

Lélia Silveira Melo Souza

O humor em aulas de Língua Inglesa: motivação, atitude e questões culturais

Tese apresentada à Banca Examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Doutor, sob a orientação do Prof. Dr. João Teodoro d'Olim Marote

**Universidade de São Paulo
2007**

Agradecimentos

Ao Prof. Dr. João Teodoro d'Olim Marote pela dedicação, esmero, compreensão e eterno bom humor com que orientou esta tese.

À Profa. Dra. Livia de Araújo Donnini Rodrigues pelas sugestões feitas na qualificação.

Ao Prof. Dr. Vajislav Aleksandar Jovanovic pelo parecer feito na qualificação.

Ao Prof. Dr. Valdir Heitor Barzotto pelo incentivo à pesquisa quando cursamos sua disciplina.

À Profa Dra Belmira Amélia de Barros Oliveira Bueno pelo curso oferecido que tanto ajudou em nossa pesquisa.

Às professoras do Inco-Cepel Sílvia, Tatiana e especialmente Adriana pelo apoio e carinho com que facilitaram a pesquisa.

Aos alunos do Inco-Cepel que colaboram na execução do trabalho.

À minha irmã Olga Marder pelos textos que enviou os quais foram essenciais para o desenvolvimento do trabalho.

Ao Rafael Barros pela ajuda prestada na elaboração das tabelas.

À Francisca Aguiar pelos palpites tão preciosos na elaboração do texto.

À Neusa e Luís Guilherme pela leitura cuidadosa da tese.

Ao meu irmão Oswaldo Melo por ouvir incansavelmente sobre a pesquisa.

Às minhas amigas queridas Sandra e Ligia que entenderam e apoiaram minha ausência em inúmeras ocasiões.

Ao Ronaldo de Souza pela ajuda na parte final do trabalho.

Ao meu sobrinho Danilo Aily Melo pela formatação de um arquivo

À Gláucia, professora de yoga, por ajudar-me a relaxar.

Ao Dr. Carlos e Dra. Rosely por sempre acreditarem no meu trabalho.

Dedicatória

Dedico esta tese a meus pais, Victória Silveira Melo Souza (em memória) e Oswaldo Melo Souza, por sempre incentivarem os estudos e acreditarem na educação.

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo mostrar o uso de piadas em sala de aula de Língua Inglesa em um Centro de Línguas, procurando verificar se houve um aprendizado maior e se a motivação aumentou com a introdução dessa nova estratégia. Nossa pesquisa foi norteada por três teóricos do humor do século vinte, que explicam a função social do humor, o prazer causado pela liberação de energia, essencial em nossa pesquisa, que lida com o riso ou mesmo, o sorriso na sala de aula. Esses teóricos também trataram do fator que causa o humor – a incongruência. Estudamos a piada sob três aspectos: sua interpretação, sua estrutura e a aprendizagem por meio delas. Tais prismas oferecem uma forma mais completa para a análise das piadas, uma vez que elas não podem ser vistas por um único olhar. Questões culturais estiveram também presentes, pois os chistes podem ser considerados como manifestação cultural de um povo e, em se tratando de duas culturas, é natural que apareçam as barreiras culturais: o aluno não consegue entender o implícito no texto. A compreensão de piadas também exige que se preste atenção às diferenças individuais, pois serão elas que informarão ao professor das possíveis mudanças de estratégias que são necessárias para obter o resultado esperado – aprender a língua estrangeira de maneira divertida. A metodologia que foi aplicada é a análise de interação, e os instrumentos de pesquisa, utilizados foram: observação, testes, entrevistas e questionários. Observamos sete grupos, durante três semestres. Primeiramente, aplicamos um questionário para todos os alunos do Centro de Línguas e suas respectivas professoras. Tabulamos todos os questionários. As observações foram feitas em turmas de controle, sem o uso da piada, e nas turmas experimentais, com as piadas. Em ambas as turmas, a professora foi a mesma. Também observamos outra professora para exemplificar com maior precisão os métodos empregados nas aulas do Centro de Línguas.

ABSTRACT

The objective of this thesis is to show the use of jokes in classes of English as a foreign language in a Language Center and verify whether students learn more and are more motivated when this new strategy is introduced in their classes. Our research was guided by three twenty-century theoreticians that wrote about humor, explaining its social role – the pleasure caused by the released of energy, essential to our research which deals with laughter (or even smiles) in class. These philosophers also deal with the factor that causes humor – incongruence. We study jokes from three different aspects: their interpretation, their structure and as learning tool, which offer a methodology rather complete to analyze jokes, since these humor texts cannot be observed from only one point of view. Cultural issues were also present, because jokes can be considered a cultural manifestation of a people and, as we deal with two cultures, it is more than natural that to understand humoristic texts, cultural barriers will have to be faced. In order to tell/understand jokes it is also necessary to individual differences, because they will inform the teacher of the need of possible changes in strategies so that his/her goal will be reached, i.e., to make students learn a foreign language having fun. The methodology applied is interaction analysis, and we used, as research instruments, observation, tests, interviews, and questionnaires. We observed seven groups, during three semesters. First we applied a questionnaire to all the students and their respective teachers. We computed the results. The observations were carried out in control classes, where no jokes were used, and in experimental classes, with jokes. The teacher was the same in both classes. We also observed a different teacher to exemplify more precisely the methodologies employed in the classes at the Language Center.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO, **1**

CAPÍTULO 1: TRÊS TEÓRICOS DO HUMOR DO SÉCULO 20, **6**

- 1.1 Henri Bergson (1859-1941), **7**
- 1.2 Sigmund Freud (1856-1939),**10**
- 1.3 Arthur Koestler (1905-1983), **16**

CAPÍTULO 2: ENTENDENDO AS PIADAS E AS QUESTÕES CULTURAIS, **20**

- 2.1 Interpretação das piadas, **20**
- 2.2 Estrutura das piadas – Teoria dos *Scripts*, **25**
- 2.3 A aprendizagem com piadas, **31**
- 2.4 Questões culturais, **36**

CAPÍTULO 3: A MOTIVAÇÃO E AS DIFERENÇAS INDIVIDUAIS ENTRE OS APRENDIZES,**49**

- 3.1 Diferenças Individuais, **53**
- 3.2 Motivação, **69**

CAPITULO 4: METODOLOGIA DA PESQUISA, **77**

- 4.1 Algumas considerações sobre pesquisa, **77**
 - 4.1.1 Instrumentos de coleta de dados, **84**
 - 4.1.2 Abordagem Quantitativa e qualitativa na pesquisa, **90**
- 4.2 Opção por linha de pesquisa, **92**
 - 4.2.1 Pesquisa de observação da sala de aula, **97**

CAPÍTULO 5:A PESQUISA EMPÍRICA, **114**

CAPITULO 6: ANÁLISE DOS DADOS, **128**

- 6.1 Uma professora muito especial, **128**
 - 6.1.1 Utilização de uma piada na sala de aula e motivação no semestre, **146**
- 6.2 Turma de controle com a professora Amparo, **150**
 - 6.2.1 Motivação das turmas de controle com a professora Amparo, **181**
- 6.3 Turmas Experimentais ministradas pela professora Amparo, **183**
 - 6.3.1 Motivação das Turmas Experimentais com a professora Amparo, **215**
- 6.4 Análise Estatística, **219**

CONSIDERAÇÕES FINAIS, **227**

BIBLIOGRAFIA, **232**

APÊNDICES, **volume anexo**

INTRODUÇÃO

Nos últimos tempos, o ensino de nossas escolas – todas – públicas e particulares, vem sendo muito questionado, não só pelas pessoas da área, mas, até, por leigos. Esquecendo ou ignorando que nem sempre há uma relação de causa e efeito entre ensino e aprendizagem, muitos chegam a postular a mudança de comportamento dos professores em geral.

Professora que somos, captamos humildemente a parte que nos cabe da mensagem e concordamos que o professor, para mudar precisa, precisar é pouco, deve sempre estar procurando se atualizar. Mas falar e, até, escrever, no caso é fácil. Difícil é inovar, de fato, mas com segurança e eficácia garantida. Sempre achamos que não basta simplesmente substituir giz branco por giz de cor.

Pusemos-nos, pois, a analisar conscientemente o nosso trabalho, vale dizer a nossa rotina didática pedagógica. Em decorrência dessa reflexão, concluímos pela necessidade de efetuar uma pesquisa mais profunda para fundamentar, depois, a nossa ação.

Correndo, então, em busca de um tema e pensando mais em nossos alunos do que em nós mesma, partimos da idéia de que eles só aprendem quando estão interessados, ou seja, motivados. De fato, a motivação no processo de ensino-aprendizagem é um velho tema, mas sempre atual pertinente e oportuno.

Ciente de que um professor não pode motivar, propriamente dito, os seus alunos, passamos, então, a pensar na tarefa que nos cabe ou caberia. Perguntamo-nos o que poderíamos fazer em nossas aulas de inglês, além do que fazíamos para que nascesse no coração e na mente de nossos alunos um interesse pessoal, interior.

A proposta, ou melhor, a hipótese de resposta foi: quem sabe, buscando formas mais agradáveis e divertidas de ensinar para provocar neles os interesses necessários e, assim, os motivos que os levem a agir a se aplicar e, daí, a aprender. Foi esse raciocínio que nos levou a pensar no humor em nossa sala de aula de inglês por meio de textos contendo piadas. Afinal supomos que a maioria das pessoas goste de ouvir, contar ou ler piadas, pela diversão que elas proporcionam independentemente da matéria que está sendo estudada. Por que não em nossa aula de inglês? A consulta bibliográfica que realizamos só nos veio encorajar. Assim, em pesquisa recente na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, Araújo (2006) investigou a articulação do

humor na escola propiciada pelo desenho. A pesquisa desenvolvida numa escola municipal, focalizou como objeto de estudo o desenho de humor e sua relação entre professores e alunos, descobrindo o desenho de humor como forma variante na escola. Folkis (2004), por sua vez, na Unicamp, analisa como se articulam as relações de marido e mulher nas piadas de casamento, tendo por base a análise do discurso. Nesse mesmo sentido, Conde (2005), também, analisa as piadas regionais dos gaúchos com base na análise do discurso. Nessa esteira, vemos, também nós, a necessidade da pesquisa de piadas no âmbito escolar, a fim de verificarmos até que ponto elas são úteis no processo de ensino-aprendizagem de uma segunda língua, uma vez que não encontramos pesquisas nessa área.

Anat Zadman (1993) afirma que o senso de humor deveria ser uma das características do professor ideal. Em um experimento desenvolvido por essa autora com cinquenta e cinco professores de diferentes disciplinas, ela pediu-lhes que cada um mencionasse livremente episódios de humor ocorridos em suas aulas. Apesar da liberdade para contar essas ocorrências, poucos relataram fatos significativos associados ao humor, embora se lembrassem bem de outros não engraçados. Tal fato, possivelmente, reforça a maneira sisuda com a qual muitos professores encaram o ensino e se esquecem do riso na sala de aula.

Um desses episódios narrados que reforça que o humor poderia auxiliar o trabalho em classe é o de um professor que, em determinada sala, tinha um aluno que chegava diariamente atrasado. A atitude adotada pelo professor foi a de fazer uma brincadeira com seus colegas quando de sua entrada extemporânea na sala. E a consequência foi a mudança do comportamento do aluno, ratificando desse modo o riso do humor como auxiliar para os problemas de disciplina em classe, ou seja, o humor pode usado como função educativa, como aponta, Bryant et al (1980) O humor, como também reforça Bergson (1987) pode ser usado, ainda, como corretivo. Não é esse, porém, o enfoque que pretendemos dar.

Outros autores destacam em suas pesquisas os efeitos benéficos do humor, embora enfatizem que não há notícias com igual frequência acerca de suas influências positivas na educação. Uma dessas pesquisas foi a gravação de algumas aulas, a fim de verificar o uso em sala de aula sob a forma de piadas. O resultado aponta uma significativa diferença entre o modo de considerar professores dos diferentes sexos: os alunos aceitavam que o professor contasse piadas ocasionalmente, mas a professora, na mesma

situação, era vista como se estivesse quebrando regras de comportamento esperado, ao contar piada.

Avner Ziv (1988) salienta, também, que pesquisas sobre os efeitos do humor na educação são um tópico razoavelmente novo e aponta apenas um estudo que não prova a importância do humor na educação. Contudo, a pouca disponibilidade de dados não desencorajou os pesquisadores e estudos nesse assunto, que se encontra ainda incipiente e desperta interesse renovado nos Estados Unidos e Europa. Daí a importância de nossa tese em estudos de humor para preencher esse vazio. De acordo com Wandersee (1982), alguns conceitos sobre o humor começam a emergir de seu uso na sala de aula; o autor ainda acrescenta que o humor é uma qualidade muito importante do professor. O humor pode ser hostil ou não, como vimos acima. O objeto de hostilidade pode ser o próprio professor, o aluno ou outras pessoas ou coisas. O humor conduz a um ambiente em que a aprendizagem ocorre. Nesse sentido, o professor deve encorajar o humor na sala tanto quanto for possível. Quando usado na sala de aula, a alegria do humor, é o momento de surpresa em que ele ocorre para o aluno, mas sem humilhação de ninguém.

Powell (1985) concorda com Anat Zadman (1993), acreditando ser o humor uma característica desejável para os professores, uma vez que cria um ambiente em que, muito provavelmente, a aprendizagem ocorra melhor e mais facilmente. A seleção de piadas a serem dadas na aula é muito difícil, pois pode reafirmar preconceitos e inibir o desenvolvimento subsequente do aluno. Todavia, o humor poderá servir para ilustrar e reforçar o material a ser ensinado, além de ajudar na criação de uma atmosfera agradável. Bryant (1979) reitera que por muitos séculos os educadores não usavam o humor na sala de aula. Na educação clássica, não havia espaço para o humor. Todavia, os professores estão mudando, da seriedade no espaço escolar, para uma pedagogia que o incorpora de um modo mais leve.

O humor, postulamos nós, é uma estratégia facilitadora para o ensino. Alunos e professores com senso de humor são admirados por sua habilidade em deixar as pessoas relaxadas. Todavia, é importante ressaltar que o humor na sala de aula é um fenômeno do século vinte. Anteriormente, não era considerado de boa conduta usar o humor como uma estratégia de ensino. Assim, o humor era considerado desnecessário e, até, prejudicial e descabido para uma classe onde a seriedade predominava. Hoje em dia, o riso é bem conceituado e bem-vindo para os professores e alunos, uma vez que libera o pensamento criativo e reduz a diferença social. Assim, a aula pode tornar-se menos

estressante em uma sala em que haja riso. Pode servir como meio de revitalizar a atenção e aumentar a motivação e, por sua vez, a produtividade. (Korobkin 1988).

Nesse sentido, o uso apropriado do humor deve ter um impacto nas relações interpessoais e na coesão do grupo. Os professores que o utilizam em sala de aula provavelmente, assim o fazem por algumas razões. Quais serão elas? É o que pretendemos estudar.

Christophel (1990) conduziu o seguinte estudo: ele repartiu seus alunos em dois grupos: no primeiro, houve o uso de humor por meio de piadas que ilustravam o tópico que estava sendo ensinado; no segundo grupo, não houve o uso do humor. O experimento foi feito durante um semestre e os alunos do primeiro grupo, ou seja, aquele em que os professores usaram humor obtiveram melhores resultados nos exames do que aqueles do segundo grupo. Tal experimento necessita ser novamente revisto, mas em outro ambiente de ensino, na aula de segunda língua, por exemplo, no nosso caso, o Inglês, a fim de verificarmos se os resultados seriam semelhantes ou não.

Nosso objetivo nesta tese é o de testar o humor por meio de piadas como estratégia de ensino-aprendizagem de uma segunda língua. Para tanto, selecionaremos seis grupos: em três deles, os experimentais, utilizaremos piadas; nos outros três os de controle, não as utilizaremos. Todas as classes são do Inco-Cepel (Inglês para a Comunidade no Centro de Estudos e Pesquisas de Línguas da Faculdade de Educação). Utilizaremos para essa tarefa quatro fontes didáticas o livro *Advanced Anecdotes in American English* de L.A.Hill, *Lessons with Laughter*, piadas em inglês extraídas de um grupo que assinamos pela internet organizado por Rubens Queirós e *1,000 More Jokes for Kids* de Michael Kilgarriff. No final da pesquisa, verificaremos como ocorreu o aprendizado nas duas turmas se a experimental aprendeu mais do que a de controle e, se a motivação foi a mesma para todos. Assistiremos, também, aulas de uma segunda professora durante um semestre.

Devemos salientar que estudos dessa natureza já foram desenvolvidos em outras matérias, mas não em aulas de uma segunda língua. Daí a importância deste nosso estudo para corroborar ou não a importância do humor na sala de aula. Além disso, os estudos anteriormente desenvolvidos, como vimos, tiveram a duração mais curta somente de um semestre. O nosso terá a duração de três semestres, e, a nosso ver, isso pode mais bem avaliar o uso do humor na classe.

No primeiro capítulo da tese, serão abordados três dos principais teóricos do século vinte sobre o nosso tema, quais sejam, Henri Bergson, Sigmund Freud e Arthur

Koestler. Tais teóricos formam a base das teorias sobre humor apresentadas no século passado. Daí sua inserção no primeiro capítulo. Poderão, pois, representar um bom parâmetro para a análise dos dados.

No segundo capítulo, trataremos do texto humorístico e suas principais características. Enfocaremos a interpretação das piadas, a estrutura das piadas de acordo com as teorias dos *scripts* de Victor Raskin (1985) e a aprendizagem com as piadas. Estará inserida, também, nesse capítulo uma discussão acerca da cultura, eis que os aspectos culturais são tão importantes para a compreensão da piada, a ponto de a não compreensão de um chiste pode, muitas vezes, ser causada por uma barreira cultural.

O terceiro capítulo focalizará o ensino individualizado e algumas diferenças individuais entre os aprendizes: idade, aptidão, estilo cognitivo, estados emocionais e personalidade, e as decorrentes estratégias de aprendizagem. Nesse capítulo, será, também, discutida a motivação e suas fontes, pois, em última análise, é ela o nosso tema e o emprego de piadas em aulas de Inglês o nosso assunto e a estratégia operantes. No quarto capítulo, teceremos considerações gerais sobre pesquisa, bem como nossa opção: pesquisa de observação da sala de aula. Nossa pesquisa terá uma parte qualitativa e outra quantitativa.

O quinto capítulo mostrará o resultado da sondagem em que dois questionários que serão aplicados no Inco-Cepel: um para os alunos e outro para as professoras. O objetivo deles é esboçar um panorama acerca da opinião da comunidade sobre textos humorísticos antes que sejam aplicados nas turmas experimentais. No sexto, apresentaremos as observações feitas nas aulas de duas professoras. Nas aulas da primeira analisaremos somente uma turma para o efeito de demonstrar alguns dados de pesquisa de sala de aula. Nas da segunda observaremos três turmas de controle e três turmas experimentais. Os chistes serão aplicados nas turmas experimentais e no nível seis. Salientamos que um chiste será aplicado na turma de Samantha. A conclusão ou nossas considerações gerais seguirão ao capítulo seis e depois, a bibliografia. Os apêndices figurão em volume separado.

Capítulo 1

Três Teóricos do Humor do Século 20

Um dos mistérios da vida é: de onde vêm as anedotas? O enigma da criação da anedota se compara ao enigma da criação da matéria. Em todas as teorias conhecidas sobre a evolução do universo sempre se chega a um ponto em que a única explicação possível é a da geração espontânea. Do nada surge alguma coisa. As anedotas também nasceram assim.

Luis Fernando Veríssimo

Na epígrafe acima, temos uma reflexão de como as anedotas e, também as piadas surgiram. Apesar de haver livros de piadas e sites na internet, ninguém sabe ao certo como elas apareceram pela primeira vez. Afinal, nunca ninguém é apresentado como escritor de piadas e sim contador. Mas o fato é que elas nos alegram deixando, geralmente, o ambiente feliz.

Nosso objetivo neste primeiro capítulo é apresentar os principais teóricos do século vinte que constituíram as bases para o desenvolvimento das teorias do humor. Não pretendemos fornecer uma visão diacrônica das teorias do riso como o fizeram Alberti (1999) e Morreal (1983 e 1987) em seus respectivos livros; mesmo porque isso resultaria em uma outra tese de doutorado e nos afastaria de nosso principal objeto de estudo: o humor na educação. Assim, devido ao extenso número de teóricos que o século passado apresenta, discutiremos tão-somente três, considerando a importância que eles tiveram no século anterior e continuam tendo ainda nos dias atuais. Para tanto, escolhemos Henri Bergson, Sigmund Freud e Arthur Koestler. Acreditamos que esses teóricos formam a base do pensamento dos estudos sobre o humor. Cabe dizer, todavia, que iremos pontuar a origem do pensamento que Bergson, Freud e Koestler desenvolveram e que remete a séculos anteriores. Isto é necessário pelo fato de uma teoria não surgir do nada, mas sim, com base em outros teóricos que se debruçaram sobre o assunto, neste caso, desde a antiguidade.

Antes de começarmos tal discussão acerca dos três pensadores, previamente mencionados, temos de definir o sentido de humor que empregaremos nesta tese. O dicionário *Collins Cobuild* fornece-nos uma definição que nos parece apropriada para os

propósitos a serem aqui discutidos. Assim, *humor* é a qualidade encontrada em algo que faz rir, por exemplo, em uma situação, nas palavras de alguém ou ação, em um livro ou filme¹. Nessa definição, o humor está claramente ligado ao riso e será nesse sentido que o empregaremos. Não podemos deixar de mencionar que o humor pode, também, suscitar um sorriso dependendo da pessoa que lê ou conta. Isso de uma forma nos interessa para o desenvolvimento da pesquisa, pois muitas vezes os alunos podem somente esboçar um sorriso e ter gostado do chiste em vez de dar uma gargalhada. O humor aqui tratado terá como base textos humorísticos ou situações que surgiram em sala de aula; observaremos as reações dos alunos tendo como ponto de partida o material entregue pela professora. Sabemos, todavia, que um chiste pode ou não provocar o riso ou sorriso e que, dependendo da pessoa ou da cultura, uma piada será considerada divertida ou até imprópria. Além disso, cada cultura possui seu próprio repertório daquilo que considera engraçado, e tal repertório pode coincidir com o de outras culturas ou ser pertinente a somente uma. Nesse sentido, procuramos selecionar textos humorísticos em inglês que teoricamente causariam o riso nos alunos brasileiros também. Mas o que importa para nós é o efeito que o humor causa nos alunos e sua correspondente motivação na aprendizagem; se produzir riso ou sorriso, tanto melhor. Passaremos, agora, à discussão das teorias de humor que nortearam nosso estudo.

1.1 Henri Bergson (1859-1941)

O estudo sobre o humor remonta à Antigüidade. Na Grécia antiga, Platão já emitia opiniões sobre o riso. Para ele, rimos do vício, particularmente, da auto-ignorância, de pessoas com pouco poder² (Morreal 1987:10). Platão salienta que o riso deve ser evitado³. Por sua vez, Aristóteles também não considera o riso algo positivo e concorda com Platão ser esse essencialmente zombeteiro por rirmos quando consideramos uma pessoa inferior de alguma maneira⁴ (Morreal 1987: 14). Vemos,

¹ A quality in something that makes you laugh, for example in a situation, in someone's words or action, or in a book or film

² What we laugh at, in Plato's view, is vice, particularly self-ignorance, in people who are relatively powerless.

³ Plato singles out laughter as something to be avoided.

⁴ Aristotle agreed with Plato that laughter is essentially derisive and that being amused by someone we are finding that person inferior in some way.

assim, que os dois teóricos consideravam o riso maléfico para o ser humano por não acrescentar nada positivo para a vida em comunidade. Aristóteles (1980:294) em *Arte Retórica e Arte Poética* afirma que a “comédia é a imitação dos maus costumes, não contudo de toda sorte de vícios, mas só daquela parte do ignominioso que é o ridículo”. Para ele, a comédia era um estilo inferior ao da tragédia, pois representava o que seria ruim no ser humano. Desse modo, nos primórdios, o riso era considerado algo negativo, típico das pessoas inferiores.

Henri Bergson (1987:19), embora influenciado pelos gregos, não considera o humor e o riso como negativos, como algo a ser evitado, ao contrário, usa o humor a serviço dos bons costumes da sociedade. Em sua obra *O Riso*, publicada pela primeira vez em 1900, salienta que esse serve como um corretivo que deve ser aplicado aos indivíduos a fim de que tenham uma convivência mais harmoniosa. Destaca aspectos que causam o riso e que, portanto, devem ser corrigidos, como, por exemplo, uma rigidez excessiva no comportamento das pessoas, que pode ser motivo de zombaria. Seria o caso de observarmos rigidez nos movimentos de uma pessoa quando o esperado seria maior flexibilidade, que a pessoa agisse com mais naturalidade, e, então, o riso aparece como correção desse ato desajeitado. O riso é também a resposta diante dos maus costumes expostos em uma peça de teatro, por exemplo. Ao colocar as fragilidades do ser humano em cena, alerta para as pessoas da platéia para que ajam de forma distinta daquelas que estão sendo objeto de riso. Bergson salienta que a “rigidez é o cômico, e a correção dela é o riso”. A imitação e a repetição de gestos, também, causam o riso, pois colocam em evidência a parte de automatismo que existe no ser humano. Segundo o autor, isso consiste no mecânico incrustado no vivo, levando-nos a concluir que os atos mecânicos podem causar a comicidade.

Para o autor, “não há comicidade fora do que é propriamente humano”. Assim, se rimos de um animal é porque projetamos algo nele que remete a nós mesmos e isso faz que achemos graça nele. Isso permite-nos dizer que somos o único animal que ri e usa o humor na visão de Bergson (1987: 20). Podemos afirmar que os indivíduos riem de aspectos, situações etc diversos e que não há uniformidade no riso. Em outras palavras o que faz rir uma pessoa, pode causar uma reação contrária em outra.

Todavia, o riso possui também um requisito essencial. Segundo o autor, ele ocorre quando o coração do indivíduo está anestesiado. Em outras palavras, para que o riso desponte na pessoa esse deve estar desvinculado de qualquer emoção. Não conseguimos rir quando estamos emocionalmente vinculados a uma situação ou essa

nos causa compaixão. Nesse caso, resta o choro, mas, não, a alegria e a comicidade. Dessa forma, verificamos que não temos de ser condescendentes com nosso objeto de riso mas, sim, manter uma distância emocional e usar a razão pura para que o riso apareça, diante de uma situação cômica. Isso explica a razão por que certas pessoas se sentem ofendidas com determinadas piadas, por exemplo, de nacionalidade. Assim, ao contarmos uma piada de português, um ouvinte vinculado a tal nacionalidade irá identificar-se com a personagem alvo da piada e, conseqüentemente, não achará graça no chiste. Nesse mesmo sentido, não rimos de uma vítima de câncer, pois isso nos causa compaixão e, conseqüentemente, não vinculamos a situação ao riso. O riso, portanto, está distante da piedade. É, por isso, que com o advento do “politicamente correto” nos Estados Unidos, os cômicos e aqueles que deles sentem falta, reclamam que essa parte da cultura norte-americana ficou prejudicada – é realmente difícil rir de situações muito inocentes que não tenham como alvo determinado grupo social. Contudo, como aponta John Parkin (1997) tal fato não é válido para os bebês, que riem de seus próprios movimentos ou daqueles provocados por suas mães, por exemplo, esconder a face e, depois, aparecer novamente. Os bebês, certamente, não estão com o coração desprovido de emoção quando soltam uma gargalhada. Faz-se, então, necessário observar que iremos analisar o humor em adultos e, não, em crianças, adolescentes ou mesmo bebês.

Henri Bergson (1987: 54) aponta três processos que ocasionam o riso: **a repetição, a inversão e a interferência de séries**. A repetição torna-se cômica quando há uma série de situações que se repetem, o que contrasta com a vida ágil na qual vivemos; não se trata, assim, somente de uma repetição verbal, mas sim, de *ocorrências*. O segundo processo acontece quando há uma inversão de papéis; por exemplo, quando uma criança repreende um adulto ou mesmo um bandido dá lição de moral para um juiz que o está julgando. Já o terceiro, “uma situação será sempre cômica quando pertencer ao mesmo tempo a duas séries de fatos absolutamente independentes, e que possa ser interpretada simultaneamente em dois sentidos inteiramente diversos”. Isso ocorre quando há um equívoco de interpretações: temos aquela que os atores consideram como válida e aquela que o público vê. É o famoso *quiproquó*. Para o autor, o riso é uma sanção social e um corretivo que é aplicado ao indivíduo através dos processos previamente mencionados, a resposta a esses maus costumes é o riso da platéia.

Parkin (1997) critica Bergson na medida em que este restringe seu ensaio a um único tipo de riso – o corretivo – e não expande para os demais. Todavia, apesar dessa

limitação consideramos o ensaio válido, pois acreditamos que, muitas vezes, o humor tenha essa função de correção e que isso deve ser levado em consideração em um tipo de estudo como esse.

Não podemos deixar de apontar as semelhanças existentes entre os teóricos gregos - Platão e Aristóteles – e Bergson. Vemos que os três têm uma preocupação social com relação ao riso. Se os dois primeiros consideram algo a ser evitado, já o último vê no riso um corretivo para o indivíduo. Mas para os três o alvo do riso é algo ou alguém inferior com características que devem ser evitadas. Por esse motivo esses teóricos se inserem na Teoria da Superioridade (Morreal 1983).

1.2 Sigmund Freud (1856-1939)

De acordo com John Morreal (1987:99), Herbert Spencer (1820 – 1903) desenvolveu uma teoria sobre o fenômeno do riso, influenciado pela teoria hidráulica da época em que a energia nervosa cresce em nossos corpos e necessita ser liberada através do movimento muscular⁵. Morreal (1987:111) afirma que a teoria de Freud é baseada naquela desenvolvida por Spencer. Freud (1969:141) reitera a influência que sofreu de Spencer ao citá-lo em sua obra “de acordo com Spencer, o riso é um fenômeno de descarga da excitação mental a uma prova de que o emprego psíquico dessa excitação tropeça repentinamente com um obstáculo”. Assim, o riso surge quando transferimos a atenção das grandes coisas para as pequenas; há, portanto, uma incongruência. Com base nesse conceito, Freud considerava o riso como uma saída para a energia psíquica e nervosa e sua teoria é conhecida como Teoria do Alívio⁶. Sigmund Freud escreveu sua obra *Os Chistes e sua Relação com o Inconsciente* em 1905. Apesar da preocupação de Freud (1969:139) ser diferente daquela de Bergson podemos citar duas semelhanças entre esses teóricos. Observe a citação abaixo:

Uma pessoa dominada por uma disposição, voltada para pensamentos sérios, não serve para confirmar o sucesso de um gracejo na liberação do

⁵ He was strongly influenced by the current “hydraulic” theory of nervous energy, in which nervous builds up within our bodies and requires release through muscular movement.

⁶ Freud saw laughter as an outlet for psychic or nervous theory, and his theory is classified as Relief Theory.

prazer verbal. Ela deve estar em um estado de ânimo eufórico, ou, ao menos, indiferente.

Vemos, então, que como em Bergson, para que o chiste seja engraçado para uma pessoa, essa precisa estar em um estado especial, pois isso influenciará seu riso. Para Bergson, ela deve estar com o coração amortecido e para Freud (1969:140), deve estar em um estado de indiferença e não-seriedade. Acrescenta, ainda, que “algum grau de benevolência ou uma espécie de neutralidade, uma ausência de qualquer fator que pudesse provocar sentimentos opostos ao propósito do chiste, constituem a condição indispensável para que uma pessoa colabore na complementação do chiste”. Em ambos os autores, vemos que a pessoa deve estar predisposta a ouvir o chiste e encontrar-se em um estado especial de espírito para achar graça em uma situação ou chiste. A outra semelhança entre esses dois teóricos diz respeito às considerações que tecem acerca da comicidade dos animais. Segundo Freud, os animais nos fazem rir somente quando vemos neles algo de humano, assim como Bergson que afirma que não haveria nada de engraçado fora do que é pertinente ao ser humano.

Apesar das semelhanças apontadas acima, eles divergem no que diz respeito ao enfoque. Enquanto Bergson se preocupa com o lado moral do riso, Freud (1969:48) discute as técnicas dos chistes, o prazer que eles nos causam e sua relação com os sonhos, ou seja, com o inconsciente. Vejamos abaixo as principais técnicas verbais assim definidas pelo autor.

I Condensação

- (a) com formação de palavra composta;
- (b) com modificação.

II Múltiplo uso do mesmo material:

- (c) como um todo e suas partes;
- (d) em ordem diferente;
- (e) com leve modificação;
- (f) com sentido pleno e sentido esvaziado.

III Duplo sentido:

- (g) significado como um nome e como uma coisa;
- (h) significados metafóricos e literais;
- (i) duplo sentido propriamente dito (jogo de palavras)
- (j) *double entendre*;
- (k) duplo sentido com uma alusão.

Para melhor entendermos tais técnicas, citaremos três chistes do livro de Freud (1969) que as ilustram, ou seja, a condensação, o múltiplo uso do mesmo material e o duplo sentido.

Rothschild tratou-me como um igual bastante familionariamente (p.27)

No chiste acima, que ilustra a técnica da condensação com modificação, a graça reside não no pensamento, mas na verbalização que ele exprime pela junção de palavras; como, por exemplo, *familiar*, *familiarmente* e *milionário*. Há, assim, uma economia de energia em nossa mente. Se fôssemos dizer esse chiste de forma explícita seria: Rothschild tratou-me familiarmente como fazem os milionários. Tal modo de expressar tira toda maneira graciosa de expressar o chiste e sua graça também desaparece. Daí o uso da condensação. Sem condensação, não haveria graça.

