterra, o que já nos leva à analisar certas questões culturais, pois além de mostrar, naquele caso, como as pessoas reagem frente a algo suspeito: comunicando à polícia imediatamente, que também atende ao chamado com rapidez, o que causa a confusão na história.

Notamos que, provavelmente a professora tentou trazer para a sala de aula a discussão da diferença quanto à comemoração de aniversários, quando sutilmente parece concordar com a S1 de que no Brasil a data mais comum de ser comemorada é aos 15 anos e não aos 18. Entretanto, um outro aluno S2 traz um outro argumento, que apesar de não fazer nenhuma referência à comemoração – tema da conversa – desmotiva a discussão, a qual poderia ter trazido muitas questões sobre mediação cultural ou mesmo socialização quanto à atitude tomada pela testemunha no caso.

Este fato pode ter ocorrido também devido a outro motivo que também já foi tratado, que é a relação entre professor e aluno, quando não há empatia entre ambos (parece ser o que acontece no caso, devido à linguagem corporal tanto da professora e da aluna, que demonstra certo desconforto em sala de aula), pode bloquear a interação – como no caso acima, ou em casos mais drásticos, impedir o aprendizado.

Neste exemplo abaixo, os alunos estavam observando três fotos de pessoas que possuem trabalhos diferentes. Duas dessas pessoas já eram mais velhas e, este se torna o tema central da discussão antes de os alunos lerem os textos.

(...)

T: ah...dangerous explosives. All right, very good. Well do you think the first man...Let's go back to the first man, who is wearing white. Let's imagine that he's working in the supermarket.

S1: he is working.

T: He is working, yes, he probably is. So, do you think this is a good job?

S1: **Yes, I think.**

T: Explain...

S1: **I think is a good job because he made, he did exercise every day.**

T: He does

S1: **He does exercise every day.**

T: Because of his skates?

S1: **Yes and help, helped, helped people.**

T: **Help people, ok. Very good Tiago.**

S2: I don't.

T: You don't agree.

S2: No, because he's very old to...for....

T: To use...to wear, to wear...

/.../

T: he is very old to...

S2: **He's very old to wear skates.**

(...)

Aqui podemos observar que há ideologias – cultural e social – diferentes que permeiam as falas dos alunos. Existe uma forte idéia de que as pessoas mais velhas não devem ou, não são capazes de realizar certas tarefas como é o caso do texto apresentado: um senhor com mais de 70 anos que ajuda em um supermercado utilizando patins. No texto há referencia de uma grande empresa de supermercados inglesa que tem como política contratar pessoas que já se aposentaram.

Apesar de não ter acontecido uma discussão após a leitura, é possível afirmar que a mediação cultural ocorreu, já que os alunos discutiram a situação no Brasil e leram sobre a

situação em outro país, possibilitando a reflexão sobre as diferenças culturais. A socialização não foi explicitada neste caso. Continuando a mesma interação:

(...)

T: Very good, very good. Well, what about the second job? What kind of job do you think the man has?

S1: I think is a bad job.

T: He has...

S1: He has a bad job.

T: Why?

S1: Because...ah... he can...

T: it can...

S1: it can explode.

T: Explode. ((corrigindo a pronúncia da palavra))

S3: Explode.

T: Hum...it's dangerous.

S1: Yes, it's dangerous.

T: Ok. What do you think Daniel?

S2: I think that he... isn't in... his job...he's in his house.

T: Did you read the text?

S2: Yes, I read this part.

T: Ok. But let's imagine...forget the text now...talk about what you think. Imagine what Tiago said that he works with explosives. Do you think it's a good job?

S2: No.

T: Do you agree with Tiago?

S2: Yes, I agree.

T: What about... what do you consider a good job?

S2: A good job?

T: What's a good job? What is considered a good job?

S2: for a...for a old person?

T: No, that's...in general. What do you consider a good job?* For example do you think you have a good job? Do you have a good job? That's one question. What's a good job for you?

S1: **Yes, I... have a good job.**

T: You have a good job?

S1: Yes, in comparison...

T: comparison...

S1: **comparison what the other...another jobs.**

T: So, let's try to define what is a good job. What can you consider a good job, in Brazil?

S2: **In Brazil...a work, a work...very you earn a lot.**

T: **So, what is a good point? To have a good salary, is it?**

((respondem que sim com a cabeça))

T: To have a good salary. What else?

S2: **If you work in an office...in an office or in a place, closed place, good place.**

T: Sorry?

S2: **A good place.**

T: So...the environment is important? Hum...

S1: And has weekends.

T: Sorry?

S1: **And has a weekend...Tenha final de semana.**

T: Ah, so when people don't work...

S1: Don't work...

T: At weekends.

S1: At weekends.

T: Good. Basically this: a good salary, work in a good environment, good place and....

S2: Work...

T: Don't work...((referindo-se ao que o S3 disse anteriormente))

S2: **Work eight hours a day.**

(...)

A mediação cultural também ocorreu neste trecho que apresentamos acima, porque discutiram sobre o que seria um bom emprego no Brasil e depois lêem sobre algumas pessoas que consideram ter bons empregos na Inglaterra que apresentam razões diferentes da dos brasileiros; não mencionaram, por exemplo, a satisfação pessoal, motivo que os personagens do texto dizem ser o mais importante.

A ideologia de cada um também aparecem neste caso, pois para a maioria dos brasileiros um bom salário e boas condições são essenciais, mesmo que a atividade não traga recompensas pessoais. Entretanto, a socialização não foi explícita neste exemplo, embora a professora forneça algumas palavras para que os alunos possam dar continuidade ao diálogo. Continuando a mesma seqüência:

(...)

S2: Work eight hours a day.

T: Work eight hours a day, to have a fair time is important.

T: yes, ok. So, what I want you to do...Ah...in these two cases here, we have two old people working. Is it something common in Brazil?

S2: **No.**

T: **Why not?**

S1: **Yes.**

T: **So, why not and why yes?**

S2: Because when people retired...

T: Retired... ((corrigindo pronúncia))

S4: is 70...is bad

/.../

T: It's very bad. Ok but my question is...this kind of situation...old people working...is it common in Brazil? That's my question.

S2: **yes, because the people retired...**

T: Retired...((corrigindo pronúncia))

S2: Retire yours salary...

T: Their salary...

S2: **Their salary is not sufficient.**

T: ah...So...

S2: **So...they, they, need....work**

T: **they continue working. What do you think Tiago?**

S1: **I think that is the minority...**

T: Minority... ((corrigindo pronúncia))

S1: **minority because Brazil doesn't, doesn't have opportunity for old person...**

T: Old people...

S1: Old people...

T: To work....? yes, you have good points. You are making good points. Very good.

Well, what I would like you to do now is...let's read about Tom, ok?

(...)

Aqui temos mais um exemplo de diferenças ideológicas, apesar de ambos darem justificativas parecidas. A diferença é que um deles acredita que os mais velhos continuam a trabalhar mesmo com o salário ruim e a falta de condições e o outro que devido ao fato de que a pessoa trabalha porque necessita, já que seu salário não é suficiente para garantir uma vida decente. Sendo assim, houve a mediação cultural porque os alunos tinham nos textos o comportamento de três pessoas inglesas e estavam comparando e generalizando com pessoas brasileiras. A socialização também não é explícita.

Neste próximo excerto, temos a professora retomando com os três alunos o conteúdo da aula anterior, quando surge uma questão cultural devido à palavra república. Observemos o diálogo que segue:

(...)

T: Yes? Very good. Do you remember last class we were looking at love stories...yeah?

Ok?

Ss: hum hum

T: We are going to see another love story but this time on the video...Do you remember this video? That we were watching the other day? Yes? Do you remember who it is about?

S3: Ghost stories

T: Ah...that story was about a ghost

S2: **But friends, né?**

T: **Friends**

/.../

T: Not exactly. **I don't think it means "república"**...but it's not a club for a group of students. No, it's not this...**a students' house.**

S2: A student house

T: Yeah. Let me just find here because another teacher was using it *...**it's a group of people...they are not students, all right? But they share...they share a house, a flat.***
Oh...this was the end of the ghost...*

(...)

Como pudemos verificar, não houve a mediação cultural de forma explícita, mas pudemos perceber que, os alunos queriam dizer a palavra “república” referindo-se a uma casa em que vários estudantes moram. Entretanto, neste caso, os jovens do vídeo que a professora se referia, não eram estudantes, mas apenas um grupo de amigos que dividia a casa e que, portanto, não poderiam chamar de “república”⁶⁴.

Todavia, parece que para este grupo de alunos que todos eram estudantes de graduação e que moravam em “repúblicas”, o fato de pessoas que não são estudantes morarem juntos não é tão comum como seria na Inglaterra e, por isso podemos dizer que houve a mediação cultural de maneira indireta, uma vez que aproximaram suas realidades a do outro país.

A socialização também ocorreu, já que a professora tentou explicar para os alunos a melhor maneira para conseguirem expressar o que desejavam em inglês, além de terem acesso às questões sociais de outro país.

Neste outro caso, a professora explica aos três alunos presentes nesta aula qual seria a diferença entre “interview” e “survey”, o que podemos caracterizar como a socialização da língua. Vejamos a interação:

⁶⁴ Lembrando que esta realidade de cidade universitária com várias casas de estudantes é particular do estado de São Paulo.

(...)

T: She was doing interviews

S2: Yes, she was **doing interviews**...I think she was /.../

T: It's could be...**in the street**

S2: And...

T: She was...**this is called a survey**

S2: A survey

T: **When you ask a lot of social aspects**

S2: Survey

T: Ah...you know it, yeah?

(...)

Neste exemplo, as questões culturais também não são explícitas. No Brasil, geralmente quando nos referimos a uma pesquisa de rua, esta é caracterizada pelo grande número de pessoas que são entrevistadas e, nem sempre, as perguntas fazem referência a aspectos sociais – como afirma a professora em relação à palavra “survey” (no filme, a personagem Mel deveria entrevistar 20 pessoas com perguntas pessoais). Além disso, temos a palavra entrevista – em inglês “interview” – que em nossa cultura restringe-se a um pequeno número de participantes, e a palavra pesquisa – “research” em inglês que tem ainda uma outra conotação. Vemos, assim, que muitas vezes os alunos têm problemas com a aprendizagem do vocabulário por razões culturais, haja vista, que o aprendizado de LE passa necessariamente pela LM – como já dissemos anteriormente.

Outro caso em que pudemos verificar aspectos culturais e a socialização da língua foi no trecho que segue. Nesta aula a professora explica aos três alunos presentes a maneira como as palavras devem ser pronunciadas, ou seja, a velocidade e a entonação, variáveis que dificultam bastante o entendimento, quando ouvimos um nativo.

Este aspecto é essencial, mas nem sempre tratado com a relevância necessária na sala de aula. Mesmo neste caso, a explicação da professora é bastante rápida e nenhuma repetição é requisitada para que os alunos tivessem a oportunidade de tentarem reproduzir a sentença da maneira mais próxima de um nativo para que pudesse entender melhor e, principalmente, se fazer entender:

(...)

T: Yes, I really like going abroad. **The problem is you're expecting each word separately.** He doesn't say I NORMALLY LIKE or I LIKE GOING, **he says everything together:** I really like going abroad, ok? All right?

(...)

Os aspectos culturais e sociais se cruzam porque pensamos muitas vezes, quando iniciamos o processo de aprendizagem de uma LE que os estrangeiros falam muito mais rápido do que nós, brasileiros. Entretanto, sabemos que não é uma constatação correta, já que, considerando o imenso território brasileiro e os diferentes sotaques, pessoas de regiões diferentes têm, às vezes, dificuldades de se entenderem, mesmo sendo da mesma nacionalidade.

Neste diálogo abaixo, temos mais um exemplo de socialização da língua. Nesta aula quatro alunos estão presentes, mas apenas dois e a professora participam desta interação. A professora, logo no início da aula, pergunta aos alunos o que eles fizeram durante o final de semana. Um deles responde que foi ao shopping centre, mas utiliza apenas a palavra shopping – que é a mais utilizada no Brasil – que poderia causar problemas na comunicação com uma pessoa que não tem o português como LM. Isto porque, em inglês a palavra “shopping” significa compras de qualquer espécie.

O desentendimento foi desfeito com a intromissão da professora para esclarecimentos quanto ao uso correto do vocabulário correto, o que também se assinala como um aspecto cultural, uma vez que o português brasileiro acabou adotando muitos estrangeirismos, principalmente provenientes do inglês. Entretanto, algumas dessas palavras que foram incorporadas têm, em inglês, um sentido diferente do que ele acabou assumindo português; é o caso da palavra “shopping” (para nós “centro de lojas” e no inglês “compras) ou “outdoor” que aqui no Brasil é uma forma de propaganda e no inglês tem o sentido de ao ar livre, fora de casa, por exemplo. A palavra em inglês para este tipo de propaganda é “billboard”, o que acaba, certamente, provocando confusões entre os aprendizes de inglês como LE.

(...)

T: On Sunday. Very good. And you Tiago? Did you do something special?

S2: Yes, I slept all day and in the evening **I went to the shopping.**

T: Sorry?

S2: and in the evening **I went to the shopping.** ((fala bem devagar))

T: Shopping centre?

S2: Yes.

T: **Shopping centre?**

S2: **Shopping centre.**

T: Do you remember the difference? **If you say shopping is the action of go shopping and the place, you know the place is shopping centre or mall.**

(...)

No próximo exemplo, a socialização da língua acontece com esclarecimentos da professora quanto ao uso enfático da palavra “so” em inglês, além de diferenciar questões de uso quanto à formalidade ou não. Nesta aula, a professora utiliza muitos exemplos e, pudemos notar, também, uma questão cultural e ideológica quando a professora se refere ao ator norte-americano Brad Pitt. Vejamos a interação:

(...)

T: Is it different?

S1: Não precisaria colocar esse “so”

T: No. so, **the difference is when we are speaking, speaking, it’s...we usually use “so”, so interesting, I’m so interested, I’m so tired. But very is the correct form, so when we are writing we prefer to use very, all right?** But both are right, both are used to emphasize what? The...((aponta no quadro)) the adjective, eh? So, for example: tired. I’m...

S3: so tired

(...)

T: so scared...as we saw, there’s no difference. **So is more for speaking, very is more for writing**, eh? And what’s the conclusion? We use these two words with adjectives,

to emphasize adjectives, right? And what is the emphasis when we have a...noun, not an adjective? For example...ah...* ((escreve na lousa)) **Brad Pitt...can you give me an adjective? Girls, not you ((sorri para o aluno)). Can you give an adjective for Brad Pitt?**

S3: handsome.

T: So, what's the sentence?

S3: Brad Pitt is so...

T: **so, extremely...so handsome, very good.** ((coloca a frase na lousa)). So, so is here to emphasize the adjective. Good. What if I say now, Brad Pitt is tãtãtã a handsome boy ((coloca a frase na lousa deixando um espaço depois do nome)). Now, you see. It's an adjective? No, now it's not an adjective anymore because now you have a noun, eh? So, you are emphasizing the noun, ok?

/.../

T: beautiful? No, handsome is here but you have a noun, you have a phrase here, right? So, what's the adverb we use...so people use to give an emphasis, but not for an adjective but for a noun? Remember this? It's such. So, such is the same use, the same meaning, the same idea as so, but when you have a noun ((os alunos copiam no caderno as anotações da lousa e o que a professora fala)), right? **Brad Pitt is such a handsome boy, is such a good actor. Do you...have you noticed he's a good actor?**

((risos))

T: **Have you noticed that? That's it....that's it.**

S1: eu não lembro o que é "handsome"

T: beautiful, beautiful

(...)

Como pudemos ver, além das explicações quanto ao uso das palavras para enfatizar, a professora pega um exemplo de um ator que é considerado bonito pela maioria das mulheres e, utiliza deste artifício, (uma vez que nesta aula há quatro mulheres e um homem) para melhor contextualizar os esclarecimentos gramaticais.

Quando a professora brinca que não é para o aluno dizer o adjetivo, há também a marca de ideologia, e que também poderia ser cultural se a professora tivesse levado à discussão – de

que um homem não deve achar outro bonito. Em adição, a professora continua a “caçoar” das alunas, perguntando se as mesmas perceberam que Brad Pitt é um bom ator, o que remete diretamente à idéia de que as mulheres que o consideram bonito não prestam atenção em seu talento como ator, apenas em sua beleza, aspecto também cultural.

Nesta outra interação, temos um dos poucos exemplos de socialização pela língua. Aqui, a professora pediu aos alunos que fizessem perguntas pessoais uns aos outros. Quando a aluna diz que toma muito café, a professora declara sua opinião, tentando transmitir à aluna conhecimentos não lingüísticos, apenas relacionados à saúde utilizando o inglês como forma de comunicação. A questão cultural, apesar de não ter sido explícita, é bastante clara, uma vez que nós, brasileiros, consumimos muito café, em geral, e esta questão é geralmente trazida para a sala de aula, uma vez que difere dos ingleses, por exemplo, que tomam muito mais chá.

(...)

T: Yes. What have you drunk more than once today?

S3: I just drank water today...today just water.

S2: **I have drunk coffee.**

T: Oh, yes, coffee.

S2: **very coffee, many cups.**

S3: I don't drank coffee.

T: Oh, my God. **Water is better than coffee**, Luciana.

S2: I know, but...

(...)

Neste próximo excerto, os três alunos presentes nesta aula, faziam perguntas pessoais (personalização) uns para os outros.

Apesar de a mediação cultural não ter acontecido explicitamente, temos alguns aspectos da nossa cultura que são trazidos por ambas as alunas que tem em torno de 30 a 40 anos, que são: culturalmente as pessoas ainda dizem que o domingo é um dia chato, principalmente quando ouvimos a música do programa de TV *Fantástico*, porque isto significa que o final de semana está no fim e, que mais uma semana de trabalho ou estudo irá começar.

Neste exemplo, as alunas estavam falando de quando eram crianças, então, temos referência também ao fato de que, possivelmente teriam de ir dormir cedo, uma vez que tinham de ir à escola no outro dia.

Além deste, no final do trecho que segue, a professora menciona os bailinhos que já havia sido lembrado anteriormente por outra aluna como parte da rotina quando os mesmos eram adolescentes. Ambos são aspectos culturais ainda vivos em nossa sociedade:

(...)

T: do you understand the question, Érica?

S3: yes, I used to...I used to hate when the teacher asked me something in English, for example, because I was so shy.

T: yes, good.

S3: and I am...I used to hate the end of weekend...**Sundays evenings, the music of Fantastic.**

T: Good examples. Now, Telma, can you use one of these ideas ((aponta no cartão para a aluna)) to ask her another question about her childhood, when she was a child.

S1: What...er...what did you use to hate...

T: not necessarily, you don't need to use hate anymore, you can use one of these.

S1: what did you use...used...to do with your friends when as a child?

T: good. When you were a child.

S1: when you were a child.

S3: I used to play in my neighborhood.

T: neighborhood.

S3: neighborhood and I used to...we used to go to the beach because we lived near...at the beach and we used to go to the cinema.

T: **no bailinhos?**

S3: ah...yes!

((risos))

(...)

Outro trecho que traz aspectos da nossa própria cultura e da ideologia que permeia nossa sociedade é este que segue. Nesta aula, a professora pergunta como os alunos passaram, quando uma delas se queixa de que estava doente e, que o médico afirmou ser um vírus. Atualmente, em nossa sociedade, muitas pessoas com mal estar procuram o serviço médico que, muitas vezes, garante ser uma virose, e as recomendações são sempre as mesmas. As pessoas já não acreditam mais com tanta veemência nos serviços médicos e fazem até piada quanto a isto:

(...)

T: I was worried

S1: I was worried because I was not feeling well.

T: And what did the doctor say?

S1: virus

T: **eh...when they don't know**

S1: **it's a virus**

T: it's a virus

S1: **I have to wait for seven years, seven days to...**((a aluna faz gestos com a mão))

T: **to see if the symptoms stop – that's what they do, yeah?** Can't imagine.

(...)

Apresentados, assim, os dados que melhor explicitavam as questões que originaram este trabalho, traçaremos os resultados no capítulo que segue.

3.3. Resultados

Após a análise dos dados, podemos afirmar que a mediação cultural não ocorreu de uma forma explícita como esperávamos. Na maioria das vezes o livro didático fez o papel de um dos facilitadores dessa mediação. Acreditamos que isso se deva ao fato de alunos e professores não estarem, provavelmente conscientes da importância desses fatos para trazerem à tona questões culturais, mas, principalmente por não verem relevância em se discutir tal assunto, em especial

tratando-se do Brasil. Entretanto, aspectos culturais foram ressaltados juntamente com o uso da língua (relação indissociável), mesmo que não de forma consciente ou explícita.

A socialização ocorreu em grande parte dos momentos coletados. A maioria dos exemplos de socialização foi relacionada ao uso apropriado da língua visando à adequação dos alunos à sociedade da língua alvo. Entretanto, houve alguns exemplos – em número menor – em que professoras ou alunos fizeram referências à maneira de comportamento do estrangeiro e do brasileiro, tendo como objetivo uma adequação ao comportamento do outro para que a comunicação fosse estabelecida sem nenhum mal-entendido e/ou desentendimento.

