

A INTERAÇÃO NA SALA DE AULA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Paula Cristina Bullio¹

Alessandra Del-Ré²

“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.”(LIGHTBOWN & SPADA, 2006: 103)

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, aqui, consideramos ser a Língua Estrangeira (no caso, o inglês) e, por meio dela, espera-se, entre outras coisas, ter acesso à educação, melhor emprego 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 as diferentes interações na sala de aula de inglês e as implicações neste processo. A conclusão mais relevante deste artigo é a necessidade de tornar os alunos conscientes do processo de 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. Sala de aula. Interação.

INTRODUÇÃO

A intenção deste artigo é apresentar diferentes interações observadas na sala de aula de inglês como Língua Estrangeira (LE) em uma escola de idiomas.

Inicialmente, deve-se levar em consideração que a aprendizagem³ 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, alguns aspectos que são conseqüência deste momento que vivemos: o 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)⁴ não só por prazer, mas porque significará, por exemplo, obter educação e segurança no emprego e, desta forma, as razões para as 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.

O inglês é atualmente, uma língua por meio da qual o fenômeno da globalização se efetivou. *“English today is considered as the international lingua franca⁵ 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.”⁶* (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.”⁷

Entretanto, estes adultos/alunos podem não estar preparados para enfrentar a aprendizagem de uma LE, uma vez que esta implica na produção de um “eu” (da LE) que não é exatamente o da língua materna (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, eles precisam de motivação, algo que, assim como os outros elementos 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.*⁸ (LIGHTBOWN & SPADA, 2006: 63)

QUESTÕES TEÓRICAS

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.*”⁹, 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.

De acordo com Almeida Filho (1998: 12), devemos considerar vários aspectos quando tratamos deste contexto específico de sala de aula, entre eles: a abordagem¹⁰ 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 afetivo¹¹ 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:



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.

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.”¹² (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.

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 LM”, 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

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 o mesmo autor afirma (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 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 ele, 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 exemplo¹³. 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 deles¹⁴. 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.

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)¹⁵

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”¹⁶ 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. 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 polifonia¹⁷ 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 pronuncia, entonação ou contexto inapropriado.

METODOLOGIA

O presente estudo foi realizado em uma escola de idiomas, em uma sala de cinco alunos/adultos que aprendem inglês como LE. A opção por esse tipo de escola deve-se ao fato de que na maioria das cidades do estado de São Paulo, elas são bastante numerosas, 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 um pouco mais de 200 mil habitantes.

Fizemos uso de gravações em vídeo e em áudio e de observações, de três salas, no decorrer de três meses, trata-se, portanto de um estudo transversal, sendo que nas três fizemos gravações em áudio durante um mês e apenas em uma delas fizemos as gravações em vídeo durante dois meses.

Este procedimento foi escolhido por acreditarmos que neste período poderíamos verificar algumas das diferentes interações 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, às vezes, há mudanças nas turmas e professores para o semestre seguinte, sendo inviável que a coleta de dados 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).

DADOS

Partimos agora para algumas análises e considerações dos dados que coletamos.

Neste primeiro exemplo há 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 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 personalização¹⁸ (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)

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, a qual afirma que aquisição é um processo inconsciente e que não acontece no ambiente formal da escola, ao contrário do aprendizado, que é consciente e é o processo que ocorre na escola.

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.”⁹*

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 context²⁰. (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. 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.

d) A hipótese do monitor, que afirma que todos nós possuímos um monitor, o qual controla nossas falas e nos faz ter consciência dos erros e corrigi-los em níveis diferentes, haja vista que algumas pessoas não se preocupam com os erros que fazem e outras que se preocupam demasiadamente, até mesmo comprometendo sua comunicação.

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.”*²¹ 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 production²² (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 não ser possível, ele fez uma diferenciação dos processos, mas assumindo que ambos eram possíveis.

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.²³

Embora o tempo e as questões do filtro afetivo²⁴ 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.

Estes são aspectos importantíssimos em uma sala de aula de LE, já que cada aluno possui um objetivo próprio; personalizar e individualizar²⁵ 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.

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.”²⁶ (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.²⁷ (SHAUL&FURBEE, 1998:136)

Vejamos um exemplo do tipo de atividade chamada 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 comunicamos 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 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?