Herr N. comentou: Bem, a vaidade é dos quatro calcanhares de Aquiles (p.33)

Esse chiste ilustra a técnica de múltiplo uso do mesmo material com leve modificação. Neste caso, a modificação advém de *um* calcanhar que o herói deve ter e não de quatro. O que causa comicidade é igualar o herói a um animal de quatro patas.

O chiste que citaremos a seguir ilustra aqueles que fazem uso do duplo sentido das palavras. O chiste está em francês e para compreendê-lo deve-se entender, também, o contexto da época.

Um dos primeiros atos de Napoleão III quando assumiu o poder foi apoderar-se da Casa de Orleans. Eis o excelente jogo de palavras, corrente naquele tempo.

C'est le premier vol de l'aigle. (p.44)

A graça reside no duplo sentido da palavra *vol* que significa *vôo* e, também, *roubo*. O ouvinte percebe esse jogo de palavras e se diverte. Além disso, notamos uma crítica ao monarca da época.

Todas as técnicas acima mencionadas fazem-nos crer que Freud realizou um trabalho de um verdadeiro lingüista ao analisar os chistes em seu livro como podemos perceber. Ilustrou cada uma dessas técnicas com um chiste e discutiu a comicidade encontrada nas piadas. Uma das características que apontou foi a semelhança que encontramos nos textos humorísticos entre coisas díspares. Além disso, salienta a brevidade das piadas que, no entanto deve ser especial, pois se assim não fosse todo comentário lacônico seria engraçado. Como afirma Freud (1969:21):

Um chiste diz o que tem a dizer, nem sempre em poucas palavras, mas sempre em palavras poucas demais, isto é, em palavras que são insuficientes do ponto de vista da estrita lógica ou dos modos usuais de pensamento e de expressão.

Freud enfatiza que a graça de um chiste está em sua verbalização, ou seja, na maneira como o texto está estruturado. Por outro lado, a comicidade do chiste desaparece caso explicitemos as técnicas que lhe são pertinentes ou quando o ouvimos ou lemos pela segunda vez; o chiste requer surpresa e isso ocorre somente na primeira vez. O chiste, também, não é feito para si, deve ser logo contado ou lido, razão por que se faz necessário um repertório vasto de piadas e essas devem ser constantemente renovadas a fim de que mantenham a comicidade. O autor acrescenta que as alusões presentes nas piadas devem ser óbvias para que o ouvinte/leitor as identifique facilmente e possa rir ou, pelo menos, esboçar um sorriso. Assim, há a medida certa de palavras para que o chiste atinja o seu efeito cômico. Examinemos o chiste abaixo com intuito de ilustrarmos um pouco mais das técnicas listadas.

O caipira vai a uma ferroviária para comprar um bilhete.

- Quero uma passagem para o Esbui – solicita ao atendente.
 - Não entendi, o senhor pode repetir?
 - Quero uma passagem para o Esbui!
 - Sinto muito senhor, não temos passagem para o Esbui
- Aborrecido, o caipira afasta-se do guichê, aproxima-se do amigo que o estava aguardando.
- Olha Esbui, o homem falou que pra você não tem passagem, não!⁷

Observamos que no chiste temos o uso múltiplo do mesmo material: *para o Esbui* significa para a vendedora de passagens *ir para uma cidade chamada Esbui* e, para o caipira, *comprar uma passagem para seu amigo Esbui*. Assim, a mesma expressão significa algo distinto do ponto de vista do vendedor e do caipira e só sabemos da existência desses dois sentidos no final do texto.

Segundo Freud, os chistes causam prazer devido a uma economia de energia psíquica que fazemos, pois controlamos os nossos impulsos agressivos o tempo todo e os chistes são uma maneira de eles serem liberados. Se nos tempos antigos atacávamos os nossos inimigos com socos e pontapés, agora liberamos essa energia de agressividade através do riso. Para Freud (1969:143) “a energia catexia usada para inibição torna-se agora subitamente supérflua, sendo pois suspensa e portanto descarregada pelo riso”. Para que isso ocorra “todo chiste requer seu próprio público: partilhar o riso diante dos mesmos chistes evidencia uma abrangente conformidade psíquica” (1969:144). Para o teórico, um chiste deve ser compartilhado com os seus pares.

Sigmund Freud divide os chistes em verbais, conceptuais e tendenciosos. Os primeiros foram exemplificados anteriormente, mostraremos agora os conceptuais.

Toda filosofia é como procurar um gato preto em uma sala escura;

A filosofia marxista é como procurar um gato preto em uma sala escura,
mas o gato não está lá;

A filosofia soviética é como procurar um gato preto na sala escura, o
gato não está lá, mas você continua gritando “Eu achei! Eu achei!”⁸

⁷ <http://www.piadasonline.com.br/MostraPiadas.asp?858>

⁸ Every philosophy is like looking for a black cat in a dark room;
Marxist philosophy is like looking for a black cat in a dark room, but the cat isn't there;
Soviet philosophy is like looking for a black cat in a dark room, the cat isn't there, but you keep shouting
“I've found it! I've found it!” <http://br.groups.yahoo.com/group/efr2/>

O chiste acima apresenta uma crítica à filosofia marxista de uma forma divertida. A piada caracteriza três tipos de filosofia e, gradativamente, vai denegrindo a imagem da segunda e, da terceira – que é o alvo da piada e, portanto, a mais criticada. Notamos que esse chiste lida com conceito filosófico e a exposição de um deles, a filosofia soviética, põe em evidência a grande farsa que representa.

Esses chistes tendenciosos, usam motivos sexuais. O mecanismo de prazer é o mesmo nesses três tipos, desde de que os que estejam ouvindo a piada estejam em sintonia com aquele que a conta. Vejamos uma piada desse último tipo:

O casal estava tendo uma briga feia pela manhã. O marido bate a porta e sai para o trabalho:

- E além do mais, nem mesmo boa de cama você é!

Durante a manhã ele se arrepende e liga para casa para se desculpar.

- Por que você demorou tanto para atender? – diz ele.
- Eu estava na cama – respondeu ela.
- Mas o que você está fazendo na cama a esta hora? – retruca ele.
- Pegando uma segunda opinião.⁹

O chiste acima nos remete a um tema tabu em nossa sociedade: o adultério. Percebe-se que por meio dessa piada, assim como na outra, há liberação de energia, embora seja momentânea. Para Freud (1969:163), “os chistes tendenciosos têm freqüentemente que superar duas espécies de inibição – a que se opõe ao próprio chiste e a que se opõe a seu propósito”. Freud nos fornece uma ampla visão sobre o fenômeno do humor e podemos perceber a importância psíquica que existe no ato de rir. Poderíamos dizer que seria uma necessidade humana essa descarga psíquica. Além disso, Freud é também amplamente citado nos artigos científicos sobre humor publicados na revista *International Journal of Humor Research* (Oring 1994, Mahony 2000, Rajagopalan 2000, Perlmutter 2000, Matte 2001, Norrick 2001, Verguts 2001, Abel 2004, Brottman 2002, Morgan 2002) entre outros, mas esses que mencionamos fornecem uma noção da importância do teórico nos dias atuais. Dentre esses artigos, destaco o de Oring (1994) em que o autor com base em Freud diz que não suprimimos tão-somente nossa

⁹ <http://www.piadasonline.com.br/MostraPiadas.asp?2579>

agressividade e os desejos sexuais, mas também os sentimentos. Oring tem como pano de fundo para essa discussão a sociedade americana, que encara toda expressão de sentimento como sendo algo desprezível; desse modo, por exemplo, os cartões de aniversários são geralmente piadas e não algo que remeta aos sentimentos. Mas com base sobre aquilo que pesquisamos a respeito do humor, ousamos dizer que essa mesma supressão de sentimentos pode ser estendida ao Brasil também e a outros países ocidentais.

1.3 Arthur Koestler (1905 – 1983)

Na obra *The Act of Creation* publicada primeiramente em 1964 na Grã Bretanha, Arthur Koestler define o processo criativo em três áreas do conhecimento humano: no humor, na ciência e na arte. Para o autor, todas elas apresentam um padrão básico comum que ele denomina de bissociação. Esse termo foi usado para diferenciar o pensamento de um único plano e daquele em que a criatividade ocorre em mais de um plano simultaneamente. O autor foi o primeiro a tentar explicar o processo da criatividade nessas áreas. A teoria procura encontrar uma unidade em aspectos diversos da realidade e uni-los sob três pontos de vista diferentes. Segundo o autor, o padrão de criatividade nessas três áreas é o mesmo: descobrir similaridades ocultas. Todavia, o clima emocional é diferente em cada uma delas; por exemplo, o sorriso cômico tem um toque de agressividade, o pensamento do cientista é neutro, a imagem poética inspira algo positivo na emoção. Apesar dessas diferenças, essas áreas unem-se ao participarem do mesmo processo de criatividade. Embora esse livro não fale somente sobre humor, ainda assim, teve uma influência marcante em estudos humorísticos. Para o autor, o humor difere das demais áreas por ser o único domínio de atividade criativa em que um estímulo de alto nível de complexidade produz uma resposta massiva e pontiaguda nos aspectos dos reflexos fisiológicos (p. 31)¹⁰. Koestler (1969) salienta que o riso é um reflexo do organismo a um estímulo exterior que aparentemente não serve para nenhum propósito, mas produz um alívio temporário no organismo. Nesse sentido, assim como

¹⁰ humour is the only domain of creative activity where a stimulus on a high level of complexity produces a massive and sharply defined response on the level of physiological reflexes.

Freud, ele retoma Herbert Spencer ao reiterar que o riso é um mecanismo de descarga do sistema nervoso. Contudo, segundo John Parkin (1997), Koestler difere de Freud e Bergson ao reforçar na teoria da bissociação que a fonte de humor reside na incongruência. Todavia, embora nem toda incongruência gere humor, todo humor contém incongruência. No entanto, faz-se necessário o tipo de incongruência que foi explicitado na teoria da bissociação para que o humor ocorra. Essa teoria foi influenciada por Kant que foi o primeiro teórico a falar sobre incongruência. Para Kant, o riso é um sentimento que provém de uma mudança repentina de uma expectativa atingida em nada ¹¹(apud Morreal 1993:47) Em outras palavras, esperamos algo, mas nossa expectativa é frustrada.

Arthur Koestler (1969:35) classifica o riso como uma explosão que libera a tensão. Para tanto, faz-se necessária a percepção de uma situação ou idéia, L, em dois esquemas de referência auto-consistentes por si mesmas, mas habitualmente incompatíveis, M1 e M2¹². Em outras palavras, a bissociação repentina ocorre quando há dois esquemas opostos em um mesmo contexto. Assim, nas piadas temos a colisão súbita de dois planos de referência, e o riso como consequência. Por outro lado, esse efeito da gargalhada advinda da percepção da incongruência na piada deixa-nos, de acordo com o autor, imobilizados em outros aspectos da vida cotidiana. Desse modo, a agressividade, a raiva e a apreensão se diluem, bem como o desejo sexual quando a gargalhada se manifesta .

O autor aponta três maneiras pelas quais podemos sair da nossa rotina do dia-a-dia. A primeira é sonhar acordado quando a racionalidade não mais nos atinge. A segunda é buscar um novo significado naquilo que é familiar. A bissociação insere-se nessa segunda forma na medida em que une esquemas de referências anteriormente opostos. Percebemos, assim, que os chistes são uma forma pela qual podemos quebrar a rotina que tanto nos oprime. Além disso, o riso pode aparecer quando há a personificação de outra pessoa; por exemplo, crianças que se vestem de adultos, homens vestidos de mulheres ou mulheres vestidas de homens. Essas situações causam bissociação na medida em que há uma oscilação entre dois esquemas: o habitual e aquele que se apresenta perante a platéia. Arthur Koestler (1969:61) afirma que tudo isso é para mostrar que encontrar a explicação do motivo que nos faz rir talvez seja

¹¹ Laughter is an affection arising from the sudden transformation of a attained expectation into nothing.

¹² Is the perceiving of a situation or Idea, L, in two self-consistent but habitually incompatible frames of reference, M1 and M2.

uma tarefa tão delicada quanto analisar a composição química de um perfume com seus múltiplos ingredientes – alguns deles nunca são perceptíveis, enquanto outros, quando cheirados isoladamente nos fariam estremecer¹³.

No jogo de palavras, percebemos a bissociação quando dois significados do mesmo vocábulo colidem em um texto. Essa mesma característica foi também apontada por Freud. Todavia esse jogo de palavras, bem como qualquer técnica utilizada no chiste só funciona se for percebida pelo ouvinte e/ou leitor. Koestler (1969:84) afirma que nada é dito; tudo é implícito. Mas o ouvinte tem de perceber o que está implícito na sugestão lacônica; ele tem de fazer um esforço imaginativo para resolver a charada. Se a resposta fosse dada explicitamente, o ouvinte seria poupado do esforço e privado da recompensa; não haveria anedota para ser contada¹⁴. Para melhor exemplificarmos essa característica do humor, observemos o chiste abaixo:

O caipira ganhava todas as apostas das brigas de galo daquele vilarejo, quando um sujeito da cidade, cansado de perder, chega para ele e pergunta:

- Meu amigo, vejo que o senhor é um grande entendido em brigas de galo.
- É ... responde timidamente o caipira.
- Pois eu já perdi quase todo o meu dinheiro. Não acertei uma aposta pode me dizer qual o galo bom da próxima luta?
- O bom é o galo branco – responde o caipira.

O sujeito da cidade rapidamente aposta todo o seu resto de dinheiro no galo. Quando acaba a luta, ao ver o galo branco derrotado, ele vai ter novamente com o caipira:

- Você não me disse que o galo branco é que era bom?
- Pois entonces ..o branco era bom o preto é que era marvado!¹⁵

No chiste acima, fica implícito quando o homem da cidade pergunta ao caipira por um galo “bom” que ele, na verdade, quer dizer “bom de briga” . É nesse sentido que o leitor é conduzido. Todavia, no final da piada há um desvio e forma-se a oposição entre

¹³ All of which goes to show that to find the explanation why we laugh may be a task as delicate as analysing the chemical composition of a perfume with its multiple ingredients – some of which are never perceived, while others, sniffed in isolation, would make us wince.

¹⁴ None of this was Said; all of it was implied. But the listener has to work at by himself what is implied in the laconic hint; he has to make an imaginative effort to solve the riddle. If the answer were explicitly given, on the lines indicated in the previous paragraph, the listener would be both spared the effort and deprived of its reward; there would be no anecdote to tell.

¹⁵ www.softclick.com.br/r.asp?COD=14330&P=O

galo bom x galo marvado causando o efeito humorístico do texto pela inesperada resposta do caipira; há a colisão de dois esquemas de referência: aquele esperado pelo sujeito da cidade e o dizer do caipira. Desse modo, o leitor vê-se obrigado a reinterpretar o texto quando chega no desfecho. Assim, a economia de palavras no humor não é mecânica, mas sim, implícita e o leitor deve entender aquilo que está subentendido no texto. Podemos verificar, também, que o efeito cômico reside na proporção da surpresa que nos causa a conclusão da piada.

Mais recentemente, todavia, Robert L. Latta (1999), em seu livro *The Basic Humor Process*, critica as teorias de incongruência e, conseqüentemente, Arthur Koestler, ao afirmar que elas não conseguem explicar o fenômeno do humor. Para Latta (1999), Koestler não apresenta um tipo de teoria de incongruência, mas sim de mudança cognitiva, pois ele salienta uma colisão de dois planos incompatíveis e não incongruentes entre si. Contudo, essa crítica não possui suporte suficiente para descartar aquilo que Koestler desenvolveu. A nosso ver, ele representa mais uma questão terminológica (teoria de incongruência x teoria de mudança cognitiva) do que propriamente a apresentação de uma nova proposta de teoria do humor. Desse modo, consideramos que Arthur Koestler desenvolveu uma teoria de incongruência sendo este um aspecto pela qual o fenômeno do humor possa ser observado, juntamente com as demais teorias expressas neste capítulo.

Tudo isso corrobora nossa crença nos aspectos positivos de se empregar o humor na sala de aula. Primeiramente, chamando a atenção dos desatentos e provocando a referida energia da teoria de Spencer, com a qual Freud concorda, mas com certeza é de valor inestimável para a aprendizagem, uma vez que atrai os alunos, fazendo que prestem atenção ao que pretendemos ensinar e não só aprendam com mais facilidade como também tenham mais dificuldade de esquecer aquilo que aprenderam.

Capítulo 2

Entendendo as piadas e as questões Culturais

Neste capítulo, procuraremos abordar as piadas e o humor de um modo mais pontual e não tão genericamente como fizemos no capítulo anterior. Assim, apresentaremos o nosso ponto de vista de como os chistes se organizam. O capítulo está subdividido em quatro partes. Na primeira, falaremos sobre a interpretação das piadas, ou seja, como elas podem ser lidas. Na segunda, discutiremos a estrutura da piada, examinando quais os elementos nela contidos que a tornam engraçada, segundo a teoria dos *scripts* de Victor Raskin (1985), e, na terceira parte, trataremos da aprendizagem com piadas. Segundo nossa hipótese, elas constituem um elemento eficaz para aprender uma segunda língua. Discutiremos a maneira como isso pode ser levado adiante. Na última parte, mostraremos algumas das diversas questões culturais que estão relacionadas com as piadas e com o ensino de uma segunda língua em geral.

2.1 Interpretação das piadas

Barzotto (2001:205) afirma que “quando parecia prevalecer uma liberdade total do leitor sobre o texto ou sobre o trabalho do autor, estudiosos da leitura começaram a colocar em questão essa liberdade, estudando fatores que concorrem para o estabelecimento de limites para a leitura”. O autor, assim, nos coloca certas coerções para o ato de ler, mostrando que o leitor não está totalmente livre e solto para efetuar interpretações de acordo com o que considera possível estar no texto. O autor pontua, ainda, que o leitor não escapa dos encadeamentos que o texto oferece, do modo por que alguns elementos aparecem nele, a forma como se apresenta e o próprio movimento do ato de ler. No caso dos textos humorísticos que iremos analisar, tal visão de leitura parece ser a mais adequada, pois cabe perguntar até que ponto o leitor tem liberdade para interpretar uma piada de diferentes formas. Para nós, o leitor, diante de um texto humorístico, realiza o seguinte trabalho: lê ou ouve uma piada e esboça um sorriso ou permanece impassível. Caso ocorra a segunda opção, consideramos que o leitor/ouvinte não achou nexos no texto, ou seja, “não entendeu a piada”: é o leitor inocente. Há casos, também, em que uma piada não é particularmente engraçada para uma pessoa e o é

para outra – depende da vida pregressa do leitor, do ambiente em que foi criado e vive, de quão “inocente” ou “experiente” no assunto tratado ele é, em suma, de sua experiência de vida. Contudo, o texto humorístico é construído para conduzir o leitor a fazer determinada interpretação, e ele deve concordar em seguir as pistas que a piada oferece.

Nessa mesma linha, Possenti (2001:59) afirma que alguém pode não entender uma piada por falta de conhecimento lingüístico ou de mundo, o que freqüentemente ocorre muito com falantes não nativos de determinada língua. Daí a razão por que devemos preparar o aluno de língua estrangeira para entender uma piada, com exercícios de vocabulário ou questões que instiguem à compreensão do texto. Em nosso caso, se não agirmos assim, corremos o risco de muitos de nossos alunos brasileiros acharem que os nativos de língua inglesa, não têm “senso de humor”. Tal afirmação retrata a dificuldade para a compreensão de piadas, quando se trata de uma cultura estrangeira, ficando mais fácil dizer, simplesmente, que o “estrangeiro” não tem comicidade quando essa é, na verdade, algo inerente aos seres humanos, como vimos no capítulo anterior. Esse obstáculo que o chiste impõe ao não nativo de uma língua pode ser explicado pelo autor, quando diz:

No entanto, do ponto de vista do leitor da piada, uma única interpretação se impõe. Ou seja, a cada passo da leitura, o leitor é obrigado a deixar de lado interpretações possíveis, por serem incongruentes em relação ao restante do texto.

Dessa forma, Sírío Possenti¹⁶ afirma que os chistes nos impõem uma interpretação única final, depois de levarem o leitor/ouvinte a outras; ele chega a uma leitura final e essa deve ser entendida pelo leitor a fim de que compreenda a piada. É importante ressaltar, também, que a graça das piadas reside em sua compreensão imediata. Caso tenha de ser explicada posteriormente, sua comicidade desaparece quase por completo. Tal fato é mais uma dificuldade para um aprendiz de língua estrangeira, no nosso caso, a língua inglesa, compreender o humor. Se explicamos a um aluno de língua estrangeira a graça da piada, ele provavelmente considerará o texto sem sentido.

¹⁶ Essa visão não é compartilhada por todos os lingüistas. Para Salvatore Attardo (2001) uma piada tem múltiplas interpretações. Mas, para nossos fins, seguiremos a opinião de Possenti, ou seja, aquela em que o leitor/ouvinte é levado a uma interpretação para, no final, descobrir que há uma segunda interpretação.

Muito do que se faz na piada é deixar a informação no não-dito e escrever/dizer somente aquilo que for pertinente para o desenrolar da piada. Para que isso ocorra, os falantes fazem pressuposições sobre o conhecimento que seus interlocutores possuem em comum e percebem o que pode ser deixado de lado (Dolitsky 1983:40). Assim, o que não for pertinente e o que pertencer ao domínio de conhecimento mútuo permanecerá no não-dito¹⁷. Nesse sentido, a autora reitera que uma piada, para um estrangeiro, somente será engraçada, caso ele consiga identificar o que não foi dito. Assim, o que difere de uma cultura para outra é o conhecimento mútuo entre os falantes de uma mesma língua ou cultura.

Para uma compreensão do chiste, o leitor/ouvinte deverá, a cada passo, fazer inferências e usar seu conhecimento: de mundo e lingüístico. Caso isso não seja feito, o leitor não compreenderá o sentido da piada, pois a graça ocorre quando há uma quebra de expectativa no leitor/ouvinte. O texto conduz o leitor a uma determinada interpretação, mas, no final, ele percebe que deve interpretar o chiste de outra maneira. Em outras palavras, o leitor percebe que suas inferências iniciais estavam erradas e depara com outra não previsível. Daí surge o riso como manifestação da incongruência do texto. Não podemos deixar de mencionar esta passagem de Dolitsky (1983:47) para melhor ilustrar o que foi dito.

O humor não é neutro. O humorista tenta criar um efeito emocional. Ir contra as convenções pragmáticas de uma comunidade lingüística, ou seja, dizer o que normalmente não é dito, ou omitir o normalmente dito, é a estratégia mais comum usada no humor.¹⁸

A fim de melhor compreendermos o que foi exposto até o momento, examinemos o chiste abaixo:

What has four wheels and flies?

- A garbage truck.

¹⁷ what is impertinent and what belongs to the domain of mutual knowledge will be left unsaid

¹⁸ Humor is not neutral. A humorist tries for an emotional effect. Going against the pragmatic conventions of a linguistic community, i.e. stating the normally unsaid, or omitting the normally said, is the strategy most commonly used in humor.

A pergunta acima empregando os léxicos *wheels* (roda) e *flies* (voa) conduz-nos automaticamente para o campo semântico dos meios de transporte e tentamos imaginar qual deles pode estar inserido nessa categoria de objeto voador com quatro rodas. No entanto, a resposta a *garbage truck* (caminhão de lixo), nos faz inferir outro sentido para *flies*, ou seja, insetos. É nesse duplo sentido da palavra *fly* (terceira pessoa do singular do presente do indicativo/ *flies* e plural de substantivo) que reside a graça do texto. Caso o leitor não consiga fazer essa dupla interpretação, achará o texto sem sentido.

Dolitsky (1992), em artigo posterior, afirma que, no texto humorístico, o que mais importa não é somente a palavra dita, mas aquela à qual é feita uma alusão. Para a autora, o cômico reside no não-dito. Podemos perceber isso claramente no chiste acima, ao analisar no duplo sentido da palavra *fly*, pois este não está escrito no texto, mas deve ser percebido pelo leitor. Acrescentemos, também, que para produzir humor é feita uma ruptura de regras lingüísticas e/ou culturais, e para que o ouvinte/leitor compreenda o que está ocorrendo é necessário que essas regras estejam interiorizadas pelo receptor; caso não estejam, a transgressão não trará nenhum prazer. A fim de minimizar o tempo na comunicação, determinadas coisas são inferidas e não ditas prontamente. Assim, tudo o que for considerado conhecimento compartilhado entre locutor e ouvinte não será dito.

Delia Chiaro (1992) salienta que uma situação que está muito relacionada com determinada cultura não será bem compreendida em outra, pois certas situações são somente engraçadas no país de origem e para os habitantes daquele local. E, como dissemos, o humor reside na transgressão de regras, e, se essas não forem compreendidas na cultura estrangeira, a situação ficará sem nexos e não haverá comicidade. Vemos, assim, a necessidade, de selecionar piadas que possam ser usadas na aula de língua estrangeira para que os alunos não aumentem o preconceito que têm em relação a povos estrangeiros e seu humor. Desse modo, faz-se necessário o uso de piadas cujos aspectos lingüísticos e culturais não apresentem barreiras para os aprendizes e eles sejam devidamente preparados para entender o chiste e possam perceber o dito igualmente com o não-dito. Examinemos esta piada em inglês:

Politicians

A bus of politicians is driving by a farm where a man lives alone. The bus driver, caught up in the beautiful scenery, loses control and crashes into the ditch. The man comes out and finding the politicians, buries them.

The next day, the police are at the farm and questioning the man.

“So you buried all the politicians?” asked the police officer. “Were they all dead?”

“The man answered, “Some said they weren’t, but you know how politicians lie.”

No chiste acima, encontramos um estereótipo; desta vez, a respeito dos políticos, o qual é compartilhado por ambas as culturas: são eles desonestos e pouco confiáveis. A piada lança mão desse conhecimento para atingir o efeito cômico. Assim, um ônibus cheio de políticos passa por uma fazenda, o motorista se entretém com a paisagem e o ônibus cai numa vala. O homem que os encontra não hesita em enterrá-los. Ao ser questionado pela polícia se estavam todos mortos mesmo, o homem responde que alguns diziam que estavam vivos, mas resolveu enterrá-los mesmo assim, uma vez que os políticos são mentirosos. Essa piada, para ser compreendida, requer que ambas as culturas tenham essa visão negativa acerca dos políticos. Notemos que o texto é construído com uma seqüência de fatos que culminam com o enterro dos políticos e, depois, vem a descoberta que alguns provavelmente tenham sido enterrados vivos e isso por causa da descrença em políticos daquele que os enterrou. A imagem que a piada causa no leitor é forte, mas, ao mesmo tempo, não podemos deixar de esboçar um sorriso de vingança contra esses profissionais. Pelo menos no chiste, eles foram punidos por suas trapaças. O aluno aprende que os políticos não são bem vistos somente em sua sociedade, mas, também, na cultura cuja língua estão aprendendo.

Ducrot (1972:20) apresenta-nos o problema do implícito no texto. Para o autor, “o problema é saber como se pode dizer alguma coisa, sem, contudo, aceitar a responsabilidade de tê-las dito, o que, em outras palavras, significa beneficiar-se da eficácia da fala e da inocência do silêncio”, isto é, o locutor pode sempre valer-se do sentido literal e dizer para o ouvinte: “não era bem isso que eu queria dizer”, e a interpretação do implícito ficar toda por conta do ouvinte ou leitor. Todavia, no caso dos textos humorísticos, o narrador quer que o leitor entenda a piada de determinada maneira e não de outra; desse modo, vemos o implícito como manifestação voluntária que está incorporada ao discurso e não é uma simples interpretação do destinatário.

Há, assim, na visão de Ducrot (1972:23), manobras estilísticas que “permitem ao locutor suscitar certas opiniões no destinatário, sem correr o risco de formulá-las; permitem, portanto, sugerir sem ter dito. Não se trata apenas de *fazer crer*, trata-se de dizer sem ter dito”. No caso das piadas, tal visão é aplicada, na medida em que o cômico está no não dizer, na inferência. Em outras palavras, desejamos dizer, sem, contudo, reconhecer que queremos, assim, fazê-lo e rejeitamos os riscos da explicitação. Nos chistes, o desfecho fica sob a responsabilidade do leitor/ouvinte.

Temos, também, uma observação importante de Célia Maria Carcagnolo Gil (1991:123) em sua tese de doutorado acerca dos chistes:

Como todo texto, a piada não é formada pela simples soma ou justaposição de palavras e frases aleatórias, mas é um todo com coerência, estruturação lógica e desenvolvimento temático intimamente relacionado às informações que se vão acumulando por todo o processo de socialização do falante de uma língua natural.

Vemos, desse modo, que a piada é um texto complexo que requer do leitor uma série de requisitos culturais e lingüísticos para que seja compreendida ou que o faça rir, ou pelo menos, esboçar um sorriso, pois esse é o objetivo principal da piada para ser bem sucedida. Sem dúvida, os chistes, como bem nos lembram Possenti (1993) e Célia Maria Carcagnolo Gil (1991), remetem-nos à importância da forma como o texto está organizado na piada. Em outras palavras, o valor que se deve dar à formação do texto, pois é aí que reside sua comicidade.

2..2 Estrutura da piada -Teoria dos *Scripts*

A teoria dos *scripts*, inicialmente formulada por Victor Raskin (1985), foi a primeira teoria semântica para explicar textos humorísticos e elaborada utilizando, métodos da semântica contemporânea para o humor verbal. Daí sua importância nos estudos de humor. Embora, utilize somente piadas para exemplificar a teoria, isso não significa que essa não possa ser utilizada para outros tipos de texto.

Essa teoria teve sua origem na gramática gerativa e procura verificar a competência de um nativo para considerar um texto engraçado. A teoria não está preocupada com o desempenho do nativo em relação a textos humorísticos, mas sim em sua competência. A teoria dos *scripts* tem como objetivo modelar a competência de um falante/ouvinte idealizado, que não se influencia com o tipo de piada que é lida/ouvida. Mas, em nosso caso, levaremos em consideração o falante real e não o idealizado, uma vez que as piadas serão lidas em classe e as reações podem ser as mais diversas possíveis. Não obstante, diferentemente das teorias semânticas anteriores, como a interpretativa de Katz e Fodor em que o contexto era desconsiderado, essa teoria é essencialmente contextual. Aliás, foi somente após estudos em que o contexto foi levado em consideração que os estudos de humor verbal puderam avançar. Essa teoria é baseada na noção de *script*. De acordo com Raskin (1985: 81):

O *script* é uma grande porção de informação semântica que circunda a palavra ou é por ela evocada. O *script* é uma estrutura cognitiva interiorizada pelo falante nativo e representa uma pequena parte do mundo do falante nativo.¹⁹

Assim, ao pensarmos na piada anterior sobre os políticos, o falante nativo tem interiorizado o conhecimento de que eles são eleitos com o voto do povo e que, muitas vezes, não falam a verdade. Essa informação não está escrita em palavras, mas pertence ao conhecimento de mundo do falante. Isso constitui o *script*. Além disso, o *script*, também contém informações lingüísticas sobre as palavras. Vejamos a piada que se segue:

Blind Man

A young woman has just undressed to step into the shower when the doorbell rings. She goes to the door and says, “Who is it?”

¹⁹ The script is a large chunk of semantic information surrounding the word or evoked by it. The script is a cognitive structure internalized by the native speaker and it represents the native speaker’s knowledge of a small part of the world.

“Blind man”, comes the reply.

So instead of going back to the bathroom for her robe, she opens the door.

“Hmmm... nice body, lady. Where do you want the blinds?”

Na piada acima, temos a situação colocada logo no início: uma mulher prepara-se para entrar no banho, quando a campainha toca. O desfecho ocorre pela resposta dada pelo homem ser ele um “*blind man*”. A primeira interpretação que temos é que ele é um “homem cego” razão pela qual a mulher não se preocupou em colocar as roupas novamente ao atendê-lo. Mas, na última sentença, percebemos que nossa interpretação de “*blind man*” estava equivocada e ele é o homem que veio colocar as cortinas. Assim, o cômico na piada reside na expressão polissêmica *blind man* que tanto pode ser “homem cego” quanto “instalador de cortinas”. Caso o leitor não perceba esse duplo movimento de leitura, a piada parecerá sem sentido e desconexa. Faz-se, então, necessária essa habilidade do aprendiz de língua estrangeira de efetuar esses malabarismos com a linguagem para compreender a graça da piada. Além disso, os alunos aprendem aspectos semânticos da língua através do duplo sentido da expressão. Desse modo, o leitor/ouvinte da piada, seja ele nativo ou estrangeiro, tem de ter em seu *script* o duplo sentido de *blind*. Para que isso ocorra em uma sala de aula, é necessário que o professor introduza esses dois significados de *blind*; caso contrário, os alunos não entenderão o desfecho da piada. De qualquer modo, pensamos nós, caso o professor não tenha feito essa introdução anteriormente, e só depois, para que a piada seja entendida, o sorriso retardado será compensado por uma aprendizagem motivada com grande possibilidade de fixação e justificado, por si só, o emprego de piadas em aulas de inglês.

Raskin (1985:99) acrescenta em sua teoria dois componentes: gatilho e regras combinatórias. O primeiro diz respeito à palavra propulsora de um segundo sentido para o texto. Assim, na piada acima, a palavra *blind man* representa o gatilho, pois irá fornecer o duplo sentido da expressão lingüística e, conseqüentemente, o cômico da piada. Cada palavra no chiste evoca um possível *script* e, evidentemente, uma interpretação, as regras combinatórias constituem as formas de os *scripts* se ajustarem para fornecerem a interpretação correta da piada. Em outras palavras, a função principal das regras combinatórias na teoria dos *scripts* é combinar os *scripts* evocados pelas palavras em uma combinação possível para o entendimento da piada. Tendo como base os conceitos acima, o teórico formula sua hipótese principal:

Um texto pode ser caracterizado como um único texto de piada se ambas as condições forem satisfeitas.