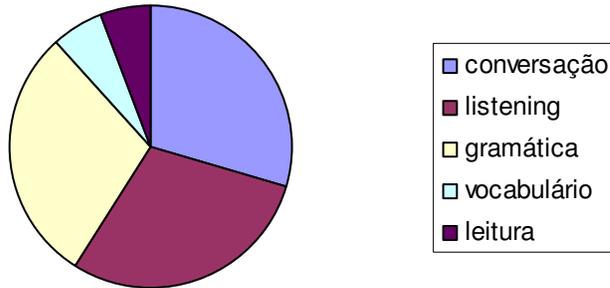
A fim de melhor visualizarmos alguns resultados referentes aos dados, confeccionamos alguns gráficos de acordo com os questionários respondidos pelos alunos que nos ajudam a afirmar a falta de consciência cultural e social. Embora os gráficos sejam um instrumento para a análise quantitativa, no nosso caso, eles nos servirão apenas para uma visualização dos dados.

O primeiro gráfico nos dá uma idéia da maneira de aprender do aluno, que enfatizam a necessidade de comunicação em sala de aula. Os resultados também apontam que, para estes alunos, a gramática, ou seja, a estrutura de uma língua exerce uma grande influência no aprendizado – talvez porque foi assim que a LM foi ensinada na escola. E não só esta, pois muitos destes alunos aprenderam inglês na escola regular pelo método da gramática-tradução.

Além disso, por meio deste gráfico, podemos notar que o vocabulário não é colocado como primordial, mas como vimos neste trabalho, são as palavras que fazem toda a diferença na comunicação, na individualização, na socialização e também na mediação cultural.

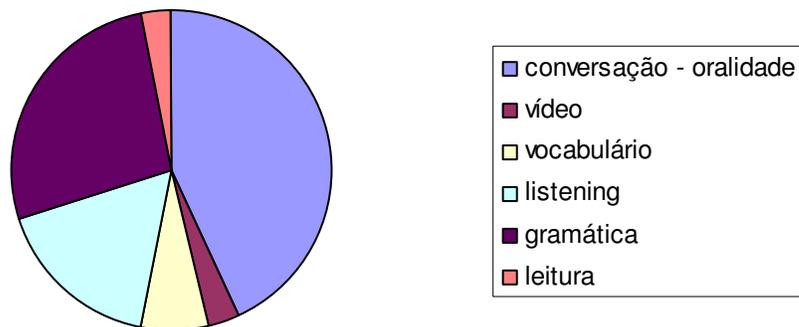
É preciso lembrar ainda que as porcentagens que seguem são apenas ilustrativas, uma vez que nosso número de participantes é muito pequeno para tecermos qualquer tipo de generalização.

Atividades que mais contribuíram para o aprendizado de acordo com os alunos que responderam ao questionário

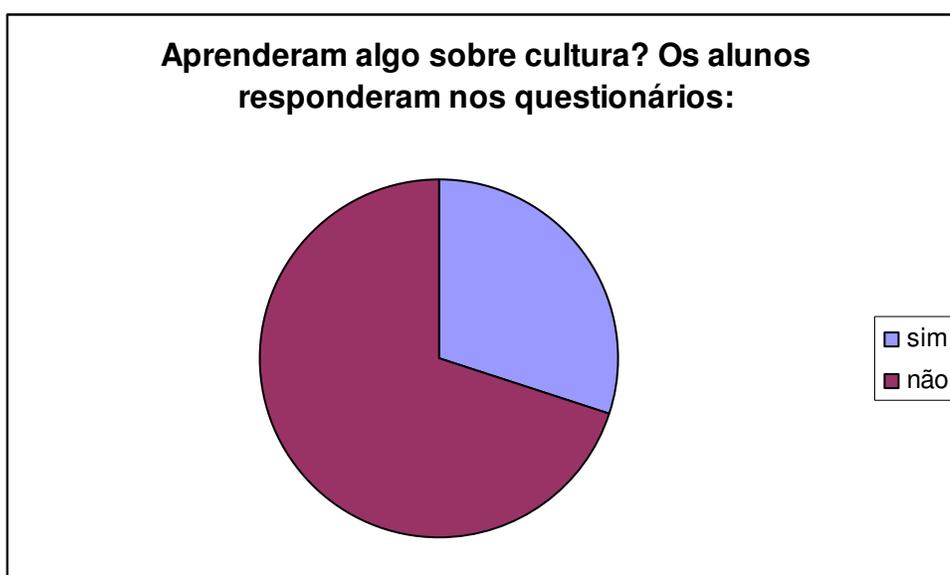


Podemos ver que, de acordo com os dados que coletamos que o gráfico condiz com o que os alunos preferem que sejam as atividades realizadas em sala de aula. Entretanto, há muito mais tempo para conversa do que para gramática ou “listening”, que nos questionários, os alunos colocaram como tendo a mesma importância para o aprendizado.

Atividades que mais ocorreram em sala de aula de acordo com os dados coletados - gravação e observação das aulas

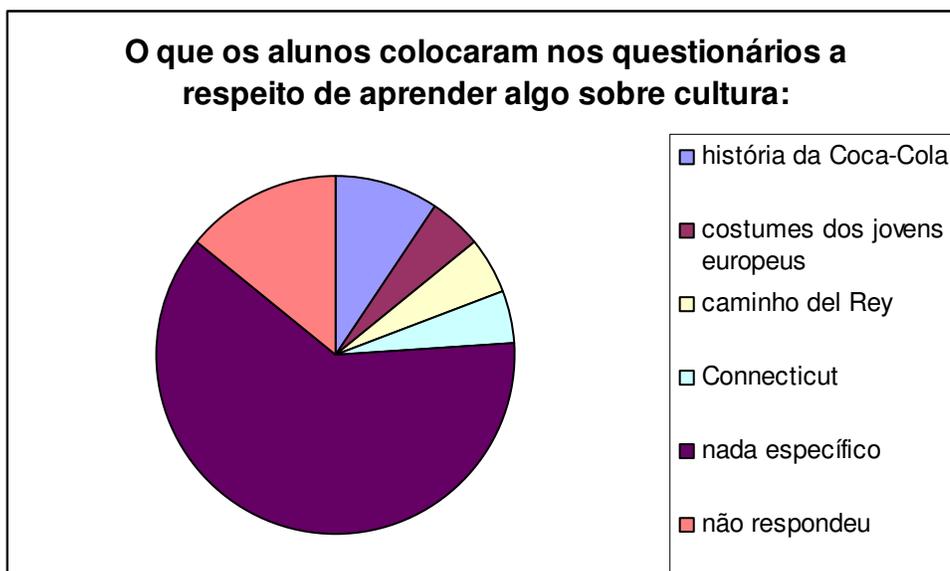


O segundo gráfico nos aponta para uma questão ainda mais interessante: os alunos não têm consciência de que estão aprendendo algo sobre cultura – pelo menos não dentro do conceito que apresentamos anteriormente, o que reforça nossa hipótese, ou seja, eles não consideram que estão aprendendo algo sobre cultura quando o país é o Brasil, i.e., quando a mediação cultural realmente ocorre. Isso, talvez, porque eles não conseguiram identificar as questões culturais que apareceram nas aulas, provavelmente por não terem clareza do que este termo significa. Além disso, a palavra “algo” com certeza induziu os alunos à resposta.



De acordo com os dados que coletamos, é possível comprovar que as questões culturais aparecem em todas as aulas, mesmo que de maneira muito menos explícita do que esperada.

Abaixo temos evidências do que os alunos consideram ser o aprendizado de cultura. Estes números confirmam nossas hipóteses acima descritas. Mas, principalmente, é possível observar que o conceito de cultura não é verdadeiramente claro para os alunos e que, portanto, possivelmente não vêem a relevância da mesma em sala de aula. Estes alunos ainda não possuem uma consciência cultural e talvez este seja um dos motivos pelos quais não encontramos a mediação cultural, ocorrendo nas aulas de inglês com maior frequência. Todavia, é preciso salientar que apenas um dos itens citados pelos alunos seria passível da mediação cultural: o dos costumes dos jovens europeus.



Podemos afirmar, que não houve em nenhum momento a idealização da cultura estrangeira, que era uma de nossas hipóteses iniciais, por parte de nenhum dos professores ou alunos, o que nos leva a crer que pelo menos a escola pesquisada não tem como objetivo fazer com que o aluno acredite ser a cultura do estrangeiro melhor do que a sua, mas apenas que o mesmo seja capaz de aprender uma LE.

O aprendizado, pelo que pudemos notar, visa tornar o aluno apto, a saber, como se comportar e a ter condições de participar de uma sociedade – no caso das sociedades que falam a LE que ele decidiu aprender (o inglês, neste trabalho).

Desta forma, a socialização ocorreu tanto pela língua – quando regras eram passadas pela língua, mas neste caso, muitas das regras foram sobre nossa própria cultura – como da língua.

Os professores muitas vezes fizeram referência de como utilizar a língua em determinadas situações, que apesar de parecer óbvio, mas nem sempre acontece principalmente em escolas que utilizam a tradução.

Considerações finais

A partir das teorias expostas e dos dados que apresentamos, constatamos a necessidade de tornar os alunos conscientes do que é cultura e da sua importância para a aprendizagem efetiva de uma LE, levando em conta o contexto e os aspectos sociais, culturais e ideológicos que permeiam tanto a sociedade de sua LM, como a de LE.

Verificamos que, em muitos casos, tanto a mediação cultural quanto a socialização não acontecem de forma explícita ou proposital, porque, muitas vezes, os professores fazem o que chamamos de “transferência” ou “personalização”⁶⁵ e, naturalmente a mediação cultural é realizada, pois os livros didáticos trazem questões de outros países e os alunos são convidados a falarem do Brasil, da sua realidade. A socialização ocorre também com frequência quando há esse tipo de referência diretamente no livro didático, em vídeos ou músicas e, então, surgem discussões sobre a maneira de ser do cidadão daquele país em comparação com o brasileiro, ou como vimos também, apenas comentar-se sobre nosso modo de vida.

Um exemplo de que os alunos não parecem estar conscientes dessas questões, pode ser verificado nos questionários que foram coletados. Uma das perguntas **“Você aprendeu algo sobre outro país nesta semana?”** Os alunos deram respostas que não condizem com o que aconteceu em sala de aula. Em todas as aulas foi possível identificar a mediação cultural e/ou socialização, mas não houve menção dessa mediação por parte dos alunos.

A socialização também foi percebida de duas maneiras distintas: a primeira por meio dos professores que sempre fazem referência à maneira como os alunos deveriam se comportar diante de nativos ou outros povos para que não haja mal-entendidos e para que estes sejam aceitos como membro dessa comunidade – que seria caracterizado como socialização da língua. Além disso, pudemos notar a socialização por meio da língua, tratando de questões sociais brasileiras (ou não) tendo o inglês como língua para transmissão desses comportamentos.

Apesar disso, é possível dizer que o ensino de cultura ainda é muito tímido não ocorre de forma explícita nas salas de aula de LE, mas que a mediação cultural é perfeitamente passível de acontecer. Esta acontece, como vimos, em todos os momentos das aulas, em especial quando outros materiais são utilizados, como o livro didático, artigos de revista, o uso da internet,

⁶⁵ Transferência ou personalização são entendidas aqui como o momento em que os alunos são requisitados a falarem de sua vida pessoal, de seus valores e sentimentos.

músicas, vídeos etc., mas seria necessária uma maior explicitação das questões culturais, tornando o aluno consciente de seu papel social e de aspectos culturais, sociais, ideológicos da sociedade da qual faz parte, bem como daquela que está aprendendo a língua. A partir dessa mediação, os alunos teriam a chance de conhecer melhor sua realidade, seu país e si próprio, utilizando a LE alvo como meio para este conhecimento.

Portanto, acreditamos que as pesquisas nesta área podem ajudar alunos e professores a buscarem a melhor maneira para que o aprendizado de uma LE seja mais eficaz. Pesquisas sobre os materiais mais adequados ou sobre atividades que facilitam o aprendizado do ponto de vista do aluno seriam também de grande valia para a área.

Isto porque, em muitas escolas, os professores utilizam materiais produzidos por nativos e para eles, ou de cultura internacional, mas não conhecem a cultura que estão trabalhando ou mesmo a sua própria, influenciando a maneira como a mediação cultural é realizada (ou não). Para tanto, poder-se-ia utilizar a diferenciação de material feita por Cortazzi e Jin (1999:8-9) entre:

- a) *Materiais autênticos*, que utilizam a cultura de um país onde o Inglês é falado como LM.
- b) *Materiais como fonte de cultura*, que utilizam materiais que trazem a cultura da LM do aprendiz.
- c) *Materiais de Cultura Internacional* que utilizam uma grande variedade de culturas, incluindo aqueles em que o Inglês é falado como LM ou não.

Outro aspecto importante a ser explorado seria a comparação de resultados de uma pesquisa como esta com uma realizada em uma escola pública, já que, apesar de serem instituições diferenciadas e com propósitos diferentes, ambas ensinam o inglês como LE.

Além das questões apresentadas, há ainda a gramaticalização e o erro que são temas ainda pouco analisados em sala de aula de LE e que fazem grande diferença, principalmente, quando a motivação dos alunos é levada em conta, já que muitos alunos acreditam que sem a gramática normativa eles não serão capazes de se comunicar, por exemplo – influência do ensino de português e do método gramática-tradução de ensino de inglês como LE nas escolas regulares.

Vê-se assim, que muitos são os caminhos que podem ser tomados nesta área de pesquisa para que seja possível uma maior eficácia na aprendizagem de uma LE, obviamente divulgando tais resultados.

Referências Bibliográficas:

- ALBA CELANI, M. A.(org) *Ensino de Segunda Língua – redescobrimo as origens*. São Paulo, Educ, 1997
- _____. *Lingüística Aplicada: da aplicação de lingüística à lingüística transdisciplinar*. São Paulo: Educ, 1992.
- ALENCAR, Francisco, CARPI, Lucia, RIBEIRO, M. Venício. *História da Sociedade Brasileira*. 3ª. ed., Rio de Janeiro, Ao Livro Técnico, 1985
- ALMEIDA FILHO, J.C.P. *Dimensões Comunicativas no ensino de Línguas*. Campinas, Pontes, 2002
- _____. *O Professor de Língua Estrangeira em Formação*. Campinas, Pontes, 1999
- _____. *Linguística Aplicada: Ensino de Línguas & Comunicação*. Campinas, Pontes, 2005
- ALLWRIGHT, R. & K. M. Bailey. *Focus on the language classroom: an introduction to classroom research for language teachers*. Cambridge: CUP, 1991
- BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, São Paulo, 8ed., Hucitec, 1997
- BARBARA, Leila e RAMOS, Rosinda C. G. (orgs). *Reflexões e Ações no ensino-aprendizagem de línguas*. Campinas, Mercado de Letras, 2003
- BASTOS, H.. “Identidade cultural e o ensino de línguas estrangeiras no Brasil”. In: PAIVA, Vera Lúcia M. O. (org.), *Ensino de Língua Inglesa – reflexões e experiências*. Campinas, Pontes, 2005
- BERNSTEIN, B. “Aspects of Language and Learning in the Genesis of the Social Process”. In: HYNES, D. *Language in culture and society*. N.Y. Harper, 1966
- _____. “Language, Socialization and subcultures”. s/d
- BENVENISTE, É. *Problemas de Linguística Geral I, II*. Campinas, SP, Pontes, 1989
- BLOCK, D. “ ‘McCommunication’ – a problem in the frame for SLA”. In: BLOCK, D. & CAMERON, D. *Globalization and Language Teaching*., London, Routledge, 2002
- BROWN, J. D. ; RODGERS, T. *Doing second language research*. Oxford: OUP, 2002.
- BRUNER, J. *Atos de significação*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1997
- _____. *Uma nova teoria de aprendizagem*.Cambridge, Massachussets, 1969
- _____. “Introdução”. In: VYGOTSKY, L.S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo, Martins Fontes, 1991

- BRUNO, Fátima Cabral. “Apresentação”. In: *Ensino-Aprendizagem de Línguas Estrangeiras: Reflexão e Prática*. São Carlos, Claraluz, 2005
- BYRAM, M. *Cultural Identities in Multilingual classrooms*. In: CENOZ, J. & GENESEE, F. (Eds), *Beyond Bilingualism* (p. 96 – 116). England, Multilingual Matters *apud* McKAY, Sandra Lee. “Teaching English as an International Language: Implications for Cultural Materials in the Classroom.” In: TESOL Journal Vol.9, no. 4, Winter 2000
- CAMERON, Deborah. “Globalization and the teaching of ‘communication skills’”. In: BLOCK, D. & CAMERON, D. *Globalization and Language Teaching.*, London, Routledge, 2002
- CASTRO, S.T.R. "As teorias de aquisição/aprendizagem de segunda língua/língua estrangeira: implicações para a sala de aula" In: *Contexturas*. n° 3, p.39-46, São Paulo, Apliesp, 1996
- CHAMBERS, J.K. *Sociolinguistic Theory. Linguistic Variation and its Social Significance*. Oxford, UK/Cambridge, USA, Blackwell, 1995
- COHEN, Andrew. *Metodologia de Pesquisa em Linguística Aplicada: Mudanças e Perspectivas*. Trabalho de Linguística Aplicada, Campinas: 1 – 13, Jan./Jun.,1989, p. 4
- COOK, T.D. & REICHARDT, C.S. *Qualitative and Quantitative Methods in Evaluation Research*. Londres: Sage, 1979.
- CORTAZZI, M & JIN, L. “Cultural Mirrors: Materials and Methods in the EFL classroom”. In: HINKEL (Ed.) *Culture in Second Language Teaching* (pp. 196 – 219) Cambridge, CUP, 1999
- COSTA, Alexandre. “Câmara aprova projeto que obriga o ensino de espanhol nas escolas”. Portal MEC, 8 de Julho de 2005
- COX, Maria Inês P. & ASSIS-PETERSON, Ana A. (orgs.) *Cenas de sala de aula*. Campinas, Mercado de Letras, 2001
- DEL RÉ, A. (org.) *Aquisição da linguagem – uma abordagem psicolinguística*. São Paulo, Contexto, 2006
- ELLIS, Rod. *Second Language Acquisition*. Oxford, OUP, 1998
- _____. *Second Language Acquisition Research and Language Teaching*. Oxford: OUP, 1997
- _____. *The study of Second Language Acquisition*. Oxford, OUP, 1994
- ELY, Richard e GLEASON, Jean Berko. “Socialization across contexts”. 1995
- FIORIN, José Luiz. *As Astúcias da Enunciação*. São Paulo, Ática, 2002
- GADOTTI, Moacir. “Conclusão: Desafios da Educação Pós-moderna”. In: *História das Idéias Pedagógicas*. São Paulo, Ática, 1993

- GRZEGA, Joachim. “Globish and Basic Global English (BGE): two alternatives for a rapid acquisition of communicative competence in a Globalized world?” Internet: Journal for EuroLinguistiX 3 (2006): 1-13 www1.ku-eichstaett.de/SLF/EngluVglSW/SWSU-Intro.pdf
- HIGGINS, Christina. “Introduction: A closer look at cultural difference: ‘Interculturality’ in talk-in-interaction” In: *Pragmatics* – Quartely publication of the International Pragmatics Association (IPrA), vol. 17, no. 1, March 2007
- KLEIN, W. *Second Language Acquisition*. Cambridge, 1986
- KRAMSCH, Claire. *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford, OUP, 1993
- KRASHEN, S. *Principles and Practice in second language acquisition*. Prentice Hall, 1982
- _____. *Three arguments against whole language & why they are wrong*, Portsmouth, Heinemann, 1999
- _____. *Explorations in Language Acquisition and use*. Portsmouth, Heinemann, 2003
- KONDO CLAUS, Maristela Miyoto. *A Formação da competência teórica do professor de língua estrangeira: o que revelam os estágios*. Dissertação de Mestrado – Unicamp, IEL, 2005
- LABOV, W. *Sociolinguistic patterns*. Philadelphia, University of Pennsylvania Press, 1972
- _____. *Principles of Linguistics Change. Vol. 1: Internal Factors*. Cambridge, MA/Oxford, Blackwell Publishers, 1994
- _____. *Principles of Linguistics Change. Vol. 2: Social Factors*. Cambridge, MA/Oxford, Blackwell Publishers, 2001
- LARSEN-FREEMAN, D. & LONG, M. H. *An introduction to second language acquisition research*. London, New York: Longman, 1991.
- LIMA, Denise M. de Abreu. “O processo de aquisição de língua estrangeira por crianças brasileiras em sala de aula: reflexões sobre a teoria de Krashen.” In: MONTEIRO, Dirce C. *Ensino-aprendizagem de língua inglesa em alguns contextos brasileiros*. Araraquara, Cultura Acadêmica Editora, 2004
- LIGHTBOWN, P. and SPADA, N., *How languages are learned*. Oxford, OUP, 2006
- LITTLEWOOD, W. T. *Krashen and the captive learner*. University College of Swansea, UK, 1993
- MAZA, F. T. “O papel do professor de língua estrangeira: uma retrospectiva” In: ALBA CELANI, M. A.(org) *Ensino de Segunda Língua – redescobrimdo as origens*. São Paulo, Educ, 1997