[...]

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”* ²⁸ (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.

[...]

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.”*²⁹ (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 o processo, a fossilização³⁰ 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.

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. ³¹ (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.

Vejam os exemplos 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?

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.

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.*³²

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.

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 arriscarem 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

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, apaixona-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

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.

RESULTADOS E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a análise dos dados, pudemos verificar que a maneira de aprender do aluno enfatiza 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.

Como já mencionamos, 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).

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.

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.

THE PROCESS OF INTERACTION IN THE FOREIGN LANGUAGE CLASSROOM

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. Moreover, it was contemplated if from this language learning, it would be possible to build social and ideological relations as well as personal identities. The most applicable conclusion of this research is the requisite of making students aware of the process for an 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. Classroom. Interaction. Adults

NOTAS

- ¹ Doutoranda (CAPES) em lingüística pela Faculdade de Ciências e Letras (FCLar) Universidade Estadual Paulista (UNESP) – campus de Araraquara. Atualmente estuda crianças bilíngües e a relação com a formação da identidade e marcas de subjetividade dentro do grupo de pesquisa NaLíngua.
- ² Professora Doutora da Faculdade de Ciências e Letras (FCLar) da Universidade Estadual Paulista (UNESP) – campus de Araraquara e coordenadora e orientadora dentro do grupo de pesquisa NaLíngua (CNPq) e em parceria com a França (Paris III e MoDyCo/CNRS), e que pretende tratar da relação identidade/alteridade no discurso (oral) da criança na mesma universidade.
- ³ 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.
- ⁴ 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.

- 5 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.
- 6 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)
- 7 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)
- 8 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)
- 9 No seu sentido mais amplo, contexto refere-se ao conhecimento prévio ou “frame” na qual um evento particular acontece. (Tradução nossa)
- 10 Este termo é utilizado pelo autor referido, que significa os princípios filosóficos, os conceitos, as crenças, etc..
- 11 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).
- 12 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)
- 13 Como é mostrado em pesquisas como a de VIANA, Nelson(1997); UR, Penny (1996), entre outros.
- 14 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.
- 15 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)
- 16 Tradução nossa neste contexto: obrigado, com licença, desculpe e por favor.

- 17 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.
- 18 “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 perspectivas. (tradução nossa)
- 19 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)
- 20 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 conhecimento extralingüístico, que inclui nosso conhecimento de mundo e nosso conhecimento da situação. Em outras palavras, nós usamos o contexto. (Tradução nossa)
- 21 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)
- 22 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)
- 23 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)
- 24 Aspecto descrito acima na teoria de Krashen
- 25 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.
- 26 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]

- ²⁷ 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)
- ²⁸ 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)
- ²⁹ 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)
- ³⁰ 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.
- ³¹ 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 no qual ocorre antes de nós passarmos para conclusões sobre a necessidade – ou até prestígio – de um possível início antecipado. (Tradução nossa)
- ³² 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)

REFERÊNCIAS

- 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
- _____. *Lingüística 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*. nº 3, p.39-46, São Paulo, Apliesp, 1996.

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.

COX, M.P. & ASSIS-PETERSON, 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*. Oxford, OUP. 1995.

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, 2004

Signo. Santa Cruz do Sul, v. 35 n. especial, p. 02-39, jul.-dez., 2010.
<http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/index>

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: redescobrimo 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

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. *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/clionet/books/language2/11Munat.pdf

NEUGEBAUER, V. "A Constituição dos sujeitos e os conflitos na aula de língua estrangeira". Dissertação de mestrado. Unicamp, IEL, 2003

OCHS, Elinor & SCHIEFFELIN, B. B. *Language Socialization across cultures*. CUP, 1999

_____. "The Impact of language socialization on grammatical development". In: TUIITE, 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,
- SERRANI, Silvana. *Discurso e Cultura na aula de língua: currículo, leitura e 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. & JOURDAN, C. *Language, Culture and Society*. Cambridge, CUP, 2006
- 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 Quarterly*, 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

ZILLES, J. M. & FONTOURA, R.P. "Reflections on American Culture". In: 7th *Braz-Tesol – National Conventional – proceedings*. São Paulo, 2000, p. 52 - 57