- (i) O texto é compatível total ou parcialmente com dois *scripts* diferentes
- (ii) Os dois *scripts* com os quais o texto é compatível são opostos em um sentido especial²⁰

De acordo com Raskin (1985), essas são as condições necessárias e suficientes para um texto ser engraçado. Na piada dos políticos, por exemplo, temos a seguinte oposição de *scripts*: *honesto* x *desonesto*. As oposições de *scripts* são locais e o leitor/ouvinte deve percebê-las para que entenda a graça da piada. Na piada do *blind man*, a oposição seria *blind man* (homem cego) e *blind man* (homem das cortinas). Para um falante nativo de inglês é fácil perceber essa oposição, mas, para um estrangeiro, a percepção deve ser desenvolvida e fazer que o aluno adquira os *scripts* necessários para entender a piada.

Em artigo posterior, Raskin (1993) faz uma revisão da teoria, juntamente com dois teóricos Willibald Ruch e Salvatore Attardo e criam a Teoria Geral do Humor Verbal. A teoria dos *scripts* é expandida e inclui mais seis parâmetros de conhecimento para constituir uma piada. Essa teoria também aparece no livro de Attardo (2001) *Humorous Texts: A Semantic and Pragmatic Analysis*.

Parâmetro da Linguagem

Esse parâmetro constitui a verbalização da piada. Inclui todos os componentes lingüísticos da piada.

Parâmetro da Narrativa

Esse parâmetro parte do princípio de que toda piada possui alguma forma de narrativa, seja pergunta e resposta, conversação, uma narrativa simples, etc.

²⁰ A text to be characterized as a single-joke-carrying text if both of the conditions as satisfied..

(i) The text is compatible, fully or in part, with two different scripts

(ii) The two scripts with which the text is compatible are opposite in a special sense.

Parâmetro do Alvo

O alvo seleciona a pessoa da zombaria. Piadas que não fazem ninguém de ridículo têm esse parâmetro vazio.

Parâmetro da Situação

Qualquer piada introduz um evento ou situação como a dos políticos que estão passeando em um ônibus pelo campo. A situação pode ser pensada como pano de fundo para a piada.

Parâmetro de Mecanismo Lógico

O mecanismo lógico diz respeito à forma como os dois *scripts* de oposição são organizados na piada.

Parâmetro de Oposição de Script

Diz respeito ao requisito da oposição de scripts na piada. Esse parâmetro juntamente com o parâmetro lógico, são os mais abstratos.

De acordo com Raskin (1993), esses parâmetros possuem uma hierarquia: 1) oposição de *scripts*; 2) Mecanismo Lógico; 3) Situação; 4) Alvo; 5) Linguagem; 6) Narrativa. O teórico enfatiza que um parâmetro pode influenciar o outro. Às vezes, com base em um chiste âncora, podemos formar outros similares, alterando alguma coisa nos parâmetros. Vejamos o chiste abaixo:

The Soda Machine

There was a beautiful young blonde at a soda machine in Vegas, and she arrived there just before a business man coming to quench his thirst. She opened her purse and put in 50 cents, studied the machine for a short while, pushed a Diet Coke selection, and out came a Diet Coke.

She placed it on a counter next to the machine. Then she reached in her purse again and pulled out a dollar and inserted it in the machine. Studying the machine carefully, she pushed the button for Coke Classic and out came a Coke Classic for 50 cents change.

She immediately took the 50 cents and put it in the machine, studied it for a moment the Mountain Dew button.

Out came a Mountain Dew. She placed them both on the counter next to the Diet Coke.

As she was reaching for her purse again, the business man, who'd been waiting patiently for several minutes by then, spoke up. "Excuse me, miss, but are you done yet?"

She looked at him and indignantly asked, " Well Duh! Can't you see I'm still winning?"

O chiste acima brinca com o estereótipo das louras: são dotadas de pouca inteligência. Elas constituem o alvo da piada. Tal visão é compartilhada pelos dois países em questão: Estados Unidos e Brasil, o que faz que o aprendiz não tenha problemas para entender o alvo da piada. No Brasil, até a mídia faz uso desse preconceito quando se trata de celebridades. Assim, em anúncio sobre o programa de televisão da Adriane Galisteu que entrou no ar no SBT (Sistema Brasileiro de Televisão) podia-se ouvir a seguinte frase em relação à artista: *Ela é loira, mas não é burra*. O pressuposto da frase é que todas as louras são burras, mas aquelas loiras que, como Adriane Galisteu, vão trabalhar no SBT não se inserem nesse grupo. As loiras são alvo de muitas críticas que podem ser encontradas facilmente na mídia, nas conversas e nas piadas.

Além disso, o chiste pressupõe certos *scripts* tais como: que Vegas refere-se a Las Vegas, cidade nos Estados Unidos conhecida pelo jogo e que *Mountain Dew*, assim como *Coke Classic* são refrigerantes. Notamos, todavia, que o primeiro não está inserido no vocabulário, tendo o leitor que inferir pelo contexto a origem e o significado da palavra e, assim, consideramos que isso poderia ser facilitado se a professora inserisse esse *script*.

O chiste mostra uma loira bonita que se encontra em frente a uma máquina para sacar refrigerantes. Isso constitui a situação do chiste. O texto descreve os movimentos que a personagem efetua para conseguir a bebida. Há uma repetição de construções, tais como: *studied the machine for a short while* (estudou a máquina por algum tempo), *studying the machine carefully* (estudando a máquina cuidadosamente), *studied it for a*

moment (estudou por um tempo). Isso se insere na linguagem do texto e na forma pela qual a narrativa está organizada. Assim, essas frases indicam que a ação da personagem para sacar o refrigerante foi decorrente de uma observação intensa para enfim atingir seu objetivo e ela já estava com três refrigerantes (*Diet Coke, Coke Classic e Mountain Dew*) e iria sacar mais um, quando o empresário a interpelou, perguntando se havia terminado. A última frase mostra-nos o desfecho do chiste. Primeiramente, há a indignação da loura por ser interrompida: a exclamação *Can't you see I'm winning?* (você não vê que estou ganhando?) faz-nos inferir que ela pensou que a máquina de refrigerantes fosse similar a uma de caça-níquel e ela estaria ganhando prêmios, daí sua indignação de ter de parar o jogo. Note que essa informação está no implícito e o leitor deverá desvendá-la. Esse chiste enfatiza o estereótipo das louras burras, que mal sabem usar uma máquina de refrigerantes ou mesmo distingui-la de um caça-níqueis. A oposição de *script* dessa piada é *inteligente x burra*. Note que o chiste apresenta os parâmetros assim esboçados por Raskin (1993).

2.3 A aprendizagem com piadas

O ambiente educacional é um dos elementos importantes no processo de socialização do indivíduo. É nesse lugar que aprendemos como nos comportar e interagir com outros membros da sociedade fora do ambiente familiar. Em outras palavras, aprendemos o que é permitido na sociedade e o que dizer quando estamos com outros. Isso significa muito trabalho para os professores como agentes de socialização que são e facilitadores dessa aprendizagem. Um aspecto importante nesse processo é o humor em suas múltiplas funções na comunicação. Nesse sentido, a produção e interpretação do humor faz parte da competência do aprendiz e, desse modo, o desenvolvimento da competência humorística deve ser incentivado na aula de segunda língua. (Vega 1989)

Assim, a forma habilidosa de usar o humor na conversa do dia-a-dia é um bem valioso em nossa sociedade. Políticos, palestrantes e pessoas da mídia fazem uso dessa habilidade para melhor veicularem suas mensagens. Da mesma forma, professores

ficam muito populares em seus grupos, quando utilizam o humor. O humor é uma característica que controla a agressão e a ansiedade e nos mantém sadios, uma vez que facilita as relações inter-pessoais. Acrescentamos que as piadas são ferramentas importantes para começar e manter relações sociais entre os indivíduos. Sempre gostamos de estar perto de pessoas que são divertidas e nos fazem rir ou sorrir e o humor é uma forma de também ser aceito pelo grupo. (Vega 1989)

Nos últimos anos, a educação vem sendo recheada por humor. Há muitos livros didáticos que apresentam um novo ponto gramatical por meio do humor. Além disso, há muitos livros que apresentam como usar o humor na sala de aula e algumas idéias (Woolard 1997, Medgyes 2002). O humor promove o prazer de aprender na sala de aula. Nesse sentido, traz elementos positivos que fazem que a aquisição seja um processo mais fácil. Em uma sociedade tão estressante com a nossa o humor fornece um meio de relaxar e aumentar as habilidades comunicativas. Desse modo, o humor deve ser usado pelo professor como forma de facilitar o processo de aquisição e a habilidade do aluno de usar e interpretar o humor; em outras palavras, desenvolver a competência humorística. Assim, no nosso caso os alunos sentirão que aprender inglês não é algo tão difícil assim.

Todavia, desenvolver a competência humorística não é uma tarefa fácil de ser alcançada, pois o humor é um fenômeno complexo que requer conhecimento de aspectos lingüísticos e sociolingüísticos e a interiorização de determinados *scripts*. Faz-se necessário, então, informação acerca da cultura da língua que está sendo ensinada, mas o professor pode ser o facilitador do processo de aquisição dessa competência. Para melhor compreendermos a noção de competência, vejamos a proposta de Canale e Swain (1980).

Segundo Canale e Swain (1980), a competência comunicativa engloba quatro componentes: a competência gramatical, a sociolingüística, a estratégica e a competência discursiva. A competência comunicativa refere-se ao relacionamento e interação dessas competências, pois elas interagem entre si e não estão isoladas. Já a competência gramatical diz respeito ao conhecimento do vocabulário, das regras morfológicas, fonológicas, da ortografia, da configuração sintática e da semântica. A competência gramatical refere-se, portanto ao domínio do código lingüístico.

Já a competência sociolingüística é o conhecimento das regras sociais e do uso da língua. Essa competência permite que os usuários da língua produzam e entendam frases adequadamente, de acordo com o contexto da situação. Por outro lado, a

competência estratégica consiste no conhecimento verbal e não verbal de estratégias para compensar problemas de comunicação como, por exemplo, a falta de conhecimento lingüístico. A competência discursiva é o conhecimento que permite que os aprendizes se expressem de modo coerente e interpretem o sentido global do texto. Com base nessas quatro competências formuladas por Canale e Swain (1980), Vega (1989) propõe a competência humorística que consistiria em perceber a oposição de *scripts* em um texto cômico, de acordo com a teoria de Victor Raskin (1985). É importante enfatizar que, para o leitor/ouvinte entender uma piada, ele faz uso de todas essas competências também. Assim, por exemplo, para o aprendiz entender a piada da loira na máquina de refrigerantes, ele deverá compreender o *script* de oposição *inteligente x burro* e, também, a forma como o texto está estruturado. Apesar de Vega (1989) apontar a competência humorística como o quinto componente, a autora não propõe nenhuma forma por que essa competência possa ser desenvolvida ou mesmo como as piadas podem ser ensinadas em sala de aula. Procuraremos mostrar, a seguir qual abordagem pode ser mais bem utilizada do nosso ponto de vista, exemplificando-a com material por nós aplicado.

O ensino de línguas por tarefa (*task-based language teaching*) é a abordagem que se baseia no uso de tarefas como ponto de apoio para planejamento e instrução no ensino de línguas. Alguns de seus proponentes consideram ser essa abordagem decorrente da comunicativa. Foi um movimento que surgiu na década de oitenta. Assim, de acordo com essa abordagem, as atividades que envolvem uma comunicação efetiva são essenciais para a aprendizagem de línguas. Atividades cuja linguagem é utilizada para desenvolver tarefas significativas também facilitam o aprender. Essa abordagem pressupõe que a aprendizagem da língua depende de se conseguir envolver os alunos não somente em *input* compreensível, mas em tarefas que requerem que os alunos negociem o significado (Richards & Rodgers 2001).

O ensino de línguas por tarefa é, primeiramente, uma teoria de aprendizagem. O vocabulário tem um papel primordial para o desenvolvimento dessas tarefas, pois os aprendizes só conseguirão cumprir as tarefas se possuírem o vocabulário necessário. Por outro lado, deve ser feita uma análise das necessidades para identificar os interesses dos alunos que permitam assim que tarefas significativas para os aprendizes sejam levadas avante. Dessa maneira, as tarefas em si mesmas devem ter um caráter pedagógico também. Elas não são reproduções do mundo real, mas são adaptáveis para que o aluno tenha acesso a ele de forma natural.

Para levar uma atividade adiante, Peter Skehan (1998) propõe três fases de uma tarefa: pré-tarefa, ciclo da tarefa e foco na linguagem²¹. De acordo com o teórico, o primeiro estágio compreende atividades de pré-tarefa. Assim, por exemplo, temos de ativar o conhecimento do mundo que, provavelmente, tornará a atividade mais instigante e mais autêntica. A tarefa deve fornecer algo que suscite a comunicação com o mundo exterior. Esse primeiro estágio deve expor o aprendiz com linguagem que seja significativa para ele. Em segundo lugar, deve direcionar o aprendiz para a forma do que é dito.

O segundo estágio que é proposto seria o ciclo da tarefa em si, que compreende: fazer a tarefa, planejar uma pós-tarefa e fazer um informe. A tarefa fornece oportunidade para o uso da língua e, também, desenvolvimento da interlíngua. Depois dessas duas fases deve haver um enfoque na língua em que muitas atividades podem estar relacionadas. Essa última fase seria o fechamento da atividade. É importante enfatizar que esse ciclo de preparo para incrementar uma tarefa gera grande negociação de significado e é mais apropriado para a interlíngua se desenvolver. Quando nos engajamos nessa negociação de significado, produzimos *input* de melhor qualidade. Por outro lado, o grau de dificuldade das tarefas deve estar de acordo com o conhecimento lingüístico do aprendiz; ele deve sentir certo desafio para realizar a tarefa. No caso de piadas, consideramos que elas podem ser lidas, contudo, sem causar barreiras na compreensão, desde o começo da aprendizagem da língua com base em uma seleção prévia, levando em conta o grau de dificuldade, mas de que competência humorística será desenvolvida com mais afinco a partir do nível intermediário. Em níveis anteriores, acreditamos que a compreensão delas seja mais difícil, uma vez que os alunos não têm nível lingüístico para compreender esse tipo de texto.

Foi, com base nessa abordagem de ensino de línguas por tarefa, que desenvolvemos atividades para serem usadas na classe experimental, pois o aluno diverte-se com as piadas, mas deve perceber, também, que está aprendendo algo com elas. Vejamos um exemplo de tarefa com as piadas.

²¹ Na elaboração de nosso material de piadas usamos outra nomenclatura: *pre-reading activity*, *while-reading activity* e *after-reading activity*.

Joke # 7

I – PRE-READING ACTIVITY

A) Ask your friend the following questions:

- How often do you go to restaurants?
- What's your favourite restaurant?
- What do you usually order?

Vocabulary

- What are the two possible meanings for chicken? Look it up in the dictionary if it's necessary, preferably a monolingual one.
- What's the meaning of diner?

II – WHILE-READING ACTIVITY

B) Now read the joke below.

At the restaurant

Diner: Do you serve chicken here?

Waiter: Sit down, sir. We serve anyone.

- Which meaning of chicken does the diner refer to?
- Which meaning of chicken does the waiter understand?

III AFTER-READING ACTIVITY

Have a look at the menu below. Make conversation in a restaurant. One is the customer and the other is the waiter/waitress .

Menu

A King-size hamburger	\$ 2.75
A portion of chips	small: 50 cents, large: 70 cents

A glass of orange juice	65 cents
A cup of coffee	55 cents

A piada em si é muito pequena, mas há todo um preparo para ela ser ensinada. Primeiramente, há algumas questões que conduzem o aluno a refletir sobre o tema, depois, há um exercício de vocabulário para o aluno verificar o duplo sentido da palavra *chicken*. Nessa fase, os *scripts* necessários são suscitados para compreender a piada. Durante a leitura, há uma questão de compreensão da piada e, por último, os alunos fazem um diálogo sobre restaurante, que é o tema da piada. Acreditamos que essa seja uma forma pela qual as piadas podem ser ensinadas durante as aulas e que o aprendiz efetivamente aprenda com elas.

Além disso, Yan Zhao (1988) reforça que os chistes não são apenas para diversão, eles também contêm um conteúdo semântico. A autora faz uso das funções da linguagem de Lyons; (1987) descritiva, social e expressiva; e a teoria dos *scripts* de Raskin (1985) para mostrar o quanto podemos aprender sobre a vida de um país, ao analisarmos o conteúdo semântico dos chistes. Na função descritiva, temos os fatos que podem ser comprovados. Na função social, os valores e visões compartilhados pela comunidade. Na expressiva, reflete a visão de quem narra o chiste. Assim, por exemplo, na piada dos políticos anteriormente citada, aprendemos que os políticos, assim como no Brasil, são alvo de piadas e têm fama de serem mentirosos.

Nesta primeira parte do capítulo, pudemos examinar as piadas sob três aspectos e cada um deles nos forneceu uma visão distinta desse tipo de texto. Desse modo, ensinar o humor não é simplesmente fazer os alunos lerem a piada, mas requer um preparo por parte do professor para criar motivação nos alunos e fazê-los adquirir a competência humorística de uma forma agradável.

2.4 Questões Culturais

Nesta segunda parte do capítulo, falaremos sobre algumas questões culturais que não somente permeiam as piadas aplicadas em três grupos do Inco-Cepel, mas também estão contidas em outras atividades que ocorrem em uma sala de aula. Assim, as práticas que são vistas nas aulas devem ser interativas e quando isso ocorre, há

aprendizagem. Desse modo, a interação e o aprendizagem são ações que estão conectadas uma com a outra; e a cultura aparece como elemento para estruturar essa ligação de forma a unir a língua dos aprendizes e a segunda língua que está sendo ensinada em classe.

Zarate (2003), nessa mesma linha, afirma que a aula de língua é definida como um dos espaços onde a cultura do país do aluno e a cultura estrangeira, entram em uma relação de troca; em ambas, fazemos comparações, podendo ocorrer uma barreira cultural também, caso as culturas sejam muito distintas. Assim, a aprendizagem de uma segunda língua tem papel estratégico em todo sistema educativo, pois coloca em confronto o semelhante e o diferente contidos em duas culturas. Por outro lado, a relação entre língua e cultura estrangeira depende do contexto nacional onde a língua é ensinada e a descrição de uma cultura estrangeira deve obedecer a certas regras, uma vez que isso ocorre em um contexto escolar. Precisamos examinar a força que cada cultura possui. No caso do ensino da Língua Inglesa, os alunos, de maneira geral, já entraram em contato com a cultura dos países dessa língua, seja pelas músicas, seja pelo tipo de comida, seja pelos filmes etc., mas falta, ainda, esse confronto na sala de aula quando iniciam o curso.

Além disso, no processo de globalização, a cultura norte-americana já se sobrepõe às demais, principalmente, em países do terceiro mundo, cujas culturas são mais vulneráveis. Isso pode ser observado até pelo tamanho das pipocas, no cinema, que outrora eram pequenas e hoje são tão gigantescas quanto das americanas. Assim, a cultura americana vai se infiltrando como poder econômico nos bancos e nas empresas que exploram não somente a nossa economia, como, também, a nossa cultura nacional. Por esse motivo, o professor tem de ter consciência das mudanças culturais que estão ocorrendo aqui no Brasil para melhor entender os alunos.

No entanto, resta saber em benefício de que cultura se faz a descrição escolar: a estrangeira ou a local. Para Zarate (2003), esse relato é feito em benefício da cultura nacional do país, mas como vimos, isso nem sempre ocorre. Desse modo, toda descrição de uma cultura estrangeira vai de encontro a outro sistema de valores, de outro modo de pensar a morte, a família, o trabalho, as relações de amizade etc., e isso causa um estranhamento aos alunos. Cabe ao professor encontrar nesse enlace uma forma prazerosa de ver as duas culturas e de trabalhar com as diferenças, colocando-as no mesmo patamar sem a sobreposição de uma à outra.

Ainda de acordo com Zarate (2003), a valorização que se exerce em benefício da cultura do aluno ou da cultura que está sendo ensinada ocorre segundo os mesmos princípios. Primeiramente, a descrição coloca influência internacional na cultura ensinada; como, por exemplo, modelos econômicos, políticos, jurídicos e científicos que são comuns a vários países. Em segundo lugar, a descrição fica num eixo diacrônico entre a dinâmica do progresso, a aliança de tradições culturais e as realizações tecnológicas contemporâneas da comunidade internacional. Finalmente, a descrição escolar absorve um espaço aberto que é aquele das fronteiras nacionais. Assim, é possível uma descrição que valorize a cultura estrangeira e possa da mesma forma contribuir para a valorização da local. Crescemos como indivíduos, quando podemos unir duas culturas: a local se beneficia do contato com a estrangeira.

Sabemos que a grande sabedoria dos romanos esteve no fato de valorizar a cultura dos povos dominados e aprender com eles, incorporando o que a melho

Nesse sentido, uma metodologia que se constrói em torno da relação de língua/civilização tem o princípio de ligação único e indissolúvel entre língua e cultura e de uma coerência intercultural. Os alunos estarão sempre em contato com duas civilizações de uma forma positiva e não estereotipada. Sendo assim, sua representação social se faz de um modo coletivo para que a realidade dessas culturas se apresente na sala de aula. Sabemos, todavia, que uma civilização é composta de várias ramificações e não pode ser apresentada como única; assim, por exemplo, o Brasil é composto de várias culturas que o formam desde os primórdios de sua civilização. Resta saber qual face dessa enorme gama será mostrada em classe. De qualquer forma, representará sempre apenas uma faceta, seja da língua materna ou da segunda língua, porquanto, as representações que uma cultura produz a respeito dela mesma constituem um elemento indispensável à descrição dos fatos sociais.

Não podemos nos esquecer que, em uma sala de aula de segunda língua, a cultura, muitas vezes, é vista pelo material didático ou algum outro suporte que a professora deseja utilizar. Será pelo uso desses materiais que o contato entre culturas se fará. Assim, de acordo com Zarate (2003), a avaliação da qualidade das ferramentas escolares não pode ser feita tendo por base os argumentos enunciados no prefácio ou no documento destinado ao aprendiz. A autora propõe que a avaliação seja feita tendo por base uma comparação entre as intenções metodológicas e suas aplicações no manual. Ela aponta ser essa relação significativa para uma avaliação eficaz. A avaliação do material fornecido ao aluno é sempre importante de ser feita e, muitas vezes, o professor

deve omitir certas partes a fim de que a aprendizagem ocorra de maneira mais satisfatória. É necessário verificar como as diversas nações estão representadas no material didático e se isso leva o aluno a uma visão errônea sobre elas. Muitas vezes, o professor terá de escolher o material didático que utilizará com seus alunos sendo que esses critérios aqui discutidos o ajudaram a tal tarefa. Com um dos critérios o professor deve analisar o contexto em que a língua está sendo utilizada, a natureza da relação geopolítica entre a cultura do aluno e aquela que está sendo ensinada. Pode-se pensar que todos os alunos de uma mesma classe e de pouca variação de idade não podem ser relacionados no mesmo nível de aprendizagem de língua estrangeira. Esse diagnóstico permite criar categorias dentro da sala de aula para que melhor possamos lidar com as diferenças, uma vez que a relação com o estrangeiro talvez seja a mais freqüente no ambiente escolar do que poderíamos imaginar.

Por outro lado, Kramersch (2001 e 2003) apresenta-nos uma outra visão acerca da cultura, contudo, não divergente, mas sim complementar àquela que vimos em Zarate (2003). Na primeira parte do capítulo, Vega (1989) afirma que o humor seria o quinto componente, juntamente com os quatro outros fornecidos por Canale e Swain (1980), na primeira parte deste capítulo. Já Kramersch (2001) afirma que a cultura não pode ser a quinta habilidade relacionada com o falar, o ouvir, o escrever e o ler, uma vez que a cultura está presente todos os dias em todos os lugares. De fato, podemos verificar que o tempo todo de nossas vidas estamos cercados por eventos que poderíamos denominar de culturais, seja o que comemos no café da manhã, seja uma saudação que fazemos ao vizinho ou a pipoca gigantesca no cinema.

E o ensino de uma segunda língua? De acordo com Kramersch (2001), em países ocidentais, o aparecimento do ensino de línguas foi tardio. Com isso, o professor de literatura tem mais *status* do que aquele que ensina línguas. Ainda hoje, o ensino de línguas é constantemente visto como menos sofisticado e, conseqüentemente, menos difícil do que ensinar literatura. Discordamos dessa visão, pois o ensino de línguas requer tanto preparo quanto o de literatura. Nos dias de hoje, há, também, a preocupação em explorar as diferentes maneiras empregadas pelos alunos em aprenderem a aprender durante as aulas, tanto de forma cognitiva como social. Muitos livros didáticos apresentam no final de cada unidade uma seção para o aluno refletir sobre seu processo de aprendizagem.

Poderíamos acrescentar que a consciência cultural deve ser vista como uma proficiência a ser atingida e, também, como resultado de reflexão do processo de

contato com outra cultura. Kramersch (2001) argumenta que o uso de textos literários na sala de aula diz respeito à habilidade da literatura de representar o autor entre as muitas vozes da comunidade, além de familiarizar o aluno com outro discurso, uma vez que cultura e literatura são inseparáveis. No entanto, apesar do *status* que um professor de literatura possui, Serrani (2005:47) aponta o descaso do ensino de literatura na aula de língua:

A tendência dos enfoques nocional-funcionais ou comunicativos, que predominam nas últimas décadas no ensino de línguas, tem sido a de favorecer outros discursos em detrimento do uso de literatura nas aulas. Isso se deveu, em boa parte, a uma preocupação aos usos funcionais da língua. Uma das razões alegadas freqüentemente ou implícitas nas propostas didáticas tem sido que os textos literários teriam relativamente pouca aplicação em usos lingüísticos funcionais, especialmente em contextos da vida diária. Metodologicamente, nesses enfoques preponderavam os procedimentos dialógicos na interação, com temáticas cotidianas, como compra-venda, pedidos de permissão para ações ou desculpas em interações do dia-a-dia e assim por diante. Dentre os materiais, recursos e textos tirados do discurso da mídia (jornais, revistas) têm sido vistos como um avanço, diante do enciclopedismo ou “literalismo” de outrora.

A literatura tem uma função importante na sala de aula, qual seja, a de inserir outro tipo de discurso que, a nosso ver, é tão importante quanto os demais gêneros. O aluno amplia seu leque de tipologia textual e enriquece sua formação educacional. Devemos dar as boas-vindas ao gênero literário, uma vez que sua importância foi diminuída durante algum tempo. O aluno estuda textos de interação do dia-a-dia, como preenchimento de formulário, correspondência etc., a literatura entra como um componente, diverso possibilitando aos alunos entrar em contato cultural com autores literários.

O ensino da cultura tem duas vertentes. Uma focaliza as informações culturais: informações estatísticas e institucionais, informações mais sofisticadas como os clássicos da literatura e artes e informações mais simples como aquelas sobre comidas, festas e do dia-a-dia. Segundo Kramersch (2001), isso não tem permitido que o aprendiz de uma segunda língua tenha uma percepção mais apurada da cultura que está sendo

aprendida e fique sempre em aspectos mais superficiais, não desenvolvendo, assim, uma identidade cultural, uma vez que, muitas vezes, o ensino está dirigido a um só foco. Para nós, essa identidade cultural seria mais bem desenvolvida pelo amálgama dessas duas vertentes. Para evitar que os aprendizes sejam considerados passivos de conhecimento de culturas devido a esse conteúdo dado em sala de aula, cabe a eles, se possível, uma prática cultural mais intensa quando viajarem para um país que fale a Língua Inglesa. No entanto, para a maioria de nossos alunos brasileiros, essa viagem ao exterior não ocorre na maioria dos casos sendo que, independente disso, o aluno deve ser formado culturalmente para lidar com situações adversas. Podemos salientar a alegria que muitos aprendizes sentem quando em contato com pessoas advindas de países onde o inglês é falado. Os alunos criam novos significados para aquilo que viram em sala de aula.

Décio Torres Cruz, em palestra proferida na Disal²², comentou que não preparamos os nossos alunos para os choques culturais quando eles estão inseridos em países de Língua Inglesa. Como exemplo desse choque, o palestrante citou o próprio clima frio nos Estados Unidos, o uso do banheiro que se opera de forma distinta entre os dois países, a variedade de pães e molhos que eles possuem em seu cardápio e nós não temos. Uma provável solução para diminuição desse choque cultural seria a inserção da literatura com mais vigor nas aulas de língua.

Por outro lado, o uso da contextualização na sala de aula tem aumentado muito nestes últimos tempos. Assim, quando um professor vai ensinar um ponto gramatical, ele procura dar enfoque ao contexto para ilustrar a nova matéria para seus alunos. Mas, no que precisamos concentrar as nossas atenções é como ocorre a ligação de contexto e língua em uma sala de aula. Segundo Kramsch (2001:36), “o contexto refere-se às intenções, suposições, e pressuposições dos falantes e dos ouvintes, que asseguram que o discurso deles é percebido como coerente e assim faz sentido para o participante”²³. Em outras palavras, que os aprendizes consigam manter um diálogo fluente entre si e com os falantes de Língua Inglesa. Esse seria o objetivo maior de um estudante. Outra dimensão do contexto é aquela que é criada pela interação entre os participantes, pelas crenças e pressuposições que os interlocutores trazem quando se encontram. Kramsch (2001) acrescenta, ainda, que o contexto é formado por pessoas em uma conversação, falando coisas sobre o mundo e assim fazendo afirmações sobre elas mesmas e seu

²² Livraria em São Paulo que promove palestras sobre o ensino de línguas.

²³ Context here refers to the intentions, assumptions, and presuppositions of speakers and hears, which ensure that their discourse is perceived as coherent and therefore makes sense for the participants.

relacionamento com o outro; por esse diálogo elas trocam e negociam significado que pertence ao conhecimento comum compartilhado pelos alunos. Assim, poderíamos dizer que, em uma aula de língua estrangeira, a cultura é criada pelos diálogos travados entre professores e alunos e entre os próprios alunos. Por meio desses diálogos, forma-se uma nova cultura na sala de aula. Mas, o professor deve fazer que os alunos percebam as normas dos diferentes contextos e estilos de conversação da língua estrangeira. Poderíamos dizer que o professor deveria ser o seu próprio etnógrafo em sala de aula, procurando observar e avaliar tudo, que acontece nesse ambiente escolar para com base nesses fatos intervir quando necessário..

O ensino do contexto não inclui somente diálogos, mas, também, narrativas. Para Kramsch (2001), geralmente o começo das narrativas inicia com aquilo que o leitor conhece para posteriormente fornecer a nova informação. Outra sugestão para compreensão da história é a ordem dos eventos narrados, sua duração e a frequência em que eles ocorrem. Além disso, o leitor também faz uso de seu conhecimento prévio sobre o assunto que irá ler. Desse modo, é muito importante que o professor suscite esse conhecimento para facilitar a compreensão do aluno. Como vimos na parte anterior do capítulo, para entender piadas, faz-se necessário ativar os *scripts* dos alunos para que eles entendam seja qual for a narrativa. Do mesmo modo, temos que prestar atenção naquilo que não foi dito no texto, pois isso faz parte integrante dele, como foi anteriormente mencionado. Por outro lado, de acordo com Kramsch (2003), o uso da linguagem escrita é socializado pela cultura. Portanto, quando aprendemos uma língua estrangeira, devemos saber o que é apropriado escrever em determinadas circunstâncias e que espécie de gênero de texto usar adequadamente. Poderíamos dizer que isso é uma forma de pôr ordem na escrita.

De tudo o que foi tratado até agora, esperamos que esteja claro que o ensino de língua inclui o de cultura; assim, por exemplo, um cardápio de um restaurante em New York nos diz muito sobre uma fração do povo norte-americano. A cultura permeia a vida de uma nação e nossa intenção é observar como ela ocorre na sala de aula e se é de uma forma atraente e significativa para o aluno ou não. A nosso ver, isso constituiria o maior desafio para o professor. Como Zarate (2003), Kramsch (2001) também aponta que entrar em contato com uma cultura estrangeira é inteirar-se acerca de suas próprias crenças que podem divergir em relação a alguns aspectos ou mesmo convergir para alguns outros. Lembramos que, em nossa concepção um país é multicultural e muitas vezes entramos em contato apenas com uma faceta dessa multiplicidade de formas na

sala de aula. Essa proximidade com uma língua estrangeira pode causar certo desconforto, uma vez que seus falantes possuem outra visão de mundo que, às vezes, desestabiliza o aprendiz. É nessa parte de conflito entre o estabelecido por uma língua materna e a língua estrangeira que a aprendizagem ocorre e nesse ínterim o aprendiz procura sua identidade em uma língua na qual não foi criado. Assim, como afirma Kramsch (2003:3) “a língua incorpora uma realidade cultural”²⁴.

Kramsch (2003:10) diz que os falantes se identificam pela língua que usam e a vêem como um símbolo de identidade cultural de um grupo social. Daí a dificuldade de se fundirem com outro grupo que fala outra língua. Geralmente, as pessoas que se identificam com o mesmo grupo social tendem a ver o mundo de acordo com os membros pertencentes àquele grupo. Segundo a autora, essa identificação pode também ser histórica, já que os fatos passados estão relacionados com os do presente e acabam formando o grupo social. Esses fatos se relacionam sincrônica e diacronicamente e criam o contexto sociocultural. Com isso, temos na cultura o problema da representatividade: quem está autorizado a falar sobre o grupo social? Aquela pessoa que pertence ao grupo ou um forasteiro observador? Qual o critério que se estabelece? Na sala de aula, o professor é aquele que faz o recorte cultural a ser ensinado. Em outras instâncias, por exemplo, pode ser um artista, um político, um ministro, um pesquisador etc. A autora resume a cultura da seguinte forma:

Em resumo, cultura pode ser definida como um membro de uma comunidade de discurso que compartilha um espaço social comum e histórico, e representações comuns. Mesmo quando eles já deixaram aquela comunidade, seus membros podem reter, onde quer que eles estejam, um sistema comum de padrão de percepção, crença, avaliação e ação. Esses padrões são geralmente o que chamamos de “cultura”.²⁵

Com o que foi definido acima, a cultura está presente na vida toda do indivíduo e onde quer que esteja. Poderíamos dizer que seria algo que o marcaria para o resto da vida. Mas ele pode se modificar quando em contato com outra cultura e formaria uma

²⁴ Language embodies cultural reality.