- McKAY, Sandra Lee. "Teaching English as an International Language: Implications for Cultural Materials in the Classroom." In: TESOL Journal Vol.9, no. 4, Winter 2000, p. 8
- MEDGYES, Peter. *The non-native teacher*, London, Macmillan Publishers, 1994
- MICOLLI, L. S. "Refletindo sobre o processo de aprendizagem: um estudo comparativo" In: PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira (org.), *Ensino de Língua Inglesa – reflexões e experiências*. Campinas, Pontes, 2005
- MOITA LOPES, L. P: *Oficina de Lingüística Aplicada*. Campinas, SP, Mercado de Letras, 1996
- _____. "Pesquisa interpretativista em Lingüística Aplicada: a linguagem como condição e solução". *D.E.L.T.A.*, 10 (2): 329-338, 1994
- MONTEIRO, Dirce C. "Avaliando a produção de pesquisa em lingüística aplicada: foco no ensino-aprendizagem de inglês como língua estrangeira na UNESP (Araraquara)". In: MONTEIRO, Dirce C. *Ensino-aprendizagem de língua inglesa em alguns contextos brasileiros*. Araraquara, Cultura Acadêmica Editora, 2004
- MUNAT, J. "English as a Vehicular Language: a Case of globalization or Linguistic Imperialism?". University of Pisa. Internet: www.stm.unipi.it/programmasocrates/cliohnet/books/language2/11_Munat.pdf
- NEUGEBAUER, V. "A Constituição dos sujeitos e os conflitos na aula de língua estrangeira". Dissertação de mestrado. Unicamp, IEL, 2003
- NUNAN, David. *Studies in Second Language Acquisition*. CUP, 1991
- _____. *Research methods in language learning*. Cambridge: CUP, 1992.
- OCHS, Elinor & SCHIEFFELIN, B. B. *Language Socialization across cultures*. CUP, 1999
- _____. *The Impact of language socialization on grammatical development*. In: TUTE, K. and JOURDAN, Christine. *Language, Culture and Society*. Cambridge, CUP, 2006
- OLIVEIRA, Marta Kohl de. "Vygotsky e o processo de formação de conceitos". In: *Piaget, Vygotsky, Wallon: Teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo, Seminus editorial. 1992
- PAIVA, Vera Lúcia M.O. (org.), *Ensino de Língua Inglesa – reflexões e experiências*. Campinas, Pontes, 2005
- PETERS, A. and BOGGS, S. "Interactional routines as cultural influences upon language acquisition". In: OCHS, E. & SCHIEFFELIN, B. B. *Language Socialization across cultures*. CUP, 1999

- PICA, Teresa. “Second language acquisition, Social interaction, and the classroom”. In: *Applied Linguistics*, vol. 8, no. 1, OUP, 1997
- REVUZ, Christine. “A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio”. In: SIGNORINI, Inês (org.) *Língua(gem) e Identidade: Elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas, Mercado de Letras,
- SAUSSURE, F. de. *Curso de Lingüística Geral*. São Paulo, Cutrix, 1970
- SERRANI, Silvana. *Discurso e Cultura na aula de língua – currículo, leitura. Escrita*. Campinas, Pontes, 2005
- SHAUL, David & FURBEE, N. L. *Language and Culture*, Prospect Heights, Illinois, 1998
- SILVESTRI, A & BLANCK, G. *Bajtín y Vigotski: La organización semiótica de la conciencia*. Barcelona: Anthropos, 1993. p. 43 a 63.
- SOUZA, Solange Jobim e. *Infância e Linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin*. Campinas, Papyrus, 1994
- TUITE, K. and JOURDAN, Christine. *Language, Culture and Society*. Cambridge, CUP, 2006
- UR, Penny. *A Course in Language Teaching*, Cambridge do Brasil, 1996
- VIANA, Nelson. “Planejamento de cursos de línguas – pressupostos e percursos”. In: ALMEIDA FILHO, J. C.P (org.). *Parâmetros atuais para o Ensino de Português como Língua estrangeira*. Campinas, Pontes, 1977.
- VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente*. São Paulo, Martins Fontes, 2000
- _____. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo, Martins Fontes, 1991
- WERTSCH, J.V. *Voices of the mind*. Harvard University Press, 1993
- WILLET, Jerry. “Becoming first graders in a L2: an ethnographic study of L2 socialization”. *Tesol Quartely*, vol. 29, no. 3, Autumn, 1995
- WEINREICH, U., W. LABOV & M. HERZOG. *Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança lingüística*. São Paulo, Parábola Editorial, 2006
- YOKOTA, Rosa. “Aquisição/Aprendizagem de línguas estrangeiras – aspectos teóricos” In: *Ensino-Aprendizagem de Línguas Estrangeiras: Reflexão e Prática*. São Carlos, Claraluz, 2005
- ZILLES, J. M. & FONTOURA, R.P. “Reflections on American Culture”. In: 7th *Braz-Tesol – National Conventional – proceedings*. São Paulo, 2000, p. 52 - 57

ANEXOS

ANEXO A - Questionários

ANEXO B - Transcrições

MACRO-ANÁLISE

As aulas da macro-análise foram gravadas apenas em áudio e tivemos de contar com o professor para que a gravação acontecesse, uma vez que as aulas foram gravadas ao mesmo tempo. Assim, quem cuidou para colocar o gravador no lugar e gravar foi o professor de cada turma. Assim, muitas vezes fica impossível distinguir todos os sons e algumas aulas foram cortadas também.

Contexto: Sala de aula de uma escola de idiomas em São Carlos, final de semestre.

Público: três alunos universitários com idade entre 22 e 25 anos

Turma: nível pré-intermediário (2º. Semestre – teoricamente os alunos já estudaram um ano e meio de inglês). Utilizam o livro New Headway

Legenda:

... = pausa

/ ... / = impossível de entender

* = silêncio

S = aluno

T = professora

T: Ok. Now who hasn't phoned, Julio? No, Luciana, yeah? Luciana you phone Vicente, ok?

S1: I need...say the numbers?

T: Yes, say the numbers

((Risos))

S1: 321...agora...

S2: Aqui

S1: Ok. 3371-2842

S2: This is Vicente?

T: Hello! How are you?

S1: Fine! Who is speaking? I'm...this...

((Risos))

T: This is Luciana.

S2: Vicente, would you like to....fala assim mesmo? Como fala WWW mesmo?

((Risos))

T: Quem sabe com quem ta falando? Start again, Start again.

S1: 3371-2842

S2: Who's speaking?

S1: Vicente

S2: Hello Vicente, here is Luciana. How are you?

S1: Fine and you?

S2: Fine. I'm tired but I'm cold too because...would you like to go out afterwards?

S1: What do you...I don't remember...go out?

S2: Ok, where do you...would you like...do you imagine some place?

S1: I don't know. You invite, so you...

S2: Que grosseria!

((Risos))

S2: Vou desligar isso aqui

S1: You....como é escolhe? Escolher?

S2: Choose

S1: Choose the place

S2: What time are you coming?

S1: What time is good for you?

S2: Ah...8?

S1: Ok.

S2: Ok? Bye Bye

S1: Bye

((Risos))

T: Vicente, you have to be more enthusiastic like...the girl invites you to go out and you say Ah...yes!

S1: Ah, I don't know what, choose the place

T: Of course I want to go...yeah?!? No, ok, it's ok to say you can choose

S1: Oh, ok, thank you. I call you later

((Risos))

S3/S2: What time are you coming?

S3: Or are not coming...

S1: I meet you in the place, bye!

((Risos))

T: You didn't say where! My God! Ok. Very good. Everybody telephoned?

Ss: Yes...

T: Yes? Very good. Do you remember last class we were looking at love stories...yeah? Ok?

Ss: hum hum

T: We are going to see another love story but this time on the video...Do you remember this video? That we were watching the other day? Yes? Do you remember who it is about?

S3: Ghost stories

T: Ah...that story was about a ghost

S2: But friends, né?

T: Friends

/.../

T: Not exactly. I don't think it means that...a club for a group of students. No, it's not this...a students' house.

S2: A student house

T: Yeah? Let me just find here because another teacher was using it *...it's a group of people...they are not students, all right? But they share...they share a house, a flat.* Oh...this was the end of the ghost...*

VÍDEO

T: So, tell me...what did you understand so far? What happened?

S3: He was interviewed.

T: No. In the beginning...really in the beginning. They were in the bar...

S3: They were in the bar

T: And...Vicente?

S1: And he was...he was waiting a girl that he met...he had interviewed.

T: No, he had...

S1: He interviewed.

T: No, he had met.

S1: Met.

T: Or he had...he had met, yeah? Ho did he meet this woman, Luciana?

S2: He met this woman when she had interviewed...no!

T: She...

S2: She was...

T: She was...

S2: She was interviews

T: She was doing interviews

S2: Yes, she was doing interviews...I think she was /.../

T: It's could be...in the street

S2: And...

T: She was...this is called a survey

S2: A survey

T: When you ask a lot of social aspects

S2: Survey

T: Ah...you know it, yeah?

S2: Interview...and she meet, I think he wanted to...participar, participate? This interview and he gave, talk about some...holidays...

/.../

S1: And then...he /.../ her boyfriend and then he goes to talk with her...and friends to talk to her

T: And?

S3: And...he meets...

T: You didn't say one part.

S3: He met your boyfriend.

T: During the day...

S1: Oh, yes!

T: Yes, she was interviewing him and...

S3: Went out to take a coffee, go to the...

T: And...

S3: she is not

T: She...

S3: She isn't, she wasn't there

T: She wasn't there anymore, ok? But she said she was going to a very specific bar, yeah? Ok.
The he went to talk to her and?

S2: Want to say Vicente?

S1: He met your...her boyfriend

T: Yes, and then?

S2: And she...

S3: He was furious

((Risos))

T: Ok. And then why did you say ah ha!

S2: Ah ha!

S3: He met your...

S2: Your boy...

S2/S3: His friends...

S3: And...

S2: Helped you.

T: Helped me?

S2: Helped his, sorry!

S1: No, no....him

S2: Helped him

T: To talk to him and what do you say is going to happen?

Ss: I think...

S2: I thinks she is...

/.../

T: Sorry?

S3: They are going to stay over than 80

T: Luciana?

S2: I think ...

S3: They are going to...

T: They are going to the...

S1/S3: To the house

T: To the house?

((Risos))

T: Oh, Julio!

S3: Take off the clothes...

T: You think they are going to show it? In a video? Oh, you have an English video, Oxford English video. Come on!

((Risos))

S3: It's part of the life!

T: Ok. But in the video you don't show this. Ok, let's see the rest then. So did you think they are going to be together?

Ss: Yes

T: Yes.

S3: Why not?

T: Why not!

VÍDEO

((Risos))

T: It wasn't really a passionate kiss, is it what you mean?

S3: No, it was a friend

T: A friend's?

S3: A father's kiss

T: A father's kiss? Oh, come on!

((Risos))

T: Ok, all right, now...

S3: No tongue, they don't use the tongue.

S2: I think no

T: Oh, they didn't, they didn't show the kiss really, in close...

((Risos))

T: They...it's a French kiss, in English, a real kiss is a French kiss

S3: I'll show the Brazilian kiss

T: No, they didn't say...eh...a French kiss is a real kiss

Ss: Ah...

T: French kiss

S3: When I kiss it's just a kiss

S2: They kiss, it's just kiss, this kiss is...

T: I didn't see if it was a French kiss

Ss: No...

T: No?

/.../

T: How do you say? You think it was a fake kiss for the television, not a real kiss?

S2: Yes.

S3: Maybe a fake kiss is hotter than that.

((Risos))

T: you have to consider they are just...you know? English people, very shy.

S1: You kiss...oh, I don't know

T: You have to see some other English films. This is for children, you know? For everybody.

S3: Yeah. They don't get to the house and they don't want to go there.

T: You don't know! Maybe the Headway Intermediate

S2: Yes

T: It happens. The pre-intermediate is only this little kiss

((Risos))

S3: The intermediate they do French kiss and plus they go to bed.

T: No. Ok, all right. Now, let's work a little bit on the language and review something we were looking at. We are going to focus on that part of the interview ok? So we are going to see that part again, all right? First we are going to do the following. We are going to watch this part and I want you to complete this exercise here, exercise two, ok? Which are the answers to the questions in the interview, ok? Do you understand length, what is length? Of time? Length of time, so how long, ok? Number of interviews, length of time in Oxford, so how long he has been in Oxford,

number of jobs, so try to complete this information, ok? From the interview, all right? So, let's try to find the interview again...* did you think the other girl was better looking?

Ss: Yes.

T: The other one was a bit fat, yeah?

S2: I don't know

/.../

VÍDEO

T: Ok. Did you understand? This was the first one

S2: Since...

T: No, that since and...I'm not going to stop anymore. Try to do the rest, ok?

VÍDEO

T: Ok?

S1: I don't understand the holiday.

T: No?

S2/S3: No.

S2: I didn't.

T: Can you compare your answers so far? Julio, get nearer there.

((Ss. conversam muito baixo para comparar as respostas))

T: No, I want you to do the following, did you see here the next exercise, we are going to listen again to check this but we are going to check another thing also. I want you to try and imagine, see if you remember what questions she asked, ok? So, here are some of the questions: question a, question d and question h. Can you try to make the other questions? Question b, question c, ok? Remember for a period of time that starts in the past and comes until now you use...

S3: Present

T: You use...

S1/S2: Past Perfect

T: No

S2: Sorry

T: Until now

S1: Present Perfect

T: Present Perfect and it depends, if it's simple or continuous, ok? So, can you try to imagine what the questions could be together? Julio, sit here. The questions could be quite difficult.

((Ss. conversam muito baixo para comparar as respostas))

T: The questions are in the order already because it's been standing

S2: No, this...

T: Oh, this no, this and this. So, how long have you been living here, since ten o'clock. Number of interview, so how...

S1: How many interviews have you...?

T: Try to decide together, ok? And you write down and we correct

((Ss. conversam muito baixo para comparar as respostas))

S1: How many people...

S2: Ah é.

S1: How many people have you interviewed?

((Ss. conversam muito baixo para comparar as respostas))

T: Try to remember you do a job, you have a job. * Ok, finished?

Ss: No.

T: Ok, so let's read some, check both the question and the answer, ok?

VÍDEO

T: What was the question?

S2: How many people are you...?

S3: Have you interviewed?

T: Have you interviewed.

/.../

T: Have you interviewed. And what was the answer?

S2: Oh, it's four.

S1: 4

VÍDEO

S3: How long have you lived here?

T: How long?

S1: Have you been living here?

T: Yes

VÍDEO

T: The answer, did you get?

S3: Since 1997

T: Yes.

VÍDEO

S2: How many jobs have...?

S3: Has...

T: Have you...

S3: Have you had.

T: Have you had?

S3: Since then.

T: Since then

S3: Tem que formar a frase

T: And the answer is?

S2: 2

T: Luciana, how many jobs? You have a job, or jobs, so, how many jobs have you had, ok?

VÍDEO

S2: How long

S1: How long have you been working there?

T: Yes? What did you do?

S3: How long have you had this job?

T: Oh, yes, it's better how long have you been working there.

/.../

T: It could be, yes, it's correct

S3: It's long, eu falei o "long" e na hora de escrever eu esqueci o "long"

VÍDEO

T: The answer?

S2: 5 years

T: 5 years, ok?

VÍDEO

T: Did you get the answer?

Ss: What kind of holiday...

S3: do you usually...

S1: abroad

T: And what's this?

S3: Going abroad?

T: Yes!

S2: Ah...

S3: But, ah...this is, ah! I think holiday is like tomorrow. Tomorrow is holiday.

T: No, no...holiday I said already many times, holiday is ferias, not feriado. Feriado is bank holiday

S3: How do I say bank holiday?

T: Bank, bank, bank holiday. What's the answer then?

S1: I really like going abroad.

S2: Abroad, abroad

T: Yes, I really like going abroad. The problem is you're expecting each word separately. He doesn't say I NORMALLY LIKE or I LIKE GOING, he says everything together: I really like going abroad, ok? All right?

Nesta aula os alunos ouvem uma música e tentam completar os espaços escolhendo uma das duas opções dadas pelo próprio material didático.

T: would best fit the spaces, all right? Julio, move to there, sit near Vicente. Try to do it together according to the meaning. What do you think is better or sometimes the....grammar, you put, you try to choose one and not the other. So, like the first line, you have to choose "I see a light" or "I see a man?"

*

T: so, discuss together.

*

((os alunos tentam resolver os exercícios, mas apenas o aluno S3 que checa suas respostas com os outros e se dirige sempre à professora que observa os alunos, mas não os ajuda, não dá as respostas))

S3: silhouette is like shadow?

T: no, not exactly. Shadow is like on the floor. It's because of the light ((faz gestos para mostrar)). No, it's just the...((tenta desenhar na lousa)) contorno, silhueta, silhueta, silhouette, silhueta is so...

S3: I know.

T: yes?

S3: yes

((risos))

((continuam falando bem baixo para completar a música))

S3: I've got a full week's pay?

T: pay is like a salary.

((os alunos continuam))

S3: swaying?

T: sorry?

S3: swaying?

T: ah...it's like shake.

/.../

T: not necessarily

*

T: finished? Yes?

S3: Just the last one.

T: Just the last one what?

S3: I put when

S1/S2: I put while

T: you can't agree? ok? What's the difference?

S3: what's the difference? Why am I down here below when you're up there with him? ((lê a frase))

T: Ah...What's the difference?

S3: The difference? ((o aluno se dirige aos outros)) why did you put while?

S1: while? Because he's waiting for...she and she...

T: she what?

S1: she was with another guy.

T: Another guy? Yes. At the same time.

S1: yes.

T: Yes? While is for a period of time, ok? When normally is not exactly period, it's more...while is sometimes a period.

S3: when I use when I want to say...the guy wants to say he want to be with her in....O que eu tô fazendo aqui quando você está...é mais ou menos assim? Se é o mesmo sentido, acho que é while.

T: Ok. So, let's listen and try to identify the words.

MÚSICA

((risos; os alunos acham graça porque a música é antiga))

T: Did you get it?

S3: Yes, just...

T: Did you hear or you got wrong before?

S3: No, just the part of the silhouette.

T: You didn't hear?

S3: yes.

T: where? In the beginning? The silhouette or the shadow?

S1: the lat don't listen too.

S2: I don't understand the night I see...

T: sorry? sorry?

S2: I don't hear this part.

T: Ok. I haven't heard.

S2: sorry.

MÚSICA

T: So, what are the words? The first one?

S2: light

T: the second Vicente? Did you understand? Answer the door? yes?

S1: answer the door?

T: go to the door and see who's there, ok?

S3: ever

T: never?

S3: ever.

T: Ever, ok. Why ever?

S3: because it is a negation

T: a negative

S3: negative

T: Yes, won't...

S3: won't

T: won't you can't use have never. Won't and ever. And the last one Vicente?

S1: silhouette

T: silhouette

S3: silhouette?

MÚSICA

T: Ok? Luciana?

S2: pay

T: yes. Julio?

S3: all day

T: Vicente?

S1: asking

MÚSICA

T: It's a bit quick. Ah, Luciana?

S2: soft

T: Ok, Vicente?

S1: swaying

T: swaying ((corrigindo pronúncia))

S1: swaying?

T: It's like moving slowly, probably dancing like you said. I don't know. And...Julio?

S3: my sin.

T: did you understand sin?

S3: yes.

T: What's it? Can you explain?

S3: It's when you do something wrong. It's a sin.

T: Yes, but who doesn't like when you do this?

S3: God.

T: God, yes, God see your sins...see your sins, ah?

/.../

T: Yes. And the last one, then?

S1: while.

T: while. So, Vicente was right.

S3: he was right.

T: It's emphasizing this thing ((mostrando o desenho)). While I'm down here, while you are up there with him, at the same time. So I...he's outside down looking all this happening and the other guy is inside the apartment. I hope you've never had this experience, have you?

S3: No.

T: No.

S3: No, not in the street looking at the window.

((risos))

T: But sometimes imagining or whatever?

S3: Yeah, a lot of times.

((risos))

T: a lot of times? You are so young. A lot of times already. Ok. Now, have a look at something we've learnt before to check if you still have problems with it, ok? So, we are going to start the...something like present perfect simple and continuous, ok? You have, then, the sentences, variety of sentences and reported statements. Do you remember? Are you sure of reported statements that we saw last week? Like I...say something to you and then you tell it another person, another day about it, that you have to...what do you have to do? Do you remember?

S3: Put everything in the past.

T: put everything in the past. So, let's try to do this if you...I'm not going to help you, ok? *

((a professora anda pela sala observando o trabalho dos alunos))

T: here...it's not that you need to put these words in this order, not yet. You have to put the idea of negative and have to put yet, but not necessarily like this, ok?

T: It's a negative sentence and you have to put yet. *

T: all right? Now, let's practice a little bit more of present perfect to ask questions, ok? I'll give you some questions to ask each other in which you just have to complete the question with the verb. So, let's start with these four questions you can ask each other.

S3: It's just to put the verbs in the brackets?

T: then, ask each other.

S3: I was in a movie last month?

T: If you say last month, yes.

S3: I was in a movie?

T: no, no. I went to the movies

S3: I went to?

T: Yes, because it's have you been to the movies. Remember when you put the present perfect and you say go the person has gone but not come back. If you say "have you ever" with the idea of "ir", have you ever been to Europe? Not gone.

S3: So, I say I've been to the movies.

T: tãtãtã ((mostrando que deve ter alguma coisa antes)) for many times. Ah, Vicente! ((a professora fala com ar de reprovação))

/.../

T: No, the problem is...

S1: I don't remember to write the past...

T: hum...ok. * You can ask one person, if this person doesn't know or has never been in this situation, so you ask another person.

S3: quit?

T: quit? Yes, but this is irregular. It doesn't change.

S3: quit, quit, quit ((referindo-se a lista de verbos irregulares, a qual possui três colunas))

T: yes. ok? Luciana, can you start with any of the questions and you can ask one of them, ok?

S2: Vicente, how often have you /.../

T: ok, she asked?

S1, S2: how often....

S1: once per week.

T: once a week.

S1: once a week.

T: Ok

S1: I drink more often juice.

T: juice ((corrigindo a pronúncia))

S1: juice

T: very healthy. Ok, Vicente?

S1: How often have you seen your sister?

S3: once a...once two months.

S3: What haven't you quit recently? I don't know.

T: What?

S2: I don't have quit.

S3: quit is....

T: stop.