²⁵ In summary, culture can be defined as membership in a discourse community that shares a common social space and history, and common imaginings. Even when they have left that community, its member may retain, wherever they are, a common system of standards for perceiving, believing, evaluating, and acting. These standards are what is generally we called “culture”.

terceira visão das culturas a partir daí. Além disso, o significado cultural é criado pelas ações e interações em um contexto social. Se um indivíduo pertence a determinado contexto social, ele aprende a agir de determinada forma; assim, por exemplo, se alguém lhe faz um favor, aprendemos a dizer *Obrigado/a* e a outra pessoa retribui com outra frase. Será que em todos os contextos sociais esse gesto é feito? Talvez não. Desse modo, entre pessoas de diferentes culturas, a mesma contextualização pode levar a inferências distintas e ocasionar sérios desentendimentos. Pode deixar os participantes da cena perplexos e raivosos, tendo como pano de fundo uma situação de agradecimento que é comum em determinado país, mas não o é em outro ou mesmo certos tópicos de conversação que diferem de uma cultura para outra. De qualquer forma, o encontro no contexto social entre pessoas provenientes de culturas distintas requer uma negociação do significado que cada uma possui. Vejamos o que diz Kramsch (2003:51)

A cultura coloca o seu carimbo nos estilos de narração e conversação dos membros de um grupo social. Esses estilos são geralmente conhecidos para formar as partes das identidades culturais das pessoas.²⁶

Essas diferentes narrativas e formas de conversação da língua que são aprendidas na sala de aula devem ser colocadas com muita ênfase para que isso não seja visto de uma forma anedótica ou estereotipada. Afinal, o contexto cultural é constituído de propósitos, interesses e crenças comuns compartilhados com seus membros e formam uma quantidade de textos e pontos de vistas ideológicos que foram sendo desenvolvidos com o passar do tempo. Por sua vez, isso faz que certos textos sejam interpretados da mesma forma no contexto cultural do qual são provenientes. Ao ler uma narrativa em que um rapaz de dezoito anos saiu de casa, pode ser diferente para uma família brasileira em que muitos filhos saem em idade mais avançada. Tais fatos estabelecem a identidade cultural de um grupo. Enfatizamos que essa identidade não pode ser vista de forma monolítica, mas pelas várias representações pela língua, como se assim formasse um caleidoscópio. O termo multicultural pode ser empregado para definir um ambiente de pessoas procedentes de várias etnias e línguas que possam conviver em uma sala de aula ou em uma cidade.

²⁶ Culture puts its imprint on the conversational and narrative styles of the members of a social group. These styles are generally considered to form part of people's cultural identities.

Ressaltamos, também, que vemos os diferentes contextos sociais de acordo com a percepção de quem pertence a uma cultura diversa, assim, por mais que estudarmos a Língua Inglesa não relegamos a Língua Portuguesa. Com isso, a barreira cultural está sempre presente na aprendizagem do aluno que estuda inglês aqui no Brasil e esse aluno irá apoiar-se no português.

O livro *Culture Bond* organizado por Joyce Merrill Valdes (2001) ajuda-nos a ter outra visão sobre cultura. Felix (2001), em seu artigo, afirma que o processo de conhecimento de uma cultura estrangeira pode ser dividido em quatro fases. Primeiramente, vem a fase do turista para quem a nova cultura é inacessível ocorrendo, então, o choque cultural. Os alunos sabem somente frases ligadas ao livro. Em segundo lugar, é a fase do sobrevivente e o aprendiz começa a entender a cultura estrangeira. Em terceiro lugar, é a fase da do imigrante, ou seja, a aculturação em que o aprendiz viveu por algum tempo nos país de língua estrangeira. A quarta fase, é de cidadão em que o aprendiz fala a língua com bastante fluência. Nossos alunos do Inco-Cepel, na maioria das vezes, chegam até o final do curso na fase do sobrevivente, mas bastante próximos da do imigrante; contudo, isso não acontece com todos os alunos: alguns não conseguem ultrapassar a fase de turista. Essas definições ajudam-nos a pensar o processo de aprendizagem de nossos alunos que ensinamos e como eles caminham por essas diferentes fases.

Já Brown (2001) concorda com Kramsch (2001 e 2003) que a aprendizagem de uma segunda língua é de uma segunda cultura e que ela é uma parte integrante da cultura de um povo. Nesse processo, pode ocorrer um choque cultural com a cultura estrangeira como vimos anteriormente. O professor, para tanto, exerce um papel muito importante para amenizar essa sensação. Mas, quanto mais próximas forem as culturas, menor será esse choque, entre aquelas que forem mais distantes essa sensação será mais difícil. O que diferencia esse processo é a maneira pela qual o aprendiz vê a língua estrangeira, que passa pelo filtro de sua própria. De qualquer forma, o aprendiz pode trazer para a sala de aula experiências positivas de outros aprendizados que poderão beneficiá-lo no processo de aquisição de uma nova cultura. A transição desse processo de uma cultura para outra ou de várias é essencial para aqueles que viveram em diversos ambientes.

Valdes (2001) argumenta ser necessário introduzir o humor em uma sala de língua estrangeira desde o início de a aprendizagem, uma vez que entender o que é engraçado em uma língua é uma das tarefas mais difíceis de ser realizadas. Contudo,

conforme dissemos anteriormente, o desenvolvimento da competência humorística, a nosso ver, começa a partir do nível intermediário, isso não impedi que o aluno seja previamente exposto ao texto humorístico. Conforme vimos anteriormente, um dos fatores do humor é a incongruência e essa pode ser apontada para o aluno a fim de que ele perceba o cômico em uma língua estrangeira. Todavia, podem ocorrer barreiras culturais para a compreensão do humor, já que o que é visto como engraçado varia de país para país, cabendo ao professor ressaltar essas diferenças e fazer o aluno entender a piada, se possível.

Para vencer essas barreiras culturais, o professor deve levar em consideração o conhecimento prévio do aluno e o material que pode ser usado na sala de aula. Por outro lado, se o próprio professor tiver preconceito contra o humor da outra cultura, o aluno, por sua vez, também reagirá negativamente. Assim, o professor, obrigatoriamente, deve ter conhecimento de língua e cultura para lidar com o humor.

Valette (2001) mostra-nos que a cultura possui dois componentes principais. Um refere-se à parte sociológica ou antropológica: atitudes, costumes e as atividades diárias das pessoas, suas formas de pensar, seus valores e suas referências, podendo aí ser também inserido. O outro componente colocado pela autora seria a história da civilização: a história, a geografia, as ciências sociais, as artes, a literatura. De acordo com a autora, esse segundo componente forma o arcabouço para o primeiro. Caso uma pessoa queira entender a cultura da língua que lhe esteja sendo ensinada, deve saber um pouco pelo menos do segundo componente para entender certas atitudes e comportamentos que ocorrem nessa cultura. Assim, poderíamos afirmar que a cultura pode ser vista como componente integrante de nossos pensamentos e fala quando nos referimos a uma língua estrangeira. O ensino de língua e cultura é, portanto, um modo de fazer política cultural refletida em uma força simbólica (Claire Kramsch 2006).

Nesse sentido, o nosso olhar sobre o outro é permeado de cultura, e nossa forma de interpretar o mundo em que vivemos. Diríamos que a cultura está presente em todos os lugares e reflete os pensamentos das pessoas pelas suas ações. Em sentido mais amplo, ela define um agrupamento de forma de vida de um povo ou grupo social. Assim, nenhuma sociedade vive sem cultura, ela é inerente ao ser humano; ela se expressa pela língua. Vejamos o que Tavares (2006:22) diz a respeito da sala de aula:

Se pensarmos a cultura de uma forma mais filosófica, veremos que o contexto da sala de aula é um exemplo de grupo social e, como tal, um excelente fenômeno para ser observado e analisado De fato, pesquisadores

na área de ensino-aprendizagem de línguas, em especial de língua estrangeira, atestam que só podemos definir o perfil de aprendiz a ser desenvolvido com os nossos alunos de LE ao estabelecermos a abordagem que daremos ao conceito de cultura em nossa metodologia de ensino.

Percebemos, claramente, quando ensinamos nossas turmas, que cada uma delas possui características próprias e que forma, por sua vez, um agrupamento social. Isso faz que a observação de sala de aula seja algo enriquecedor para o pesquisador, uma vez que os grupos observados são diferentes, mesmo que conteúdos análogos sejam ensinados em grupos de mesmo nível. No contato que os aprendizes têm com outra cultura é importante enfatizar que nenhuma é superior à outra tendo cada uma o seu valor. Mesmo porque o objetivo de uma aula de ensino de língua estrangeira é envolver o aluno em outra cultura, contudo, sem que ele perca de vista a sua própria. Além disso, o aprendiz deve estar alerta à mudança de comportamento nos diferentes contextos sociais, saber o que é apropriado ou não.

De acordo com Medeiros (2006:61) “toda prática pedagógica traz subjacente uma concepção de ensino e aprendizagem e, se referente à sala de línguas, uma concepção de língua/linguagem”. Desse modo, se o conceito de língua é de interação, a cultura está sempre presente, uma vez que o professor procurará maneiras de propiciar a interação na sala de aula, criando, dessa forma, o interesse do aluno pela segunda cultura.

Por outro lado, quando ocorre alguma transgressão cultural na sala de língua – como no caso do humor ou outras formas textuais – a norma cultural deve ser compreendida para que possamos entender a transgressão. Caso contrário, o texto fica somente no nível sintático-lexical e o aprendiz não entende o implícito; cria-se, assim, uma barreira cultural. Cada sociedade possui o seu tipo de normas; em algumas delas, por exemplo, não se fala de assuntos pessoais ou de dinheiro; o aluno deve inteirar-se disso também sobre o que falar em contextos sociais. Como podemos observar, aprender uma língua estrangeira não é somente conhecimento lingüístico (Brandão 2006 e Serrani 2005).

Nesta parte do capítulo, discutimos algumas questões culturais que dizem respeito ao ensino de uma língua estrangeira. Procuramos descrevê-las de um modo mais amplo afirmando que a cultura está presente em todos os cantos de uma sociedade o tempo todo. Vimos, assim, que não há língua sem cultura, pois ambas são

onipresentes e uma vez que essa ligação é tão forte temos de saber aproveitá-la de forma que nossos alunos tenham uma visão ampla da cultura da língua que estão aprendendo, sem preconceito ou estereótipos, e ajudando-os a formar uma terceira cultura que seria como uma fusão das duas que estão em contato na sala de aula. O humor, pois, como parte da cultura deve ser ensinado em sua plenitude como constituinte de um de um povo ou nação. No contato com uma cultura estrangeira, por mais próxima que seja a piada da língua do aluno, pode haver uma barreira cultural no aprendiz que o impeça de entender o chiste. Apesar disso, a competência humorística deve ser desenvolvida para que o aluno entre em contato com outros gêneros textuais.

Capítulo 3

A motivação e as diferenças individuais entre os aprendizes

The Input Hypothesis claims that we acquire language in an amazing simple way – when we understand messages.

What has escaped us all these years, however, is the one essential ingredient: comprehensible input.²⁷

Stephen Krashen (1985:1)

Na epígrafe acima, Stephen Krashen destaca um dos principais pontos sobre a aquisição/aprendizagem de uma segunda língua - a comunicação não seria algo complexo, na medida em que compreendamos a mensagem que está sendo transmitida, ou seja, adquirimos uma língua, quando a mensagem veiculada está dentro de nossa compreensão. Embora pareça simples, muitas vezes, a aquisição falha, justamente porque o nível de compreensão do aprendiz está abaixo da capacidade necessária para entender a mensagem que está sendo veiculada. Atingir o equilíbrio no *input* (insumo) que deve ser dado ao aprendiz deveria ser o objetivo de todos os professores de uma segunda língua. Mas sabemos que, em uma mesma classe, cada aluno tem um nível diferente de compreensão, o que faz que essa aparente simplicidade seja ilusória. Então, a aprendizagem precisa estar centralizada no aluno individualmente.

No capítulo anterior, discutimos a necessidade de desenvolver a competência humorística nos alunos e, também, verificamos que ela insere elementos culturais. No entanto, as diferenças individuais mostram que, também, essa competência pode não ser igual para todos os aprendizes e, sendo assim, deverá haver algumas divergências. Antes, porém, de nos aprofundarmos nas diferenças individuais, falaremos sobre o ensino centrado no aluno.

Aliás, se analisarmos artigos e livros publicados nos últimos vinte anos, veremos que as expressões mais comuns são: *aprendizagem centrada no aluno, ensino centrado*

²⁷ A Hipótese do *Input* postula que adquirimos uma língua de maneira extremamente simples – quando entendemos mensagens. O que nos fugiu todos esses anos, entretanto, é um ingrediente essencial: *input* compreensível.

no aluno, personalizado, individualizado. Essas expressões aparecem com muita frequência nas instruções, levando-nos a crer que o aprendiz está no centro das atenções e tudo se volta para ele. Isso não significa, no entanto, que o professor deixe de ser importante no processo de ensino-aprendizagem, mas, sim, que sua posição mudou. Ele conduz o processo de aprendizagem do aluno, contudo não é mais o centralizador do poder como o foi em décadas passadas. Assim, seria mais realista sugerir que o pêndulo das atenções está na direção do aluno de qualquer idade e essa variável é mais significativa no processo de aprendizagem. Nesse sentido, ao escolhermos as piadas a serem lidas pelos alunos em classe, selecionamos aquelas que acreditamos serem do mesmo nível de compreensão da maioria dos aprendizes.

A aprendizagem centrada no aluno enfatiza o papel do aprendiz nesse processo, enxergando-o como seu foco ou razão de ser. O ensino é composto por muitas forças que o direcionam, como, por exemplo, as políticas governamentais, os objetivos da escola em que o professor trabalha e o comprometimento com o processo, tanto por parte do aluno quanto do professor. Assim, cada sociedade determina os propósitos básicos de seu sistema educacional e quem irá geri-los ou participar do processo. Os objetivos da educação formal podem incluir a preservação de tradições e crenças, o preparo do indivíduo para o mundo e para as atividades de lazer, ou seja, desenvolver seu potencial por completo. Assim, vemos a importância de o ensino estar centralizado no aluno a fim de que o professor possa melhor atingir seus objetivos de prepará-lo para a sociedade.

De acordo com Altman (1980:4), há três princípios que caracterizam a abordagem centrada no aluno:

1. O ensino de línguas centrado no aluno implica um processo de educação em que as necessidades, habilidades e interesses de cada aprendiz determinam, tanto quanto possível, a natureza e a forma do currículo de língua estrangeira.
2. O ensino de línguas centrado no aluno pode ser visto de quatro perspectivas: metas, meios, velocidade, expectativas. O professor pode personalizar as metas de instrução, permitindo a diferentes alunos buscar metas curriculares diferentes no mesmo curso: o professor pode personalizar os meios para alcançar as metas, isto é, os caminhos pelos quais diferentes alunos perseguem as metas de diferentes maneiras; o

professor pode personalizar a velocidade da instrução, de modo que o ritmo de aprendizagem se torne único para cada aprendiz, e o professor pode personalizar as expectativas como resultado da instrução, fazendo que diferentes aprendizes sejam responsáveis por preencher critérios quantitativos ou qualitativos.

3. O ensino de línguas centrado no aluno implica moldar o ensino para as necessidades dos alunos, não importando se trabalham individualmente ou em grupos de qualquer tamanho. A restrição crítica é que o ensino idealizado somente é oferecido aos aprendizes quando esses requerem e/ou solicitam, e na forma que mais lhes facilita a aprendizagem, pois é somente nessas condições que podem tirar o máximo de proveito de tal ensino.²⁸

Percebemos que os alunos aprendem de formas distintas, daí a necessidade do professor observar as diferentes maneiras como a aprendizagem ocorre em sala de aula para melhor auxiliar os alunos. A forma tradicional de lidar com essas diferenças individuais dos alunos era eliminar aqueles que não acompanhavam o curso, ou seja, os alunos eram reprovados ou desistiam devido às dificuldades encontradas, ou ainda, por julgarem o curso muito fácil. Mas, ao levarmos em consideração essas diferenças e lidarmos com esses alunos de uma forma mais pontual, esse problema tende a ser sanado ou, pelo menos, diminuído. Por outro lado, tal mudança requer um melhor preparo do professor: ele deve ser mais eficiente em seu diagnóstico sobre os alunos. O professor deve perceber quais alunos necessitam de mais atenção, uma vez que a única justificativa de o professor estar na sala de aula é a presença dos alunos. Isso parece óbvio, todavia esse fato, muitas vezes, não ocorre em uma classe. Na leitura das piadas,

²⁸ 1. Learner-centered language teaching implies a process of education in which the needs, abilities, and interests of each learner determine, as much as possible, the nature and shape of the foreign language curriculum.

2. Learner-centered language teaching can be viewed from four perspectives: goals, means, rate, expectations. The teacher can personalize the goals of instruction, which allows different learners to pursue different curricular goals in the same course; the teacher can personalize the means of obtaining the goal(s), whereby different learners pursue the goal(s) in different ways; the teacher can personalize the rate of instruction, so that the pace of learning becomes unique to each learner; the teacher can personalize the expectations as a result of instruction, whereby different learners are held accountable for meeting different quantitative or qualitative criteria.

3. Learner-centered language teaching implies tailoring teaching to the needs of learners, regardless of whether they work individually or in groups of any size. The critical qualification is that ideally teaching is given to learners only when they require and/or request it, and in the form most facilitative of their learning, for it is only under such conditions that they can derive greatest benefits from it.

o professor deve estar atento, particularmente, para aqueles alunos que não entenderam a piada e fazer que eles possam, também, compreendê-la.

Podemos notar as diferenças até no uso do mesmo material: cada professor e cada aluno fazem uso dele de forma distinta. As pessoas aprendem de modo diferente; hoje, com a *internet*, o aluno dispõe de mais uma fonte para aprender. Desse modo, o ensino direto com o professor é apenas uma forma a mais em que a aprendizagem ocorre, o professor sai da posição centralizadora e passa a ser um coadjuvante nesse processo. Por outro lado, os objetivos que levam as pessoas a aprender uma língua estrangeira podem ser os mais variados possíveis, desde poder ler um texto até viajar para o exterior. Mas, é importante enfatizar que os alunos devem ter certa simpatia pelo professor e também pelo material que está sendo utilizado em sala de aula. De acordo com Ellis (1985), os adultos não gostam de trabalhar com um livro-texto imposto de forma rígida, preferem materiais variados. Todavia, ousamos afirmar que isso não ocorre somente com aprendizes adultos mas, também, com adolescentes e até mesmo com crianças. Os chistes surgem como materiais extras de que o professor pode fazer uso para estimular os alunos.

Tendo por base o que vimos até agora, precisamos de parâmetros para estabelecer as diferenças individuais entre alunos para que a aquisição de uma segunda língua aconteça de forma mais consciente para o professor e o aluno. Temos como parâmetros: a idade, a aptidão, o estilo cognitivo, os estados emocionais, as estratégias e a motivação (Ellis 1985, 1994) A motivação não será vista nesta primeira parte do capítulo; por sua importância no processo ensino-aprendizagem, será tratada separadamente.

Ellis (1985) aponta a dificuldade na classificação desses fatores. Muitas vezes, não é possível visualizá-los de forma clara, pois é difícil observar qualidades como a aptidão, a motivação ou a ansiedade. Na verdade, indicam marcas para qualificação que podem não ser tão precisas, mas ajudam na individualização dos alunos.

Todos esses parâmetros estão interligados. Assim, por exemplo, fatores pessoais e gerais têm um aspecto cognitivo e emocional. Os aspectos sociais são externos ao aprendiz e dizem respeito a ele, aos falantes nativos e aos de sua própria língua. Os aspectos cognitivos e emocionais são inerentes ao aprendiz. Os parâmetros cognitivos dizem respeito à natureza da solução de estratégias usadas pelo aprendiz. Os fatores emocionais são as respostas dadas pela tentativa de falar uma segunda língua. Todos esses parâmetros estão, de certa forma, relacionados. A aptidão, por exemplo, é

considerada uma função cognitiva primária, mas envolve, também, a emoção e uma parte social. Ellis (1985) comenta que uma forma de distinguir essas diferenças seria pelo diário: o aluno escreveria todos os dias as suas facilidades e dificuldades do dia. Poderíamos, então, observar as nuances desses parâmetros e de que modo eles se entrelaçam para constituir um todo. Passaremos agora a tratar das diferenças individuais.

3.1 Diferenças Individuais

Idade

Há uma crença geral de que os aprendizes mais novos são mais bem sucedidos no aprendizado de uma segunda língua. De acordo com Ellis (1994), tal crença apóia-se na hipótese de que existe um período crítico durante o qual o indivíduo pode aprender sem esforço e, depois disso, não será mais bem sucedido. Todavia, não há consenso nessa afirmação, sendo um dos motivos a dificuldade de se compararem os resultados dos estudos das pesquisas. Larsen-Freeman e Long (1992) dizem que há muita controvérsia acerca da idade ideal de alguém ser exposto a uma segunda língua pela primeira vez em sala de aula ou em um ambiente natural. Os autores afirmam que o processo é o mesmo seja uma criança, seja um adulto; outros pensam que os adultos estão em desvantagem, principalmente, no que diz respeito à pronúncia, pois a criança tem a vantagem de não ter muito sotaque e conseguir uma pronúncia próxima à de nativo, porquanto ainda não tem o seu sistema fonológico pronto e acabado.

Ellis (1994) reforça que a idade continua a ser um fator importante para a política educacional e para a pedagogia das línguas. Se for demonstrado que os jovens são melhores aprendizes do que os mais velhos, a aprendizagem em uma idade mais jovem passa a ser incentivada. Por outro lado, se uma criança aprende de forma diferente de um adulto, então diferentes abordagens e práticas devem ser postas em prática. Desse modo, os professores devem desenvolver técnicas distintas para satisfazer essas duas idades, caso isso seja verdadeiro. É igualmente importante distinguir os efeitos da idade de acordo com o contexto, o que é natural em oposição à situação em que se dá a instrução. A controvérsia entre as idades é ainda maior quando se trata de seus níveis de proficiência, em relação à aquisição da língua, uma vez que a maioria dos

aprendizes de uma segunda língua não atinge níveis de habilidade como um nativo. Uma questão a ser proposta é, portanto, se crianças atingem mais proficiência do que adolescentes e adultos. Essa pergunta tem sido feita em várias pesquisas (Oyama 1976, Hoefnagel-Hohle 1976, Neufeld 1978). No que concerne à compreensão de chistes, a idade tem um fator preponderante, já que crianças muito pequenas não entendem piadas nem em sua língua materna. Desse modo, faz-se necessário adiar esse tipo de texto para quando o entenderem em seu próprio vernáculo. Já os adultos e os adolescentes não têm restrição no uso de textos humorísticos em classe.

Todavia, os responsáveis pelo planejamento de cursos devem saber qual a melhor idade para se começar a estudar uma segunda língua - se nos primeiros anos do ensino fundamental ou se é melhor esperar até chegar ao ensino médio. No Brasil, os alunos normalmente iniciam a aprendizagem de uma segunda língua no segundo ciclo do ensino fundamental. Algumas questões são ainda pertinentes aos adultos que também aprendem uma segunda língua tais como: se deveríamos enfatizar a pronúncia, ou se isso seria uma perda de tempo para esses aprendizes, uma vez que já passaram o período crítico. Além disso, como seria a aquisição de outros domínios lingüísticos como a sintaxe e a pragmática? Será que um adulto iniciante conseguiria ter a mesma habilidade em sintaxe se comparado à de uma criança ou adolescente que esteja iniciando uma segunda língua?

Há teóricos como Lennerberg (1967), por exemplo, que defendem a hipótese do período crítico, cuja fase está entre a idade de dois anos e o final da puberdade, para a aquisição da língua como a de um nativo, depois do qual a pessoa só conseguiria ter um domínio parcial. Patkowski (1980), em um artigo, tenta averiguar essa hipótese com sessenta e sete imigrantes que foram para os Estados Unidos em idades variadas e que moraram lá por diferentes períodos de tempo. O pesquisador testou-lhes a proficiência sintática em inglês e passou um questionário para colher informações relativas às variáveis provenientes do grau de instrução. Concluiu ele que a idade da chegada ao país era um forte elemento para a proficiência sintática, enquanto as variáveis do grau de instrução tiveram pouco efeito. Os resultados encontrados corroboram a hipótese de que haja uma limitação de idade para atingir um comando completo da sintaxe de uma segunda língua.

Por outro lado, a pesquisa de Birdsong (1992) aparentemente contradiz a pesquisa acima. Segundo o pesquisador, a aquisição da primeira língua por uma criança é um sucesso, pois, em pouco, tempo ela está falando com desenvoltura. Por outro lado,

a aquisição de uma segunda língua por um adulto resulta em diferentes níveis de proficiência. Os adultos, geralmente, não conseguem internalizar a gramática ou a pronúncia como um nativo. Birdsong (1992) aponta dois motivos para a ocorrência desse fato: a idade da chegada ao país em que a segunda língua é falada ou a idade em que o indivíduo começou a estudar a segunda língua. Ele desenvolveu uma pesquisa com 20 nativos de língua inglesa, cuja segunda língua era o francês, e 20 nativos de língua francesa. A faixa etária dos sujeitos na pesquisa era de 35 a 40 anos. Nesse estudo, ele tinha a intenção de verificar a competência existente entre falantes nativos de francês e a dos falantes de uma segunda língua, no caso o francês. Para tanto, o pesquisador verificou como os sujeitos interpretavam sentenças ambíguas descontextualizadas. A segunda tarefa requiritava que os sujeitos julgassem a aceitação de sentenças em francês. Uma das conclusões do estudo é de uma aparente vantagem daqueles que chegaram ao país em que a segunda língua – francês - era falada sobre aqueles que chegaram posteriormente. No entanto, houve indivíduos que começaram a segunda língua já adultos e, mesmo assim, demonstraram proficiência na segunda língua. Se o desempenho desses aprendizes for levado em conta em termos biológicos, então, a hipótese do período crítico deve ser elevada bem além da puberdade. Esses dois estudos nos mostram diferentes pontos de vista sobre a mesma questão e a conclusão de Birdsong (1992) aponta outro caminho para pesquisas desse gênero. Acreditamos que não se trata de negar o período crítico, mas não podemos ser tão inflexíveis nesse ponto, pois há possibilidade de que certas pessoas tenham seu período crítico estendido além da faixa etária consensual.

Diante dessas duas pesquisas, não podemos deixar de pontuar algumas diferenças na aprendizagem de uma criança e na de um adolescente ou adulto. Segundo Ellis (1985), a primeira não consegue compreender a língua como sistema formal. Já os aprendizes mais velhos podem aprender sobre a língua como um sistema lingüístico de regras; sendo que a criança não consegue tal grau de abstração. A criança ainda não está preparada para entender a língua como forma, para elas a língua expressa significado. Aparentemente, a vantagem de começar uma segunda língua mais cedo seria na pronúncia, que seria mais semelhante àquela de um nativo, ficando mais fácil pertencer à comunidade em que a língua é falada. Os adultos, porém, atingiriam níveis primários mais rápidos em razão de suas habilidades de cognição. Tudo o que vimos nos leva a acreditar que a questão da idade não apresenta um único ponto sólido sobre o qual nos

apoiar e, assim, mais pesquisas devem ser realizadas para corroborarem ou não, as pesquisas já feitas.

Aptidão

Segundo Rod Ellis (1985:110) “a aprendizagem de uma segunda língua na sala de aula envolve dois tipos de habilidades intelectuais”²⁹: a inteligência e a aptidão. A primeira diz respeito às habilidades acadêmicas gerais, tanto para outras matérias (matemática, geografia, história, física, química etc), quanto para a aprendizagem de uma segunda língua. A segunda refere-se às habilidades cognitivas específicas para aprender uma segunda língua. Esses dois tipos de componentes estão interligados e devem ser vistos em conjunto. O autor registra que a inteligência pode ser um dos fatores importantes para que um aluno seja bem sucedido em uma sala de aula de segunda língua no que tange a métodos de ensino mais formais como, por exemplo, o conhecimento gramatical. Isso, contudo, não inclui os ambientes naturais em que a segunda língua é aprendida, enquanto serve de meio de comunicação na língua alvo.

Peter Skehan (1989,1998) mostra que a aptidão para a aprendizagem de uma segunda língua contém elementos específicos de inteligência. Assim, um aluno pode ser excelente em física ou química, mas ter dificuldade na aprendizagem de uma segunda língua. Caso isso ocorra, não desmerece o potencial de aprendizagem que o aluno tenha. Pressupõe-se que os aprendizes sejam semelhantes, no entanto a exposição à língua fará que os alunos reajam de forma diferente. Estudos sobre aptidão tentaram verificar se há um talento específico para línguas e, em caso afirmativo, qual seria a sua estrutura. Mas, até o momento os estudiosos não chegaram a um consenso: uns afirmam ser esse um talento específico; outros algo genético, e Neufeld (1979) afirma que qualquer um, potencialmente, tem capacidade de aprender uma segunda língua. Por outro lado, para Peter Skehan, o conceito de aptidão tem três componentes: habilidade de audição, habilidade lingüística e habilidade de memória. O primeiro diz respeito à distinção de sons e sua reprodução no contexto. O segundo componente é o processo de informação e inferência de regras gramaticais. O terceiro componente é como os elementos da língua são armazenados na mente do aprendiz

²⁹ Learning a L2 in a classroom involves two sets of intellectual abilities.

Rod Ellis (1985) afirma que, tradicionalmente, a aptidão tem sido medida por testes de proficiência para separar os diferentes níveis, gerando muita dúvida em termos da definição de aptidão. Para melhor entendermos tal ponto de vista, vejamos a distinção que Krashen (1985, 1987) faz entre aquisição e aprendizagem. A primeira seria consequência de um processo subconsciente, similar àquele ao qual as crianças são submetidas quando estão adquirindo a sua primeira língua ou a língua materna. Normalmente, as pessoas envolvidas no processo não têm consciência do que está ocorrendo, somente sabem que estão utilizando uma língua, porque estão se comunicando. Os participantes do processo não estão preocupados com a forma e, sim, com a comunicação. Por outro lado, a aprendizagem seria consequência de uma instrução formal e faria parte de um processo consciente que resulta em um saber também consciente sobre a linguagem, como, por exemplo, o conhecimento de regras gramaticais explícitas. Para Krashen (1985, 1987), a aptidão tem sido vista somente sob o aspecto de aprendizagem. Será que se os testes de proficiência tomassem como base a aquisição, os resultados obtidos seriam diferentes? Isso apontaria para uma redefinição do conceito de aptidão? Acrescentamos, também, que o aluno não deve ser somente exposto à competência gramatical, mas à sociolingüística, estratégica, discursiva, de acordo com Canale e Swain (1980), conforme dissemos no capítulo anterior, e à competência humorística que estamos propondo. Desse modo, um teste de aptidão deveria incluir essas demais competências e não somente a gramatical. No caso para a compreensão das piadas seu entendimento também não seria uniforme: alguns alunos entenderiam a piada prontamente, outros fariam isso com um pouco de dificuldade e necessitariam explicação do professor. Em outras palavras, os alunos teriam diferentes compassos de entendimento.

Contudo, poderíamos simplesmente afirmar, como Peter Skehan (1989), que as pessoas variam em relação à aptidão, e essa variação é significativa para o sucesso na aprendizagem de uma segunda língua. Alguns podem atingir um patamar semelhante ao de um nativo, outros ficarão bem aquém. Nesse sentido, a aptidão não é uniforme para todos os alunos, o que pode ser visto em uma análise das características individuais do aprendiz. Larsen-Freeman e Long (1992) afirmam que, independentemente da idade, as pessoas aprendem em ritmos diferentes. Essa diferença pode ser atribuída à aptidão. Concordamos com Rod Ellis (1994), quando ele postula que a aptidão somente surtirá efeito se o aluno estiver suficientemente motivado para aprender. Desse modo, um

aluno que não tenha muita aptidão, mas tenha intensa motivação, poderá superar os seus limites e atingir um bom nível de aprendizagem.

Estilo Cognitivo

No que diz respeito ao estilo cognitivo, uma boa forma de entendermos como esse processo ocorre é observarmos as crianças quando estão aprendendo uma segunda língua no país em que essa é falada. Normalmente, as crianças estão mais interessadas em estabelecer relações sociais e para fazer isso elas têm de aprender inglês. Assim, elas devem interagir com os grupos e entender o que está ocorrendo ao seu redor. Ou seja, estão mais preocupadas com o conteúdo da mensagem do que propriamente com a forma gramatical. O segundo passo desse processo é dar a impressão que ela consegue falar a língua, utilizando algumas frases feitas. O terceiro é fazer inferências pelo contexto (Peter Skehan 1989).

Apesar de estarmos nos referindo às crianças, consideramos que as últimas afirmações podem ser aplicadas aos adultos também. Por exemplo, um adulto que comece a aprender inglês poder ser incentivado a estabelecer pequenas relações na segunda língua em sala de aula, fazendo perguntas de ordem pessoal para os seus colegas (sobre moradia, estudos, *hobbies* etc). Por outro lado, o aprendiz deve sentir que já domina pelo menos parte da língua que está aprendendo, utilizando desde o começo das aulas, algumas frases feitas: *how do you say "cadeira" in English?* (como você diz cadeira em inglês?) - e outras mais. Desde o início, o aprendiz deve ser incentivado a procurar entender as palavras pelo contexto em que elas são utilizadas.

Nós, professores, estamos sempre à procura de estilos cognitivos que possam ser mais bem utilizados para o aluno aprender mais e com maior eficiência. O que foi dito acima é somente o começo. Peter Skehan (1989) distingue alguns dos estilos que os melhores alunos utilizam com mais frequência. Primeiramente, bons aprendizes envolvem-se ativamente em suas tarefas: respondem positivamente na ocasião certa, procurando ambientes que possam melhor explorar para falar a segunda língua. Em segundo lugar, bons aprendizes desenvolvem o sentido da língua como sistema: analisam a segunda língua e fazem inferências. Em terceiro lugar, esse aluno percebe a língua como meio de interação de dar e receber informações. Em quarto lugar, os alunos

devem gerenciar as demandas afetivas; muitas vezes, sentem-se inseguros em relação ao que sabem ou pensam que deveriam saber. Em quinto lugar, eles revisam constantemente o sistema da segunda língua: quando certas expressões devem ser utilizadas e testam as inferências que fazem em relação às expressões que vêem.

Por outro lado, Rod Ellis (1985) mostra que os alunos têm pontos de vista diferentes sobre qual professor seria mais eficaz para eles e, conseqüentemente, faria que aprendessem mais. De qualquer modo, seja qual for o tipo preferido pelo aprendiz, ele deve sentir simpatia pelo professor a fim de que a aprendizagem ocorra de modo mais satisfatório. Rod Ellis (1985) também indica alguns estilos cognitivos utilizados pelos aprendizes para melhor aprenderem a segunda língua. Os alunos fazem listas de vocábulos e colocam-nas no caderno, para depois memorizarem. Já outros aprendizes não fazem esforço para completar essa lista, preferindo aprender tendo por base o contexto. Alguns alunos preferem praticar o vocabulário, seja pela leitura, seja colocando as palavras aprendidas em diferentes construções ou fazendo uso do cinema, DVD, do rádio, da *internet* para adquirirem mais vocabulário.

Por sua vez, Rod Ellis (1985:115) define estilo cognitivo como a maneira pela qual as pessoas percebem e organizam informações. Essas informações estão organizadas em dois campos: dependência e independência. Os dois termos não representam, segundo o teórico, uma polarização, mas sim um contínuo do mesmo processo. Alguns alunos, que estão na independência de campo desempenharão algumas tarefas com mais precisão do que os da dependência de campo e, por sua vez, alguns alunos desempenharão melhor outras tarefas. Por exemplo, os alunos pertencentes à dependência de campo serão melhores em ambientes naturais e os que se inserem na independência de campo são bem sucedidos na sala de aula. A razão disso é que em ambientes naturais a pessoa depende mais de habilidades sociais, enquanto a sala de aula exige do aluno uma habilidade de análise formal da língua. Vejamos como estão divididos esses dois campos:

Dependência de campo	Independência de campo³⁰
1. <i>Orientação pessoal</i> ou seja, dependência de quadro de referência externo para processar a informação	1. <i>Orientação impessoal</i> dependência de quadro de referência interno para processar a informação
2. <i>Holístico</i> percebe o campo como um todo: partes estão fundidos com o fundo	2. <i>Analítico</i> percebe o campo em termos de suas partes constitutivas; partes são distintas do pano de fundo.
3. <i>Dependência</i> visão de si mesmo é derivada dos outros	3. <i>Independência</i> senso de identidade separada
4. <i>Socialmente sensível</i> mais habilidade em relacionamentos interpessoais/sociais	4. <i>Não muito ciente da parte social</i> menos habilidoso no relacionamento interpessoal e social

Essa distinção acima ajuda-nos a visualizar a diferença entre esses dois campos e a perceber em qual deles nossos alunos podem ser classificados. Hansen e Stansfield (1981) reforçam que uma pessoa que seja classificada em independência de campo provavelmente possua habilidades cognitivas bem estruturadas, enquanto aqueles que são classificados em dependência de campo têm habilidades interpessoais mais desenvolvidas. Os teóricos aventaram uma hipótese de que a independência de campo estaria ligada à aquisição da competência lingüística e que a dependência de campo estaria ligada à competência comunicativa. Como vimos, ambos definem estilos cognitivos do aprendiz individual, sendo que Rod Ellis (1985) confirma essa hipótese deles com o quadro acima. Na pesquisa em que Hansen e Stansfield (1981) fizeram com 300 alunos matriculados no primeiro semestre de espanhol depois de aplicado um teste de dependência e independência de campo, os resultados mostraram que a independência de campo desempenha um papel na aprendizagem de uma segunda

³⁰ Field dependence

1. personal orientation i.e reliance on external frame of reference in processing information
2. Holistic i.e. perceives a field as a whole; parts as fused with background
3. Dependent i.e the self-view is derived from others
4. Socially sensitive i.e. greater skill in interpersonal/ social relationships

Field Independence

1. Impersonal orientation i.e. reliance on external frame of reference in processing information.
2. Analytic i.e. perceives a field in terms of its component parts; parts are distinguished from background
3. Independent i.e. sense of separate identity
4. Not socially aware i.e. less skilled in interpersonal/social relationships

língua. De acordo com os teóricos, esse papel foi particularmente notado na aquisição da competência lingüística; mas não foi muito notado na aquisição da competência comunicativa. Os resultados confirmaram que os alunos pertencentes à independência de campo têm um desempenho formal melhor, ou seja, na parte lingüística. Consideramos que os alunos de dependência de campo compreendem as piadas com mais facilidade, uma vez que têm competência comunicativa mais apurada.

Assim, esses campos nos auxiliam a perceber o aprendiz individual com mais exatidão para que saibamos em que momento do processo de aprendizagem cada um pode estar inserido.

Além disso, precisamos ter em mente os tipos de alunos que temos em sala de aula, pois isso gera estilos cognitivos diferentes. Vejamos a classificação dos aprendizes assim esboçada por Nunan (1989:52):

Tipo 1: Aprendizes Concretos

Esses aprendizes tendem a gostar de jogos, figuras, vídeos, utilizar fitas cassetes, falar em pares e praticam inglês fora da sala de aula.

Tipo 2: Aprendizes Analíticos

Esses gostam de estudar gramática, estudar livros em inglês e ler jornais, estudam sozinhos, encontram seus próprios erros e trabalham em problemas propostos pelos professores.

Tipo 3: Aprendizes Comunicativos

Esses gostam de aprender observando, ouvindo os falantes nativos, conversando com amigos em inglês e assistindo à televisão em inglês, utilizando inglês fora da sala de aula em lojas, trens etc., aprendendo palavras novas ao ouvi-las e aprendendo ao conversar.

Tipo 4: Aprendizes com orientação autoritária

Esses aprendizes preferem que o professor explique tudo, gostam de ter os seus próprios livros, de escrever tudo em um caderno, de estudar gramática, de aprender ao ler e de aprender novas palavras, vendo-as.³¹

Tal classificação facilita a preparação das atividades pelo professor, além da divisão de independência de campo e dependência de campo, uma vez que tradicionalmente as pesquisas estavam mais voltadas para o professor. Acreditamos que um aprendiz com orientação autoritária não esteja muito interessado em ler piadas e sim, em estudar o livro didático. Já os outros tipos de aprendizes – concreto, analítico e comunicativo – podem estar mais aptos na aprendizagem com piadas. Mas, nestas últimas duas décadas, a atenção dos pesquisadores está no aluno, como vimos anteriormente, e em como ele aprende, ou seja, em seu estilo cognitivo, seja ele com ou sem piadas. Vamos ver o que diz a nossa pesquisa (Peter Skehan 1998).

Estados emocionais e personalidade

Esses termos, num primeiro momento, podem ser associados a características subjetivas que não podem ser classificadas. Mas, ao averiguarmos um pouco mais, veremos que são facilmente detectáveis, se nos detivermos na observação de nossos alunos. Consideramos que, provavelmente, a característica de personalidade mais visível é se um aluno é extrovertido ou introvertido. Peter Skehan (1989) define o extrovertido como uma pessoa sociável, que gosta de festas e de pessoas ao seu redor e não gosta de estudar sozinho. É uma pessoa impulsiva e que gosta de mudanças. Já o introvertido é quieto, introspectivo, gosta mais de livros do que de pessoas. Ele planeja as coisas que vai fazer e não é impulsivo. Não gosta de aventuras e gosta de organização

³¹ Type 1: Concrete learners

These learners tend to like games, pictures, films, video, using cassettes, talking in pairs and practicing English outside class.

Type 2 Analytical learners

These learners like studying grammar, studying English books and reading newspapers, studying alone, finding their own mistakes and working on problems set by the teacher.

Type 3: Communicative learner

These students like to learn by watching, listening to native speakers, talking to friends in English and watching television in English, using English out of class in shops, trains, etc., learning new words by hearing them, and learning by conversation.

Type 4: Authoritative-oriented learners

These learners prefer the teacher to explain everything, like to have their own textbooks, to write everything in a notebook, to study grammar, learn by reading, and learn new words by seeing them.

na vida diária. Até que ponto essas características de personalidade podem influir positiva ou negativamente no desempenho do aluno em sala de aula, não sabemos ao certo.

Há uma tendência de que os extrovertidos demais tenham um aproveitamento inferior, especialmente, pelo fato de não gostarem de estudar sozinhos. Na aprendizagem, há momentos em que isso deve ser feito de forma mais pontual. Os introvertidos, por sua vez, geralmente, possuem boas técnicas de estudo e podem se sair bem em testes escritos. Por outro lado, isso não é uma verdade absoluta, uma vez que os extrovertidos falam mais na sala de aula e aproveitam as oportunidades fora da sala de aula para praticar a língua que está sendo aprendida para comunicação. Desse modo, os extrovertidos se beneficiam tanto do que é dado em sala de aula quanto fora, em suas interações sociais (Peter Skehan 1989). Assim, poderíamos dizer que os extrovertidos seriam mais bem sucedidos em aulas comunicativas e os introvertidos naquelas em que o professor conduz a lição de forma mais centralizadora. Poderíamos, pois, afirmar que tanto os extrovertidos quanto os introvertidos possuem características positivas, mas os extremos podem influenciar negativamente na aprendizagem.

Por sua vez, Rod Ellis (1985, 1994) expõe duas hipóteses. Na primeira, os extrovertidos aprendem mais depressa e são mais bem sucedidos do que os introvertidos. Tal facilidade, de acordo com o autor, deve-se ao fato de que eles travam contato com os falantes da segunda língua com mais desembaraço e não temem o julgamento de outras pessoas acerca da proficiência em inglês que possuem. Desse modo, os extrovertidos obtêm mais *input*, tanto na sala de aula quanto fora dela. Na segunda, os introvertidos desenvolvem mais habilidades acadêmicas devido ao fato de geralmente passarem mais tempo lendo e escrevendo. Mas o autor aponta que a introversão/extroversão também está ligada ao contexto em que o aluno está inserido e para afirmar mais categoricamente que uma característica é melhor que a outra, somente pela observação atenta dos alunos, uma vez que alguns aprendizes mudam de comportamento, dependendo do local em que estejam ou do professor que ministre o curso. Assim, um aluno pode ser introvertido com um professor e não com outro. Diríamos que os alunos extrovertidos são mais propensos a contar piada quando surge alguma oportunidade na aula do que os introvertidos.

Podemos verificar que os autores mencionados não são conclusivos em relação aos benefícios das características da personalidade na aprendizagem da língua. Contudo, nós, professores, temos de estar atentos a essas diferenças propostas para melhorar o

desempenho dos alunos em classe, uma vez que os aprendizes reagem de forma distinta em sala de aula. Os alunos devem sentir-se seguros e sem estresse quando eles estão em aula, o que, muitas vezes, não ocorre, dificultando, portanto, a aprendizagem e a confiança do aprendiz.

Uma característica importante para o aluno ser bem sucedido em sua aprendizagem seria a predisposição de correr riscos, seja ao falar seja ao escrever. De acordo com Peter Skehan (1989), mesmo aqueles riscos pequenos que são facilmente alcançáveis, podem ser motivadores. Os aprendizes bem sucedidos são aqueles que propõem tarefas de média dificuldade e que possam ser realizadas. Quando o aluno consegue dar conta das tarefas propostas, sente-se mais motivado para continuar propondo riscos. Sua auto-estima também se altera e ele se sente mais realizado. Por outro lado, aprendizes mal sucedidos colocam suas metas muito altas ou muito baixas e nenhuma delas conduz a uma aprendizagem satisfatória. O professor deve ajudar o aluno a arriscar-se de acordo com o que tem de potencial, nem mais nem menos. O ato de arriscar-se é visto de forma positiva, principalmente, em situações em que o aluno deve praticar a segunda língua fora da sala de aula. É uma boa maneira de o aluno rever seus limites e ultrapassar algumas barreiras.

Larsen-Freeman e Long (1992) afirmam que um bom aprendiz corre riscos e sempre está com vontade de adivinhar o que está sendo dito em inglês na sala de aula ou em outros ambientes. Em outras palavras, está aberto a novos desafios e não se retrai quando eles aparecem. Não se importa de parecer tolo perante os outros membros da classe para poder se comunicar e utilizar o conhecimento que possui da língua alvo para fazer novas afirmações diferentes daquelas que foram vistas na sala de aula. Em suma, o aprendiz enfrenta os desafios, sem medo de errar e, portanto, sempre corre riscos, seja na sala de aula, seja em outros ambientes. Por outro lado, há aqueles alunos que são sensíveis à rejeição e evitam uma participação mais ativa em sala de aula temendo ser ridicularizados pelo professor ou pelos colegas de classe. Assim, eles seriam menos bem sucedidos do que aqueles que correm riscos e não têm medo de se mostrar na sala de aula.

Segundo Larsen-Freeman e Long (1992) a ansiedade também é um componente no processo de aprendizagem. Todavia, as pessoas sentem-na com maior ou menor intensidade. Peter Skehan (1989) diz que não há uma linearidade na ansiedade, uma vez que ela pode ser benéfica em certas situações e servir como um estímulo para a atividade. No entanto, quando ela é excessiva pode causar uma barreira para a execução

da tarefa. Por sua vez, a ansiedade pode ser geral, manifestando-se em todos os aspectos da personalidade do aprendiz. Assim, o aluno, de certa forma, sempre está ansioso, sendo que essa ansiedade pode ser mais intensa em algumas situações, como, por exemplo, em uma apresentação individual na sala de aula.

Krashen (1987 e 1985) postula o filtro afetivo como uma de suas hipóteses, que incorpora variantes emocionais que ocorrem na aquisição de uma segunda língua. Essas variáveis incluem: motivação, autoconfiança e ansiedade. Trataremos da primeira variável com maior profundidade mais adiante. Krashen afirma que um aprendiz com alta motivação, autoconfiança e uma boa imagem de si mesmo está mais bem preparado para a aquisição de uma segunda língua. Por outro lado, baixa motivação, baixa autoestima e muita ansiedade podem fazer que o filtro afetivo forme um bloqueio mental, impedindo, assim, a compreensão e o desempenho do aluno. Nesse sentido, quando o filtro afetivo está elevado há, paralelamente, um bloqueio na aquisição. Poderíamos dizer que, em uma situação ideal, o filtro afetivo deve estar baixo para que o aluno possa usufruir da aquisição de uma segunda língua. Além disso, Krashen (1985) afirma que o filtro está baixo, quando o aluno não está preocupado em fracassar e, também, sente que pertence a um grupo.

Vejamos alguns fatores emocionais que influenciam o filtro afetivo com maior profundidade (Krashen 1987:31):

- (1) Motivação. Alunos com alta motivação, geralmente, saem-se melhor na aquisição de uma segunda língua (geralmente, mas nem sempre)
- (2) Autoconfiança . Alunos com autoconfiança e uma boa imagem de si mesmos tendem a sair-se melhor na aquisição de uma segunda língua.
- (3) Ansiedade. Baixa ansiedade parece conduzir à aquisição de uma segunda língua, seja ela medida como ansiedade da classe ou individual.³²

O Filtro Afetivo contempla as variáveis afetivas que influenciam a aquisição de uma segunda língua e mostram-nos como elas podem determinar esse processo. Os alunos

³² (1) Motivation. Performers with high motivation generally do better in second language acquisition (usually, but not always)

(2) Self-confidence. Performers with self confidence and good self-image tend to do better in second language acquisition.

(3) Anxiety. Low anxiety appears to be conducive to second language acquisition, whether measured as personal or classroom anxiety.

motivados, mesmo que tenham mais dificuldade, irão, pouco a pouco, superando os seus limites pela simples vontade de aprender. Os que têm autoconfiança arriscam mais para falar na sala de aula ou até fora dela. Em nossa opinião, o professor deve fazer todo o esforço possível para controlar a ansiedade na classe, uma vez que, quando essa fica alta, impede o aluno de aprender. O filtro afetivo alto também prejudica no entendimento de uma piada: o aluno pode se identificar com o alvo da piada impedindo, portanto, que ele ache graça.

Podemos verificar, segundo esses autores, que a ansiedade está sempre presente no processo de ensino-aprendizagem. Ela pode ser positiva, quando estimula o aprendiz a se envolver mais em sala de aula, preparando-o para novos desafios. No entanto, a ansiedade é negativa, se vier a bloquear esse desejo de aprender, servindo como barreira ao aprendiz e deixando-o imobilizado em suas ações. Assim, tanto o aluno quanto o professor devem saber lidar de forma positiva com essa característica de personalidade.

Estratégias de Aprendizagem

O conceito de estratégia é um pouco difuso e difícil de ser compreendidos. Apesar disso, Rod Ellis (1994:531) tenta fornecer uma definição que nos parece satisfatória; “uma estratégia consiste em uma atividade mental e comportamental relacionada a um estágio específico do processo total de aquisição de uma língua ou de seu uso”.³³ Nesta parte do capítulo, tentaremos nos aprofundar um pouco mais para verificar os tipos de estratégias que conseguimos definir e seus usos para que ambos, professor e aluno, possam melhor exercer suas funções.

Geralmente, distinguem-se três tipos de estratégias: produção, comunicação e aprendizagem. Rod Ellis (1994:530) define a de produção como “uma tentativa de usar o sistema lingüístico de forma eficiente e clara com um mínimo de esforço”³⁴. Por sua vez, as estratégias de comunicação são as tentativas de comunicação que surgem nas interações. Já as estratégias de aprendizagem tentam desenvolver a competência lingüística e sociolingüística na segunda língua. Todas essas estratégias ajudam-nos a entender melhor o que ocorre mentalmente ou mesmo no comportamento de um aprendiz de segunda língua, embora tenhamos consciência de que nem sempre é fácil

³³ A strategy consisted of a mental or behavioural activity related to some specific stage in the overall process of language acquisition or language use.

³⁴ An attempt to use one's linguistic system efficiently and clearly, with a minimum of effort.

distinguir quando está sendo usada uma estratégia. Para conseguir saber que estratégia está empregando e, portanto, quão eficiente ela é, o professor pode propor atividades que utilizem uma estratégia específica ou mesmo identificar no livro didático quando determinada estratégia está sendo trabalhada.

O'Malley (1990) levanta algumas questões acerca das estratégias usadas pelos professores. Primeiramente, a aprendizagem é direcionada para um objetivo estabelecido pelo professor e pela instituição em que ele trabalha. Os aprendizes, por sua vez, executam um trabalho duplo: entendem a tarefa a ser feita na aula e operam a sua própria aprendizagem, supervisionados pelo professor. Na aprendizagem, a nova informação está relacionada à anterior e o professor efetua essa ponte entre o novo conteúdo e aquilo que os alunos já conhecem. No caso da língua inglesa, isso se torna mais evidente na medida em que os alunos podem ter contato com ela por filmes, músicas, DVDs, computador e *internet*. Assim, mesmo que o aluno esteja no primeiro nível, seu conhecimento de inglês não é nulo. Segundo O'Malley (1990) quando o aluno faz a ligação entre aquilo que já sabe e a nova informação, pode ser classificado como um bom aprendiz. Além disso, o conhecimento requer organização. Nosso conhecimento está organizado em blocos, e aprendizes habilidosos distinguem essa organização estrutural. Poderíamos dizer que a aprendizagem é estratégica; bons aprendizes transferem uma estratégia utilizada em determinada tarefa para outra. Por outro lado, a aprendizagem ocorre em fases. Assim, todas as fases começam com um planejamento e depois, com uma consolidação. Na fase de planejamento, as metas são expostas e o conhecimento anterior é ativado. Posteriormente, a nova informação é integrada. Na consolidação, o aprendiz faz um resumo da nova informação. A aprendizagem é influenciada pelo desenvolvimento, uma vez que em cada fase da vida esse ocorrerá de maneira distinta. Em uma sala de aula, o professor funciona como um modelo na demonstração das melhores estratégias das quais o aluno pode fazer uso para que se torne aprendiz autônomo.

De acordo com O'Malley (1990), uma aula pode estar dividida *grosso modo* em três fases: preparação, apresentação e aplicação. Na fase de preparação, o professor ativa o conhecimento prévio do aluno, perguntando o que o aluno já conhece sobre o tema. Na apresentação, os alunos interagem com a nova informação. Na última fase, o aluno consolida o que aprendeu com a tarefa. Tais fases baseiam-se em conhecimento cognitivo, sendo seu objetivo tornar os aprendizes autônomos; assim, é preciso que o professor mostre muitas estratégias de aprendizagem para que os alunos aprendam com

mais eficiência e se tornem independentes. Da mesma forma, as piadas, também, serão apresentadas aos alunos por fases. Em um primeiro momento, o professor familiariza o aluno com o tema da piada. Depois, o aluno lê o texto e faz exercício de compreensão sobre o chiste. Por último, o aluno responde a algumas questões referentes ao tema da piada ou trava um diálogo desenvolvendo a temática da piada.

Segundo O'Malley (1990) as instruções de estratégias servem a determinados propósitos. Em primeiro lugar, aprendizes mentalmente ativos são melhores. Alunos que fazem ligação com conhecimento prévio, quando aprendem algo novo, são melhores do que aqueles que memorizam sem fazer ligação. Em segundo lugar, as estratégias podem ser aprendidas. Alunos que aprendem a usar estratégias são melhores do que aqueles que não o fazem. Em terceiro lugar, essas estratégias são transferíveis para outras atividades. Assim, se um aluno aprende determinada estratégia ele pode transferi-la para uma atividade similar. O autor cita os tipos de estratégias de aprendizagem: metacognitivas, cognitivas e sócio/emotivas. A primeira envolve o processamento de um planejamento para aprendizagem monitorada e a avaliação de quanto bem o aluno atingiu seu objetivo, ou seja, se aprendeu. Com as piadas, por nós utilizadas, verificamos se o aluno entendeu o desfecho, ou seja, se compreendeu o chiste. Além disso, Rod Ellis (1994) acrescenta que essa estratégia utiliza o conhecimento acerca do processo cognitivo, constituindo uma forma de regular a aprendizagem por meio de monitoramento e avaliação. Na segunda, o aprendiz interage com o material a ser aprendido, manipulando-o mental e fisicamente. Refere-se, também, às formas ou operações usadas para solucionar problemas que requerem análise direta, e síntese do material que está sendo utilizado. Aplicando às piadas, nessa fase o aluno diz se gostou ou não do texto humorístico e o motivo de uma resposta afirmativa ou negativa. A terceira estratégia, a sócio/emocional, diz respeito à interação com outra pessoa para ajudar na aprendizagem, na cooperação ou elaborar perguntas. Nesse instante o professor pode intervir, caso seja necessário explicar a piada. O conhecimento dessas estratégias ajuda o aluno a melhor aprender uma segunda língua.

Nesse sentido, antes de encerrar este capítulo, não podemos deixar de apresentar algumas das características de um bom aprendiz de acordo com Rod Ellis (1985:122). Apesar das diferenças individuais, todos devem almejá-las:

1. ser capaz de responder à dinâmica de grupo da situação de aprendizagem para não desenvolver ansiedade negativa e inibições;
2. procurar todas as oportunidades para usar a língua alvo;
3. tirar o máximo proveito de oportunidades para praticar, ouvir e responder, sendo a fala direcionada a ele ou a outros – isso significará prestar mais atenção ao significado do que à forma;
4. complementar a aprendizagem que resulta de um contato direto com falantes da segunda língua com a aprendizagem derivada do uso de técnicas (tal como fazer lista de vocábulos) – o que provavelmente atrairá a atenção para a forma;
5. ser um adolescente ou um adulto, em vez de uma criança pequena, pelo menos no que concerne aos primeiros estágios no que diz respeito ao desenvolvimento gramatical;
6. ter habilidades analíticas suficientes para perceber, categorizar, e armazenar as características lingüísticas da segunda língua, assim como monitorar os erros;
7. estar preparado para experimentar, correndo riscos, mesmo que isso faça o aprendiz parecer tolo;
8. ser capaz de adaptar-se a condições de aprendizagem diferentes.³⁵

Essas características acima norteiam o objetivo a ser alcançado pelos alunos em seu processo de aprendizagem com o auxílio e supervisão do professor.

3.2 Motivação

Ao comentarmos o filtro afetivo como uma das hipóteses de Stephen Krashen, mencionamos que ele deve estar baixo e a motivação alta. Mas, em que consiste a motivação? Em nosso conceito, é estarmos envolvidos em determinada atividade e isso nos causar prazer. Além disso, um indivíduo pode estar sempre motivado por uma série

³⁵ 1. be able to respond to the group dynamics of the learning situation so as not to develop negative anxiety and inhibitions;

2. seek out all opportunities to use the target language;

3. make maximum use of the opportunities afforded to practice listening to and responding to speech in the L2 addressed to him and to others – this will involve attending to meaning rather than to form;

4. supplement the learning that derives from direct contact with speakers of the L2 with learning derived from the use of study techniques (such as making vocabulary lists) – this is likely to involve attention to form;

5. be an adolescent or an adult rather than a young child, at least as far as the early stages of grammatical development are concerned;

6. possess sufficient analytic skills to perceive, categorize, and store the linguistic features of the L2, and also to monitor errors;

7. be prepared to experiment by taking risks, even if this makes the learner appear foolish;

8. be capable of adapting to different learning conditions.

de razões internas e externas. O poder de cada razão e seu respectivo padrão influenciam na forma como vemos o mundo, nas coisas em que refletimos e nas atitudes que tomamos. Uma pessoa motivada tende a ser mais positiva em seus motivos e influencia as pessoas que estão ao seu redor (Murray 1971). Por outro lado, a motivação é, também, um conceito teórico usado para explicar a intensidade de um comportamento, especialmente, aquele direcionado a uma meta. Juntamente com as diferenças individuais anteriormente mencionadas, a motivação sempre foi inserida como uma categoria essencial para descrever a condição humana (Brophy 1999), daí estar em uma seção destacada do capítulo. Podemos, então, afirmar que a aprendizagem somente ocorre quando queremos, realmente, ou seja, quando estamos motivados. A motivação é composta de outros fatores tais como interesse, curiosidade e o desejo de se conseguir algo. Sem esses componentes inclusos na motivação, a aprendizagem não ocorre (Williams e Burden 1997).

Sabemos quão necessária é a motivação em aula de línguas – e podemos fazer essa afirmação a respeito de qualquer matéria no currículo de uma escola. Ellis (1994: 508) afirma que “os professores de línguas prontamente admitem a importância da motivação dos aprendizes e freqüentemente explicam a sensação de fracasso que sentem em relação à falta de motivação dos alunos”³⁶. Sem dúvida, é extremamente frustrante para um professor levar horas preparando uma atividade para seus alunos e perceber que eles não estão motivados. Sabemos que o poder de motivação de um indivíduo pode mudar no decorrer do tempo, sendo influenciado por fatores internos e externos. Nesse sentido, a motivação pode influenciar na aprendizagem de forma negativa ou positiva. Ela pode, também, ser intrínseca – deriva dos interesses dos aprendizes – ou extrínseca – vem de fontes externas. A nosso ver, será a combinação desses dois tipos de motivação que tornam o aprendiz com vontade para aprender. O professor é parte integrante desse processo. Poderíamos dizer que a motivação afeta a forma como o aluno é perseverante em sua aprendizagem de uma segunda língua (Ellis 1994).

De acordo com Brophy (1999), o conceito de motivação intrínseca tem várias conotações e aplicabilidades na educação. Em primeiro lugar, enfatizamos o engajamento na atividade – o grau em que os indivíduos se divertem e participam da atividade. Além disso, a ênfase também deve ser na parte cognitiva, até que ponto o aluno considera a tarefa significativa e acredita que valha a pena ser executada. Outra

³⁶ Language teachers readily acknowledge the importance of learners' motivation, not infrequently explaining their own sense of failure with reference to their students' lack of motivation.

limitação da motivação intrínseca é que ela deve vir ao encontro dos interesses dos alunos. Os alunos devem aprender mais sobre aquilo em que já estão interessados. Por outro lado, a motivação extrínseca é regulada por fatores externos; por exemplo, quando o professor oferece um prêmio para os alunos pela execução de determinada tarefa. Williams e Burden (1997) acrescentam que, quando o principal motivo de os alunos executarem uma tarefa é ganhar algo pela atividade, tal como, passar em um exame, a motivação é extrínseca, mas, quando é a experiência de executar a ação em si, a motivação é intrínseca. Por outro lado, os autores apontam a dificuldade em saber quando uma tarefa será motivadora por si só, fazendo que os alunos fiquem envolvidos no processo. De qualquer forma, o professor deve suscitar o interesse dos alunos pela curiosidade e tentar manter isso durante o curso, procurando unir a motivação intrínseca e a extrínseca. Desse modo, o uso de piadas em sala de aula é uma das formas de suscitar essa motivação.

Por sua vez, uma pessoa pode evitar estar engajado em uma atividade por medo de fracasso. Assim, a motivação pelo sucesso pode determinar a força com que o aprendiz execute a tarefa ou a evite, caso ele perceba que não será bem sucedido. Williams e Burden (1997) afirmam que aprender uma segunda língua é diferente de aprender outras matérias, por causa do aspecto social que a atividade encerra. A língua tem um aspecto social e faz parte da identidade da pessoa, conforme mencionamos no capítulo anterior. Aprender uma língua não se restringe somente a aprender regras gramaticais e saber como aplicá-las na hora certa, mas introduz mudança de comportamentos sociais e culturais e maneiras de ser; desse modo, causa uma mudança profunda no aprendiz. Para que tudo isso ocorra, o aluno deve estar motivado e ativo no processo ensino-aprendizagem e o professor deve auxiliar o aluno nessa nova jornada.

Nesse sentido, Skehan (1989) indica que a motivação pode ter muitas fontes e apresenta quatro hipóteses. Uma delas pode ser a atividade didática em si (hipótese intrínseca). O aluno sente-se motivado para aquilo que é proposto pelo professor na sala de aula. Esse tipo de motivação seria, provavelmente, aquele observado pelo professor ao descrever o aluno assim: ele está comprometido com algo que está sendo desenvolvido na sala de aula (Ellis 1994). Em um caso, um pouco diferente, a motivação pode vir do resultado positivo do aluno. Esse consegue ter bons resultados na sala de aula e isso o motiva a querer estudar ainda mais (hipótese do resultado). Com os chistes, seria o caso daquele aluno que consegue entender as piadas e isso o motiva a querer ler e ouvir mais textos humorísticos. Há, também, aquele aluno que já está

motivado só pelo fato de estar na sala de aula. Isso constituiria a hipótese interna. E a última hipótese citada pelo autor, seria a existência de um fator externo que poderia ser um incentivo como, por exemplo, um prêmio. Os alunos sentem-se motivados com a possibilidade de ganhar algo em troca da tarefa que estão executando.

A motivação pode, também, advir do tipo de personalidade do aluno (Skehan 1989:52). Temos aqueles que querem conquistar alguma posição na sala de aula e utilizam seu conhecimento prévio, mesmo que seja com muito esforço. Eles esperam muitos desafios e respondem bem a eles, pois estão acostumados com isso. Por outro lado, temos os que possuem um baixo desempenho, formado devido às experiências anteriores frustrantes e não motivadoras. Vemos, assim que a experiência prévia do aprendiz com a segunda língua contribui ou não para sua motivação em aula e, conseqüentemente, para seu alto ou baixo filtro afetivo. Observemos o trecho abaixo:

Se, por outro lado, fatores instáveis tais como esforço e sorte forem psicologicamente proeminentes, persistência e motivação serão maiores, uma vez que o aprendiz verá a si mesmo como responsável por um potencial impacto no progresso da aprendizagem. Quaisquer que sejam as experiências pós-aprendizagem do indivíduo, o principal problema para medir a aprendizagem é a necessidade de acessar as crenças do aprendiz relacionadas às causas do sucesso do aprendizado. Seria desejável que fossem realizadas mais pesquisas de teorias de atribuição no campo de ensino de língua³⁷.

Com o que foi dito acima, podemos concluir que o aprendiz deve ter consciência dos fatores que o conduziram ao sucesso na aprendizagem, sendo a persistência um deles. Segundo Williams e Burden (1997) de uma perspectiva cognitiva, a motivação está preocupada com questões, tais como, por que as pessoas agem da forma como o fazem e quais fatores influenciam as escolhas que elas fazem. Por sua vez, envolve tomada de decisão, como o esforço que os alunos querem despender para aprender. Nesse contexto, o papel do professor é o de ajudar os alunos a tomar decisões

³⁷ If, on the other hand, unstable factors such as efforts and luck are psychologically prominent, persistent and motivation will be higher since the learner will see himself as having a potential impact in learning progress. Whatever the individual's post-learning may be, the main measurement problem here is the need to assess learner beliefs about the causes of learning success. It would be desirable if more attribution theory were carried out in the language learning field.

apropriadas. Os autores reforçam que motivação é mais do que meramente suscitar o interesse, envolve, também, sua manutenção e investimento de tempo e energia para atingir as metas. Os autores afirmam que, muitas vezes, os professores consideram que preparar uma atividade instigante é suficiente, mas motivação vai muito além disso: é um processo contínuo.