S3: stop.

S2: I haven't anything.

T: I haven't quit anything.

S2: I haven't quit anything.

S3: But you will.

S2: How often have you written homework?

T: in this class

/.../

S1: I didn't understand

T: How many pieces of written homework...have you written this term?

S1: I don't understand about the...

T: Oh...how many have you done? ((enfatisando o "you"))...have you written?

S1: this term?

T: yes, this term.

S2: no.

S2: any.

S1: ten.

T: ten?

S2: no.

((risos))

S1: just write, compositions?

T: Yes, for homework. I think one or two.

S3: but this course in general?

S1: This course, out of class, yes?

T: yes, in this class and for homework.

S1: I don't know. Two.

T: you are lying. What about you two? Luciana has written a bit, yeah. No, I think 2 or 3 in the beginning.

S3: just the homework?

S2: about situations.

T: yes.

S3: about my friends.

S1: I think just this class, only today.

T: Oh, no. ok. Go.

S1: the course.

T: Yes. What have you drunk more than once today?

S3: I just drank water today...today just water.

S2: I have drunk coffee.

T: Oh, yes, coffee.

S2: very coffee, many cups.

S3: I don't drink coffee.

T: Oh, my God. Water is better than coffee, Luciana.

S2: I know, but...

S3: how often have you been to the movies this month, this month?

S2: I saw many films.

S1: Me too.

T: Sorry...to the movies, Vicente.

S1: I see a movie.

T: Oh...to the movies is to the cinema.

S1: Movie is like a cinema?

T: Yes.

S1: Porque eu pensei que movie era a film.

S2: Yes, a film in...rent a film.

S1: Just see.

T: No, to the movies is really at the cinema.

S2: Cinema, sorry! So...no.

T: You haven't been in the past month? June?

S2: No.

T: Me neither.

S2: I tried;

T: What a bad thing.

S2: I tried once.

S3: I saw /.../ It's a very long film.

S2: I try...

S3: I had a lot of backache.

((risos))

S2: and the question was: How many foreign countries I have visited?

T: Ah, no, no. this is for Headway.

S2: ah...

S3: I come from Scotland.

((risos))

S2: é...what kind of things you've done since...

T: since ((corrigindo pronúncia))

S2: since you come to live in São Carlos?

T: to do

S1: nothing...study.

T: and working too, no?

S1: working for some time. I began for 19...

T: you began...

S1: I began for 9 months

T: 9 months?

S1: since September.

T: Oh, ok. So, I began 9 months ago or I've been working since September, ok? But before coming to São Carlos, you didn't work?

S1: No...just study.

T: Good.

S1: What have you done more than once today?

S3: strange...I don't know.

T: Oh, anything.

S3: I've just...I've drunk water more than once. It's the only thing.

T: I've drunk water not drank ((corrigindo pronúncia))

S3: drunk

T: Ok, do you have another one?

S3: yes, what have you...what have you lost recently?

S2: many things

T: many?

S2: I...I've lost...

/.../

T: many things?

S2: but many times, I...

T: found.

S2: I found, but...o dia inteiro procurando.

((risos))

S3: How I do this phrase? You haven't just lost your head because it is attached? Your head...

T: Yes, maybe.

((risos))

T: I don't know if there is the exact...

S3: But the just is correct? You haven't just lost?

T: No...you don't lose your head because it s...or you haven't lost your head yet because it is...

S2: I lost many things but I find.

T: found

S2: found.

T: Do you have other questions? no? finished?

S1: I have one. Who have you told a secret more than once?

T: Who have you told the secret to more than once?

S3: to me or I to you?

T: you told a secret to another person.

S3: It's difficult this one. It's the congratulations this one.

((risos))

T: you haven't told us any secrets.

S3: to you, but...

S2: you haven't...

T: Ok. It would be great.

S3: I don't like to tell my secrets.

T: Ah? Ok.

S3: my secrets.

T: look. Are you coming to the barbecue next Wednesday? ((a professora se refere à festa de encerramento do final do semestre)) We have...did you put your name down in the list?

S3: I want to come, but I'm not coming 'cause I have a test the other day.

T: Oh, let's go to the reception and you can write down your names, ok?

((os alunos saem da sala))

MICRO-ANÁLISE

As aulas da micro-análise foram todas gravadas em vídeo o que facilitou muito tanto a transcrição quanto à análise. Uma vez se tratando de apenas uma turma, nós fomos responsáveis por posicionar, ligar e desligar a câmera, o que contribuiu para termos acesso a aula do início ao fim, bem como todos os aspectos extralingüísticos.

Contexto: Nesta sala há cinco alunos entre 25 e 40 anos. Todos têm curso superior e quatro deles possuem pós-graduação nas áreas de saúde e exatas. Este grupo estuda inglês há pelo menos um ano e meio e utilizam o livro New Headway. No momento da coleta de dados, estávamos no final do ano de 2006 (período de Outubro a Dezembro), sendo assim, os alunos estavam terminando o livro.

Nesta aula que segue, três alunos faltaram e dos dois alunos presentes, uma delas é de Monte Videl e está no Brasil há aproximadamente cinco anos. Sendo assim, sua LM é o espanhol o que dificulta sua pronúncia no inglês e algumas vezes, é difícil compreender o que a mesma fala. Aqui, em particular, os alunos irão falar sobre suas rotinas e depois a professora entra em uma explicação gramatical.

Legenda:

... = pausa

/ ... / = impossível de entender

* = silêncio

S = aluno

T = professora

T: Let's go? Only the two of you today.

S2: nossa!

T: it's because of the holiday, isn't it?

S2: ah, é...só nós ficamos na cidade hoje...

((risos))

T: Are you OK?

S1: OK.

S2: tá ruim, mas tá bom, né?

S1: você não ia querer que eu conte!

T: Telma, tell me what's your typical day.

S2: você não vai acreditar!

T: Tell me.

S2: I get up at 6 o'clock and I...I arrive

T: arrive...arrive where?

S2: I...I...((a aluna olha para os lados e faz gestos de quem sai))

T: You leave the house?

S2: I leave my house at 6:50 to Araraquara and...

T: every day?

S2: quatro...four, four times a week in Araraquara...one, in the morning and one day...once a week in São Carlos. Hum...I...

T: do you work?

S2: I work...I...eu começo?

T: start work.

S2: I start work seven.

T: at seven

S2: at seven thirty. Hum...my class finish 11 o'clock.

T: at...

S2: at...at...11 o'clock. I return to São Carlos, hum...

T: Do you have lunch in São Carlos?

S2: yes.

T: in your house?

S2: yes, in my house.

T: do you cook?

S2: no.

T: you don't prepare your lunch?

S2: no, senão ninguém comia ((risos)) I went to...no...I go to college, to school, at school. My children.

T: you take your children to school?

S2: yes, too.

T: I take my children to school.

S2: I take my children at school.

T: to...to...

S2: to school twice a week.

T: hum hum

S2: in the afternoon I work...I work in my house or in USP for my doctorate and...

T: calm...you know, you know...I'm sure you know.

S2: ((a aluna faz gestos com os braços indicando ir e voltar)) I "levo"

T: take

S2: I take my children...in ballet, tennis, crisma, catecismo, aula de português...((vai enumerando com os dedos))

T: during the afternoon?

S2: yes.

T: during the afternoon?

S2: yes

T: how many children do you have?

S2: two.

T: how old are they?

S2: hum...ten years old, ten years...

T: what's his name?

S2: Eduardo and Flávia. Eduardo has ten.

T: is...

S2: old...is ten years old and Flávia is forty years.

T: fourteen?

S2: fourteen.

T: and in the evening? What do you do?

S2: I worked three...I work three times a week in UNICEP. O tempo que resta I sleep.

((risos))

T: and then you go to bed. You sleep? Ok. Three times a week you work, you teach at UNICEP?

S2: in the evening?

T: yes.

S2: yeah, in the evening. One, one...ai meu deus...once a week, once or two a week in the morning...twice.

T: ah...in the morning. Ok. Ah...but in the evening three times a week?

S2: no, four.

T: four times a week in the evening?

S2: four, no, no, in the evening?

T: yeah.

S2: three.

T: three

S2: in the morning.

T: three times a week.

S2: yes, and...

T: so, you have two free evenings.

((risos))

S2: and...I teach in postgraduate
T: post graduation course.
S2: yes, in Araraquara.
T: in the evening?
S2: six, no, Friday in the night
T: Friday evening
S2: Friday evening and Saturday morning and afternoon. But now, my course finish. ((a professora faz gestos indicando o passado)) finished and in the next year he begin...
T: it begins...
S2: and it begins in February. I coordeno...
T: coordinate...
S2: yes...
T: you coordinate.
S2: yes!
S1: in Araraquara?
S2: yes.
T: wow! You have a very busy week...very busy.
/.../
S2: I'm very tired.
T: I imagine.
S2: about the teach...
T: I imagine that...what about you Corina?
S1: I'm much calm...
((risos))
T: much calmer?
S1: I normally I wake up at 7 and fifty.
T: seven...
S1: seven and a quarter
T: seven fifteen?
S1: seven fifteen.
T: or a quarter past seven.

S1: a quarter past seven and...and...I start to work at 8 o'clock, and...depend of the...
T: depends on...
S1: on the day I work all the day.
T: hum hum
S1: it's my day.
T: you start working at 8?
S1: at 8.
T: where do you work?
S1: I work in a enterprise that work with consulting.
T: consulting ((corrigindo pronúncia))
S1: environmental consulting,
T: consulting, all right? ((corrigindo pronúncia novamente))
S1: and...I'm the coordinator of the laboratory.
T: and, do you usually have time to have lunch in your house?
S1: no.
T: no, so tell me.
S1: hum, because...normally I use the...the time to lunch for lunch and do something likes to go to the bank, buy food for the dog, go to the veterinary...
T: go to the vet, vet.../.../
S1: go to the vet, to the doctor
T: I see. So you eat at work?
S1: no, I eat in a restaurant...but I don't go to my house
T: that's for lunch?
S1: yes, I stay in the /.../
T: for lunch, ok? For lunch?
S1: for lunch.
T: in the afternoon?
S1: in the afternoon, I finish...normally, I finish if I don't have problems or something to do...some, some...como chama relatório?
T: report
S1: if I don't have a report to do or some analysis to do, I finish work at six.

T: so, you finish work at six?

S1: more or less

T: and then, what do you do in the evening?

S1: and then, three times a week, I go to the gym.

T: do you go to the gym?

S1: yes.

T: really?

S1: I started last week, but...

((risos))

T: last week? I see...and twice a week?

S1: and twice a week I come her, but...

T: for example: after class, after work, after the gym, after the class, after the work...

S1: sometimes I relax.

T: but at home?

S1: at home. Normally I come back to my house and treat the dogs...and como fala arrumar a casa? ((a aluna olha para a colega))

T: sorry?

S1: arrumar a casa?

T: to do housework

S1: to do the housework, feed the dogs...

T: look after the dogs.

S1: I look after the dogs and sometimes I need to work, in the work.

T: do you usually go to....you have already answered my question ((se refere à aluna que estava falando até o momento)) do have to travel for work? Is it something frequent?

((as alunas se olham esperando que uma ou a outra responda à pergunta))

S2: Yes, I am...

T: do you...

S2: yes, I am...yes, I do.

T: so you have to, to...because you have to go to Araraquara. That's the only trip you have...

S2: two years ago I travelled...I travelled?

T: I used to...remember?

S2: I used to travel to Ribeirão Preto to teach there.

T: Ah, how often?

S2: Two...ah, twice a week, twice a week

T: twice a week in the morning?

S2: in the morning and...afternoon...one day, and...

T: in the evening?

S2: yes.

T: the other day also in the evening?

S2: yes.

T: wow. And what about you Corina? Do you have also, have to travel?

S1: yes

T: tell me about this

S1: hum, usually we...we travel

T: why do you say we?

S1: because I never go alone

T: ah, ok, all right.

((risos))

/.../

S1: me and my husband we work together.

T: you work together? Ah, ok.

S1: we work together, yes, all the time.

((risos))

T: so you travel?

S1: yes every four months

T: four months

S1: every four months we travel for two weeks because we are working in a project that we need to do something related to...with seasons.

T: but, is it usually a one-day trip? You go and come back in the same day?

S1: no, we go, stay two weeks and come back.

T: oh...so, when are you travelling now?

S1: now, the next November, the second part

T: second half

S1: yes, second half. We go to...

T: we are going...

S1: we are going to /.../

T: I'm sorry?

S1: /.../ It's in the...border of São Paulo state and Rio state.

T: Ok, I see

S1: and we come back to São Carlos

T: we are going to come back

S1: yeah, we are going to come back to São Carlos for one day and then...after one day or two days we are going to Mato Grosso for another research and then we are going to come back.

T: wow!

S1: tired...to travel to Mato Grosso we use two days, two days.

T: two days, so...takes...the trip takes...

S1: takes two weeks.

T: two days?

S1: yes, two days, two days, two days

T: do you like travelling?

S1: a lot.

T: hum... you never travel for pleasure? On holiday?

S2: yes!

T: how often?

/.../

T: how can I say?

S2: how can I say? Depends.

T: hum...

S2: I an my family are going to beach

T: to the beach.

S2: to the beach the other...the other /.../

T: holiday?

S2: yes, the other holiday in November.

T: first week of November?

S2: yes.

T: so, how often do you travel a year?

S2: twice

T: twice a year?

S2: twice or three...

T: times.

S2: times a year but a little, a short period.

T: short...but for short

S2: short.

T: ok. Very good. And you? On holiday...for holiday? how often a year? ((a professora se dirige a outra aluna))

S1: only for holiday only for pleasure I think that...never

((risos))

S1: no, we will go, we go, no...we went to the beach

((o celular da S2 toca neste momento e a mesma se desculpa por ter esquecido de desligar o mesmo e o pega na bolsa))

T: that's ok. Nothing is only working so, be happy, be happy. So, why do you work?

((a aluna said a sala para atender o celular e a professora dá continuidade))

S1: because we...we use the time...

T: the holiday time?

S1: we don't have holiday time because we work with...prazos...

T: deadlines

S1: deadlines and sometimes the deadlines are so close we don't have so much time to...to...take off but when we go to some places, to congress, pesquisas...

T: research.

S1: research, we take some days off...

T: some days off...ah, ok. good.

S1: yeah

T: you don't have children?

S1: no.

T: so, it's you and your husband?...and the dogs. How many dogs?
S1: three dogs.
T: wow! And who takes them for a walk?
S1: when we stay in home, we go...
T: we take them...
S1: we take them...
T: for a walk.
S1: only in the weekends normally
T: usually at the weekend
S1: yeah...and when we are travelling we have a person to take off...
T: take care
S1: take care
T: ah...do you have pets in your house? ((se dirige à aula que volta para a sala de aula))
S2: hum?
T: do you have pets?
S2: yes, I have Cleo.
T: who is it?
S2: a dog.
T: a dog. And who usually takes the dog for a walk?
S2: no...
T: no one?
S2: no. ela...she doesn't like to...walk
T: really? Hum...strange
S2: I think that because the race...raça?
T: ah...ok
S2: she is a lhasa apso. ((a aluna faz gestos para demonstrar que o cachorro é pequeno e cheio de pêlos)) aquele todo peludo...
T: hairy
((as duas alunas fazem gestos parecidos como que descrevendo o cachorro))
/.../
S1: os meus eu tenho de levar /.../

T: are they...

((a aluna faz gestos mostrando ser grandes os cachorros))

T: tall? Are they tall?

S1: it's a middle.../.../

T: middle size.

S1: yes. Active.

T: very active.

S1: active.

T: Is your dog very active?

S2: yes

T: or more relaxed?

S2: no. very active

T: very active ((corrigindo pronúncia))

S2: active

T: good. You spoke for more than fifteen minutes

((as alunas fazem gestos de descrédito))

S2: she spoke. ((aponta para a outra aluna))

T: you two, you two. I think the problem is ... just to answer your question Telma. I don't think the problem is to do the book again, it's not like that. What I, I agree with you...is that you need more time to dedicate to English, like read some extra books or have a look at the book again, vocabulary, but maybe in January or February, we can plan something, right?. Let's have a look at this today, óh...((a professora escreve na lousa)). How do you pronounce this? The verb?

S2: interest.

T: to interest ((corrigindo pronúncia)), the verb to interest. When you have a word like this you can transform it to adjectives...sometimes. So, how do we do this? We add, do you understand add? Add...we add -ed or -ing and then this word becomes an adjective. So...((a professora continua escrevendo na lousa)) the verb is to interest, and how do you pronounce this adjective here? -ed...interested...can you repeat, please?

S1, S2: interested

T: interested

S1, S2: interested

T: very good. –id, interested. And how do you pronounce this?

S2: interesting

((as alunas copiam as anotações que a professora faz na lousa))

T: interesting. Very good. And what's the difference between interested and interesting?

S1, S2: ((as alunas fazem cara de dúvida e não respondem))

T: Oh, that's the rule...When we put –ing, and so, the adjective with –ing, ((a professora continua escrevendo os exemplos na lousa)) it's when we talk about...the effect that something causes. For example...you feel...for example...soap operas in Brazil are interesting and there are interesting TV programmes. So, it's the effect that something has. For example, did you see the debate two days ago? Lula and Alckimin?

((a aluna S2 balança a cabeça em sinal positivo e a outra faz gestos de descaso como quem não gosta e não assiste estes programas, já que a professora se refere ao debate entre os candidates à presidência da república))

T: You...you are not interested....

((a aluna S1 faz gestos afirmativos com a cabeça))

T: so, see. The debate...the debate has an effect, right? Something has an effect so, the debate was interesting or interested?

S1, S2: interesting

T: interesting. The effect it has. It causes...interesting, so, -ed when you say interested, for example, is the reaction you have of the effect. If the debate was interesting, I was... interested. Do you understand? ((as alunas afirmam com a cabeça)) So, it's the...your reaction. It's the way the person feels. Do you understand? So, that's the rule. When we use –ing is the effect. The film is interesting, the debate was interesting. Can I say...can I say: I am interesting? Is it correct?

S1, S2: yes.

T: yes. It's the effect I have, yeah? So, you see? It depends what you want to say, but, if I...the way I feel, my reaction is I am interested in the debate...in the film...ok? ...in sports, Corina is not interested in politics in Brazil...

S1: I don't have passion.

T: I'm not in love...you say that...I'm not in love.

S1: paciência?

T: Ah...patience. I don't have patience, so, do you understand? This is the effect something causes...and this is the...consequence, the reaction, the way you feel, all right?...I'm going to dictate...to tell you some sentences. I would like you to write, please, number one...this is just to practise. Number one: the film wasn't tãñãñã ((a professora fala indicando que há um espaço a ser deixado na frase)). I got...the same sentence...the same sentence...number one, number one...the same sentence...I got very tãñãñã. The first word...the first word...the film wasn't tãñãñã is the verb interest and the second is the verb bore...boredom. Do you understand? So, the options are boring or bored.

S2: born?

T: bored

S2: bored

T: do you understand this? Bored or boring? ((a professora escreve na lousa as duas opções))

S2: what's bored?

T: when...entediado...é eu tô entediado...o filme é entediante. That's the difference, ok? Boring and bored. Number two: she is surprising or surprised? Write the two options then you decide. Surprising. Do you know how do you spell surprising? Telma, spell for me.

S2: S O, no U R...R? P R I S A

T: I...

S2: I

T: N

S2: I N G or A...?

T: E D

S2: E D

T: So, surprising or surprised, so, she was tãñãñã with ...with...complete the other sentences, the results. Number three...

S2: with the...?

T: results...results...((enfazando a pronúncia)) * ((a professora escreve na lousa a palavra)) do you understand results? Number three: they were...((a professora escreve na lousa)) how do you pronounce this word? Frightening

S1, S2: frightening

T: frightening. It means...afraid...you are afraid....ok? or...frightened...frightened... ((a professora escreve na lousa as duas opções)). Can you repeat these two words? Frightening..

S1, S2: Frightening

T: frightened...

S1, S2: frightened

T: very good. These are the two options. Because of the thunders. ((a professora fala bem devagar por ser um ditado))

((as alunas fazem cara de dúvida))

T: ok...because of the storm...the storm. Because of the storm. Do you understand storm?

((as alunas balançam a cabeça em sinal afirmativo))

T: a very strong rain, ok? Number four: the life in London is very exciting or excited. Number five: the noises. Do you know noises? So, the noises are frightening or frightened? the noises are frightening or frightened? And the children get...do you understand this one? ((a professora escreve na lousa)) scared or scaring...it's the same ((a professora mostra para as alunas que os adjetivos frightened e scared possuem o mesmo significado)), just a different word...my intention is to give you vocabulary. Can I give you some seconds...half a minute to think what are the right words.

((as alunas realizam o exercício em silêncio))

T: ok. I'm going to write the answers on the board and you check, ok? ((a professora escreve na lousa e os alunos corrigem))

T: now, for homework, I want you to write about your routine. Everything you spoke today, you write for me and try to use the new vocabulary, all right? Ok. So, see you on Wednesday? Bye, bye.

Nesta aula que segue, dois alunos faltaram e os alunos presentes exploram algumas figuras sobre uma festa de aniversário de um garoto que fazia 18 anos e depois ouvem a história e discutem sobre ela. Em seguida há uma parte da aula bem mais estrutural.

T: Do you remember?

S1: I don't remember...

T: I didn't.