Com base no modelo sócio-educacional de Gardner, Ellis (1994) apresenta dois tipos de motivação: a integrativa e a instrumental. A primeira ocorre quando o aprendiz se identifica com a cultura cuja língua está estudando e quer participar do grupo. Baseia-se na personalidade do aprendiz. Sendo assim, exerce influência por longo tempo. O humor sendo um dos aspectos culturais de um povo pode contribuir para esse tipo de motivação, uma vez que é um componente cultural muito usado. A instrumental, por outro lado, baseia-se nas vantagens que podem ser conquistadas, se o aprendiz souber a segunda língua: por exemplo, um novo emprego, uma promoção ou a leitura de artigos na segunda língua, os quais muito o interessam. Ellis (1994), citando Gardner, diz que a integrativa é mais eficaz, na medida em que sua base é a personalidade do aprendiz e não em interesses imediatos, como no caso da instrumental. Consideramos que, aqui no Brasil, onde grande parte dos alunos aprende inglês por necessidade e, também, por ser matéria na grade curricular da escola, eles, muito provavelmente, não estão pensando em uma possível integração com a cultura de povos de língua inglesa. Nesse sentido, a motivação instrumental faz-se mais presente, apesar de concordarmos que aquele aluno com motivação integrativa que demonstra seu interesse pela língua inglesa seja através de música, de filme, a própria *internet* seja da leitura de textos humorísticos tem mais oportunidade de aprendê-la.

Ellis (1994) afirma que a motivação integrativa está relacionada com o sucesso na segunda língua. Ela se funde com a motivação instrumental, como um motivo forte para o aluno ser bem sucedido em contextos formais. De acordo com o autor, aprendizes com motivação integrativa são mais participantes e há poucos desistentes nos cursos. Mas a língua não é a única motivação para esses alunos, como também o são os amigos que falam a segunda língua e com quem querem se comunicar. Por outro lado, os alunos com motivação instrumental também podem ser bem sucedidos. William e Burden (1997) afirmam que a motivação integrativa pode ser mais importante, quando o aluno aprende inglês nos Estados Unidos ou na Inglaterra ou francês no Canadá, mas ela é igualmente importante quando o aluno aprende inglês no Brasil. Em outras palavras, é

possível ter uma motivação integrativa em países cuja língua oficial não é aquela que a pessoa está aprendendo.

Temos de considerar, também, que a motivação estudada até o momento não está relacionada com a habilidade com línguas. Claro que um aluno com habilidades lingüísticas mais aguçadas terá maior probabilidade de estar mais motivado no curso, mas isso não ocorre necessariamente na prática, uma vez que a motivação interna, referida anteriormente, é muito importante. De qualquer forma os autores mencionados são unânimes em salientar a importância da motivação no ensino de línguas. Na aprendizagem de uma língua, há a intenção de se comunicar com alguém na segunda língua, seja com o professor, colega de classe ou algum estrangeiro visitando o país, isso por si já é motivação social (Gardner 1985).

Devemos também levar em conta, na análise da motivação, os vários tipos de inteligência que os indivíduos têm. De acordo com Howard Gardner (2000) temos sete tipos de inteligências, isso implica que não aprendemos da mesma maneira e temos algumas delas mais proeminentes que outras. A primeira inteligência que o autor menciona é a musical em que certas partes do cérebro desempenham papel importante na percepção e produção da música. A inteligência corporal-cinestésica diz respeito ao controle do movimento corporal. Já a lógico-matemática está associada à capacidade da linguagem, o raciocínio lógico de inteligência; em outras palavras, à capacidade de resolver problemas. A lingüística diz respeito à produção de sentenças gramaticais e a capacidade de lidar com a linguagem escrita ou oral; a espacial é a solução de problemas espaciais, como, por exemplo, no uso notacional de mapas para o direcionamento em diferentes lugares.

Ainda de acordo com Howard Gardner (2000:27) “a inteligência interpessoal está baseada numa capacidade nuclear de perceber distinções entre os outros; em especial contrastes em seus estados de ânimo, temperamento, motivações e intenções”. A inteligência intrapessoal ilustra os aspectos internos de uma pessoa: o acesso ao sentimento da própria vida, a capacidade de discriminar emoções. Enfim, as pessoas com esses tipos de inteligência têm um modelo de si mesmas e são centradas no eu. Em outras palavras, tanto as pessoas com inteligência interpessoal ou intrapessoal apresentam tentativas de resolver problemas. Com a primeira permite-nos entender o outro; por outro lado, a segunda permite-nos a compreender a nós mesmos e trabalhar com nós mesmos na execução das tarefas. Para nossa pesquisa, interessa-nos a

inteligência lingüística, a interpessoal e a intrapessoal que são utilizadas no curso de línguas com maior intensidade.

De acordo com Ellis (1994), muitos professores de língua apontam a personalidade como fator de motivação. Por exemplo, os alunos extrovertidos têm maiores probabilidades de obter melhores resultados, pois são melhores na aquisição das habilidades comunicativas básicas, como vimos anteriormente. Por outro lado, os introvertidos têm melhor desempenho nas habilidades acadêmicas porque lêem e escrevem mais. Um aprendiz ideal, segundo o autor, seria um aluno que, no geral, tenha baixa ansiedade, alta aptidão lingüística, uma forte motivação integrativa e uma personalidade extrovertida. Com todos esses requisitos preenchidos, o aluno seria, muito provavelmente, bem sucedido na aprendizagem de uma segunda língua.

Por sua vez, Skehan (1989:70) resume as quatro fontes principais de motivação que podem ilustrar um pouco mais este tópico:

- os materiais e o ensino utilizado;
- as obrigações e os prêmios envolvidos;
- o montante de sucesso alcançado; e
- as metas dos alunos.³⁸

A maioria dos estudos acerca da motivação mostra uma relação forte entre motivação e sucesso, sendo que essa relação significa que um aluno muito motivado será bem sucedido na escola. Muitas vezes, porém, o contrário pode ocorrer, isto é, de o aluno estar motivado, mas não obter boas notas. Em outras palavras, talvez um bom aproveitamento leve à motivação. Tendo isso em mente, a função do professor é dupla: estar motivado e saber motivar os alunos. Apesar disso, acreditamos que os alunos devem estar motivados, também, para aprender como componentes que são desse processo. Um dos desafios dos pesquisadores é devido ao fato de conceitos importantes como motivação, ansiedade e, também, proficiência na língua não serem visíveis e poderem ser somente verificados de forma indireta por testes e questionários. Pesquisadores coletam esses dados e inferem o grau de ansiedade ou motivação dos alunos. Nesse sentido, uma forma de aumentar a motivação é planejar cursos relevantes às necessidades e interesses dos alunos. Todavia, isso, muitas vezes, não ocorre. Os

³⁸ The materials/teaching used; the constraints and rewards involved; the amount of success achieved; and the goals of the students.

professores ignoram as necessidades dos alunos e seguem o livro-texto sendo, que as atividades em sala de aula devem despertar o interesse por si sós. Os alunos já trazem para a classe muito conhecimento e quando possível, o professor deve procurar tal bagagem e relacioná-la com o conteúdo da classe (David Nunan e Clarice Lamb 1995).

Williams e Burden (1997) afirmam que motivação envolve um processo tão complexo que não se pode ter uma visão simplista sobre isso: não é simplesmente oferecer atividades divertidas para os alunos ganharem prêmios. Manter a motivação é outro desafio para o professor; os alunos podem apresentar uma motivação inicial, mas logo ficam enfadados com a continuação da atividade. Para que isso não ocorra, o professor deve explicar as etapas da tarefa e a razão pela qual ela é aplicada. Os alunos também devem tomar decisões sobre quais atividades deverão ser feitas; por sua vez, o professor mostra as vantagens e desvantagens de cada uma. Os alunos devem ser ensinados a ter metas a ser atingidas e a esforçarem-se para alcançá-las de maneira pessoal. O professor deve trabalhar a auto-imagem do aluno em suas crenças na aprendizagem da língua e incentivar o aprendiz na motivação intrínseca. O contexto da sala de aula também deve ser amistoso e acolhedor. O retorno feito pelo professor não deve ser excessivo ou ríspido demais. Esses dois extremos não beneficiam o aprendiz, pois darão uma falsa idéia de como ele está no processo ensino-aprendizagem.

De posse das descrições das fontes ideais de motivação e do aluno ideal, acreditamos que possam desenvolver maneiras para ajudar nossos alunos a sentirem-se mais motivados em uma aula de segunda língua. Para isso, faz-se necessário, também, descobrir quais atividades motivam mais os alunos e as que são desestimulantes. Uma análise das necessidades no começo do semestre serviria para nortear o professor. Nesse sentido, o bom humor e o sorriso do professor servirão como aspectos motivadores para os alunos na sala de aula: afinal ninguém gosta de ter um professor com expressão de ranzinza e que nunca esboce um sorriso. Levar para a sala de aula textos humorísticos e procurar incentivá-los para a sua abordagem. Isso seria, conforme nossa hipótese, uma forma eficaz pela qual os alunos teriam uma nova fonte de motivação.

Capítulo 4

Metodologia da pesquisa

No capítulo anterior, examinamos as diferenças individuais entre os aprendizes e a motivação, o que nos forneceu uma nova luz para o ensino de línguas e, portanto, para nossa pesquisa. Neste capítulo, discutiremos alguns aspectos da pesquisa que devem ser levados em consideração para a confecção do trabalho, bem como a linha de investigação que seguimos para lhe dar embasamento. Falaremos, primeiramente, de pesquisa em sentido genérico. Mencionaremos os tipos de conhecimentos encontrados em pesquisa de segunda língua, parâmetros para pesquisa, instrumentos de coleta de dados e pesquisa quantitativa e qualitativa. Na segunda parte do capítulo, exporemos as duas linhas de pesquisa que temos a intenção de seguir: a pesquisa quase-experimental e a pesquisa de observação em sala de aula.

4.1 Algumas considerações sobre pesquisa

Poderíamos dizer que as formas pelas quais os pesquisadores aceitam os meios de conhecimento são um reflexo do contexto social e cultural em que eles estão inseridos. Nesse sentido, devemos levar em consideração onde a pesquisa é feita e seu(s) autor(es), a fim de não tirarmos conclusões precipitadas. Mesmo se tentarmos dizer que a pesquisa é objetiva e procura a verdade, seja ela de que forma for, não estamos totalmente conscientes das influências que nos cercam. Daí a necessidade de examinarmos com maior profundidade o contexto da pesquisa. Desse modo, por exemplo, uma pesquisa realizada no ensino fundamental difere daquela feita no ensino médio e esta, por sua vez, de uma no ensino superior ou de outra em um centro de línguas. Cada lugar possui as suas peculiaridades que são muitíssimas vezes intransponíveis. Os sujeitos, também, são distintos de acordo com a faixa etária ou origem sócio-econômica. Assim, o contexto em que esta pesquisa ocorreu é único no panorama brasileiro, apesar de refletir aspectos da sociedade. Foi realizada no Inco-Cepel – Centro de Estudo e Pesquisa no Ensino de Línguas – Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo. Pode haver contextos similares, mas não iguais. Seliger

(1989:65) faz a seguinte observação acerca de o contexto tornar mais compreensível uma pesquisa:

Há muitas razões para contextualizar a pesquisa. Por um lado, ajuda o pesquisador a ampliar sua visão e perspectiva em relação à pesquisa; por outro, ajuda-o a ir restringindo o tópico até concentrar-se em uma questão de pesquisa com foco. Esses dois propósitos, que parecem contraditórios são na verdade complementares, porque, em pesquisa, há uma necessidade tanto de expandir a perspectiva como de restringi-la para se chegar a uma pergunta de pesquisa aproveitável.³⁹

Seliger fornece-nos o objetivo da pesquisa acadêmica. Esse princípio vai nortear nossa discussão neste capítulo. Além disso, sabemos que nem toda pesquisa é feita em um laboratório – principalmente, na área de humanidades. De fato, se pensarmos com maior apuro na palavra “pesquisa”, veremos que ela, também, está contida em nosso cotidiano. Em nosso dia-a-dia, fazemos tarefas que possuem componentes de uma pesquisa; por exemplo, quando fazemos observações acerca de nossos alunos. Procuramos respostas para certos comportamentos e observamos com maior atenção aqueles que têm dificuldade na aprendizagem da segunda língua, aqueles que possuem uma participação mais ativa nas aulas ou, também, aqueles mais introvertidos, conforme vimos no capítulo anterior. Isso nos faz crer que a pesquisa pode ser levada adiante por meio de diferentes perspectivas, utilizando procedimentos distintos, como a observação, o questionamento, a experimentação, a indução. Contudo, de acordo com Seliger (1989), faz-se necessário distinguir conclusões feitas com base intuitiva no processo de aprendizagem e aquelas feitas por meio de investigação científica sistemática. Desse forma, apesar de componentes de pesquisas poderem ser encontrados em nosso cotidiano, isso não nos exime da necessidade de um arcabouço teórico-científico mais preciso a fim de levá-la adiante.

A pesquisa procura identificar relacionamentos para chegar a conclusões acerca deles antes de eliminá-los apressadamente. Antes de chegarmos à conclusão de que

³⁹ There are a number of reasons for contextualizing the research. On the one hand, it helps the researcher broaden the view and perspective of the research; on the other it helps him or her narrow down the topic and arrive at a focused research question. These two purposes, which seem to be contradictory are actually complementary, because in research there is a need to both expand the perspective and to narrow it down in order to arrive at a workable research question.

determinado aluno adivinha bem as palavras desconhecidas e que, conseqüentemente, é um bom aluno, devemos definir os critérios pelos quais um aluno seria um bom adivinhador para, com base nesses fatos, poder julgá-lo. Assim, a definição de critérios da pesquisa torna-se essencial. Desse modo, a conclusão de uma pesquisa é uma forma de dizer que sabemos, agora, algo que não sabíamos antes. Nesse sentido, procuramos verificar se as piadas constituem um elemento que aumenta o rendimento do aluno. O objetivo da conclusão é chegar a uma forma de conhecimento que não tínhamos, antes de começar a pesquisa. O propósito de nossa pesquisa é testar em sala de aula se os alunos que foram expostos às piadas do grupo experimental aprenderam mais do que aqueles dos grupos de controle e se as piadas constituíram um fator de motivação maior. As reações dos alunos às piadas poderão ser as mais diversas possíveis, desde o riso até a não compreensão ou o descaso. Mas só obteremos a resposta, pela observação cuidadosa na sala de aula ou por meio de entrevistas, questionários e pela análise dos dados.

Outro dilema apontado por Seliger (1989) é: como ter certeza que encontramos, de fato, a resposta para a nossa hipótese, ou se estamos próximos a ela. A fim de tornar este trabalho menos penoso, os nossos instrumentos de pesquisa devem estar claros. Discutiremos esses instrumentos de pesquisa, mais adiante.

Seliger (1989:15) define quatro tipos de conhecimento encontrados na pesquisa de segunda língua. O primeiro seria o conhecimento como crença. Nesse caso, acreditamos que algo seja verdade, mas nunca submetemos esse algo a um estudo empírico. O segundo seria o conhecimento como autoridade. O conhecimento vem do prestígio de determinado autor, mas não de pesquisa feita previamente. O terceiro tipo seria o conhecimento *a priori*. Nesse sentido, “chegamos a esse tipo de conhecimento começando com um conjunto de axiomas sobre alguns fenômenos e, então, desenvolvemos nosso conhecimento sobre esse algo, utilizando razão e lógica trabalhando dentro do sistema definido por axiomas. O tipo 3 assemelha-se a crenças. Entretanto, essa forma de conhecimento é normalmente fundada em um prévio trabalho empírico sistemático.”⁴⁰

⁴⁰ We arrive at this type of knowledge by starting with a set of axioms about some phenomenon and then developing our knowledge of it by using reason and logic working within the system defined by the axioms. Type 3 knowledge resembles beliefs. However, this form of knowledge is usually founded on some previous systematic empirical work or observation,

Por outro lado, o quarto tipo é o conhecimento empírico. Chegamos a esse tipo de conhecimento por meio de um processo de observação e experimentação do fenômeno e tirando conclusões de experimentos.

Seliger (1989:16) chega à seguinte conclusão com base nesses quatro tipos de conhecimento:

Resumindo, a pesquisa na segunda língua colocará o pesquisador em contato com todos os tipos de conhecimento que discutimos acima. Infelizmente, conhecimento que é baseado em crença ou autoridade, às vezes, tem o *status* de conhecimento empírico ou conhecimento que já foi demonstrado. Ao ler a pesquisa sobre segunda língua, o leitor deve estar atento acerca da base das conclusões ou afirmações feitas pelo escritor.⁴¹

Para os nossos propósitos, o tipo mais importante foi o quarto, pois, em nossa pesquisa, fizemos observação e experimentação, tirando nossas conclusões do mundo real pela experiência na sala de aula. Contudo, não podemos deixar de admitir que nosso ponto de partida, ou seja, nossa hipótese, foi do primeiro tipo, ou seja, conhecimento como crença, uma vez que partimos do pressuposto de que a maioria dos alunos gosta de piadas. Mas, somente essa afirmação não é suficiente, tivemos de provar com experimento e observação.

Nunan (1992) define pesquisa com três elementos básicos: (1) uma questão, problema ou hipótese, (2) dados e (3) análise de interpretação dos dados. De acordo com o autor, a ausência de um desses componentes descaracteriza a pesquisa. Além disso, o autor afirma que a pesquisa deve usar procedimentos científicos objetivos, e solucionar problemas. Deve verificar idéias novas e já existentes, enfim, desmistificar determinados assuntos para propor soluções melhores. Em nossa pesquisa, verificamos esses fatos acerca do uso de piadas em sala de aula e trouxemos novas informações para essa área de estudo, ainda pouco explorada.

Assim como Seliger (1989) e Nunan (1992), Cohem (2001) considera que a pesquisa é uma forma de entender melhor o mundo. Tecemos hipóteses sobre

⁴¹ In summary, research in second language will bring the researcher into contact with all the kinds of knowledge we have discussed above. Unfortunately, knowledge which is based on belief or authority is sometime given the status of empirical knowledge or knowledge which has been demonstrated. When reading second language, the reader should be aware of the basis of the basis for conclusions or claims made by the writer.

determinados acontecimentos e, depois passamos a analisá-los para chegar a uma conclusão, mesmo que concluamos algo diferente de nossa hipótese inicial. Pesquisadores têm consciência da multiplicidade das causas para um dado, apóiam-se em determinadas ocorrências e analisam-nas para, com base nesses fatos, apontarem em direção a possíveis conclusões.

A aprendizagem de uma segunda língua, que é nosso objeto de estudo, ocorre no mundo todo, em virtude de uma variedade de motivos, tais como, imigração, comércio, ciência, currículo escolar e outros. Desse modo, podemos afirmar que aprender uma segunda língua está entre as atividades mais difundidas no mundo. Não surpreendentemente, é um campo fértil de pesquisa. Mas, devemos lembrar que a aprendizagem de uma segunda língua varia, também, de acordo com o contexto em que está sendo aprendida, como mencionado anteriormente. Assim, a pesquisa em um lugar em que ela seja língua materna será bem distinta daquela em que é usada como segunda língua.

Faz-se necessário, também, afirmar que a pesquisa sobre a aprendizagem de uma segunda língua está ligada a outras áreas do conhecimento tais como: lingüística, antropologia, psicologia, sociologia e outras. Assim, é um estudo multidisciplinar. Além disso, cada uma dessas áreas provê o pesquisador com diferentes perspectivas. A antropologia, por exemplo, fornece-nos meios de observar a sala de aula como um grupo social com características próprias. Cada classe, nesse sentido, difere da outra e apresenta peculiaridades inerentes ao grupo. Assim, no nosso caso, esperamos que os alunos submetidos à leitura das piadas deverão ser diferentes dos do grupo de controle. Dessa forma, podemos pesquisar na área de segunda língua com questões advindas de outras áreas do conhecimento que estão, de certo modo, ligadas a ela.

Seliger (1989) apresenta quatro parâmetros para a pesquisa de uma segunda língua. O primeiro parâmetro consistiria nas abordagens sintética e analítica. Podemos estudar os efeitos da primeira língua na aquisição da segunda língua, o papel da personalidade em diferentes tipos de aprendizes, o papel do ambiente social e a interação do indivíduo com o ambiente. É importante salientar que a aprendizagem não ocorre em um vácuo e o meio faz-se presente em todos os seus níveis.

A abordagem sintética vê a pesquisa de uma forma holística, como se os componentes não pudessem ser analisados separadamente. Dependendo do objetivo da pesquisa, pode-se utilizar a abordagem sintética para essa visão mais abrangente de nosso objeto de estudo. Por outro lado, a analítica seleciona um ou vários fatores que

compõem o fenômeno para uma análise mais minuciosa. Assim, ao adotar-se a abordagem analítica, o estudo é feito pelas suas partes constituintes em detalhes para eliminar alguns componentes, caso isso seja necessário.

O segundo parâmetro refere-se aos objetivos heurísticos e dedutivos. Esse parâmetro diz respeito ao objetivo e propósito da pesquisa. Segundo Seliger (1989:29):

A pesquisa pode ter como objetivo heurístico, o descobrimento ou descrição de padrões ou relacionamentos a serem ainda identificados em alguns aspectos da segunda língua ou sua pretensão pode ser testar uma hipótese específica. No primeiro caso, o objetivo pode ser descrever o que acontece ou colher dados e gerar hipóteses sobre os fenômenos estudados. No último caso, o objetivo é testar hipóteses de modo a desenvolver uma teoria sobre os fenômenos em questão.⁴²

Caso o objetivo da pesquisa seja heurístico, o pesquisador observa alguns aspectos dos dados e do contexto, e mesmo que não haja um modelo que possa seguir, ele irá selecionar os comportamentos observados. Nesse processo, o pesquisador pode acabar rodeado por várias listas de comportamentos observados. Assim, terá de selecionar o aspecto para o qual voltará sua atenção. O objetivo heurístico na pesquisa permitirá descobrir padrões de comportamentos, explicações e formular questões para aprofundar a pesquisa. Além disso, a pesquisa heurística tem uma natureza indutiva e descritiva. O pesquisador pode começar por uma questão geral sobre alguns aspectos de aprendizagem de segunda língua e colher dados de várias maneiras sobre o fenômeno.

Se, por outro lado, a pesquisa pode ter um objetivo heurístico e combinar com uma abordagem sintética ou analítica, por outro lado, a abordagem dedutiva difere da heurística, pois a primeira começa com uma expectativa sobre o fenômeno a ser estudado na segunda língua. Poderíamos, então, dizer que a dedutiva é norteadada pela hipótese, além de poder ter como suporte teorias e questões desenvolvidas em outras áreas. Assim, podemos dizer que a abordagem heurística é movida pelos dados, sem nenhuma pré-concepção, podendo gerar hipóteses e checar descrições ou hipóteses. A

⁴² Research may have as a heuristic objective the discovery or description of the patterns or relationship yet to be identified in some aspect (s) of second language, or its aims may be to test a specific hypothesis about second language, or its aims may be to test a specific hypothesis about second language. In the former case, the objective may be to describe what happens or to gather data and generate hypotheses about the phenomena studied. In the latter case, the aim is to test hypotheses in order to develop a theory about the phenomena in question.

dedutiva é movida por uma hipótese, faz previsões, testa hipóteses e como produto final, produz uma teoria. Embora tenham sido aqui apresentadas de forma separada, elas podem se fundir em uma pesquisa, de acordo com o seu objetivo.

O terceiro parâmetro diz respeito ao controle e à manipulação do contexto da pesquisa. Segundo Seliger (1989:32), todas as formas de pesquisa implicam algum tipo de manipulação dos fatores no contexto. Podemos afirmar, então, que, de acordo com esse parâmetro, há duas situações: de um lado, os fatores que exercem pouca influência no contexto e, no outro extremo, os elementos que manipulam e controlam os vários componentes no contexto. Ademais, “é também muito importante para o pesquisador de segunda língua ter consciência de que o grau de controle e manipulação afeta os tipos de dados a serem coletados, a análise dos resultados da pesquisa, e a habilidade de interpretar e generalizar esses resultados fora do contexto imediato da pesquisa.”⁴³

Por isso, seja qual for o estudo realizado, deve-se ter em mente o limite e o foco da investigação. Essas decisões afetam o método a ser usado, pois, por exemplo, o baixo nível de controle da pesquisa significará mais dificuldade no controle das variáveis no contexto da mesma pesquisa. Entendemos por variáveis o papel exercido pela linguagem, as características dos sujeitos ou aprendizes ou os fatores específicos que estão sendo estudados.

Um dos aspectos importantes quando estudamos uma segunda língua é saber se ela vai ser estudada como forma em si ou como meio de comunicação. Na nossa pesquisa, esses dois aspectos foram importantes, na medida em que o aprendiz deve compreender a forma da piada, especialmente, se ela apresentar tiver um jogo de palavras, ou mesmo entender a construção da piada. Devemos enfatizar, também, que a piada é, antes de mais nada, um meio de comunicação cujo objetivo é provocar o riso ou, pelo menos, o sorriso e, portanto divertir e facilitar a aprendizagem.

Seliger (1989) afirma que, quanto mais se restringe o foco do trabalho, mais será necessário manipular o contexto da pesquisa e os aprendizes, por sua vez, terão mais consciência de estar participando de uma pesquisa. Por outro lado, essa consciência de participação poderá vir a provocar um comportamento artificial por parte dos aprendizes na sala de aula, embora um tempo prolongado de observação dos aprendizes possa

⁴³ It is also important for the second language researcher to realize that the degree of control and manipulation affects the kind of data which will be gathered, the analysis of research results, and the ability to interpret and generalize these results outside the immediate research context.

diminuir esse comportamento artificial, na medida em que os alunos se acostumam com a presença do pesquisador.

O quarto parâmetro diz respeito à coleta de dados e aos dados em si. Ainda de acordo com Seliger (1989), os dados podem incluir todos os comportamentos observáveis pelo pesquisador na sala de aula, tais como, frases proferidas pelos aprendizes conforme o estímulo do professor ou as opiniões dos sujeitos. Por outro lado, a forma pela qual os dados são coletados dependerá dos objetivos da pesquisa. Dois meios muito comuns de coleta de dados são os questionários aplicados a um grupo de alunos e a observação do pesquisador de uma ou mais salas de aula.

Resumidamente, poderíamos afirmar que o pesquisador deve decidir o grau de controle imposto ao contexto da pesquisa e como esse controle poderá afetar a pesquisa. Depois, o pesquisador deve decidir quais dados são importantes para a pesquisa e de que maneira irá coletá-los.

4.1.1 Instrumentos de coleta de dados

Nesta seção, falaremos sobre quatro meios pelos quais a nossa coleta de dados foi feita: questionários, entrevistas, observação e testes. Sabemos de outros meios de coleta de pesquisa, como, por exemplo, a narrativa, mas essa seria desnecessária para os propósitos em questão.

Questionário

De acordo com Cohen (2001:246), o questionário representa sempre uma intrusão na vida daquele que está respondendo, pois pode estar invadindo a sua privacidade. Temos, portanto, de evitar questões que interfiram na liberdade do sujeito, pois aqueles que respondem a um questionário podem ficar ofendidos pela forma como certas questões são formuladas. Assim, “o processo de operacionalização de um questionário é tomar um propósito geral ou um conjunto de propósitos e transformá-los

em campos concretos e pesquisáveis com base nos quais se pode coletar dados reais.”⁴⁴ Em outras palavras, os propósitos gerais do questionário devem estar claros para serem traduzidos, depois, em um conjunto de objetivos que constituirá o questionário propriamente dito.

Outro ponto a ser observado na confecção do questionário seria a formulação de informações específicas relacionadas a cada ponto que queremos pesquisar. Desse modo, se desejamos saber, por exemplo, algo sobre os tipos de cursos existentes em uma determinada universidade, faz-se necessário perguntar sobre a duração dos cursos (um semestre, um ano, dois, quatro), o tipo de certificado que os alunos recebem e a orientação que lhes é transmitida na universidade. Nesse sentido, temos de assegurar que o questionário seja (a) claro em seus objetivos; (b) claro no que deseja incluir ou selecionar a fim de atingir seus objetivos; (c) exaustivo na exploração de seus propósitos sem, contudo, ser cansativo; (d) pertinente para o propósito da pesquisa; (e) enfático; e (f) constituído de perguntas empíricas. O principal, portanto, é que o objetivo que leva um pesquisador a utilizar esse tipo de instrumento esteja claro para sua pesquisa. É com base nesse ponto que o questionário será elaborado.

Cohen (2001) diferencia três tipos de questionários: estruturados, semi-estruturados e não estruturados. De acordo com o teórico, quanto maior for o número de sujeitos, mais estruturado o questionário deve ser; por outro lado, quanto menor o número de sujeitos, menos estruturado. Um questionário bem estruturado pode gerar um tratamento estatístico e comparação entre grupos. No entanto, muitas vezes, um questionário aberto é necessário para obter dados mais pessoais. O questionário pode, assim, variar entre dois extremos: o bem estruturado, em que os sujeitos da pesquisa simplesmente assinalam suas opções e o não-estruturado, que apresenta questões abertas e imprevisíveis. Entre esses dois extremos, temos o semi-estruturado, que não pressupõe a natureza da resposta. Para os nossos propósitos de pesquisa, utilizaremos o semi-estruturado, uma vez que o Centro de Línguas onde realizamos a pesquisa não possui número grande de alunos.

Os vários tipos de questões que podemos encontrar em um questionário são: de dupla escolha, múltipla escolha e questões abertas. Geralmente, as questões de dupla ou de múltipla escolha são mais fáceis de responder e mais fáceis de ser tabuladas. Por outro lado, elas não permitem aos sujeitos adicionar informações. Já as questões abertas

⁴⁴ The process of operationalizing a questionnaire is to take a general purpose or set of purposes and turn these into concrete, researchable fields and which actual data can be gathered.

permitem que os sujeitos escrevam respostas livres e não fiquem limitados a categorias anteriormente pensadas, apesar de as respostas serem mais difíceis de tabular. Mesmo assim, utilizaremos as questões abertas.

Assim, há algumas armadilhas, que podem ser evitadas, apontadas por Cohen (2001) para a confecção de um questionário. A primeira seria evitar formular perguntas que levam os sujeitos a responder de determinada forma, como se as alternativas fossem reprováveis. A segunda seria evitar elaborar questões muito refinadas, tornando-se de difícil compreensão para o sujeito. A terceira seria evitar fazer questões com dupla negativa. A quarta seria evitar muitas questões abertas, pois demandam muito do sujeito. A quinta seria evitar questões ambíguas ou ameaçadoras, pois o sujeito pode sentir-se constrangido, dependendo da questão que lhe é feita. Além disso, a disposição do questionário deve ser boa para atrair os sujeitos a responder às perguntas.

A questão aberta é bem atraente para grupos pequenos de pesquisa e permite aos sujeitos sentirem-se mais livres nas respostas e, portanto, ao pesquisador saber o que eles realmente pensam acerca de determinado assunto. É com esse tipo de questionário que se pode obter a opinião verdadeira dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Por outro lado, as questões de dicotomia que exigem respostas de sim ou não são úteis para afunilar o tipo de resposta, mas o pesquisador tem de saber se esse tipo de resposta é realmente útil. O teste de múltipla escolha, por sua vez, tenta prover o sujeito com uma série de afirmações que o pesquisador considera importante. Seja qual for o tipo de questionário escolhido, a seqüência das questões varia, de acordo com a sensibilidade do pesquisador. Em nossa pesquisa, elaboramos três questionários (ver apêndice). O primeiro, para sabermos a opinião dos alunos e o segundo a dos professores do Inco-Cepel em relação ao uso de textos humorísticos. O terceiro é de motivação para sabermos quais atividades mais motivaram os alunos na sala de aula. Nos três há predominância de questões abertas.

Entrevistas

Com o uso de entrevistas, salientamos uma transição de visão dos indivíduos que, de sujeitos simplesmente manipuláveis, passam a ser geradores de conhecimento. A entrevista é intersubjetiva e permite aos participantes, sejam eles entrevistados ou entrevistadores, discutir suas respectivas interpretações de mundo e seus pontos de vista. Nesse sentido, a entrevista torna-se parte da vida. Assim, poderíamos considerar a

entrevista como um encontro que, necessariamente, partilha características da vida do cotidiano.

Há inúmeros fatores que, inevitavelmente, diferem de uma entrevista para outra, tal como a confiança mútua, a distância social e o controle do entrevistador, fatos que podem tornar uma entrevista difícil de ser levada avante. O entrevistado pode, também, sentir-se desconfortável, se as questões forem muito profundas ou sobre temas polêmicos. Além disso, muitos dos significados que estão claros para o entrevistador talvez não estejam para o entrevistado, muito embora a comunicação seja o objetivo maior. Podemos verificar, então, que independentemente das intenções do entrevistador, ele poderá encontrar algumas dificuldades.

A entrevista pode ter três propósitos. O primeiro seria o meio principal de coletar informações tendo como base os objetivos da pesquisa. O segundo consistiria em testar hipóteses ou mesmo sugerir algumas novas, com base nos dados coletados. Em terceiro, a entrevista poderia ser usada juntamente com outros instrumentos de pesquisa, como, por exemplo, o questionário e a observação. Em nossa pesquisa, a entrevista será usada com esse propósito na medida em que será um meio de coleta de dados e será utilizada juntamente com o questionário. As entrevistas podem variar, de bem estruturadas com perguntas feitas previamente, até entrevistas informais, em que o entrevistador modifica as questões de acordo com as respostas do entrevistado ou mesmo, aquelas em que o entrevistador tem somente alguns tópicos e faz a entrevista no estilo de conversação. Todos os modos de entrevistas variam de acordo com o propósito da pesquisa.