S1: I dint remember. I didn't do anything interesting.
T: interesting. ((corrigindo pronúncia))...Oh, this is a different story!
S1: I'll go to shopping.
T: I....
S1: go shopping...
T: I...
S1: I went to shopping.
T: I went shopping.
S1: shopping....to mall?
T: I went to the mall
S1: Yes. Hum.....I went to church.
T: How often do you go to the church? Every weekend?
S1: Every weekend. ((risos))
T: Which church?
S1: Nossa Senhora de Fátima
T: You are a very religious person?
S1: Yes, my son eh....will...((olha para os lados))...vai fazer primeira comunhão e tem que ir todo domingo assinar um papelzinho lá ((risos)), mas a gente vai com uma certa frequência. ((risos))
((A aluna esconde o rosto))
S1: Não, mas a gente vai.
T: You go. You usually go.
S1: Yes.
T: When?
S1: When? On...eh...Sunday.
T: On Sunday. Very good. And you Tiago? Did you do something special?
S2: Yes, I slept all day and in the evening I went to the shopping.
T: Sorry?
S2: and in the evening I went to the shopping. ((fala bem devagar))
T: Shopping centre?
S2: Yes.
T: Shopping centre?

S2: Shopping centre.

T: Do you remember the difference? If you say shopping is the action of go shopping and the place, you know the place is shopping centre or mall.

S1: supermercado é mall?

T: supermercado é supermarket.

S1: supermarket.

T: good, good, good. Ah...this is Tati, by the way. Do you know Tati? She's a teacher here, she's going to watch us today, ok? Well, let me give you this, first...homework for me, Tiago?

S2: homework?

T: What's this? What's this? Telma...well done! Lots of homework, very good! ((a professora entrega as tarefas corrigidas)) I want you to check it at home calmly, all right? If you have any doubts, please, talk to me.

S2: I don't have homework? ((o aluno fala rindo porque nunca faz as tarefas de casa))

T: Tiago, please, ah?

S2: Yes...

T: You used to be...remember used to be? You used to be more active...

S2: Yes.

T: What's going on?

S2: I'm very tired these days.

T: Tired...

S2: Sunday, Saturday...

((risos))

T: You are not in the mood...

S2: Yes.

T: I see; well. Last class, Telma and Corina...

S2: only? ((faz uma cara de culpado porque faltou a aula))

T: only them. Ok, and they spoke a lot, I was very happy that you could speak more and they were...what did you talk about, Telma?

S1: fifteen minute.

T: Ok. But what did you talk about?

S1: ah...vixi maria...

T: about your routine, remember?

S1: yes, yes.

T: About your routine and etc. and I was very happy about that and I asked you to write about your routine, remember?

S1: No!

((risos))

S1: I forgot. Sorry.

T: You forgot. If you could, if you can, please, at home, try to write about your routine, your life. First, I'm curious; I'd like to know why you don't have time to do your homework.

S1, S2 ((risos))

T: And second it's exactly because I want to check this basic vocabulary, basic structures, all right? So, please, write one paragraph, including, Tiago and Telma not only what you usually do, but also, what you don't usually do, ok? Just to use the negative too....Well, well. Let's go to page 84 now. 84. What can you see in this first picture, Telma?

S1: Ah...a young man...

T: how do you say: Tem um rapaz?

S1: In this picture...er...have...

T: ai, ai, ai, ai...

*

T: There is!

S1: there is a young man...

T: Very good.

S1: he's happy.

T: hum...he looks happy. ((a professora se levanta e senta ao lado de um dos alunos)) Why? Why do you think he's happy?

S1: I don't know.

T: Why? You said...you said he's happy. why? why? ((os alunos olham as figuras em silêncio))

T: because...what's he doing?

S1: er...smile.

T: So, he's....

S1: smiling

S2: smiling

T: smiling. Very good. Smiling. Good. Can you say something about this picture Tiago? Is he a handsome man?

S2: no. ((olha o livro meio que sorrindo))

T: uh?

S2: No

T: Ah, Tiago.

S2: No, he's a space between tooth

((risos))

T: his teeth

S2: teeth

((risos))

T: It's true. It's true. Ok, now, look at these pictures. You have 8 pictures there, right? Very dark pictures, yeah? What can you see in the 1st picture, Tiago?

S2: It's a man...

T: Ah....Sorry?

S2: It's a man ((repete com um pouco de impaciência))

T: That's right. I didn't hear you.

S2: What?

T: I didn't hear you. Can you repeat?

S2: Ah...It's a man....

T: It's a man? ...you said?

S2: No. ((confuse sobre qual seria o erro))

T: What did you say? There's a man?

S2: Yes.

T: Oh...ok. Repeat, please

S2: There is a man.

T: Good. Only a man?

S2: no. 3 men.

T: oh...so is there is?

S2: there are 3 men.

T: Sorry?

S2: there are 3 men.

T: 3 men. Very good. Can you be more specific...where....?

S2: hum...2 mens

T: Sorry?

S2: 2 men driving a car and one man is...

T: the middle

S2: the middle of the street

T: of a street, of a road. Very good, Tiago. And the second picture, Telma? What can you see there?

S1: I see 3 men...

T: sorry?

S1: 3 men...

T: What's the verb?

S1: there are 3 men...

T: perfect!

S1: two men are thieves?

T: thieves? ((corrige pronúncia)) Why do you think they are thieves?

S1: because in his hands...

T: their hands

S1: because in their hands there is a...arm?

T: a gun?

S1: ah?

T: a gun

S1: a gun.

T: and there is another man...on the floor.

S1: yes...er...he's in the middle street

T: still on the middle

S1: er....

T: lying

S1: lying on middle of street

T: on the ground

S1: on the ground

T: ok. Picture 3, what can you see there? You both together...what can you see in picture 3?

S1: 3...

T: how do you say then?

S1: there are 3 people...3...

T: 3?

S1: 5...5 mens.

T: there are 5 people...sorry?

S1: 5 people?

T: or men...5 men or people, uh?

S1: and looking at the person again.

T: again ((corrigindo pronúncia))

S1: again

T: again and in picture 4. what can you see? What's happening in picture 4?

S2: there is a person looking...looking for...

T: looking? When you have the direction...it's looking...

S1, S2: at!

T: again

S2: looking at the peoples...

((a professora faz cara de reprovação))

S2: the people...* acabou.

T: where? Where are the people? On the street?

S2: street

T: very good. And picture 5? What's going on? What's happening there?

S1: * There is a man in the car...

T: in a car

S1: in a car. He's....amarrado?

T: tied

S1: tied...your hands are...

T: sorry?

S1: your hands...

T: my hands?

S1: his hands are tied.

T: tied ((corrigindo pronúncia))

S1: tidied

T: this is the verb, tied. ((a professora vai até os alunos e mostra para eles onde está a palavra no livro)) tied...very good.

S1: mas...tie...((faz o gesto indicando como se estivesse usando uma gravata))

T: Yes, tie is also gravata. ((no livro o verbo encontra-se no infinitivo))

S1: Ok.

T: And...? What else?

S1: he is....

T: What's he saying?

S1: please let me go ((a aluna lê a frase que está escrita em forma de balão no desenho))

T: please let me go. And picture 6? What's happening?

S2: a party

T: a party...hum hum. A party, a party ((repetindo a palavra utilizando a pronúncia britânica e a Americana)) How do you know it's a party? Good question! Tiago, why do you say it's a party?

S2:I don't know.

T: ah...you said it's a party. why?

S2: because has...

T: sorry?

S2: because has...have a...Tem um bolo aqui. ((apresenta sinais de irritação))

T: How do you say "tem" ?

S2: é...There is...tá certo. There is a cookie.

T: a cake

S2: a cake

T: very good. And also what can you see in the middle of the room. What can you see in the middle of the room? ((faz gestos mostrando o centro da sala))

S2: a person

T: a person?

S1: a person tied

T: tied ((corrigindo pronúncia))

S1: tied

T: ok. Picture seven?

S3: excuse-me

T: come in. come in Érica /.../

S3: ((aluna entra na sala, procura um lugar que não a deixe em frente à câmera, para não ser vista)) I'm "Zen" today.

T: "Zen" ? That's good. Relaxing?

/.../

T: ah...ok. Acupuncture. ((corrigindo pronúncia))

((aluna e professora repetem a palavra várias vezes até que a primeira consegue pronunciar-la corretamente))

T: So, in picture 7, what can you see?

S1: there are 2 cars, a plane...

T: What kind of cars?

S1: police car

T: a police car. And there's also a helicopter.

S1: a helicopter, 2 policemen...

T: police officer

S1: 4 police officers.

T: and what are they doing? In this picture here? ((mostra a página e a figura em questão para a aluna que chegou atrasada)) what are they doing?

S1: looking...

T: what's the preposition?

S1: for

T: yes, now it's for. We see this together, hum? Looking for...

S1: looking for ((olha para os lados)) someone?

T: someone...or? Probably someone. Ok. And the last picture? What can you see there?

S3: 3 boys.

T: 3 boys? How do you say "tem" ?

S2: there are...

T: there are...

S3: there are 3 boys in a car.

T: and?

S3: a police office...?

T: officer ((corrigindo))

S3: officer

T: looking?

S1: looking for...

Todos: at!

T: looking at them. Very good. Well. This is a story, all right? This is a story. What I want you to...can you guess what's happening? Do you have any idea about what's happening there?

*

T: do you think they are in the right sequence? hum? ((os alunos balaçam a cabeça em negação))
what do you think this story is about? About football?

S2: no.

T: about what?

S1: a birthday.

T: a birthday! A birthday what? A birthday party?

S1: a surprise.

T: a birthday surprise, maybe. Any other ideas?

S2: no. I think it's a birthday surprise.

T: all right. It's about a birthday, you're right. It's exactly this boy's birthday. It was his birthday when he was 18. Ah...! Do you think it's a beautiful phase of life? Age?

S1: Yes!

T: Oh, yes, my teens...and is it an important date, age to celebrate here in Brazil?

S1: 18?

T: 18.

S1, S2, S3: hum...yes ((caras de dúvida))

T: Or 15 is more popular?

S1: eh...15.

T: 15 ((parece concordar mais com essa afirmação))

S3: 18 is more...

T: 18?

S3: For men, because you can drive a car, party...for girls /.../

T: It's true...so, what we are going to do? We are going to listen to the story and all I want you to do is to try to understand the sequence of what happened. ok? Any problems? You have these words there in this box, can you see here? ((anda até os alunos mostrando a caixa com o vocabulário)) Do you recognize them? Do you know them? No? Tiago?

S2: kidnap

T: kidnap ((corrigindo pronúncia))

S2: kidnap

T: No ideas? No?

S1: no.

T: you don't remember?

/.../ ((a aluna S3 foi a única resistente as gravações. Apesar de ter concordado, nunca ficou visível e evitou ao máximo falar em um volume que fosse possível compreendê-la, embora ela também seja uma pesquisadora))

T: another one?

S2: todas. Todas.

T: all of them? You don't understand?

S1, S2: no.

T: tied up

S1: no...tided up, ok. ((faz gestos de impaciência porque esta palavra eles reconhecem porque a professora já explicou o que a mesma significava no início da discussão))

T: ok. The others? No ideas? Not even the last one? Witness? Don't remember that one? Well, I'm not going to tell you the meaning. Let's see if you can understand in the context there. If you can't, I explain to you later. Let's go.

LISTENING

T: easy to understand?

S3: /.../

T: not the details? But could you understand the story? Can you try to tell me? ((a professora se aproxima e senta ao lado do aluno S2)) you start and after they continue.

S2: I understood that it's a surprise birthday party and...é isso?

T: a birthday party...

S2: a birthday party and the friends...

T: what's his name? Tom? Was it Tom? I can't remember his name. Could you understand his name? Who is the birthday boy? Who is the birthday boy?

S2: this? ((mostra a figura para a professora))

T: That's right. This man sitting here in the middle, right? ((levanta e aponta a figura nos livros dos alunos)) This is the person.

S2: and the friends

T: his friends

S2: his friends...sequestraram.

T: yeah. What did they do?

S2: * kidnap

T: kidnapped

S2: kidnapped the...

T: him

S2: him.

T: very good. Telma, how did they kidnap him? How?

S1: they simulate

T: simulate. ((corrigindo pronúncia)). Repeat.

S1: they simulate that person was in the middle of road. So, they stopped the car and when they went to the middle street to see the...

T: the body

S1: the body.

T: hum hum. And what happened after that?

S1: arrived...

T: who arrived? Some friends...

S1: some friends arrived around of the body. This...some persons was

T: were
S1: were thieves.
T: not real...nothing real, eh?
S1: como que fala, então? They were not serious thieves.
T: they were, again, they were simulating
S1: simulating a...um...a assault.
T: kidnap
S1: kidnap
T: ok. And what did they do? They ((fas gesto de como se estivesse pegando algo))
S1: they caught
T: they caught or took
S1: took the...
T: the boy.
S1: took the boy and put him...
T: they tied
S1: they tied her, his hands
T: very good.
S1: and...in his eyes...
T: put what? A....
S1: put what a....
T: blindfold
S1: blindfold
T: blindfold. Look at the picture number, number 5. The boy has a blindfold in his eyes. And his friends? What...what were his friends wearing? Number 2, the second word, second word: balaclavas. Balaclavas. They were balaclavas, right? This thing here ((mostra figura no livro))
S2: nossa, não sei o que é isso nem em português!
((risos))
T: forget it, forget it, forget it, forget it. Ok. Very good. What? How does it finish?
S3: the boy was very terrified but the friends decides to continue the joke.
T: It was a joke, eh?
S3: the joke. The boy started to cry...I don't know if cry...

T: cry, ok.

S1: cry and he sit...

T: sat

S1: and he sat. He didn't look the faces of the mens.../.../ and happened...come to...let him. /.../

T: And what happened in this picture 4?

S1: a man see...saw

T: the situation

S1: the situation

T: so, this man was what? This man was a witness. The person who sees a crime, ok? So, that's the explanation because this man is the witness.

S3: Is the same for the court?

T: Yes, for the court. Exactly. It's the same. So, someone who sees a crime or a situation is the witness. So, what's the end of the story?

S3: I thought the man called the police...

T: called the...police ((corrigindo pronúncia))

S3: called the police and the police

T: police ((corrigindo pronúncia))

S3: The police were in all the places there. A lot of cars, a lot of...a lot of...

T: police officers

S3: police officers and helicopter.

T: helicopter. Very good. And what about this picture 8? What happened? This is the end of the story. What happened? Telma? Tiago? no?

S3: I know the police...

T: police ((corrigindo pronúncia))

S3: finds...finds...finds the boys, but I don't know what happened.

T: Well, let's listen to this...let's listen to the end again, all right? To see if you understand the end.

LISTENING

S1: They were angry.

T: The police were angry. But what did the boys do? Did they confessed or not?

S3: /.../ It was a joke.

T: They confessed it was a joke. So they confessed, right? Because the police were stopping everyone. So, they confessed. Very difficult to understand?

((os alunos balaçam a cabeça em sinal negativo))

T: No, it was not very, very...just a bit.

((S1 faz cara e balança a cabeça dizendo que estava difícil)).

T: so, last class, Tiago and Érica you were not here and I think Telma, you have to tell them what's the difference between ((escreve na lousa)) interesting and interested.

S1: interesting...is...

T: What is interesting?

S1: A effect.

T: an effect...hum

((a aluna abre o caderno para verificar as anotações que fez da aula anterior))

S1: eu anotei isso!

((risos))

T: That's good. That's good.

S1: interested...

T: Sorry? Interested ((corrigindo pronúncia))

S1: interested...é...walking. é...the person sente. ((balança os pés em sinal de ansiedade para ver se os outros a entendem))

S3: sente é feel.

T: feels.

/.../

T: the fact, the action...very good, Telma, very good explanation. Did you understand?

((a aluna que explicou esconde o rosto e balança a cabeça em sinal negativo))

T: No, Telma, they did. For example, these words are adjectives, adjectives. We usually form adjectives from verbs if you use -ing or -ed ((coloca na lousa a explicação)) you are forming adjectives. When you use -ing it's exactly what Telma explained very well, it's when you talk about the effect that something caused. For example, a film is interesting...sometimes. A book is interesting. A person can be interesting. Brad Pitt is very interesting, yeah? And when you use -

ed, interested, for example. I'm just giving an example, all right? Is exactly what Telma said, it's the reaction, how we fell. It's the reaction to the fact. So, if the film is interesting...I feel...((mostra o adjetivo na lousa))

S3, S1: interested

T: interested. If the film is boring, I fell...

S3, S1: bored. It's the opposite. If it's not interesting, it's boring, all right? But be careful because it's not just say...this is for people, no...only this is for people and this is for action. No! I can be interesting, yeah? People can be boring, you see?. It's not only for people and for fact, no. One is for the fact and one is for the reaction, clear? So /.../ how does...how did...because it already happened. How did this boy...what's his name? Jamie, Jamie, ok. How did this boy feel? During this joke? How did he feel?

S1: he is afraid.

T: he was...

S1: he was afraid.

T: he was afraid.

S1: afraid...afraid was the birthday guy.

T: the birthday guy. No. I'm talking about the birthday guy. How did he feel?

S3: terrified.

T: Terrified...frightened...remember this word? Frightened, afraid. He was afraid of, he was frightened. So, what's the difference? What is interesting for you? ((a professora se dirige ao aluno S2)) What's interesting for you?

S2: What?

T: What's interesting for you?

S2: hum...class English.

T: my...

S2: English class.

((risos))

T: Good, it's interesting. So, what are you interested in? I...((escreve no quadro))

S1: I?

T: Yes.

S1: I'm interested ((olha para os lados))

T: Which one? Which one? ((aponta para o quadro)) –ing or -ed?

S1: hum...calma...

T: I'm calm.

((risos))

S1: -ing

T: -ing? I'm interesting? So, you have to stop here, because people feel interested in you. ((risos))

No, it's true, Telma, it's true!

((risos))

T: But it's not the question, eh? My question is what are you interested in...so?

S1: yes...I'm interested

T: interested ((corrigindo pronúncia))

S1: interested

T: What's the preposition? The same in Portuguese. You're interested...

S1: in

((a professora escreve na lousa))

S1: in...my homework.

T: Conta outra, Telma! Ah...I don't believe you...it's the same about the cachaça, eh? It's caipirinha...it's the same story.

((risos))

T: Tiago, Telma, can you answer my question: what are you interested in?

S2: I'm interested...

T: interested ((corrigindo pronúncia))

S2: I'm interested in travel.

T: After the preposition, what's the form of the verb?

S2: traveling

T: repeat the sentence, please.

S2: I'm interested...esqueci como fala

T: interested

S2: interested in traveling.

T: So, just to compare...and you, Érica?

S3: I'm interested in books.

T: books. Good. Did you answer to my question?

S3: yes, with a lie.

T: ah, yes? Homework, books...eh...

((risos))

T: I'm going to pretend I believe you, all right, let's get Tiago's example here. ((coloca a frase na lousa)). Repeat, Tiago.

S2: de novo? I'm in...esqueci de novo

T: interested

S2: interested

T: look at my mouth...oh...interested

S2: interested

T: perfect

S2: in traveling.

T: repeat

S2: I'm interested in traveling

((a professora escreve na lousa))

T: can you read again.

S2: I'm very interested in traveling.

T: I'm very interested in traveling. Is it different?

S3: just to emphasize.

T: Good. We are just emphasizing. Is it different if I say so ((escreve na lousa)). No, it's just to emphasize. Can you read this one, Telma.

S1: I'm so interested in traveling.

T: Is it different?

S1: Não precisaria colocar esse "so"

T: No. so, the difference is when we are speaking, speaking, it's...we usually use "so", so interesting, I'm so interested, I'm so tired. But very is the correct form, so when we are writing we prefer to use very, all right? But both are right, both are used to emphasize what? The...((aponta no quadro)) the adjective, eh? So, for example: tired. I'm...

S3: so tired

T: I'm very tired, so tired, eh., beautiful? So beautiful, eh? interesting? Telma is....?

S1: very, very, so, so...

((risos))

T: Ok, very good, very good. Ok, so, that's exactly what we are going to see now on page 85 ((os alunos pegam os livros)). We have there exactly these three sentences in the beginning there, number one. Can you read the first sentence please, Érica? Tom...

S3: Tom was scared.

T: Tom...that's his name, finally his name...Tom!

S3: Tom.

T: finally, finally. Ok. So, Tom was scared, scared is the same as...

S3: terrified

T: terrified, frightened is the same. So, Tom was scared. Next sentence Telma, please. * Next sentence, after "Tom was scared".

S1: he was very scared.

T: he was very scared, so, we are emphasizing, right? And the last one Tiago?

S2: he was so scared.

T: so scared ((corrigindo pronúncia))

S2: so scared

T: so scared...as we saw, there's no difference. So is more for speaking, very is more for writing, eh? And what's the conclusion? We use these two words with adjectives, to emphasize adjectives, right? And what is the emphasis when we have a...noun, not an adjective? For example...ah...* ((escreve na lousa)) Brad Pitt...can you give me an adjective? Girls, not you ((sorri para o aluno)). Can you give an adjective for Brad Pitt?

S3: handsome.

T: So, what's the sentence?

S3: Brad Pitt is so...

T: so, extremely...so handsome, very good. ((coloca a frase na lousa)). So, so is here to emphasize the adjective. Good. What if I say now, Brad Pitt is tãtãtã a handsome boy ((coloca a frase na lousa deixando um espaço depois do nome)). Now, you see. It's an adjective? No, now it's not an adjective anymore because now you have a noun, eh? So, you are emphasizing the noun, ok?

/.../

T: beautiful? No, handsome is here but you have a noun, you have a phrase here, right? So, what's the adverb we use...so people use to give an emphasis, but not for an adjective but for a noun? Remember this? It's such. So, such is the same use, the same meaning, the same idea as so, but when you have a noun ((os alunos copiam no caderno as anotações da lousa e o que a professora fala)), right? Brad Pitt is such a handsome boy, is such a good actor. Do you...have you noticed he's a good actor?