Assim, de acordo com Cohen (2001), podemos distinguir, quatro tipos de entrevistas: *conversação informal*, *entrevista com abordagem de guia*, *entrevistas com perguntas abertas e entrevistas com respostas fechadas*. No primeiro tipo, as questões surgem do contexto imediato; não há nenhum tópico pré-estabelecido ou questões já prontas. O ponto forte desse tipo de entrevista é que aumenta a relevância das questões e as entrevistas emergem da observação; por outro lado, questões mais sistemáticas não surgem nesse tipo de entrevista e a organização dos dados pode ficar mais difícil. No segundo tipo, os tópicos e questões são pré-estabelecidos pelo entrevistador. O esboço da entrevista facilita a coleta de determinados dados e aumenta a compreensão dos dados. A entrevista continua em tom de conversação. Por outro lado, alguns dados podem ser omitidos e a flexibilidade do entrevistador em organizar as questões pode dificultar a comparação com outros entrevistados.

As entrevistas com perguntas abertas são estruturadas previamente e todos os entrevistados respondem às mesmas perguntas, aumentando, portanto, a facilidade para compará-las. Facilita, também, a organização e análise dos dados. Mas, esse tipo de entrevista é pouco flexível e pode limitar o surgimento de outras questões também relevantes. No último tipo de entrevista, as questões são preparadas previamente e as respostas são fixas: o entrevistado escolhe uma entre outras possíveis respostas. Nesse caso, a análise dos dados é simples, assim como a comparação entre eles que são facilmente agregados. Todavia, os entrevistados têm de encaixar suas emoções e experiências nas categorias do entrevistador. Isso pode levar a uma pesquisa mecânica e distorcer a opinião dos entrevistados. Como cada um dos tipos de entrevista apresenta pontos positivos e negativos, cabe ao pesquisador escolher o tipo que melhor servirá a seus objetivos. Para o nosso objetivo, utilizamos a entrevista com perguntas abertas, tendo em mente que podemos fazer a todos as mesmas perguntas e saber as diferentes respostas dos alunos às questões e, a conversação informal. Consideramos que a do segundo tipo enriquece a pesquisa, uma vez que em que as perguntas surgem do contexto imediato e as do primeiro tipo são mais fáceis de tabular, pois a todos os entrevistados fazemos a mesma pergunta.

Observação

A observação é, também, atraente para o pesquisador que deseja pesquisar a situação do evento. Assim, podemos observar os acontecimentos, em primeira mão, em vez de tomar conhecimento sobre eles por uma terceira pessoa. Além disso, os fatos observáveis são menos previsíveis do que em um teste, por exemplo. A observação é considerada não intervencionista já que os pesquisadores não procuram manipular a situação e os sujeitos.

A observação, segundo Cohen (2001), pode ser feita de duas formas: estruturada ou naturalística. A estruturada é bem direcionada e faz que o observador gere dados numéricos por intermédio de suas observações. Assim, o pesquisador elabora uma lista com itens a serem observados em uma sala de aula e faz um sinal, de acordo com a categoria que está ocorrendo: por exemplo, em sua lista está *aluno com professor* e o

pesquisador marca se o aluno conversou com o professor e quantas vezes isso ocorreu. Como a lista pode ser muito extensa, o pesquisador deverá assinalar, pois terá pouco tempo para encontrar a categoria correta.

Por outro lado, na naturalística, encontramos um grau de participação maior. O pesquisador é um participante da aula e, muitas vezes, não declara estar fazendo uma pesquisa. Ele anota as observações que são feitas na sala de aula e os sujeitos, pelo menos em um primeiro instante, não notam que estão sendo observados. O pesquisador fica na sala de aula por um longo tempo, reduzindo, de certo modo, a reação de desconfiança dos alunos em relação a ele, que passa a ser encarado como se fosse um membro da classe. Questionamos até que ponto essa invisibilidade do pesquisador é possível, na medida em que os sujeitos ficam curiosos para saber o que uma pessoa alheia ao grupo faz na sala de aula, por mais que o pesquisador tente fazer parte da classe. Nossa pesquisa utilizou a observação naturalística. Assistimos às aulas e fizemos anotações sobre os alunos e professores. Em nossa opinião, esse tipo de observação é mais enriquecedor do que a estruturada, uma vez que os dados observados são mais ricos do que uma lista previamente estabelecida pelo pesquisador.

Testes

Cohen (2001) divide os tipos de testes em paramétricos e não paramétricos. Os primeiros são geralmente publicados como testes- padrão que são comercializados e aplicados em um grande número da população. Têm eles, portanto, muita validade e confiabilidade e podem ser amplamente empregados. Além disso, eles são mais poderosos do que os não paramétricos, pois permitem ao pesquisador comparar diferentes populações que estão sendo testadas. Por outro lado, os testes não paramétricos fazem poucas afirmações sobre as características da população. A vantagem em se utilizar esses testes é que podem ser usados em um número pequeno da população.

Esses dois tipos de testes são comercializados, apesar de apresentarem diferenças entre si. Mas o pesquisador pode, também, fazer o seu próprio teste. Para tanto, alguns fatores devem ser levados em consideração. Primeiramente, o objetivo do teste: medir o conhecimento ou ser comparado com outro teste ou mesmo chegar a um

diagnóstico. O tipo de teste também é importante, pois pode ser de diagnóstico ou de aptidão. O conteúdo do teste é vital: se um texto é inserido ou não, uma redação ou mesmo exercícios de gramática. O formato do teste também é muito importante, uma vez que pode ou não ser facilitado para o aluno. A confiabilidade do teste é outro item a ser levado em consideração. Os testes de que fizemos uso foram elaborados pela professora do curso e serviram para medir o conhecimento dos alunos durante o semestre no nível em que estavam. No total, foram dois testes por semestre.

4.1.2 Abordagem quantitativa e qualitativa na pesquisa

Temos duas linhas de abordagem que, ao mesmo tempo em que diferem entre si, podem estar juntas em uma mesma pesquisa. Começamos pela abordagem quantitativa. Os pesquisadores que utilizam a abordagem quantitativa adotam um procedimento estruturado e padronizado em suas indagações. Esse procedimento consiste em formular uma hipótese de pergunta que é, depois, submetida a testes e tratamento estatístico. O pesquisador interfere no contexto da pesquisa com o objetivo de encontrar as relações de causa e efeito no objeto de estudo que ele quer examinar. Para que isso aconteça, o pesquisador controla ou elimina as variáveis do contexto da pesquisa que podem alterar o resultado: esses pesquisadores trabalham com um número limitado de variáveis que são identificadas como procedimento da pesquisa. De acordo com Burns (2001:21)⁴⁵:

Na pesquisa quantitativa, o estabelecimento da confiabilidade interna e externa dos resultados obtidos é vital. Confiabilidade interna inclui questões, tais como: os métodos de coleta, a análise e a interpretação dos dados foram consistentes? Será que os mesmos dados seriam obtidos por outros pesquisadores, usando a mesma análise? A confiabilidade externa, por outro lado, levanta as seguintes questões: poderia um

⁴⁵ In quantitative research, establishing the internal and external reliability of the results obtained is vital. Internal reliability involves asking questions as: Were the methods of collecting and interpreting the data consistent? Would the same results be obtained by researchers using the same analysis? External reliability, on the other hand, raises the following questions: Could an independent researcher reproduce the study and obtain results similar to the original study?

pesquisador independente reproduzir o estudo e reproduzir e obter resultados semelhantes ao original?

O ponto forte nessa pesquisa, segundo Burns (2001), está no rigor dos procedimentos adotados. A vantagem dessa abordagem é que, como apresenta poucas variáveis, pode certamente ser reproduzida em outro contexto. O pesquisador procura dados, sendo que todos eles são mensuráveis e representáveis por meio de gráficos. Além disso, valoriza a objetividade dos fatos, havendo pré-testes para o estabelecimento de hipóteses. Na abordagem quantitativa, há o estabelecimento de relações de causa e efeito que reduz os dados para serem mensuráveis. A confiabilidade é assegurada pela consistência e reprodução dos métodos, generalizando para além da população da pesquisa. Por último, poderíamos dizer que centraliza as suas atenções nos resultados que confirmam ou não suas hipóteses.

Por outro lado, os pesquisadores que se inserem dentro da abordagem qualitativa nas ciências sociais argumentam que o rigor encontrado na pesquisa quantitativa é mecânico. Além disso, ela não leva em consideração em que medida as experiências humanas, situacionais e comportamentais constroem realidades subjetivas. Portanto, a abordagem qualitativa requer outro arcabouço teórico para o entendimento do contexto da pesquisa de um ponto de vista diferente: de dentro e, não, do lado de fora da pesquisa.

Na pesquisa qualitativa, englobamos interpretações subjetivas do fenômeno que está sendo analisado e baseamo-nos nos dados para desenvolvê-la. Além disso, os fatos são interpretados pela visão dos participantes. Não usa variáveis controláveis, explora ambientes naturais, assegura a validade pelas múltiplas fontes de dados que utiliza, não generalizando, desse modo, além do contexto da pesquisa e, por fim, focalizando no processo tanto quanto no resultado da pesquisa.

Para Seliger (1989), essa divisão entre pesquisa qualitativa e quantitativa é muito simplista, mesmo assim, o autor apresenta a diferença entre essas duas abordagens de uma forma contínua, escrevendo ora sobre uma, ora sobre outra. Todavia, Burns (2001), ao expor essas duas visões acerca da pesquisa, afirma que nenhuma delas é superior à outra. Assim sendo, tanto uma como outra pode ser adotada, dependendo do objetivo da pesquisa, ou, ainda, as duas podem fundirem-se numa única abordagem.

4.2 Opção por Linha de Pesquisa

Nesta parte do capítulo, discutiremos a pesquisa experimental e a quase experimental e, também, o procedimento de observação na sala de aula. Assim, a nossa opção teórica será por uma pesquisa híbrida, mesclando a abordagem qualitativa e quantitativa.

O método experimental e o quase experimental

Muitas pessoas consideram que a melhor maneira de resolver uma questão sobre aprendizagem de uma segunda língua é conduzir um experimento. Por outro lado, esses experimentos são encontrados em áreas de física ou química e, por essa razão, têm um teor científico que as ciências humanas não possuem. Nesta seção, procuraremos mostrar que também é possível levar adiante um experimento na área de educação, com o mesmo rigor que em outras áreas (Brown 2002).

Brown (1988) divide a pesquisa de acordo com duas características: (1) pesquisa primária e (2) secundária. A primeira advém de fontes primárias de informação; por exemplo, um grupo de alunos aprendendo uma língua. A secundária provém de livros sobre os alunos. De acordo com o autor, o segundo tipo é, provavelmente, o mais familiar para o professor de línguas, pois procuramos livros e artigos a fim de nos familiarizarmos com as pesquisas. Segundo essa definição, nossa pesquisa foi primária, pois contém questões e observações da sala de aula.

Para Brown (1988), a vantagem da pesquisa primária é estar mais próxima da fonte de informação. O pesquisador ainda efetua duas subdivisões nesse tipo de pesquisa: o estudo de caso e o que ele chama de estudo estatístico. O estudo de caso aborda um ou mais indivíduos durante um período de tempo. É um estudo longitudinal, que verifica algum aspecto sobre a aquisição da segunda língua. O estudo estatístico lida com o fenômeno, bem como com o comportamento individual. Pode ser, ainda, subdividido em estudo de pesquisa e estudo experimental.

Estudos de pesquisa são feitos por meio de questionários com um grupo de pessoas, cuja desvantagem está no fato de nem todos responderem ao questionário. Estudos experimentais são definidos como uma variedade de estudos possíveis para investigar um grupo nas condições de controle e outro como experimental. Assim, por

exemplo, se quisermos testar a superioridade de um material de audição, dividimos duas classes em dois grupos distintos: uma, o grupo experimental e o outro, de controle. No primeiro, usamos o novo material de audição e no segundo, não o fazemos. Depois de um período de tempo, ambos os grupos são testados a fim de verificarmos qual deles tem a audição superior. Esse tipo de experimento é feito quando queremos provar a superioridade de alguma técnica em relação à outra (Nunan 1992).

Com o objetivo de levar adiante esses dois tipos de estudos, tanto o de pesquisa quanto o experimental, faz-se necessária uma pesquisa estatística. De acordo com Brown (1988), ela deve ser: 1. sistemática; 2. lógica; 3. tangível; 4. replicável e 5. reduzível. Podemos dizer que a pesquisa sistemática possui regras bem definidas que devem ser seguidas. A pesquisa lógica é a que deve ser seguida passo a passo; a tangível é baseada na coleta e manipulação de dados do mundo real; na replicável a apresentação do pesquisador e a explicação devem tornar a pesquisa reproduzível; na pesquisa reduzível, ao lermos os estudos podemos descobrir novos padrões para os fatos.

Nunan (1992) afirma que os experimentos são feitos para verificarmos o relacionamento entre as variáveis. Uma variável, afirma o autor, é tudo o que não se mantém da mesma forma. Brown (1988) exemplifica variável com a proficiência de espanhol de um aluno. Todavia, há variáveis que não se alteram no decorrer da vida como o sexo de uma pessoa, pelo menos para a maioria das pessoas. Algumas variáveis são importantes para o estudo de línguas como: proficiência, diferenças individuais, motivação, auto-estima, saúde e humor.

Todavia, podemos encontrar diferentes tipos de variáveis. Brown (1988) indica os seguintes: dependentes, independentes, moderadoras, de controle e variáveis interventoras. Essas variáveis diferenciam-se entre si pela hipótese do pesquisador. Assim, o que poderá ser uma variável dependente em um estudo pode ser uma variável independente em outro. A variável dependente, por exemplo, faz sentido somente no contexto de outra variável de estudo; já a independente é selecionada pelo pesquisador para determinar seu efeito ou relacionamento com a variável dependente. Uma variável moderadora é um tipo especial de variável independente que o pesquisador escolheu para determinar o relacionamento entre variáveis dependentes e independentes, as quais são afetadas, ou modificadas por ela, ou seja, pela moderadora variável. Variáveis controladoras são aquelas que o investigador escolheu para manter constante, neutralizar ou eliminar, de modo que elas não tenham um efeito no estudo. Variáveis interventoras são uma forma abstrata e teórica que pode ser usada para a relação ou

processo que ligam variáveis independentes e dependentes. O pesquisador deve colocar os dados entre cada uma dessas variáveis. Todavia, nem todas elas estarão necessariamente presentes em uma pesquisa. O relacionamento central na pesquisa seria entre variável dependente e independente.

Campbell (1979: 9) considera de vital importância que se estabeleça uma validade externa e interna para levar a cabo um experimento.

Validade interna é aquele mínimo básico sem o qual qualquer experimento seria interpretável: os tratamentos experimentais fizeram de fato, diferença nesta específica instância experimental? A validade externa levanta questão de generalizabilidade: a que a população: a que as populações conjuntas, variáveis de tratamento e medidas pode esse fato ser generalizado.⁴⁶

O ideal da pesquisa é conciliar a validade externa com a interna. De acordo com Campbell (1979), esse é o caso de pesquisa sobre ensino, em que se busca generalizar situações práticas de características conhecidas. Por outro lado, o processo de anotação de diferença ou de contraste é essencial à evidência científica. A evidência científica exige pelo menos uma comparação; para que esta possa ser útil, ambas devem ser tratadas com a mesma precisão. Além dessas diferenças entre validade externa e interna, poderíamos dizer que os problemas da validade interna são solúveis dentro dos limites da lógica da estatística de probabilidade, enquanto os problemas de validade externa não são solúveis de forma nítida e conclusiva. O pré-teste e o pós-teste são aplicados ao grupo experimental e de controle para melhor estabelecer o delineamento entre eles.

Nessa linha de pesquisa, o delineamento da pesquisa pode ser pré-experimental, experimental ou quase-experimental. Primeiramente, definiremos o conceito de experimento para melhor nos situarmos. De acordo com Campbell (1979:1) “experimento é aquele tipo de pesquisa em que são manipulados variáveis e observados seus efeitos sobre outras variáveis”. Com base nesse conceito, o autor define os tipos de pesquisa. Começamos pelo pré-experimental. Ainda de acordo com Campbell (1979), muitas pesquisas seguem a abordagem em que se estuda um único grupo:

⁴⁶ Tradução de Renato Alberto T. Dio

*X**O*

Nesse caso um *X* será a representação à exposição de um grupo a uma variável e *O* será algum processo de observação. Campbell afirma que tais tipos de estudos não possuem nenhum valor de pesquisa, na medida em que não há nenhum controle que possa servir de comparação com outro grupo. Assim, esse tipo de delineamento compromete a validade interna da pesquisa, tornando quase impossível levar a cabo a validade externa da pesquisa também. Portanto, para levar adiante uma pesquisa, faz-se sempre necessário que haja dois grupos : um experimental em que o novo método será aplicado e um de controle, no qual não será empregado.

Na pesquisa experimental, o delineamento mais usado é aquele em que os sujeitos do grupo são aleatórios e que têm os seguintes formatos:

A	O ₁	X	O ₂
A	O ₃		O ₄

Nesses dois grupos acima expostos, vemos que as necessidades de controle estão satisfeitas. Vemos, assim, que há necessidade de um grupo de controle. Notamos que dois processos de observação são utilizados em cada grupo. Nesses grupos é aplicado um pré-teste e um pós-teste a fim de sabermos se o desempenho do grupo experimental é melhor do que aquele do grupo de controle. Campbell (1979:30) enfatiza, todavia que:

Se, dos membros iniciais do grupo experimental, eliminarmos os que deixarem de comparecer às sessões experimentais, então, o grupo experimental é seletivamente encolhido de uma forma não comparável à do grupo de controle, visando o grupo experimental na direção do grau de responsabilidade e de saúde. O processo preterido de tratamento, apesar de ser comumente usado, seria incluir todos os estudantes selecionados, tanto do grupo experimental quanto do grupo de controle, que tenham feito o pré-teste e o pós teste, incluindo os sujeitos do grupo experimental que deixaram de receber *X*.⁴⁷

⁴⁷ Tradução de Renato Alberto T. Dio

Nesse sentido, devemos levar em consideração todos os alunos que fizeram o pré-teste do grupo experimental e de controle, mesmo que, eventualmente, tenham desistido da pesquisa. Assim, o índice de evasão aparece como algo inevitável. Por outro lado, em relação à validade interna, os problemas são solúveis por meio da lógica da estatística de probabilidade, sendo que os problemas de validade externa não são resolvidos de forma conclusiva, necessitando, pois, de uma análise mais minuciosa; como, por exemplo, em que escola o experimento foi feito e sob que condições. Com base nisso, podemos, então, generalizar para outras escolas. Campbel (1979) enfatiza, também, que esses experimentos deveriam ser conduzidos pelos próprios professores da escola, sempre que possível.

No experimento quase-experimental, não há o controle rígido, comparado àquele do experimental e há certas ocasiões em que aquele será o único que poderá ser usado. Há uma crença de que os experimentos jamais confirmam uma teoria, o que, embora encerre algo de correto, fere os conceitos de cientistas ou educadores. Assim, de acordo com Campbell (1979:65) “quanto mais numerosos e independentes os modos pelos quais o efeito experimental é demonstrado, menos provável se torna qualquer hipótese rival capaz de invalidar o experimento”.

Um dos mais divulgados planos experimentais em pesquisa envolve um grupo experimental e um de controle, em que ambos são submetidos ambos a um pré-teste e a um pós-teste, ainda que os grupos não possuam que equivalência de amostra. Pelo contrário, os grupos já estão naturalmente formados, como, por exemplo, as classes de uma escola, que muito embora sejam semelhantes não dispensam o uso de um pré-teste. O delineamento do grupo teria o seguinte formato:

O	X	O

O		O

Esse delineamento não deve ser confundido com o anterior, em que há uma distribuição aleatória entre os grupos. Aqui, quanto mais semelhantes os grupos de controle e experimental, melhor para o andamento do experimento e quanto mais eficaz será o controle. Devemos levar em conta as variáveis que distinguem o grupo experimental e o de controle. Nesse grupo quase-experimental, há um emparelhamento

dos sujeitos, ou seja, eles pertencem à mesma classe e não estão distribuídos aleatoriamente.

Resumindo o que discutimos até agora sobre esses diferentes experimentos, poderíamos dizer que delineamento pré-experimental pode ter pré-testes e pós-testes, mas sem um grupo de controle. Por outro lado, o experimental tem tanto pré-testes quanto pós-testes e, também, grupo de controle e experimental. Além disso, os sujeitos do experimento são agrupados aleatoriamente. O quase-experimental tem pré-testes e pós-testes, mas os sujeitos não são agrupados aleatoriamente.

Na pesquisa experimental, podemos ter, também, perguntas de pesquisa ou hipóteses. Assim, o ponto de partida da pesquisa é a pergunta ou hipótese que formulamos e que acreditamos será corroborada pela pesquisa ou não. No modelo *t-student* assimétrico, as notas dos alunos são explicadas por um efeito médio, mais um efeito do sexo e um efeito de tratamento. Toda variação que não puder ser explicada pelo efeito do sexo e do tratamento é jogada para o erro. Essa distribuição nos permite testar se os efeitos são significativos no modelo ou não. Se a distribuição for mal especificada, então pode-se ter problema nos testes. Por isso é necessário verificar se a distribuição suposta é adequada. Todavia, a análise estatística terá valor ilustrativo para a pesquisa; essa análise será mostrada no sexto capítulo. Nesta nossa pesquisa, utilizaremos o tipo quase experimental para nossa coleta de dados e aplicaremos o modelo de regressão em *t-student* assimétrico para comparar os testes do grupo de controle do experimental. Não foram utilizados pré-testes, mas, sim, pós-teste dois para cada grupo.

4.2.1 Pesquisa de Observação da Sala de Aula

Uma das críticas feitas acerca de pesquisa de aquisição de uma segunda língua e outras no campo da educação diz respeito ao fato de os pesquisadores estarem muito distantes das preocupações imediatas dos professores e dos alunos. Uma provável solução para esse impasse seria centralizar as atenções em assuntos de interesse dos alunos e dos professores. Por exemplo, como os participantes interagem na sala de aula. Nesta parte do capítulo, verificaremos as maneiras como eles agem no contexto da sala de aula. Os meios pelos quais essa interação pode ocorrer variam imensamente: laboratórios de multimídia, instrução tendo o computador por base, ensino à distância

etc. Todavia, para os propósitos que determinamos, interessa-nos aquela que ocorre na sala de aula com o professor e seus respectivos alunos e as tarefas que são determinadas para os alunos e a maneira como eles reagem a elas. Brown (2002:80) salienta que “a maioria dos estudos de pesquisa de interação na sala de aula é realizada em salas de aulas comuns da escola e enfocam a interação entre professor e alunos ou entre alunos”⁴⁸. Podemos verificar que, apesar das diferentes tecnologias a que os alunos estão expostos, a ligação que se estabelece entre professores e alunos é de vital importância para o sucesso de uma pesquisa nessa área.

Brown (2002) aponta alguns empecilhos para levar adiante uma pesquisa em sala de aula. Primeiramente, o horário das aulas disponíveis pode ser incompatível com o do pesquisador. Em segundo lugar, o acesso às aulas pode ser dificultado, uma vez que não são todos os professores que se sentem confortáveis com a presença do pesquisador em sua sala. Um terceiro problema é a possibilidade de as aulas não poderem ser gravadas, porque é comum os alunos não se sentirem bem com a presença de um gravador ou filmadora. Em quarto lugar, o pesquisador pode ter dificuldade de analisar os dados se as aulas forem todas baseadas em filmes. Acreditamos que os primeiros dois problemas são mais difíceis de ser contornados, mas o terceiro pode ser facilmente solucionado se o pesquisador usar notas de campo, ou seja, fizer anotações sobre o que ocorre na sala de aula. Felizmente em nossa pesquisa não tivemos nenhum problema dessa natureza.

O interesse sobre pesquisa em sala de aula começou na década de sessenta, com tentativas de se pesquisar o ensino e a aprendizagem relacionados com as características principais dos resultados da aprendizagem. A extensão de aplicações de pesquisas em sala de aula é bem ampla, tornando difícil uma delimitação precisa. Por outro lado, uma boa pesquisa somente será eficaz se for baseada numa teoria. Primeiramente, devemos saber que a exposição a uma segunda língua em um ambiente formal pode contribuir para sua aquisição. Há uma questão que coloca em pauta se a instrução formal tem um efeito positivo na aquisição; de qualquer modo, isso irá depender dos programas utilizados no curso, embora os resultados que temos até agora favoreçam a educação formal (Chaudron, 1988).

⁴⁸ Most classroom interaction research studies are done in regular school classrooms and focus in on interactions between teachers and learners or between learners and learners.

De acordo com Chaudron (1988), há quatro linhas de pesquisa em sala de aula: psicométrica, análise de interação, análise do discurso e etnografia. Falaremos, brevemente, sobre cada uma delas e, depois, diremos qual delas pretendemos seguir.

A tradição psicométrica está mais preocupada com os resultados e constitui uma abordagem mais quantitativa. Essa abordagem engloba a comparação dos efeitos de instruções específicas, assim como medições em testes de proficiência. Mas em sua metodologia não inclui a observação.

A abordagem de análise de interação considera a sala de aula como lugar de eventos a serem observados e, depois, interpretados e, também, como os professores mantêm o poder na sala de aula, haja vista as expressões usadas: “controle” e “disciplina”. Por outro lado, na análise do discurso, analisa-se a produção da fala em sala de aula contribuindo para o crescimento da conscientização da estrutura interna e formal como propósito nas interações verbais em tal ambiente. Já a etnografia consiste em observação de uma classe enquanto grupo antropológico. Demanda muito tempo por parte do pesquisador e requer um treinamento específico. É uma abordagem essencialmente qualitativa que ainda não foi muito explorada em pesquisas de segunda língua. Em nossa pesquisa, utilizaremos a abordagem de interação, pois essa vai ao encontro de nossos objetivos de pesquisa.

Devemos levar em consideração também o contexto em que a classe de segunda língua está inserida. Há praticamente dois tipos de contextos: um em que a segunda língua não se encontra na sociedade como um todo, sendo apenas uma matéria do currículo e outro, quando a segunda língua é falada fora da sala de aula. Como exemplo do primeiro caso, podemos citar o inglês na grande maioria das escolas brasileiras⁴⁹, sendo essa língua falada somente nesse contexto específico e, não, na comunidade. No segundo caso, poderíamos exemplificar com alunos brasileiros ou de outra nacionalidade que vão aos Estados Unidos (ou outro país falante da língua inglesa) para aprender inglês. O público-alvo desta pesquisa enquadra-se no primeiro caso, apesar de ser um Centro de Línguas especialmente criado para os alunos ingressantes e não fazer parte do currículo dos alunos na Universidade de São Paulo.

Muitos esforços teóricos voltaram sua atenção para a fala do professor e sua influência na aprendizagem da segunda língua. Sabemos que o professor domina a conversação na sala de aula (cerca de 60% dos turnos). O objetivo é verificar de que

⁴⁹ Exceção pode ser feita, há algumas escolas brasileiras que ministram todas as suas aulas em inglês e os pais muitas vezes também são falantes nativos.

forma isso faz que a fala do professor represente uma ajuda para o aluno. Isso pode ser extensivo aos dois contextos de aprendizagem em que o aluno se encontre. Por outro lado, da parte do aluno, investigamos os processos de aprendizagem que ele utiliza na aquisição de uma segunda língua e os comportamentos que estão a ele associados durante tal aprendizagem. Além disso, os professores, de modo geral, estão preocupados em estruturar o ambiente de aprendizagem para favorecer resultados efetivos que favoreçam comportamentos de aprendizagem excelentes. Outra questão na pesquisa do ensino de uma segunda língua seria o papel da interação no desenvolvimento da segunda língua. Com isso, em anos recentes, um papel importante foi atribuído às características das interações dos comportamentos na sala de aula, tais como perguntas e respostas, retomada do turno, negociação de significado (Chaudron 1988).

Um grande interesse para os pesquisadores é saber como a fala do professor está distribuída. Em outras palavras, como ela é feita entre os grupos de aprendizes. Normalmente, os professores deixam muito tempo para explicações e instruções e os alunos ficam com pouca oportunidade para falar na língua-alvo, ou seja, na língua que estão aprendendo. Se os professores gastam muito tempo com exercícios rotineiros e perguntas de repetição, os alunos têm menos tempo ainda para avaliar o *input* ou produzir linguagem criativa. Isso não significa, todavia, que essas práticas sejam condenáveis, mas cabe ao professor dosar o número desses exercícios repetitivos, já que, muitas vezes, eles fornecem aos aprendizes oportunidades para processar informações ou mesmo seguir o modelo do professor. Além disso, o professor deverá ajustar a sua fala à dos alunos, o que servirá para a manutenção da comunicação, para esclarecer informações e elucidar as respostas dos alunos. Isso poderá ocorrer nos primeiros níveis da aprendizagem, mas quando o aprendiz adquire proficiência e já está no nível avançado, não há mais necessidade disso ser feito.

Chaudron (1988) afirma que um tipo de comportamento dos professores que foi muito pouco investigado pelos pesquisadores seria a explicação do professor, ou seja, o fornecimento de instruções sobre regras gramaticais, significados de palavras, usos sociais de expressões ou mesmo quando o professor dá instruções sobre um jogo. Nosso interesse é saber se isso é feito de maneira clara para os alunos. Sabemos, todavia, que a fala na sala de aula de uma segunda língua é conseqüência de modificações de uma conversação normal. Nosso interesse é verificar como essa adaptação para uma fala mais didática ocorre.

Por outro lado, de modo geral, na pesquisa de ensino de uma segunda língua, os aprendizes são considerados de uma forma mais holística do que os professores: os traços de personalidade e de cognição dos aprendizes são vistos como fatores críticos no processo de aprendizagem. De acordo com Chaudron (1988), quanto mais proficientes os alunos forem em uma segunda língua, maior a probabilidade de eles produzirem respostas completas e estar entre aqueles que mais participam. Essa descoberta não é surpreendente, uma vez que vai ao encontro da visão de que aprendizes bem sucedidos terão um melhor desempenho e mais eficiente nas aulas de língua. Pela nossa experiência, o grande desafio do professor é continuar estimulando os alunos com maior facilidade e, também, não esquecer daqueles aprendizes que apresentam mais dificuldade para a aprendizagem da segunda língua. Um dos meios para sanar essa defasagem existente entre os alunos seria encorajar o trabalho em grupo com os seus próprios pares; desse modo haverá mais motivação para a produção lingüística. Embora o *input* recebido pelos alunos com maior ou com menor facilidade seja o mesmo, o fator divergente será o uso que fazem dele. Os alunos com maior facilidade fazem um uso mais eficiente do *input* que recebem, são as diferenças individuais que vimos no outro capítulo.

A interação dos alunos com seus pares em uma segunda língua ocorre, também, por meio de uma negociação de sentido. Nesse processo, eles fazem uso de regras semânticas, lingüísticas e pragmáticas que estão contidas em sua própria interlíngua para atingirem um consenso de significação. Isso também ocorre quando os aprendizes simplesmente respondem ou iniciam uma conversação. Chaudron (1988) utiliza o termo interação para aquela que aparece entre aluno-aluno ou entre aluno-professor, e é nesse sentido que a utilizamos aqui. Todavia, um fator crucial para a interação ocorrer na sala de aula de forma eficaz é a tarefa proposta pelo professor. Essa deve promover uma aprendizagem significativa para o aprendiz.

Uma área importante da pesquisa está preocupada com as operações cognitivas que os aprendizes realizam enquanto estão na sala de aula ou em outras situações de aprendizagem. São operações realizadas na segunda língua após a negociação de sentido. Todavia, é muito difícil verificar que operação cognitiva é mais significativa de ser investigada. Para nós, será importante verificar o processo de compreensão na leitura, nesse caso, a piada em contraste com outros tipos de textos. Por outro lado, as perguntas dos professores constituem um meio de engajar a atenção dos aprendizes, muito embora os alunos talvez não respondam na segunda língua por não terem

conhecimento suficiente dela. Nesse caso, faz-se necessário que o professor reformule sua questão para melhor adequar ao nível de compreensão do aluno. As perguntas podem ser referenciais (aquelas em que o professor não sabe a resposta) ou pedagógicas (aquelas em que o professor sabe a resposta). As perguntas pedagógicas são muito usadas em sala de aula, pois são uma forma de o professor avaliar o aluno. Na compreensão de um texto humorístico, utilizamos as questões pedagógicas a fim de verificar se o aluno entendeu o chiste ou não. Um aspecto importante a ser verificado é o tempo de espera do professor até que ele faça a pergunta a outro aluno ou ele mesmo dê a resposta. Muitas vezes, o professor não dá tempo suficiente para um aluno responder a uma questão e a transfere para outro aluno (Chaudron, 1988).

Além dessa forma de os professores utilizarem as questões como um meio de interação na sala de aula, devemos, também, pensar que os professores utilizam as questões de uma forma complexa. Como dissemos anteriormente, eles reformulam suas perguntas a fim de torná-las compreensíveis para os alunos da segunda língua. Cumpre afirmar que a pergunta, por si só, não promove a interação na sala de aula nem a compreensão do aluno. É preciso que ela esteja ligada a uma atividade em sala de aula. Além disso, a instrução do professor para a execução de determinadas atividades em sala de aula auxilia a aquisição da segunda língua.