((risos))

T: Have you noticed that? That's it....that's it.

S1: eu não lembro o que é "handsome"

T: beautiful, beautiful

/.../

T: I just want to call your attention. Obviously if you have the plural, than you don't have "a". Imagine you are talking about some boys, eh? Actors are such handsome boys, you don't have "a" obviously, ah? And when you are emphasizing quantity...is the same process, you say: so many or so...much. /.../ you have the examples in exercise two. Let's read then, exercise two. Tiago, can you read the first sentence, please.

S2: we are all so, so, worried

T: worried ((corrigindo pronúncia))

S2: worried

T: I'm going to read and you repeat after me, ok? Pay attention to the pronunciation, Tiago: We were, look, it's closed, we were all so worried.

S2: we were all so worried

T: That's it Tiago, well done. Why we are using so, here? Because the adjective is...worried, ok? Telma, the second one.

S1: Mike is such an idiot.

T: very good. So, such because you don't have a, a...an adjective. You have a noun, right? An idiot, right? Next one, please.

S3: It was such a good idea for, of Jane.

T: good. Such a good idea because you are emphasizing idea. Next one, please Érica.

S3: You are such good friends.

T: again, what are they emphasizing?

S3: such good friends.

T: so, such...

S3: friends.

T: yes, good friends. That's why such, right? Telma

S1: we had such awful weather on holiday.

T: very good. What are we emphasizing here?

S1: awful.

T: nã nã

S1: weather

T: It's the same case here. Although you have the adjective, you have the noun. When you have the noun, it's such.

S1: ok.

S3: I have a noun...

T: noun ((corrigindo pronúncia))

S3: but I emphasize handsome boy, for example. Not only the boy, the handsome boy.

T: yes, but...

S3: but the idea is the handsome boy...

T: yes. As I said, if you have the noun, you use such, ok? I just want to call your attention for this last one, that Telma read. Então, oh, repeat the sentence, please.

S1: the first one?

T: no, the sentence you read now.

S1: we had such awful weather on holiday.

T: do you understand awful?

S1: no.

T: terrible, eh? Not good. Terrible. Awful. Why we are not using "a" ? Such a or an awful weather? Why not?

S3: because weather is uncountable.

T: uncountable. Very good. You don't say "a" weather, eh? So you don't use "a". Tiago, next one.

S2: there are so many places to go to.

T: hum hum, what are we emphasizing here? The...quantity, places...so many places, now we are emphasizing the quantity, places is countable, so, so many, correct? Tiago make sense? And the next one, Tiago.

S2: I've go so much work.

T: What are we emphasizing?

S2: so much work.

T: the quantity of...work. Work is uncountable. So, you say much work. Did you understand? Simple, simple. Let's try, try to do this exercise three. You have to use one of these things ((aponta para a lousa)) ah...two minutes? It's enough.

((os alunos fazem o exercício))

S3: I have to use /.../ ah...

T: concentrate here in letter "a". ((mostra para os outros alunos o que eles devem fazer)) concentrate only in party "a" in these sentences here.], ok?

* ((os alunos fazem o exercício))

((a professora chega próxima aos alunos para monitorar, esclarece algumas dúvidas de vocabulário e corrige algumas estruturas que os alunos colocaram erradas, tudo individualmente e baixo, o que dificulta a transcrição. A professora fica sempre próxima ao aluno S2))

T: have you finished? More or less? Let's listen and then you check, all right? Go!

LISTENING

T: Tiago, read number one for us, please.

S2: their house is such a mess. I don't know how they live in it.

T: very good. Mess is a noun; the adjective is messy, eh? So, such a mess, all right? Number two, Telma, please.

S1: there were so people at the party...

T: no, you are talking about the quantity. So...

S2: so much people

T: people

S2: so many

T: so many, very good. So many people and what is the other sentence?

S2: There were no where to dance.

T: there was. Number three, please, Érica.

S3: I was so hungry, I could eat a horse.

T: oh... we say...we are saying in Portuguese...what's the expression we have in Portuguese?

S3: um boi

T: um boi, yes. In English we say horse, you see. I could eat a horse. Can you imagine? Tiago, number four

S2: Jane and Pete are such nice people, she understands every...

T: nãnnã

S2: Peraí, não, não é isso? É, foi isso que eu coloquei.

T: What's the answer girls, please.

S2: Não, peraí, tá errado!

T: Ok, ok...

S2: but I can't stand their kids.

T: very good. Do you understand I can't stand?

S3: I can't support them...support...

T: In Portuguese it's exactly this: suportar...I don't like, ok? I can't stand. For example, I can't stand fish. The smell. Next one, Telma.

S1: no, no fish.

((risos))

T: no fish?

((risos))

S1: I've spent so much money this week...

T: very good

S1: I don't know where it's gone.

T: gone ((corrigindo pronúncia)). Very good.

S3: a present? For me? You are so kind. You really didn't have to.

T: didn't have to. Do you understand this? Ah...it was not necessary, ah...you didn't have to. Tiago.

S2: we had such a nice time...

T: such...?

S2: such a nice time...

T: such a nice time. It's an expression: such a nice time.

S3: time is countable?

T: yes, in this case because it's that moment, ok?

S2: thank you so much for inviting us.

T: very good. The last one, Telma.

S1: Molly is such clever dog

T: I'm sorry. Molly is such a...only one dog, eh? Such a clever...

S1: clever dog

T: do you know clever? Intelligent, ok?

S1: ah...e agora, hein?

T: she...

S1: she understands every word I say.

T: very good. Every word I say. Is it clear. It isn't difficult, is it? Ah...it's ok, it's ok. What we are going to do because I think it's stupid if we do one more exercise here now. I want this exercise four. Look at the example, please, and at home write the sentences for me, all right. Do it. ((olha para os alunos que não fizeram a lição e os mesmos sorriem)) next class.

S2: next class?

T: Oh, come on. Five sentences. Look at the example and you will understand, ok? Don't worry. You will understand, I'm sure you will, ok? Ah...remember some time ago we talked about...we did...I asked you to write some here in class. Érica I asked you to write at home because you were absent because then I could give you a more complete feedback. Remember that? Some time ago, one month ago, exactly one month ago. I asked you to write something here in class, remember and I gave you feedback, I wrote a feedback for you. Today I want to do one speaking activity so I can give you complete feedback concerning your speaking, all right? Ah...Tiago, can you sit next to Telma, please? ((os alunos se levantam para sentarem todos juntos)). You can close your books, you are going just to speak now ((a professora pega uma cadeira e senta bem próxima aos alunos formando um círculo – esse é o único método de avaliação utilizado na escola chamado de Continuous Assessment. Os alunos realizam uma atividade escrita, uma oral e uma oral e escrita uma vez por mês para que o professor possa avaliar o aluno de maneira mais

personalizada e descontraída, porque todas são feitas nas aulas sem o sistema formal das avaliações)). Érica, what do you do?

S3: sorry?

T: What do you do?

S3: What I do?

T: Yes, what's your job, what do you do?

S3: I study at USP /.../ I study for the pos-doctorate in computer science.

T: Computer science. Do you like this area?

S3: Yes ((risos)), yes, I like. Sometimes I am /.../

((risos))

T: And what about you Telma, what do you do?

S1: I'm an architect and I teach in a university and I study in USP in doctorate.

T: you are doing your doctorate?

S1: yes.

T: in which area?

S1: ((a aluna faz expressão de que não entendeu))

T: in which area?

S1: my area is...comforto ambiental.

T: environmental comfort. I don't know if there's a specific term for that but...Do you like it?

S1: Yes...

T: very much? You have your prize students, yeah?

/.../

T: I can imagine that. What about you, Tiago?

S2: I'm a support analyst. I worked in Tecumseh.

T: you don't work there anymore.

S2: no...I work in Tecumseh.

T: you still work there.

S2: yes.

T: Do you like it? Do you like your job?

S2: yes, yes...today yes.

T: ah...depends on the day, yes? Ok. Telma, what are your plans for next year?

S1: next week...next year...I would like to travel with my husband, husband to Spain.

T: hummm

S1: In September.

T: September, next year? Why Spain?

S1: because my husband has, has a congress there

T: I'm sorry?

S1: congresso

T: a congress? Yes, ok...Can you speak Spanish?

S1: no

T: can you /.../?

S1: olha, I write, no, I read in Spanish.

T: So, you can communicate?

S1: I think so-so

((risos))

S1: acho que melhor que ingles.

T: ok. Érica what are your plans for the next three, three to five years?

S3: three or five years?

T: yes, let's say three years.

S3: Well, I pretend to finish my doctorate.

T: when do you think you will...

S3: is a...is a...

T: mystery?

S3: undecided...a mystery, I don't know. Maybe in the next three years but I had to...como que fala...qualificar?

T: qualificate

S3: qualificate and maybe I'll go to /.../ it's a place...

T: abroad? Do you where?

S3: there are two locals, maybe I'll go to the two locals.

T: two places.

S3: two places, six months in each.

T: fantastic.

S3: one is Mississippi because it's a small city; we don't have bus, easy bus to travel. Have tornados, so, one is Mississippi and the other German.

T: Germany. Can you speak German?

S3: no, I speak France but I stopped to study, I have to continue.

T: so, you think you will probably travel in five years time?

S3: three.

T: three years time?

S3: yes, and I pretend in five years to married.

T: to get married

S3: get married and have a good job.

S1: and children?

S3: children I don't know.

T: ok. Very good. Érica, just be careful, we don't say pretend, it's intend, ok? Pretend is to fake, ok?

S3: fake.

T: fingir, all right? And what are your plans for the next holiday? ((a professora pergunta se dirigindo ao outro aluno))

S2: next holiday?

T: December.

S2: December or November?

T: oh...November, that's right.

S2: November I'll go work...because I don't have...

S1: and study...

((risos))

S2: no, it's true. I'll go work.

T: you will work.

S2: yes.

T: but when is your next holiday, let's change the question, your holiday, vacation, holiday?

S2: vacation?

T: yes, what are your plans?

S2: travel. I'll go travel.

T: where...?

S2: I'll travel to United States.

T: hum...que beleza!

S2: yes. My vacation is cancelled.

T: cancelled.

S2: yes, cancelled, because I will...eu ia...

T: I would...

S2: ia?

T: yes, would.

S2: I would next week

T: ah...you would go on holiday next week?

S2: yes, next Monday and yesterday they...

T: they cancelled.

S2: yes, they cancelled.

T: poor thing.

((risos))

S3: but he is happy...

T: and he's still happy, eh? Isn't he happy today? All right, all right. Let's do like this. Tiago, you ask these questions to Telma, please ((a professora dá para o aluno um cartão com as perguntas que ele deve fazer para a colega)). One or two, not all. Go on, the first question, ask her...

S2: Ah, tem que fazer...((o aluno se vira para ficar de frente para a outra aluna))

* T: this question here ((mostra para o aluno)). Ask her.

S2: eu não entendi

T: uh? Ask your partner to tell you about things he/she used to like as a child ((a professora lê as instruções que estavam no papel que ela deu para o aluno)). Ask this question, ask her. What things she liked, she used to like as a child. Ask her this question.

S2: mas e aqui tá ask her...

T: calm, ask her this question.

S2: Telma, what she used to like...

T: ask her.

S2: What she used to like...

T: not she...you ((aponta para a aluna, mostrando que é uma conversa direta)).

S2: ah...what you used to like as a child?

T: did you understand the question?

S1: yes. I used to go at school in afternoon

T: the question is: what did you use to like, like, ok?

/.../

S1: mas eu gosto

((risos))

T: in the past.

S1: yes...

T: ((a professora faz cara de quem não está acreditando)) She has never drunk...can be as well.

What else, what else?

S1: And I used to like to dance in Sunday afternoon...Sunday?

T: bailinhos?

S1: yes, in the afternoon. And I was...15 years.

T: did you meet Sidney in one of these bailinhos?

S1: no...((a aluna ri, uma vez que Sideny é seu marido e também aluno da escola))

T: ok...what else? You used to like going to school, dancing...

S1: I used to travel in my holidays, with my family to the beach.

T: very good, very good. Can you ask her one question using one of these ((a professora se dirige ao aluno e aponta para ele o que ela quer que ele utilize para fazer a pergunta)) about her childhood, when she was a child.

* S2: What...what? What sports did you used, did you use to like as a child?

T: perfect! Very good.

S1: I used to dance ballet.

T: No sports?

S1: no, eh...boxing...boxing...((faz gestos com a mão que o esporte a que está se referindo é correr))...eh, correr.

T: running.

S1: yes, running

T: good. No volleyball, basketball?

S1: no, I am...I was terrible

T: you were not good at...very good. Now, Telma, you ask Érica one of these questions.

S1: What about what you used to hate as a child.

T: so, ask a question.

S1: what...er...what you used to hate as a child?

T: do you understand the question, Érica?

S3: yes, I used to...I used to hate when the teacher asked me something in English, for example, because I was so shy.

T: yes, good.

S3: and I am...I used to hate the end of weekend...Sundays evenings, the music of Fantastic.

T: very good. Good examples. Now, Telma, can you use one of these ideas ((aponta no cartão para a aluna)) to ask her another question about her childhood, when she was a child.

S1: What...er...what did you use to hate...

T: not necessarily, you don't need to use hate anymore, you can use one of these.

S1: what did you use...used...to do with your friends when as a child?

T: good. When you were a child.

S1: when you were a child.

S3: I used to play in my neighborhood.

T: neighborhood.

S3: neighborhood and I used to...we used to go to the beach because we lived near...at the beach and we used to go to the cinema.

T: no bailinhos?

S3: ah...yes!

((risos))

S3: there were a bailinhos with the child...children.

T: very good. Fantastic. Now, Érica, can you, please, ask the first question to Tiago. It's the same question Telma asked you.

S3: Tiago, what did you used to hate as you are a child?

T: as a child.

S3: as a child.

S2: I used to hate to go school. It's true.

T: only this?

S2: and I used to hate to go to English.

T: English classes?

S2: until today.

T: until today?! Ok, all right. Érica, can you...something else?

S2: no.

T: Érica, you use one of the words there, but not friends because you've already used this one.

S3: what did you use to fear...to be a fear, to have a fear

T: to be afraid.

S3: afraid, sorry, fear...to be afraid as a child?

T: very good question. Afraid, afraid.

S2: no, it's ok. I don't remember, I don't remember because...

T: you don't remember?

S2: ah! I used to afraid, afraid...

T: be afraid.

S2: used to afraid Cuca.

((risos))

S2: Cuca do Sítio do Pica-pau Amarelo.

T: ah...Cuca

/.../

T: Sítio do Pica-pau Amarelo?

S2: Yes, I...como é esconder?

T: I used to hide...

S2: hide...atrás do sofa.

T: behind the sofa. Very good Tiago, you were afraid only of Cuca?

S2: é..ficou marcado.

T: It's a trauma. You are traumatized.

/.../

T: good, very good work. I'm going to give you feedback next class, ok? Good. We still have ten minutes. There's a lot of things to do in ten minutes, right? Have a look here. ((a professora

escreve na lousa)) who wrote O Sítio do Pica-pau Amarelo? ((continua escrevendo)) ah? Monteiro Lobato wrote O sítio do pica-pau amarelo, all right? What's the tense of this sentence?

S3: past

T: simple past, ok. What's the most...what's the subject of the sentence? Subject?

/.../

T: Monteiro Lobato. Subject, ok? Monteiro Lobato. And what's the object?

S1: Sítio do Pica-pau Amarelo.

T: so, when we write on this way, what are we emphasizing? What's more important in our mind? Is Monteiro Lobato, because you are starting the sentence with Monteiro Lobato, all right?

So, if you want to give more emphasis to Sítio do Pica-pau Amarelo, we have to start the sentence using Sítio do Pica-pau Amarelo. All right, or no? So, if you start using Sítio do Pica-pau Amarelo ((a professora escreve na lousa)) now we have to change some things here, all right?

So, what's the sentence?

S1: was...wrote

S3: written...

T: written, very good. Was written...

S1: by Monteiro Lobato.

T: by Monteiro Lobato. Very good. And this is exactly, the name of this is passive voice, the same in Portuguese, yeah? So, it's when you give emphasis to the object of an active sentence, all right? We invert the emphasis, the focus, all right? So, what's the rule? The...very simple rule.

What you, oh, it's difficult to say always, it's difficult to say 100%, but in a passive voice, you always, 100%, you always have the verb to be ((a professora mostra as frases que estão na lousa)), ok? Always, always, 100%. And after the verb to be you always have what? The verb in which form? Past participle ((a professora escreve na lousa)), ok? Always, always and what are the changes...the different things? It's exactly this. Your object here becomes the? Subject here and now, this is important, if it's relevant, if, if it's important, then your subject becomes your object ((continua escrevendo na lousa. Nem todos os alunos anotam)), your agent, actually, it's the word, all right? But it's not...the agent is not always used. If it's not important, not relevant, you don't use it. Is it clear? Piece of cake, yeah? Very simple. You have another example: the sentence: They built...((a professora escreve a frase na lousa)) built is the past of the verb?

S1: build

T: to build to construct. So, they built a supermarket in my street, ok? They built a supermarket in my street. If I...what's more important? They or supermarket? Do I know who is they? I don't know. So, this is what we speak in Portuguese. I just want to know if you can see the difference when you are talking in English. They it's not important. What is important is the supermarket because I see the supermarket there and they? I don't know. So, we start the sentence using: a supermarket...can you complete the sentence?

S1: was...

T: was...built in my street. Stop here. Why, why you don't say: by them? Eu não sei nem quem é! so, it's not important, you don't use it. What's important? The supermarket was built. Easy, isn't it? Problems, Érica? no? so, we are going to stop here, next class we are going in deep on this, do a lot of exercise on it. Ok...bye, bye.

Nesta aula, quatro alunos estão presentes e está foi uma aula em que a professora enfatizou a habilidade de ouvir, uma vez que quase não houve produção oral por parte dos alunos que ouviram a história da invenção do chiclete.

T: so, you were not feeling well, were not, the past, ok?

S1: yes, actually I am not feeling well yet.

T: ahh...but is it the stomach?

S1: yes, the stomach, diarréia...

T: a general

S1: headache...

T: a general, general feeling

S1: yes, the next, next...the next class, I arrived...I got home

T: ah?

S1: I was....

T: ah, last class?

S1: last class...I take, I took a temperature.

T: you had temperature?

/.../

T: uau, strange, yeah?

S1: yes, I... Friday I stayed at home...

S2: ((o aluno bate na porta)) excuse-me

T: oh, Hi Daniel, come in

S1: Saturday too. On Sunday I go to a doctor

T: I went, I went

S1: I went to the doctor.

T: on Sunday?

S1: ((risos)) because I...I...preocupada?

T: I was worried

S1: I was worried because I was not feeling well.

T: And what did the doctor say?

S1: virus

T: eh...when they don't know

S1: it's a virus

T: it's a virus

S1: I have to wait for seven years, seven days to...((a aluna faz gestos com a mão)

T: to see if the symptoms stop – that's what they do, yeah? Can't imagine.

S1: /.../

T: ok. Are you ok Telma? Everything is fine?

((a aluna faz que sim com a cabeça))

T: good. How about you, Daniel? How was your trip? Was it ok?

S2: yes, it was. It was very good.

T: yes? Did you have a good time?

S2: yes, I liked the US

T: ah...when did you arrive here in Brazil?

S2: I arrive...

T: /d/ ((a professora pronuncia o som que o aluno deveria fazer para demonstrar que a ação está no passado)) I arrived...

S2: I arrived in São Paulo.

T: ah...when? When?

S2: ah, when? Saturday night.

T: ah...last Saturday?

S2: last Saturday.

T: Good...so, now...normal life?

S2: normal life

T: so, now back to normal life...working, studying?

S2: yes.

T: good. Probably your English is better, yeah? Let's work, let's work.

S2: I don't know because I speak Portuguese

T: spoke

S2: I spoke Portuguese very, very, a lot, a lot

T: what a pity

S2: because the...my friends are, are...

T: were, were

S2: were Brazilians

T: ah...ok. I understand. Ok, before I forget, can I ask you a favor? Can you read this text? Forget this page here, forget, forget this page

((a professora aponta para os alunos as páginas as quais ela está se referindo)).

T: This page here, next page, you have three short texts about tobacco, sugar and cotton. I want you to, please at home, read them and just try to understand what is it talking about because next class we are going to discuss them, ok? Speaking activity, ok? Please read for me and now turn the page, turn the page, page 92. Let's have a look in a very interesting topic here. What can you see in these pictures here, black and white pictures? What can you see there?

((dois alunos aproximam o livro para verificarem as fotos, enquanto os outros dois anotam a tarefa de casa e depois ficam perdidos quanto à pergunta da professora que repete a página))

T: black and white picture. What can you see?

S2: here?

T: hum hum

S2: children

T: how do you say "tem várias pessoas"?

S2: there are

T: ah...finally! ((a professora brinca com os alunos, por esta ser uma estrutura de difícil assimilação devido à tradução do português)) so, there are

S2: children

T: there are some children. What else?

S3: there some smoking

T: they are, né? The children are smoking?

S3: no

T: who? Who are smoking?

S3: the mens

T: they are probably what?

S2: soldiers

T: soldiers, yeah. They are soldiers and they are smoking. And what are they doing? The soldiers? They are...?

S4: gum

T: they are...what's the verb?

S4: they are giving...

T: giving

S4: gum to the children

T: yeah, very good. Actually what can you see here in these pictures? Examples of publicity, yeah? Propaganda, né? Publicity of chewing gum. Ah? Can you see the pictures? ((os alunos fazem que sim com a cabeça e repetem a palavra que a professora disse)) the name is chewing gum, chewing gum. ((os alunos repetem a palavra e a professora se aproxima para mostrar onde a palavra está escrita no livro)), chew, chewing gum, ok? chewing gum is exactly when you ((a professora faz gestos para mostrar que está mascando alguma coisa)), it's the name and the verb to chew is to do this ((a professora continua os gestos)), ah? I don't have a chewing gum here, no, but you got the idea, uh? So, you chew, that's the verb, this movement, all right? To chew. The movement, to do this ((a professora continua os gestos)) and gum because it's a gum, ah? Be careful because it's not gun. Gun is gun ((a professora faz gestos com a mão como se fosse uma arma)) and this is gum. All right? Can you repeat, chewing gum?

Ss: chewing gum

T: do you chew?

S1: yes.

T: yes, how often?

S1: sometimes.

T: what do you mean sometimes?

S1: ah, twice a week

T: once a week?

S1: twice, twice

T: twice a week? Do you usually buy chewing gum?

S1: yes, I generally have in my bag,

T: in your bag. And you boys?

S3: I don't like chewing gum

T: you don't like?

S3: no

T: and you?

S2: I don't like too.

T: no? how often? ((a professora se dirige a outra aluna))

S4: I usually buy twice a week...more or less

T: three times a week? at the weekend?

S4: yes, three times a week

T: so, very often

S4: yes.

T: yes, hum...and

S4: gum or sweets.

T: what do you prefer?

S4: sweets

T: ah...chocolate?

S4: hum?

T: chocolate?

S4: chocolate and bala...como é bala?

T: é sweets or candies. And what do you do when the flavour ends? What do you do with the gum?

S4: after

T: yeah

S4: after chewing?

T: yeah, after, very good, oh...when it's rough, it loses its flavour, what do you do with the gum, with the chewing gum? What do you do? Do you swallow? ((os alunos fazem sinal negativo com a cabeça)) do you throw it away? ((a professora faz gestos de que está jogando no lixo)) put it in the bin? The name of this is bin ((a professora pega a lata de lixo para mostrar para os alunos))

S4: bin?

T: bin, bin, B-I-N, bin. Do you put in the bin?

S1: yes

T: throw away ((os outros alunos fazem sinal afirmativo)) and you? What do you do? Do you put it under the table? ((a professora faz gestos de que está grudando algo em baixo da carteira))

S3: tava tentando lembrar o under the table, eu ia falar on the table mas não é...é under the table ((risos))

T: do you glue it under the table?

((risos))

S3: no, I don't like gum

T: no, no, ok.and what do you do? ((a professora se dirige ao outro aluno))

S2: ah, I don't like.

T: so, you never do this.

S2: no never

T: you don't have this problem?

S2: I don't like. When I stay with angry ((o aluno faz cara de dúvida))

T: when I am angry, ah....fome?

S2: não...se eu masco eu fico com fome.

T: ah...If I chew gum, I get hungry

S2: If I chew gum, I get hungry, yes.

((a professora faz uma cara de dúvida))

S2: yes, yes

T: strange, very strange, very strange

S2: yes? I don't know.

T: usually it's the opposite, isn't it? ((dois alunos fazem sinal positivo))

S1: sometimes I get angry

T: you get hungry?

S1: sometimes I am chewing in the morning, I get hungry.

((risos))

T: depends on the time /.../

((risos))

S2: because the doctor said that, that when you ((o aluno faz gestos com a mão))

T: chew

S2: chew, chewing gum, your stomachache ((o aluno faz cara de dúvida))

T: stomach

S2: stomach, stomach ((o aluno continua fazendo gestos com as mãos)) livre, libera

T: release

S2: release? A stomach liquid

T: liquid? Acid?

S2: acid, yes

T: hum...so that's why you don't chew gum

S2: yes, I don't chew

T: Ok, Daniel, you have to follow the doctor's advice, eh? Ok, we are going to do a listening now about chewing gum. In my opinion, a very interesting listening. It's my favourite listening of this book. One of them, actually, one of them. Before we listen, before, look at this box in exercise 3. You have these words. How do you pronounce the first word in the box?

S2: skeleton

T: skeleton

S2: skeleton

T: after that?

Ss: honey

T: honey

S4: hire

T: hire

Ss: to freshen

T: to freshe, especially the breath. Do you understand breath? ((a professora faz gestos para mostrar aos alunos o que é)), eh? To..?

Ss: rubber

T: rubber rubber, repeat

Ss: rubber

S3: billboard

T: billboard

S3: tree sap

T: tree sap

Ss: package

T: package, package

((os alunos repetem as palavras))

/.../

T: calma! Do you understand these words?

((os alunos fazem movimentos de negação e dúvida com a cabeça))

T: some of them

((os alunos fazem movimentos afirmativos com a cabeça))

T: Can you see? There is something written after the word. For example, you have there billboard and then you have a “n”. What’s this “n”?

S2: noun

T: noun, it’s a noun, yeah? If it’s a “v”? Means a verb, etc. do you understand? So, it’s...they are talking about what kind of word they are and it’s American, American English , for example, billboard is the American English, yeah? Well...before we listen, I want to do a test with you, I’m not going to tell you the meaning of these words. Let’s try to listen first and then see if you get the idea. Don’t do anything. Close your books, relax, let’s listen now. They are going to use these words. Some, not all, some of these words. Just listen. Relax. Try to understand what they are talking about. ((a professora coloca o listen para os alunos ouvirem e todos parecem bastante atentos))

LISTENING

T: What is it about? Football?

S1: no

T: no. it's about...

S3: chewing gum

T: chewing gum. What exactly did they talk about? About publicity? About what?

S3: about the invention

T: about who...who invented the chewing gum. What else?

/.../

T: sorry?

S3: /.../ the chewing gum history

T: the history, very good. Did you understand some of these words? Did you hear the word skeleton?

S4: honey

T: what else?

S4: freshen

T: freshen the breath

S1: tree sap

T: tree sap. Did you listen to tree sap?

S2: no, I listen billboard

T: you listened to billboard? ((a professora fica surpresa porque esta palavra não aparecera ainda no listening)), ah? Ok. In exercise 4 we have eight sentences. You have to see if they are true or false, according to the listening. So read them for you in silence and see if you have any problems.

((a professora monitora os alunos))

T: well, we are going to listen again and see if you can understand if the sentences are true or false. Now you concentrate only on these sentences, ok? Let's go.

LISTENING

((a professora pára o CD))

T: what's the question the man is asking? What's chewing gum made of? It's a good question. Do you know what is it made of?

((os alunos balaçam a cabeça em sinal negativo))

S1: I don't want to know

T: you don't want to know, yeah? No ideas?

S2: no, no ideas

LISTENING

((a professora pára o CD novamente))

T: Did you understand the answer? Rubber, rubber, rubber...rubber maybe?

S2: ((risos))

LISTENING

T: Did you understand the sentences? Hum? So-so? One million tons?

S4: false

T: false. Did you understand the number? One hundred million. A lot more! And number two? Was it invented in the United States or Sweden?

S1: Sweden

T: Sweden, so, this is true. Did you understand that? Tiago? ((o aluno faz que sim com a cabeça))
number 3 is true or false?

S4: true

T: it's true

S4: but I don't know

T: they found a skeleton of a young person and they found a kind of chewing gum and it was made of * tree sap and...number four. Was it sugar?

S1: honey

T: honey. So, number three is true because it was a kind of chewing gum, obviously not as we know now, at the present, but a kind of chewing gum and it was made of tree sap and honey, so, number four is false because it's not sugar, it's honey, all right? And number five? Babies are born wanting to...chew, not chew gum. They don't want to chew gum, they just want to chew. Do you understand?

S4: so, it's false?

T: it's false. Not chew gum. Only chew, right? Number six? It's true or false?

S1: false

T: it's true. And number seven? * number seven? *

S1: true

T: it's true. Obviously it's not a package as we can see in the picture today, obviously. They put it around a leaf. Do you understand leaf? We have a tree, yeah? ((a professora desenha na lousa)) and have the leaf, yeah? So, it's a kind of package, yeah? So, they invented it, all right?

S2: all right. Like pamonha?

T: yeah, like pamonha. Yes, and the last one? True or false? Did you understand? It's false. It's not...it was the Indians, the North-american Indians who gave it, gave it to the English and then the English, but first it was the Indians who gave it to the English, so it's false.

T: ok. Oh...não se esqueçam de ler aqueles três textos para mim? Please, ok? They are short, uh? Very short, not very long. Thanks. See you next week. Bye bye.

Nesta aula, três alunos faltaram. Os dois alunos presentes falam sobre o que fizeram na aula anterior: uma discussão sobre alguns filmes do diretor Norte Americano Steven Spielberg e depois discutem as figuras e os textos que tratam sobre trabalhos diferentes, especialmente na Inglaterra.

T: Hello, are you ok? What happened to you last week?

S1: holiday.

T: I know it was a holiday, but what about last class?

S1: It was a pre holiday...and the other was after...

T: ah...pre and after holiday...eta nois! All right.

((risos))

T: did you something? Did you travel?

S1: no...Thursday, no, Tuesday I went to a bar.

T: hum hum

S1: and Thursday, no Wednesday I went to cinema...and Thursday I am very tired.

T: I see. I was.

S1: I was very tired.
T: which film did you see?
S1: Efeito Borboleta...two
T: Butterfly effect...butterfly effect two?
S1: yes, yes
T: did you like it?
S1: no...the same one.
T: yes?
S1: yes
T: I saw the first one. The first one is good.
S1: yes, but two is...
T: the same.
S1: the same.
T: ah...ok. And you...are you ok Daniel?
S2: ok...
T: did you have a nice weekend?
S2: yes, I have a nice weekend.
T: yes? Everything was ok?
S2: yes, was ok
T: ok...Tiago, you missed something and I have to talk to you later, all right?
S1: ok.
T: but I talk to you later /.../ but first we stopped here on page 104, 105
S1: 104?
T: yes. We were talking about these pictures...((a professora se levanta e aponta para os alunos quais as figuras de que ela está falando)). Remember, Daniel?
S2: yes.
T: these pictures are from...from what?
S2: * Steven Spielberg films.
T: very good. These are films, scenes from some of Spielberg's films, right?
((os alunos balaçam a cabeça em sinal afirmativo))
T: have you seen any of these films, Tiago?

S1: yes ((balança a cabeça))

T: which ones have you seen?

S1: ((olha as figuras)) I think three.

T: ((a professora se levanta e vai até o aluno)) What's the name of this film? ((aponta para a figura da cena do filme))

S1: Indiana Jones?

T: Indiana Jones. And this? ((aponta para a outra figura))

S1: Soldado Ryan?

T: Saving...

S1: Saving Ryan? And...Park...

T: Jurassic Park...

S1: Jurassic Park...

T: hum hum. Have you seen this one? ((aponta para a outra figura)) Do you recognize this film?

S1: hum...no.

T: this black and white picture

S2: Shindler list

T: Shideler's list

S1: ah...

T: have you seen this one, Tiago?

S1: no.

T: and this one is...

S1: I thin...I believe Star Wars?

T: hum...no

S1: no?

T: it's Contatos Imediatos de Terceiro Grau. It's a very old film. Very old. I think it's one, one of the first Spielberg's films...but the most famous, in my opinion, the most famous film by Spielberg is not this...

S1: no?

T: what's the most famous? What's his most famous film?

S2: E.T

T: yes, E.T. and it's not there...it's interesting. And can you see Spielberg there or no? * Can you see him?

S1: no.

((a professora se aproxima e o aluno mostra a figura no livro))

T: yeap. That's right. Can you please ask me if I...if I like... beer?

S1: do you like beer?

((a professora escreve na lousa))

S1: do you like drinking beer?

T: yeah. Very good. Both are ok, ah? ((a professora coloca as duas possibilidades na lousa)). Can you please ask me what I did yesterday...in the evening? Ask me.

S2: what did you say...

T: hum?

S2: what did you say? No...

T: ask me what I did last weekend...no, yesterday evening.

S1: did you do...

T: what did you do yesterday evening, all right? Ok. ((a professora coloca a outra pergunta na lousa)). Can you ask me about my plans for next weekend.

S2: what....will...

T: hum?

S2: will?

T: no...about my plans...

S1: are....ai, tem uma regrinha pra isso...

T: going to

S1: isso!

T: so, what's the question? What...

S1: are you going...

T: are you going to do next weekend? ((a professora escreve na lousa)), remember this?

S1, S2: yes

T: why I am asking you to...now, ask me if I am married, ask if I am married, ask me.

S2: are you married?

T: are you married? ((a professora escreve na lousa)). Why I am doing this? To see if you remember one more time the rule, the rule we have when we are asking questions. When we are asking questions, if you have a “wh” where, which, what why, etc. ...what’s the position in the sentence?

S2: the beginning?

T: the first thing. ((a professora escreve na lousa, mas os alunos não fazem anotações))

S2: the first...

T: so, it’s a “wh”. After the “wh” what do we have?

S2: auxiliary verb.

T: auxiliary verb. After the auxiliary? * It’s the person, the subject and after the person...the...verb. Sometimes we don’t have this verb. In which cases? For example: here ((a professora aponta para a última pergunta)) when it’s the verb to be, you don’t need another verb here...sometimes. There is one...there is one possibility when we don’t have the auxiliary. Do you remember? When you don’t use the auxiliary? ** Ask me quem limpa minha casa?

S1: Who...clean your house? ((a professora escreve na lousa))

T: very good. Who cleans, precisa ser na terceira pessoa...((o aluno balança a cabeça em sinal afirmativo)), como em quem roubaram, quem limparam...terceira pessoa do singular... cleans...

S1: your house...

T: your house. In this case we don’t have the auxiliary, né? É o “wh” and the verb. Quando que isso a gente...tá vendo, é uma exceção para essa regra. Quando que a gente usa isso? When the “wh” is the subject, que é exatamente o que eu quero saber, eh? So, when the “wh” is the subject, the rule, a regra, the rule is subject plus the verb e o verbo sempre na third person singular

S1: in the case...what...que seria...what...

T: what happens? what happened? O que aconteceu, por exemplo: what happened? Porque é o “what” que eu quero saber, é o sujeito.

S2: hum hum

T: do you understand?

S1: yes...and what beer do you like?

T: sorry?

S1: What beer do you like?

T: você tá usando bonitinho, oh? Do you like...((a professora aponta para a regra que está na lousa)) what beer is the “wh”.

S1:ok...

T: oh...what beer do you like...ok? Ok? ((a professora espera uma resposta positiva dos alunos))

* well done...* Now, what I want you to do...I want you to...we have here information about Steven Spielberg...and...you have some information ((a professora entrega um cartão para o aluno S2 com um texto sobre o diretor faltando algumas informações)) and you have other information ((a professora entrega um cartão para o aluno S1 com o mesmo texto, mas faltando outras informações))...just speaking I want you to ask each other these questions you have there...I think Daniel you have the first question. What’s the first question? Ask Tiago, please

S2: Tiago, Tiago, where does...* where...

T: where...? The sentence is Steven Spielberg was born in tãñãñã...

S2: where did Steven Spielberg...

T: the verb, oh, the verb is the verb to be, oh...was, was born...

S2: Where was Steven Spielberg born?

T: born...((corrigindo pronúncia)) repeat.

S2, T: Where was Steven Spielberg born?

T: ok? Where was he born?

S1: he was born in Ohio.

T: Ohio...ok...you don’t need to write, just speak, just speak. Now you have the next question.

S1: me?

T: yeah

S1: where?

T: the next question there. ((a professora se levanta e vai até o aluno e indica qual o trecho do texto que falta a informação e que ele deve formular a pergunta))

S1: ah...embaixo. * How much...

T: how much ((corrigindo pronúncia))

S1: how much films...

T: no, no, no...the sentence is...pay attention to the sentence: in his career he has earned, óh...do you understand the verb to earn? Earned?

S1: ah...

T: he has earned tãñãñã, so, what's the question?

S1: how much...do...

T: ã ã ã. Presta atenção no tempo verbal Tiago

S1: how much which...não, how much does...((faz gestos de impaciência porque a professora faz expressões de que está errado))

T: what's the sentence? He...

S1: his career...

T: career ((corrigindo pronúncia))

S1: he has earned.

T: he has earned ((a professora pronuncia as palavras bem devagar)). Que tempo verbal que é esse aí...he has earned?

S1: passado

T: passado? Passado simples esse aí? Não. É o presente perfeito, lembra do present perfect? ((o aluno faz sinal afirmativo com a cabeça)). Qual que é o auxiliar dele?

S1: had

T: não, é o has mesmo, have, presente perfeito

S1: have. How much has earned...

T: quem? Óh...a próxima regrinha. How much has...quem?

S1: Steven Spielberg earned in your...

T: in his...

S1: in his career.

T: career ((corrigindo pronúncia))

S1: career, career

T: repeat.

S1: how much has Steven Spielberg earned in his career?

T: career. Very good. Repeat career.

S1: career.

S2: he is one of the most successful film maker in the United States...

T: what's the answer? Just the answer, Daniel. How much?

S2: só a resposta? O número?

T: yes.

S2: he has earned millions of dollars
T: millions ((corrigindo pronúncia porque o aluno disse miles))
S2: millions, millions of dollars. He has earned millions of dollars.
T: millions of dollars, ok? All right? Millions of dollars. Now Daniel, you have the next question.
S2: how long, how long has he been making movies?
T: very good. Repeat the question, please.
S2: how long has he been making movies?
S1: he has been making movies since...ah...1961..when
T: 1961
S1: when he made a war film /.../
T: very good. So, since 1961. ok. Next question, Tiago
S1: what Steven Spielberg...
T: olha lembra a regra! ((o aluno faz gestos de muita impaciência)) tem que usar o auxiliar antes do Steven Spielberg...
S1: what did...?
T: did...
S1: Steven Spielberg...ah...studied?
T: study
S1: study
T: very good.
S2: he studied English Literature at California University.
T: ok. Literature, ok? ((corrigindo pronúncia))
S2: Literature
T: Literature
S2: Literature
T: Literature, ok...very good Daniel, now, you, Daniel, you have the next question.
S2: ah...where did he study?
T: I'm sorry?
S2: where did he study?
T: study? * is the verb study?
S2: ah...where did he work?

T: repeat

S1: where did he work?

T: work...very good. Where did he work?

S1: in the...he worked in the television, television division at Universal studios in Hollywood for seven years.

T: ((a professora se aproxima do S1)) very good. Television division at Universal studios, right?

That's the answer. Very good. Now, Tiago, you have the next question. *

S1: how many...how many films...((olha para a professora para confirmar se a pergunta está correta))

T: how many films is the "wh", now look at the tense...

S1: how many films did...how many films did...

T: no...antes do Steven Spielberg tem que ter o auxiliar. Qual que é o tempo verbal da frase?

S1: ah...how many films has Steven Spielberg...ah...made?

T: made...very good.

S2: he has made more than 30 films.

T: more than 30...very good. Next question Daniel, please. *

S2: which films has he...has he direct, directed...

T: directed ((corrigindo pronúncia))

S2: directed...

T: directed...óh, the sentence is...he has also directed more serious films like tãñãñã, so, what's the question? Which...

S2: movies....

T: which more serious movies, né?

S2: which more serious movies...has he directed...

T: directed ((corrigindo pronúncia))

S2: directed.

T: is it...now let's use the correct intonation. Let's start again.

S2: which movies...which movies...more serious...

T: which more serious movies...

S2: which more serious movies has he directed...

T: directed ((corrigindo pronúncia))

S2: directed, directed

T: so, repeat the question, more naturally now.

S2: which serious movies has he...directed, directed.

T: repeat again

S2: directed?

T: yes, that's it. Repeat again.

S2: which serious...

T: serious ((corrigindo pronúncia))

S2: which serious movies has he directed?

T: ah...much better.

S1: he directed....eh...

T: he has directed...

S1: he has directed Shindler's List and Saving Private Ryan

T: private ((corrigindo pronúncia))

S1: private Ryan

T: very good. Next question, Tiago.

S1: ah...how many, how many hit films...

T: hit ((corrigindo pronúncia))

S1: hit films has Steven Spielberg produced?

T: very good. Repeat the question.

S1: how many hit films has Steven Spielberg produced?

T: very good.

S2: he has produced a lot of hit films.

T: hit ((corrigindo pronúncia))

S2: hit

T: hit is filmes de sucesso, hit, that is it. Next question, Daniel. * *

S2: what did he formed?

T: what did he...form ((corrigindo pronúncia)), yes...o que ele formou, o que, né? In 1994, yeah?

S1: he formed a studio in Hollywood, DreamWorks.

T: Dreamworks...that's the answer. The last question, Tiago.

S1: who...who DreamWorks, who DreamWorks...

T: who...olha a frase lá...who DreamWorks has been working with...tãããã. Você tem o sujeito da frase?

S1: não

T: tem...é o DreamWorks, o estúdio dele.

S1: who has DreamWorks been working with...

T: yes, that's the question. Repeat.

S1: who DreamWorks has...

T: who has...

S1: who has DreamWorks been working with.

T: perfect, very good. Do you understand the question?

S1: no.

/.../

T: what's the answer?

S2: DreamWorks has been working with Microsoft to produce interactive films and /.../

T: ((a professora escreve na lousa)). Isso foi o que você perdeu Tiago. I have lived in São Carlos for two years. Que tempo verbal que tá essa frase?

S2: perfeito

T: present perfect ((a professora escreve na lousa)), yeah? What's the form: have or has plus the verb in past participle, remember? ((a professora escreve na lousa a forma))Terceira coluna, lembra disso? When we use this? When? When we talk about...? Period of time, remember? In this case, óh...for two years...se você fala de experiência de vida, lembra? Pergunta de alguma vez eu já fui para a Bahia...pergunta.

S1: have you ever...

T: have you ever...? Been to Bahia? Pergunta se alguma vez eu já comi feijoad.

S1: have you ever eat...

T: eaten...

S1: eaten

T: feijoad. Pergunta se eu já bebi caipirinha...

S1: have you ever drank...

T: drunk

S1: drunk caipirinha

T: pergunta há quanto tempo que eu moro em São Carlos. Como que eu pergunto para saber o período?

S1, S2: How long...

T: how long...

S2: have you...

T: have you...

S2: lived in São Carlos

T: lived in São Carlos? Very good. So, this is the explanation: we are talking about this period, all right? What you missed last class, remember Daniel? Is the continuous tense of this, when you say...I've been living in São Carlos for three years ((a professora escreve a frase na lousa)). Que é essa última pergunta que você fez aí do cartão, óh...have or has plus been...always? Yes, always been, always been plus the verb with -ing ((a professora escreve na lousa a forma)). Well, very good. This is the present perfect continuous. This is to emphasize that the action is still happening, is repetitive.

S1: only to emphasize?

T: emphasize...but this is important because sometimes it doesn't make sense if you use this ((aponta para a lousa)), por exemplo você quer enfatizar uma frase que você diz: eu tenho visto muito "Lost", ultimamente. Eu tenho...have you? Have you seen "Lost"?

S1: yes

T: I am addicted...viciada...addicted.

S1: I see...I saw only the first temporada.

T: season

S1: season.

T: only the first?

S1: yes

T: I've seen the second. Então, você me falou "I saw" o correto seria falar o quê?

S1: I have saw...

T: I have seen...

S1: I have seen.

T: I have seen, por quê? Porque não interessa quando. É exatamente isso. Se você tivesse falado "I saw" você teria de ter falado "yesterday", all right? Então é "I have seen" justamente por causa

desta diferença: se eu falar “I have seen Lost season 1” ((a professora escreve o exemplo na lousa)). A ação tá terminada ou não?

S2: não.

T: tá. Eu já assisti, não me interessa quando. Eu já assisti, acabou. Agora se eu quero enfatizar que eu tenho visto “Lost” sem parar, nesse sentido, como é que fica a frase? É isso daqui, óh: I have been seeing Lost a lot ((os alunos repetem depois da professora)) recently. Do you understand? Quer dizer, muda o sentido, muda, porque aqui eu tô falando que a ação acabou “I have seen” não me interessa quando, mas acabou. Agora aqui continuo vendo, aqui /.../, ok? Por isso que tá na última frase. Let’s repeat the last question? Vamos ver se agora faz sentido para você the last question, Tiago.

S1: who has DreamWorks been working with?

T: it means recently. Still working, éh?

((o aluno balança a cabeça em sinal afirmativo))

T: do you understand it now? Good, very good. What have you been doing recently, Tiago? ((a professora vai até os alunos para recolher os cartões)) What have you been doing recently?

S1: recently?

T: yeah.

S1: ah...I working...

T: I...?

S1: I has...

T: I...?

S1: I have been working.

T: yes, that’s it.

S1: only!

T: only?

S1: yes.

T: only working?

S1: only working.

T: What have you been doing recently? ((a professora se dirige ao outro aluno))

S2: I have been...I have been reading papers recently.

T: have you been traveling to...Rio Claro a lot?

S2: yes, I have been...?

T: yes, I have. Short is yes, I have.

S2: yes, I have...

T: yes, I have, a lot. Ok...Very good. Very good. Clear?

((o aluno S1 balaça a cabeça em sinal de “mais ou menos”))

T: you missed the exercises...yeah? Have you done this, Tiago?

S1: hum...no. This? ((o aluno procura no caderno o exercício que a professora se refere))

T: no, not yet. Então tenta fazer esse aqui também ((a professora entrega uma folha xerocada para o aluno)) que é sobre isso aí, isso aí, tá? Ok...all right. Now we have something very interesting, it's these three texts here. Turn the page, please. Daniel, what can you see in this first picture?

S2: in this first picture there is a old man...

T: hum hum

S2: and he is...a market.

T: he is in a market, in a supermarket. Ok.

S2: and he is wear...?

T: wearing

S2: he is wearing...a...patins?

T: skates.

S2: skates

T: ok. Very good. Do you think he is working or he is shopping?

S2: working.

T: why do you think he is working?

S2: because he is a...((faz gestos porque não lembra a palavra))

T: explain...

S2: explain?

T: hum hum

S2: Explain? ((o aluno faz cara de surpresa achando que esta seria a tradução da palavra que ele não sabia))

T: if you don't know the word in English...explain

S2: ah...it's a faixa

T: he is wearing a kind of...

S2: a kind of...I don't know.

T: try to see...this is something you have to start developing. When you don't know one word in English, try to explain what you want to say. Do you understand, Daniel? I know it's difficult but it's time...já tá na hora. Otherwise...se vocês não fizerem isso, não tentarem explicar com outras palavras, vocês vão estar sempre pensando em Português. Eu não vou estar com vocês lá nos Estados Unidos um dia para vocês me perguntarem: how do you say faixa? How do you say patins? Right? So, try to explain. De novo, você começou tentando explicar e voltou pra mesma palavra. Tenta, tenta, vamos ver se você consegue me explicar. Muda, muda a frase. You said, you think he is working.

S2: yes.

T: why?

S2: because he is wearing a...

T: tá procurando a palavra.../.../ he is wearing a kind of uniform?

S2: no.

T: no...he is wearing something...

S2: yeah.

T: tá vendo. É isso que eu quero que você faça.

S2: he is wearing something where is write...is writing...

T: written

S2: written: Let me help you

T: Let me help you...very good. That's it. You see how simple it is? Very good. Tiago, what can you see in this picture, in this second picture here?

S1: there is a man...a old man...and then I think he worked...works?

T: he is working...

S1: working...yes, because he is getting, gets ((o aluno faz gestos de que está segurando alguma coisa)) a...a kind a...a kind of the...madeira?

T: it's the same thing. Try to explain what you don't know.

S1: Eu não sei como fala madeira.

T: fala que ele tá segurando uma coisa.

S1: a kind...he is getting...

T: he is holding.
S1: he is holding a...something
T: something
S1: that there is a...
T: an instrument...a kind of instrument
S1: yes
T: a working instrument
S1: yes
T: repeat, repeat.
S1: he....
T: he's...
S1: he's...working....esqueci essa palavra.
T: holding
S1: hold!
T: lembra da música dos Beatles...I wanna hold your hand...
S1: hold a...
T: he is...
S1: he is working...
T: ok. He is working.
S1: and hold
T: holding
S1: holding an instrument...*
T: for his work
S1: for his work.
T: ok. Do you think he is at work or he is at home?
S1: he is at...at work.
T: at work?
S1: yes, because he is a...he is a...write dangerous explosions...
T: written
S1: written

T: ah...dangerous explosives. All right, very good. Well do you think the first man...Let's go back to the first man, who is wearing white. Let's imagine that he's working in the supermarket.

S1: he is working.

T: He is working, yes, he probably is. So, do you think this is a good job?

S1: Yes, I think.

T: Explain...

S1: I think is a good job because he made, he did exercise every day.

T: He does

S1: He does exercise every day.

T: Because of his skates?

S1: Yes and help, helped, helped people.

T: Help people, ok. Very good Tiago.

S2: I don't.

T: You don't agree.

S2: No, because he's very old to...for....

T: To use...to wear, to wear...

/.../

T: he is very old to...

S2: He's very old to wear skates.

T: Very good, very good. Well, what about the second job? What kind of job do you think the man has?

S1: I think is a bad job.

T: He has...

S1: He has a bad job.

T: Why?

S1: Because...ah... he can...

T: it can...

S1: it can explode.

T: Explode. ((corrigindo a pronúncia da palavra))

S3: Explode.

T: Hum....it's dangerous.

S1: Yes, it's dangerous.

T: Ok. What do you think Daniel?

S2: I think that he... isn't in... his job...he's in his house.

T: Did you read the text?

S2: Yes, I read this part.

T: Ok. But let's imagine...forget the text now...talk about what you think. Imagine what Tiago said that he works with explosives. Do you think it's a good job?

S2: No.

T: Do you agree with Tiago?

S2: Yes, I agree.

T: What about... what do you consider a good job?

S2: A good job?

T: What's a good job? What is considered a good job?

S2: for a...for a old person?

T: No, that's...in general. What do you consider a good job?* For example do you think you have a good job? Do you have a good job? That's one question. What's a good job for you?

S1: Yes, I... have a good job.

T: You have a good job?

S1: Yes, in comparation...

T: comparison...

S1: comparison what the other...another jobs.

T: So, let's try to define what is a good job. What can you consider a good job, in Brazil?

S2: In Brazil...a work, a work...very you earn a lot.

T: So, what is a good point? To have a good salary, is it?

((respondem que sim com a cabeça))

T: To have a good salary. What else?

S2: If you work in an office...in an office or in a place, closed place, good place.

T: Sorry?

S2: A good place.

T: So...the environment is important? Hum...

S1: And has weekends.

T: Sorry?

S1: And has a weekend...Tenha final de semana.

T: Ah, so when people don't work...

S1: Don't work...

T: At weekends.

S1: At weekends.

T: Good. Basically this: a good salary, work in a good environment, good place and....

S2: Work...

T: Don't work...(referindo-se ao que o S3 disse anteriormente))

S2: Work eight hours a day.

T: Work eight hours a day, to have a fair time is important.

/.../

T: yes, ok. So, what I want you to do...Ah...in these two cases here, we have two old people working. Is it something common in Brazil?

S2: No.

T: Why not?

S1: Yes.

T: So, why not and why yes?

S2: Because when people retired...

T: Retired... ((corrigindo pronúncia))

S4: is 70...is bad

/.../

T: It's very bad. Ok but my question is...this kind of situation...old people working...is it common in Brazil? That's my question.

S2: yes, because the people retired...

T: Retired...((corrigindo pronúncia))

S2: Retire yours salary...

T: Their salary...

S2: Their salary is not sufficient.

T: ah...So...

S2: So...they, they, need....work

T: they continue working. What do you think Tiago?

S1: I think that is the minority...

T: Minority... ((corrigindo pronúncia))

S1: minority because Brazil doesn't, doesn't have opportunity for old person...

T: Old people...

S1: Old people...

T: To work....yes, you have good points. You are making good points. Very good. Well, what I would like you to do now is...let's read about Tom, ok? Just...do you understand this word, lively? * it's an adjective....lively means full of life, uh? For example, someone who is full of life...it's lively. It's an adjective, ok? So, Tom is lively, ok? How old is Tom?

S1, S2: 69

T: and...where does he work?

S1: in a supermarket.

T: what's the name of the supermarket? No, just...

S1: Tesco.

T: Tesco. Yes. So, this is the information we have. Now, I want you to read these three texts calmly and afterwards, we discuss.

((os alunos leem os textos))

Nesta aula há dois alunos na sala e a professora da turma teve um problema de saúde, então temos uma professora substitute. Nesta aula eles revisam o passado perfeito em inglês.

T: ah...no, we have one more week.

S1: yes

S2: yes?

S1: finish on seven...day seven?

T: yes, because on Monday and Wednesday we finish one week before because of the holidays, we didn't have holidays on Mondays and Wednesdays and so...because there were many holidays on Tuesdays and Thursdays, yeah? So, we have one more week, ok? Telma...you didn't come to the party!

S1: ((a aluna olha para a professora um pouco confusa)) how?

T: you didn't come to the party!

((a aluna parece não entender))

T: on Tuesday, last Tuesday...

S1: party? ((a aluna faz gestos como querendo dizer: festa...aqui?))

T: remember we had a party...the talent evening

S1: yes...

T: you didn't come!

S1: because I didn't...ai meu deus do céu ((a aluna olha para o colega que parece não estar prestando atenção)) my children is...

T: yeah

S1: is...stay alone in my house

/.../

S1: after 8 o'clock on Tuesday and on Friday I have /.../ after this class. Then, it's very difficult for me to go.

T: ok...because you lost the show to see Daniel and I singing.

S1: oh...

((risos))

T: not only us...Daniel, André, Daici, Pamela and I singing on the microphone ((risos)) ...yeah!

Singing a song by U2

S1: uhm...

T: yes, it was very nice..Daniel, you were very nervous...

S2: ah...Pamela and I.../.../ ah, I was so so nervous?

T: I was a bit afraid?

S2: I was a bit afraid but I liked...this experiência?

T: experience...yeah, it's good. Ok...I have a question on the board for you ((os alunos olham para a lousa)). What did you do yesterday when you got home? After work or after university. What did you do?

S2: I went, I went...I went eat.

T: I went to eat

S2: I went to eat a pizza, a pizza

T: pizza!

S2: pizza?

T: yeah

S2: with my friends of my English class

T: from my English class.

S2: from my English class. Not this class ((o aluno se dirige a colega)) the other class, I have to class

T: do you know he had two classes?

S1: yes

S2: yes? About me?

S1: ((a aluna fica confuse)) yes, you...* sorry, sorry, no

T: yes, he does this course...Transition 2 with you

S1: yes, and the other in the morning? ((olha para o colega))

S2: yes, with Tati

T: ok. What about you Telma? What did you do after you got home yesterday?

S1: ah...yesterday I arrived in my house at around 11 o'clock...ah...after my class, my class and then I read somethings, something and...

T: I...?

S1: I read

T: good.

S1: and I sleep.

T: I..?

S1: I slept.

T: very good. Ok? Ok...good. Ah when I arrived at home yesterday, when I got home, I read some pieces of papers, I talked to my mother and I went to bed, ok? But before this, yes? I had...let me put on the board ((a professora se levanta para colocar a frase na lousa)) before I got home ((a professora escreve na lousa)) I had taught English ((a professora continua escrevendo)), I had talked to my friends ((a professora continua escrevendo)) and I had eaten some pizza, yeah? Don't you remember this? This is the pas of the past? ((os alunos fazem que sim com a cabeça))

S2: past participle

T: yeah, past perfect

S2: perfect

T: good. Now I want you tell me what you did before this ((aponta para a lousa)). What happened in your lives before you got home yesterday?

S2: yesterday? I had...make?

T: I had...

S2: make, make...made?

T: made, yes.

S2: yes, I had made...I have made some experiments in our lab.

T: ok, ok, what else?

S2: and, and * I had worked in the university and...only this.

T: ok. Had you taken a shower?

S2: oh...yes.

T: ok. I wanted t know. Ok. What about you Telma? Tell me about the past of you past.

S1: I have taught in my job in the morning, posso falar? ((a professora faz que sim com a cabeça)) in the morning and I had, I had...supermarket? I had...I had make? Make, made?

T: I had gone to the supermarket?

S1: gone?

T: yes

S1: yes and I had...buscar?

T: I had picked up ((a professora se levanta para colocar a palavra na lousa)).

S1: and I had picked up my children.

T: the verb is pick up, so you say: I had picked my children up

S1: pick, picked? Picked my children up at the club

T: ok. /.../ ok, very good. It´s all to try to remember about the past of the past, ok? Now, I want to take a look at the book. * Let´s see * ((os alunos abrem os livros e procuram onde estavam estudando o passado perfeito)) take a look at page 112 ((os alunos não acham e a professora se levanta e mostra para eles no livro)) 112 not 120, ok? Yes...you have an exercise, here ((a professora mostra no livro)) exercise 4 where you have to match the sentences, ok? And I´ll give you three minutes to look at the sentences and try to match all the columns and we are going to check. I´m going to give one example for you. Let´s do one together. The first one..I...what? what can you say? I...*

S2: I...there is just one?

T: yes, there are more than one possibility. Let's try with I...give me an idea...I what?

S1: I went to bed early

T: good.

S1: because...I had a busy day?

T: perfect. What happened first? You went to bed early or you had a busy day?

S1: I had a busy day

T: very good. So, I give you three minutes more.

((os alunos fazem os exercícios))

S2: mess? What is mess?

T: mess? Mess is..ah...when something is disorganized. Hum?

S1: delighted?

T: delighted is very happy

((os alunos continuam os exercícios))

T: ready? ((um aluno responde que sim o outro que não))

((continuam fazendo))

S2: how many, how many classes do you have per day?

T: what do you mean? Groups?

S2: yes

T: now, I have...5 groups...5

S2: 5...((o aluno balança a cabeça em sinal afirmativo))

((continuam fazendo o exercício))

S1: what is hurt?

T: hurt? Hurt can mean two things. Hurt can be...imagine you have a car accident and you hurt yourself ((a professora faz gestos para mostrar o sentido)) or hurt...imagine you are playing football and you fell down, you fall down and you say: Oh, my god, now my foot is hurting ((a professora continua fazendo gestos)) yes? Hurting...

S2: do you believe in traffic signals...?

T: lights? Traffic lights?

S2: do you...confia?

T: trust? I trust? Oh...why?

S2: ah...because yesterday you was going ((o aluno faz gestos com as mãos)) going...I and André was walking and we saw you pass ((o aluno faz gestos para mostrar que a professora estava dirigindo muito rápido)) na porrada.

T: me?

S2: yes...no!

T: in which street?

S2: ah...não lembro...ah, Guanabara...((o aluno faz referência a uma padaria próxima a escola))

T: ah, ok...it was green for me?

S2: yes, because I don't ...I don't believe...

T: ah, you don't trust

S2: trust? Yes...and I, I had...

T: ah, you are afraid that the other person doesn't stop?

S2: yes

T: yeah, you are right, maybe

/.../

T: good...good advice

S2: here in São Carlos, people trust, believe?

T: trust

S2: trust a lot in traffic signals but I ((o aluno faz sinal negativo com a cabeça))

T: traffic lights

S2: traffic lights but I ((o aluno continua fazendo sinais negativos))

T: but you have to respect traffic lights, yeah? But people don't respect I know.

S2: In Rio Claro in the night

T: at night

S2: at night, tarde da noite

T: late night?

S2: late night, nobody respect.

T: like São Paulo. Ok. Daniel, can you say the second sentence about our teacher?

S2: our teacher

T: teacher ((a professora corrige a pronúncia))

S2: teacher

T: good

S2: our teacher was delighted

T: delighted

S2: because we, we had done the homework

T: it's a good reason to be delighted, yeah? Telma? If you have different sentences, don't worry because you have many possibilities.

S1: hum hum.

T: Telma, my leg...

S1: my leg hurt because I had fallen over playing football.

T: perfect. Daniel

S2: the plants died because I had forgotten

T: I had?

S2: I had forget, forgotten to water them.

T: ok. Telma?

S1: the house was, the house was in a mess because I had had a party the night before.

T: ok?

S1: had had tá certo?

T: tá. It's strange, but it's correct. For instance, if I say: when I arrived at home or when I got home, my sister had had a shower. Yeah? So, first my sister had a shower and then I got home. Yes?

S2: yes.

T: no questions about the exercise? So. Let's see if you have a good memory. Do you remember Saskya and Bradley?

S1: yes

T: yes, the love story?

S2: ah, yes

T: not so...it was not so good, yes? Ok can you tell me what happened to Saskya and Bradley because you know only a part of the story.

S2: Saskya and Bradley...they knew and married one week after

T: later

S2: one week later. Then Bradley was, was living, was living in Saskya's flat, Saskya's flat.

T: good, and then Telma?

S1: then, Bradley was strange, strange

T: strange ((corrigindo pronúncia))

S1: strange and leave your house

T: my house?

S1: no, his house

T: his house, ok. And?

S1: the married, the married...o casamento?

T: the marriage?

S1: the marriage finished.

T: ok. But the story didn't finish. It's only a party of the story. What do you think it will happen?

Can you predict the future?

S2: in this exercise I was a little, more a little bit of the story. The exercise took, took? The past?

Took that

T: ah, said

S2: said that Bradley wrote a letter to her and go away

T: and?

S2: and went away

T: good. Ok, and now. Ok. He is not there anymore, ok? Saskya is alone now. Bradley went away. And now, what do you think it's going to happen?

S2: she looked for his and kill

T: kill

S2: yes, it's my story

T: Saskya killed him? Like sexta-feira treze?

S2: yes.

T: uau, what a tragic story. Ok, Telma, let's see if your story is a nicer story than his.

S1: last class, I told to Silvana that I think that Saskya...Saskya no, Bradley was another girl and eleven children.

T: eleven?

((risos))

T: she had eleven children?

S1: eleven children and then she thought better and go...voltou, voltou para casa?

T: went back?

S1: and...hum?

T: went back

S1: and went back the other home

T: for sure, eleven children, it's impossible.

S2: I have a better final

T: a better ending

S2: I had a better end

T: ending

S2: ending?

T: yes

S2: yes, because eleven children or die, I prefer die.

S1: oh, no, because then the eleven children stay orphan in your history

T: my god, you have a very good imagination, yeah? Ok, different stories. You are not romantic, I think, yeah?

((risos))

T: you decided you are not romantic.

S2: no, but how can we, how can we give a happy ending?

T: how? Let's see how they give a happy ending to the story. Let's see? Because I liked your stories, I think they are better than the real story because the real story is a bit boring but let's try to see the real story now. It's exercise 6, but to know the story you have to complete the gaps using the verbs in brackets, ok? Be careful, you have to put the verbs in the past simple or past perfect, ok?

((a professora corrige individualmente os textos))

T: ok, people. I think you got it now, but we are going to do more practice and I was thinking about it because I know that's not easy, so I have homework for you to practice a lot. Look at your faces, you love it, no? So, next class Silvana is going to correct this with you, all right? Thanks and see you. bye.