Assim, podemos verificar que a aprendizagem de uma segunda língua é um fenômeno muito importante e merece ser estudado (Mitchell 1989). O ensino de línguas é, sem dúvida, uma forma de educação e pesquisa educacional, sendo interdisciplinar por natureza. Podemos dizer que os seres humanos são, por natureza, criaturas de educação que transmitem características culturais aos seus descendentes. Mas essa transmissão de conhecimento não é algo tão simples quanto parece à primeira vista, pois todos os professores sabem que as salas de aulas são lugares inquietantes, com diferentes pessoas perseguindo objetivos diversos, com diferentes atividades ocorrendo simultaneamente e com diferentes necessidades. Observamos que poucas aulas seguem o plano estritamente, pois, muitas vezes, ocorrem distrações ou outros motivos na sala de aula que impedem que o plano de aula seja levado à risca. Os professores trabalham em um mundo povoado de pessoas reais e a primeira função deles é de sobreviver nesse lugar de conflitos e influenciar a aprendizagem com atividades e rotinas que tenham sucesso. Nesse sentido, é muito positivo que os professores pesquisem para que tenham uma visão mais crítica acerca da sala de aula.

Essa visão de que os professores devem estar envolvidos com pesquisa é também compartilhada por Nunan (1989). O teórico ainda acrescenta que os professores devem estar interessados em descobrir suas próprias práticas. Apesar dos aspectos culturais e interdisciplinares que envolvem o ato de ensinar, a pesquisa na educação difere de outras áreas por ser essencialmente prática, em vez de teórica como em outras disciplinas. A pesquisa de sala de aula está destinada a trazer mudanças. Essas pesquisas ajudam os professores a avaliar os diferentes materiais e métodos. Para que o professor seja um pesquisador, ele deverá ter autonomia. Nunan (1989) também reforça a idéia de que os professores ajustam sua linguagem à dos aprendizes. Além disso, pesquisas revelam que os professores costumam falar mais do que os alunos, como dissemos anteriormente. Isso pode ser positivo para alguns, que acreditam que a fala do professor serve como *input* para os alunos, mas, por outro lado, é negativo para aqueles que consideram que a fala do aluno durante a aula é uma forma importante para que atinjam fluência. Todavia, a pesquisa por parte dos professores enfrenta uma barreira: poucos gostam de assistir à aula de seus colegas ou de terem professores assistindo à sua aula. Isso causa uma barreira nas escolas e nas universidades.

Nunan (1989) aponta nos últimos anos a transformação do preparo do professor, de mero seguidor de prescrições para uma visão do professor mais autônomo e auto-coordenado. Os professores tendem a desenvolver diversos repertórios com técnicas que podem ser utilizadas na sala de aula. De acordo com o teórico, os professores vão aprender quando, onde e como e por que devem utilizar determinadas abordagens ao analisar a sala de aula.

Apesar dessa indicação do professor como pesquisador, isso não leva necessariamente a uma melhor aprendizagem. Lier (1989) afirma que o ensino não causa obrigatoriamente aprendizagem, pois, muitas vezes, a compreensão ocorre sem o ensino, e o ensino, às vezes, não é seguido de aprendizagem. Em outras palavras, o processo ensino-aprendizagem não é tão simples quanto podemos supor e não é uma ação recíproca. O segundo ponto abordado por Lier (1989) é a questão do contexto, o que pode ser entendido no sentido mais amplo da palavra ou apenas no microcosmos da sala de aula. Para nossos objetivos, tomaremos o contexto no sentido mais restrito da palavra, ou seja, aquele que envolve a sala de aula e a universidade na qual a pesquisa foi feita, mais isso não significa que seremos capazes de eliminar as influências externas.

Ellis (1989) afirma que, ao analisar transcrições de aulas de professores, verificou que eles podem mudar o foco da lição, do significado para a forma independente de qual seja o objetivo da aula. Todavia, independentemente do foco do professor estar no significado ou na forma, o aluno pode centralizar suas atenções em algo distinto do que aquilo que o professor está propondo. Assim, em uma atividade cujo objetivo for o significado, o aluno pode estar preocupado com a forma. Por outro lado, não fica muito claro para o pesquisador que perspectiva ele deve tomar: se a do professor ou a do aluno. Spada (1989) diz que alguns professores têm uma posição mais centralizadora e fornecem mais instruções para os alunos escutarem e menos oportunidade para falarem em grupos. Nesse caso, a perspectiva do pesquisador será a do professor, uma vez que os alunos quase não falam muito nesse tipo de aula. De qualquer forma, os aprendizes constroem sua interlíngua com ajuda de *input* obtido de uma interação que esteja centralizada no significado (Krashen 1985). A forma tem, também, sua importância, mas o significado das interações na sala de aula deve sobrepor-se a ela.

Nesse sentido, de acordo com Lynch (1989:117), muitas pesquisas foram focadas no professor a fim de saber como ele desempenhava seus papéis principais:

- O professor como produtor de língua
- O professor como esclarecedor/encorajador do aprendiz da língua
- O professor como árbitro/corretor do aprendiz de uma língua
- O professor como explanador de uma língua⁵⁰

Esses estudos têm em comum mostrar a importância da maneira como as pessoas melhor aprendem inglês na sala de aula e, também, como o professor pode desempenhar melhor sua função para auxiliar os aprendizes. Desse modo, as crenças dos professores acerca do processo de ensino/ aprendizagem influenciam os aprendizes também. É importante para o professor ter consciência dos tipos de alunos que podem estar presentes em sua sala de aula.

• ⁵⁰ The teacher as producer of language
• The teacher as elicitor/encourager of learner language
• The teacher arbiter/corrector of learner language
• The teacher as explainer of language.

É preciso que os professores variem de atividade a fim de que os gostos dos alunos sejam satisfeitos no decorrer do semestre. Assim, parece ingênuo afirmar que o relacionamento entre professor e aluno seja linear: ensinamos e os alunos aprendem. Há muito mais evidências além desse fato. Um dos aspectos importantes de se aprender uma segunda língua é a aquisição de rotinas mentais complexas, uma vez que, quando falamos a segunda língua ela deve ser automática; claro que, para atingir esse estágio, o aprendiz terá de fazer muito esforço. O professor deve ser um dos meios que o aprendiz utiliza para atingir esse fim. Para Nunan (1989), os alunos devem estar imersos em atividades comunicativas, previamente preparadas pelo professor, cujo foco seja o significado e não a forma. Aprender ou adquirir uma segunda língua não é simplesmente saber a gramática e o vocabulário, para falar uma segunda língua e adquirir a comunicação oral, o aluno necessita aprender quando é apropriado falar e sobre o que pode falar, uma vez que certos assuntos são tabus em determinadas culturas, quando tomar o turno na conversação e que palavras deve usar para assim fazê-lo, e quando mudar o tópico da conversa. O aprendiz precisa esforçar-se muito para adquirir todas essas habilidades.

O professor, por sua vez, deve tomar decisões no complexo ambiente da sala de aula, pois, às vezes, os alunos reagem de forma diversa daquela que ele havia planejado para determinada atividade, o que o obriga a fazer alterações para motivá-los. Todavia, o que os professores fazem na sala de aula é guiado por suas crenças, pensamentos e decisões, que, por sua vez, sofreram a influência de seu treinamento e de suas principais características (personalidade/maneira de ser). Desse modo, para entendermos uma sala de aula, devemos ir além do que lá ocorre. De acordo com Nunan (1989), há dois tipos de professores quanto ao planejamento: aqueles que planejam o dia-a-dia em uma sala de aula para, depois, verificarem o resultado a longo prazo e aqueles que pensam a longo prazo para, depois, verificarem o dia-a-dia. Apesar desses dois tipos envolverem características diferentes de formas de planejamento de curso, as duas formas são positivas. Dessa forma, os professores tendem a seguir uma rotina habitual em seus planejamentos; sendo que isso só é alterado quando algo não funciona, exigindo que mudem ou abandonem o que haviam planejado.

É importante enfatizar que a fala do professor é, também, modificada quando ele está ensinando. Essa modificação faz que fique mais compreensível para os alunos. De acordo com Nunan (1989), isso facilita o processo de aquisição. Assim, os pesquisadores verificaram que a conversação na sala de aula difere daquela que

travamos fora dela: há muito menos negociação de sentido na classe do que em uma conversa autêntica. Além disso, a maior parte da conversação é feita pelo professor, ele corrige os alunos em sala de aula, algo que ocorre pouco em uma situação autêntica. O professor é responsável por ditar as normas sociais dentro da sala de aula.

Todavia, para saber com exatidão o que ocorre em uma sala de aula não há nada que substitua a observação. Para entendermos uma classe, temos de passar algum tempo observando-a, pois isso enriquece nossas considerações. É importante dizer que quando vamos observar uma classe, levamos, também, conosco nossas crenças, valores e preconceitos. Mesmo as pessoas que nunca tenham ensinado antes têm suas crenças e suposições do que seja uma sala de aula. Tomamos consciência das interações que ocorrem entre professor e aluno e entre os alunos de uma forma que não poderia ser feita se fosse somente sem a nossa presença *in loco*. Todavia, faz-se necessário que a observação seja feita por um determinado período de tempo para que não se chegue a conclusões apressadas sobre o processo de ensino-aprendizagem (Nunan 1989). Todavia, se o foco de nossa pesquisa é a sala de aula, nada mais justo que acorram observações nesse ambiente. Van Lier (1988) mostra-nos dois tipos de pesquisa em sala de aula: aquela que quer provar alguma coisa e a que quer entender o que se passa na sala de aula. De acordo com o teórico, a do primeiro tipo tem prevalecido sobre a outra. A pesquisa que desenvolvemos foi do primeiro tipo, já que a nossa proposta foi provar que alunos expostos a piadas têm melhor desempenho do que aqueles que não o foram. Segundo Van Lier (1988), as pesquisas experimentais e interpretativas deveriam ser convergentes e não divergentes e é exatamente isso que estamos fazendo aqui, quando dizemos que fizemos uma pesquisa híbrida. A pesquisa em sala de aula tem um contexto definido, que é próprio da sala de aula. Dessa forma, é de lá que deve advir todo o nosso conhecimento.

Mas, sabemos muito pouco do que ocorre em sala de aula e mais pesquisas são necessárias nessa área de estudo (Van Lier 1988). Algumas aulas podem fornecer material para muita pesquisa, por outro lado, uma aula pode produzir tanto material como para análise de dez aulas. Não temos certeza se nossa pesquisa corrobora esse fato, mas ele nos mostra a importância da observação em sala de aula. Devemos descrever a sala de aula sob diferentes ângulos, sem generalizações apressadas. A pesquisa em sala de aula requer que o pesquisador passe grande parte do tempo na classe colhendo material. Esperamos ter deixado claro até agora que o pesquisador trabalha em um contexto e quando faz anotações, essas são pertinentes a ele, não

estando isoladas. Quando examinamos uma elocução no contexto, estamos explicando sua ocorrência e, ao mesmo tempo, descrevendo-a.

Van Lier (1988) indica duas visões de pesquisa em sala de aula. A primeira afirma que a classe não é o lugar apropriado para que possa ocorrer a aquisição de uma segunda língua; a outra visão diz que é um lugar propício para que essa aquisição ocorra. Ambas as visões convergem para o fato de que a sala de aula não deve ser um lugar em que se possa pesquisar. Por outro lado, o teórico não diz como essa sala de aula deveria ser, o que nos deixa céticos quanto à afirmação. De acordo com o autor, sua questão que ainda está sendo discutida e para ela não foi encontrada, por enquanto, uma resposta definitiva. Ficamos com a opção de que a classe é um lugar que pode e deve ser pesquisado. Uma maneira de esse dilema ser solucionado seria o professor prover o aluno com atividades comunicativas que sejam significativas. De acordo com Van Lier (1988), as melhores pessoas para avaliarem uma sala de aula são as pessoas que dela participam, em outras palavras, o professor e os aprendizes. Desse modo, os professores podem usar a pesquisa na sala de aula para analisarem suas próprias aulas e beneficiar-se desse estudo, mas, de preferência, junto com os aprendizes. No caso de um observador entrar na sala de aula para pesquisa, os aprendizes devem estar, também, envolvidos com a pesquisa e não ser apenas objetos observáveis, mas sim, informantes e beneficiários. Nessa visão de pesquisa, o professor e os aprendizes não são mais simples pessoas que estão sendo observadas, mas participantes ativos do processo.

Como sabemos, a profissão de ensino de línguas acontece principalmente na sala de aula e é, em última instância, o local onde o sucesso ou o fracasso da aprendizagem, ocorre ou, pelo menos, começa. O estudo de sala de aula tem por objetivo verificar os fenômenos que promovem ou impedem a aprendizagem. Necessitamos cada vez mais de um foco em pesquisa de sala de aula (Van Lier 1988). Para que uma aula seja bem sucedida, o *input* deve ser compreensível, como dissemos no outro capítulo em que apresentamos as hipóteses de Krashen (1985), devendo haver interação na sala de aula. De acordo com Van Lier (1988), essa interação pode ocorrer de maneiras distintas: repetir depois do professor, responder a perguntas pedagógicas, fazer uma representação de um diálogo e discutir as possíveis soluções sobre um problema, todos esses são tipos de interações na sala de aula. Van Lier acrescenta ainda que a aprendizagem ocorre em um contexto de interação social, tanto dentro quanto fora da sala de aula. Segundo o teórico, o pesquisador deve estudar a sala de aula, levando em consideração o ponto de vista do aprendiz e da instituição social em que os alunos estão inseridos. Nesse sentido,

devemos estudar não só como as salas de aula devem estar estruturadas para promover a aprendizagem, mas, também, por que certos acontecimentos ocorreram além de expor o relacionamento entre os participantes, o que acontece quando estudamos a aprendizagem pelos contextos de interação.

A interação em sala de aula geralmente não ocorre de forma aleatória: há uma ordem de quem fala e quando se fala, sendo essas regras que norteiam a sala de aula; por exemplo, a vez para assumir a palavra requer certos procedimentos. Geralmente, há uma competição de quem assume a vez para falar, os participantes ficam alerta para saber quando eles podem retomar o turno. No entanto, é necessário enfatizar que a conversação na sala de aula difere daquela do dia-a-dia. É importante que o professor estimule a interação em sala de aula, pois essa ajuda que ela ocorra no ambiente escolar. Todavia, nessa interação o professor deve estar alerta porque alguns alunos são mais propensos a brincadeiras, outros são mais sérios, outros gostam que eles mesmos sejam o tópico da conversação, outros gostam de falar sobre outras pessoas etc. De acordo com Van Lier (1988), todos aqueles que gostam de conversar acharam um modo de externar suas idéias, mas todos têm de ter uma oportunidade de falar.

Van Lier (1988) acredita que o desenvolvimento de uma segunda língua pode ocorrer na sala de aula, sendo um lugar bom para a investigação sobre a aprendizagem de uma segunda língua, uma vez que todos que lá estão têm esse objetivo. Segundo ele, a aprendizagem de uma segunda língua é um processo cumulativo em que o aluno faz ligações daquilo que já conhece com um item novo, e não uma série de eventos aleatórios. Nesse processo, muitas vezes, os professores lançam mão de diferentes procedimentos para que os aprendizes melhorem seu desempenho; como, por exemplo, a repetição em coro. De acordo com o teórico, para que ela seja bem sucedida deve ser previsível. Ele acrescenta que os alunos gostam de fazer repetições em coro, desde que essas sejam moderadas. Assim, a validade de uma tarefa em uma aula de segunda língua é determinada pelo modo significativo como os aprendizes se engajam no desenvolvimento do exercício. Em outras palavras, as tarefas propostas em sala de aula devem motivar os alunos à procura de novos conhecimentos. Segundo Johnson (1995), se os professores entenderam a dinâmica da comunicação em sala de aula e as percepções dos alunos, eles poderão monitorar as atividades em sala de aula a fim de criar um ambiente que seja propício para a aprendizagem e aquisição de uma segunda língua.

Nesse sentido, os professores devem controlar o tópico e a estrutura da aula, em razão do *status* que possuem. Além disso, eles controlam os padrões de comunicação pelo uso que fazem da língua. Caso isso não aconteça, um dos motivos pode ser o modo como os alunos percebem o professor e esse percebe os alunos, sendo que essa divergência pode alterar o significado e a estrutura da sala de aula. Para muitos alunos de uma segunda língua, a competência comunicativa na sala de aula não significa somente participação nas atividades propostas, mas sim, tornar-se comunicativo na segunda língua independentemente do ambiente em que estejam. Os professores, por sua vez, devem entender a dinâmica do contexto da sala de aula e as normas de participação que constituem o modo como essa comunicação ocorre, buscando uma forma de comunicação mais autêntica. Desse modo, a comunicação em sala de aula não é vista somente por aquilo que ocorre nesse ambiente, mas, também, pode ser examinada pelo conteúdo que alunos e professores trazem para a classe. A relação entre essas duas dimensões trará o formato de comunicação da linguagem na classe. A percepção dos alunos pode ser vista pela maneira como respondem ao professor; se estão engajados nas atividades propostas ou se resistem à programação das aulas do professor (Johnson 1995).

O professor, durante o período em que ensina, faz uso de um filtro que seleciona as atividades que serão usadas em sala de aulas e as que não o serão. Um fator que influencia essa escolha é a crença dos professores acerca da aquisição/aprendizagem em uma segunda língua. Se o professor acredita que a melhor maneira de aprender seja pela repetição, lançará mão de exercícios rotineiros freqüentemente; mas caso acredite que a comunicação seja mais importante, usará atividades comunicativas ou jogos. Por sua vez, quando alunos de uma segunda língua entram na sala de aula, eles se inserem em um contexto diferente cujas normas de participação são estabelecidas pelos professores. A percepção dos alunos acerca dessas normas varia de acordo com o que o professor diz e como ele as executa e com suas expectativas sobre o que é correto acerca de um comportamento comunicativo. Assim, a percepção dos alunos afeta o que ocorre em maior ou menor grau na sala de aula, sendo que a percepção dos alunos sobre os professores e eventos na sala de aula constitui um filtro entre o que é ensinado e o que é aprendido.

Em outras palavras, para que os alunos entendam a estrutura dos eventos em sala de aula, eles devem entender o *feedback* que é dado pelos professores. Os professores, geralmente, elogiam os alunos como uma forma de motivá-los, mas os alunos percebem

tal fato como uma forma de obter informações sobre uma resposta correta. Alunos com muita habilidade interpretam o elogio como um prêmio e uma forma de participar mais. Mas alunos com pouca habilidade o interpretam como um reforço. Desse modo, até o elogio tem diferentes interpretações, dependendo daquele a quem esse elogio é dirigido. Para os alunos participarem nos eventos de sala de aula, eles devem observar as expectativas dos professores e suas intenções, e buscar dicas no contexto da sala de aula que fornecem tais informações a esse respeito. Quanto ao local da sala de aula, podemos dizer que todos os alunos entram em sala de aula com um conhecimento lingüístico prévio, ou formas de conhecimento de como falar, que reflete os valores sócio-culturais com os quais aprenderam a falar. Em outras palavras, os alunos já trazem o seu aprendizado da língua materna para a sala de aula. Se isso for considerado pelos professores, os conhecimentos dos alunos podem ser reforçados pela criação de atividades instrumentais que permitam que usem suas competências de tal modo que eles serão capazes de participar e aprender nos eventos da sala de aula.

Os professores devem, pois, reconhecer as diferenças nas competências lingüísticas e interativas dos alunos nesse processo de socialização. Devem, também, criar eventos na sala de aula que permitam maior variedade em estruturas acadêmicas e sociais. Devem, ainda, tornar suas intenções claras e explicitar as regras da sala de aula que estão implícitas para que os alunos participem (Johnson 1995).

Com o que foi dito até agora, fica patente que os padrões de comunicação que, são criados e mantidos pelos professores, podem criar oportunidades para os alunos no uso da língua para aprendizagem na sala de aula. Podemos assumir que a língua nas interações entre professor-aluno ocorridas na sala de aula, podem e, provavelmente, tenham um impacto em como os alunos usam a língua e, em última instância, aprendem. Apesar disso, não há um consenso sobre qual forma de interação na sala de aula mais contribui para a aquisição de uma língua. De acordo com Johnson (1995), as teorias que ajudam a compreender o relacionamento complexo entre a interação na sala de aula e a aquisição da segunda língua têm por base em dois preceitos. O primeiro diz que a sala de aula representa um ambiente que conduz à aquisição na segunda língua. O segundo que ocorre na sala de aula é uma forma de interação. Assim, a sala de aula pode ser vista como um espaço no qual o processo de comunicação e negociação é construído pela comunicação face a face na sala de aula. Além disso, os padrões de comunicação em sala de aula representam um papel crucial na possibilidade de os alunos participarem e aprenderem com base nos eventos que aí ocorrem. Desnecessário dizer que o professor

tem um papel crucial na compreensão, estabelecimento e manutenção de padrões de comunicação que irão alimentar a aprendizagem da segunda língua.

É importante, também, discutir a interação existente entre aluno-aluno na sala de aula e sua importância na aprendizagem de uma segunda língua. Para Johnson (1995), a interação aluno-aluno é mais importante do que a de professor-aluno para o sucesso educacional. No entanto, para essa relação ser bem sucedida, não basta colocar os alunos em grupos, o professor deve controlar as metas da aprendizagem e como os conflitos entre os aprendizes são administrados. Podemos verificar que se a interação aprendiz-aprendiz for estruturada adequadamente, ela desempenha um papel importante no desenvolvimento cognitivo dos alunos e competências sociais. A interação aluno-aluno pode levar a um conflito; caso isso ocorra, necessita de uma reestruturação para que a atividade seja levada adiante. Pode, também, fomentar um uso mais exploratório da linguagem e estratégias entre os alunos e encorajar a aprendizagem informal. Assim, os professores avaliam o desempenho do aluno, tendo como base a contribuição individual para o grupo. Os professores só exercem controle sobre os procedimentos que o grupo vai seguir, enquanto os aprendizes são livres para estabelecer as regras de participação no grupo, bem como o conteúdo do que deve ser falado. No entanto, não podemos dizer que todos os aprendizes terão o mesmo tipo de participação no grupo. Os aprendizes de uma segunda língua têm diferentes experiências, competências de interação distintas, características de personalidades distintas – uns são mais extrovertidos e outros mais, tímidos – e, finalmente, possuem *status* acadêmico e social distintos. Apesar dessas diferenças, a interação aluno-aluno pode criar oportunidades para eles participarem de uma forma mais espontânea e menos estruturada e negociar o significado, surgindo assim uma comunicação mais autêntica na sala de aula.

O contexto da sala de aula reflete a sociedade, uma vez que ela não está longe da sociedade como um todo. Assim, as relações que se estabelecem na sala de aula seja entre professor –aluno ou aluno-aluno estão imbuídas dos valores de nossa sociedade. As escolas transmitem valores da sociedade dominante. Desse modo, para entender a sala de aula, temos de compreender a sociedade como um todo, sendo que os professores para entenderem as diferenças do sucesso acadêmico ou o fracasso, devem compreender dados sociais mais amplos que estão presentes nos grupos sociais na sociedade dominante. Nesse sentido, os professores devem manter uma balança entre o arcabouço cultural dos alunos e as referências culturais da sociedade dominante (Johnson 1995).

Os professores, em virtude do *status* que possuem, controlam as formas como a linguagem é usada em sala de aula e controlam a comunicação. Há uma série de razões que levam o professor a exercer tal controle. Uma delas é que depende do motivo pedagógico das lições, sendo mais controlada ou não. Mas a instrução de um professor varia de acordo com suas referências culturais. Dessa forma, o professor pode ser mais controlador ou menos de acordo com suas experiências anteriores ou mesmo com a escola em que trabalhe. Todavia, o aluno sente-se mais seguro quando o professor é mais explícito nas metas que deseja alcançar, ou seja, o aprendiz sabe o que dele é esperado, por conseguinte. O aprendiz participa mais ativamente.

Poderíamos dizer que a sala de aula representa um lugar único, em que a comunicação é construída pelos professores e os alunos. Essa comunicação existente na sala de aula entre professores e alunos é variável. Promover integração na segunda língua requer dos professores muita variedade no padrão de comunicação para melhorar a competência dos alunos. Apontamos, também, que nenhuma sala de aula de segunda língua é idêntica à outra; nesse sentido, os professores devem definir a competência comunicativa da sala de aula no seu próprio contexto escolar e sociocultural.

Daquilo que foi exposto neste capítulo, o conhecimento empírico foi muito importante na pesquisa, uma vez que envolve processo de observação e de experimentação e esse foram utilizados na pesquisa. Fizemos uso da abordagem sintética que vê o todo, quando analisamos quer o grupo de controle quer o grupo experimental. A abordagem analítica foi utilizada quando quisemos analisar com maior detalhadamente os grupos em questão e de que forma o grupo que leu piadas foi diferente daquele que não fez isso.

Os instrumentos de coleta de dados utilizado na pesquisa foram: questionários, entrevistas, observação e testes. O tipo de questionário que utilizamos foi o semi-estruturado com questões abertas, uma vez que o número de sujeitos não era extenso. Nossa entrevista variou entre uma conversação informal com questões suscitadas com base no contexto da entrevista e entrevistas com perguntas abertas em que as questões foram pré-estabelecidas e aplicadas a vários grupos. A observação foi naturalista, pois assistimos às aulas e fizemos anotações. Os testes utilizados foram elaborados pela professora do curso e foram dois por semestre.

Nossa pesquisa foi híbrida contendo aspectos qualitativos e alguns quantitativos. A pesquisa foi pré-experimental, uma vez que os alunos não foram distribuídos aleatoriamente. Não foram realizados pré-testes somente pós-testes. É importante

salientar que a análise estatística teve valor ilustrativo e somente foi feita com os níveis seis devido ao fato de utilizarem os mesmos testes.

Ao que concerne à pesquisa qualitativa, utilizamos a análise de interação que consiste em definir a sala de aula como lugar de eventos que foram observados. Como as falas dos alunos e das professoras foram distribuídas nos turnos e de que forma os alunos trabalharam em grupo. Em outras palavras, de que forma foram estabelecidos os padrões de comunicação entre aprendizes e professoras.

De igual importância para análise dos dados foram os três capítulos anteriores, ou seja, teoria do humor, estrutura dos chistes, cultura, diferenças individuais e motivação. Analisaremos os grupos de controle e experimentais separadamente. As teorias do humor nos ajudaram na observação dos usos de piada e também como os chistes estão estruturados e sua respectiva observação pelos alunos. No item de cultura, verificamos como ela se faz presente e como a professora da classe pesquisada ensina esse item e de que forma surgem as barreiras culturais no entendimento da piada. Nas diferenças individuais, veremos como elas influenciam no processo ensino-aprendizagem e como os alunos são diferentes em sua estratégia de compreender um texto humorístico. Na motivação, como ela se manifesta explicitamente em classe com o riso advindo da leitura das piadas ou nos itens colocados nos questionários respondidos que motivam os alunos.

Capítulo 5

A Pesquisa Empírica

Os capítulos precedentes nos forneceram a base sobre a qual efetuamos a pesquisa. Como primeiro passo para executá-la, aplicamos um questionário que foi respondido pelos alunos do Inco-Cepel - Centro de Estudos e Pesquisas no Ensino de Línguas – Faculdade de Educação – USP, local em que realizamos a pesquisa. É importante ressaltar que esse curso é oferecido para alunos de todas as unidades da Universidade de São Paulo e tem a duração de três anos; vai do nível básico ao nível intermediário. O aluno começa necessariamente no nível básico, sendo selecionado para fazer o curso por sorteio e somente alunos do primeiro ou segundo ano da graduação podem se inscrever. Nosso objetivo ao aplicar o questionário foi saber a opinião dos alunos acerca de textos humorísticos, uma vez que utilizamos esses textos em três turmas do Inco-Cepel e teríamos de, primeiramente, averiguar a opinião deles.

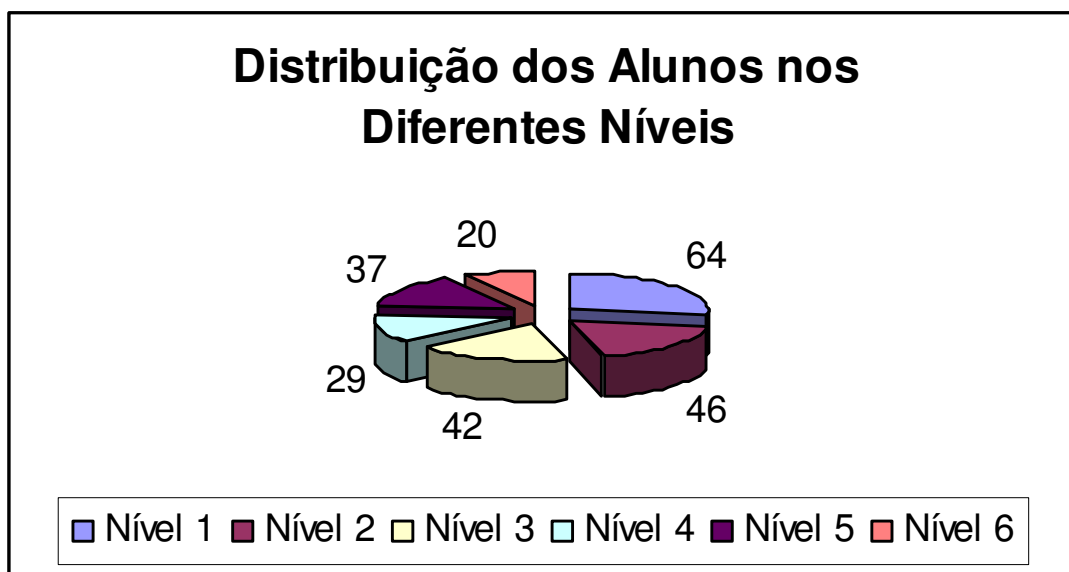


Gráfico 1 Distribuição dos alunos por nível no Inco-CEPEL

Temos acima um gráfico com a distribuição dos alunos em seus diferentes níveis. Salientamos que esse questionário foi passado para os alunos, no primeiro semestre de 2005, antes de começarmos as observações das aulas. Aplicamos, também, outro questionário para as professoras do Inco-Cepel que está anexo (ver apêndice).

Observemos que o nível 1 é o que possui maior número de alunos e o nível 6 o menor. Isso acontece devido ao fato de alguns alunos desistirem ou trancarem a matrícula, ao longo do curso, pelos mais diversos motivos. Nesse sentido, os níveis 1 e o 6 apresentam dois extremos, o primeiro com três vezes mais alunos do que o último. Por outro lado, os alunos dos níveis 2 e 3 encontram-se em equilíbrio em relação aos demais. Passaremos, agora, a apresentar os resultados do questionário de todos os níveis. Mencionaremos as perguntas e um resumo das respostas obtidas.

1. Você gosta de piadas ou textos humorísticos em português. Em caso afirmativo, com que frequência os lê ou ouve? Em caso negativo, explique o motivo.

Dos 238 alunos que responderam ao questionário 15 (6,3%) disseram que não gostavam de textos humorísticos. Embora esse percentual seja pequeno, faz-se necessário saber dos motivos desses alunos sobre seu desagrado em relação ao humor.

Três alunos expressaram que não consideram textos humorísticos engraçados e três outros, que não apreciavam o humor preconceituoso ou pejorativo. Eles, todavia, não especificaram em que consistiria esse tipo de humor; talvez seja aquele que apresente certos grupos minoritários – como, por exemplo, os homossexuais – como alvo da piada ou alguma nacionalidade (as piadas sobre portugueses). Outro aluno afirmou que prefere textos literários, embora não faça nenhuma restrição aos textos cômicos. Outro aluno foi mais categórico e disse não entender as piadas e quando as entende não acha graça. Nesse caso, o aluno não desenvolveu a competência humorística na língua materna; assim, em uma segunda língua, essa habilidade será mais difícil ainda de ser desenvolvida, uma vez que não vê graça no chiste. Um aluno escreveu que não tem paciência com esse tipo de texto e outro que, por gostar de textos mais práticos, não aprecia as piadas e nem presta atenção nelas. Para um aluno, jornais, revistas e textos literários são informativos, enquanto as piadas são desprovidas de conteúdo. Vimos com Zhao (1988) que as piadas têm conteúdo informativo como qualquer outro texto. Em outras palavras, esse aluno discorda em aprender com as piadas, apesar de termos dados teóricos que nos dizem que a aprendizagem com piadas é possível (Vega 1989).

As observações deles levam-nos a refletir sobre o significado de humor para os alunos. Embora façam parte de uma minoria, temos de levar em conta que alguns alunos

não desenvolveram a competência humorística ou, então, não apreciam o humor em suas várias modalidades. Não obstante o prazer que o humor cause na maioria das pessoas, há aqueles que não se deleitam com um texto humorístico, gerando, desse modo, repulsa a alguns.

Felizmente, para o bem de nossa pesquisa, a maioria dos alunos (93,7%) gosta de texto humorístico e mencionou diversas fontes pelas quais entram em contato com esse tipo de texto. Alguns (10%) afirmaram que gostam de ouvir piadas em uma roda de amigos ou de um amigo específico. A nosso ver, isso constitui uma forma salutar de socialização e de divertimento e uma forma de desenvolver a inteligência interpessoal (Howard Gardner 2000). Outros, por outro lado, procuram o texto humorístico em jornais (4,3%), revistas (5,25%), *internet (sites)* (17%), livros (5,75%), programas humorísticos na televisão como o do Jô Soares (6%) o qual, embora não seja humorístico atualmente, mas, de entrevistas, pode ser muito engraçado, Pânico na TV (4,3%), Hermes & Renato (4,4%) e show do Tom (4,7%), além disso, muitos lêem gibis (6%), revista Seleções (1,2%), a coluna do Zé Simão na Folha de São Paulo (3,3%), quadrinhos (6%), crônicas (9%), piadas enviadas pelo correio eletrônico por um amigo (8,5%) e charges (4,3%).

Como podemos perceber, os alunos têm fontes variadas para entrar em contato com o cômico, apesar de alguns expressarem o pouco tempo que têm para se dedicarem a esse tipo de leitura por causa do estudo na universidade. Colocaremos abaixo a frequência com que os alunos entram em contato com textos humorísticos.

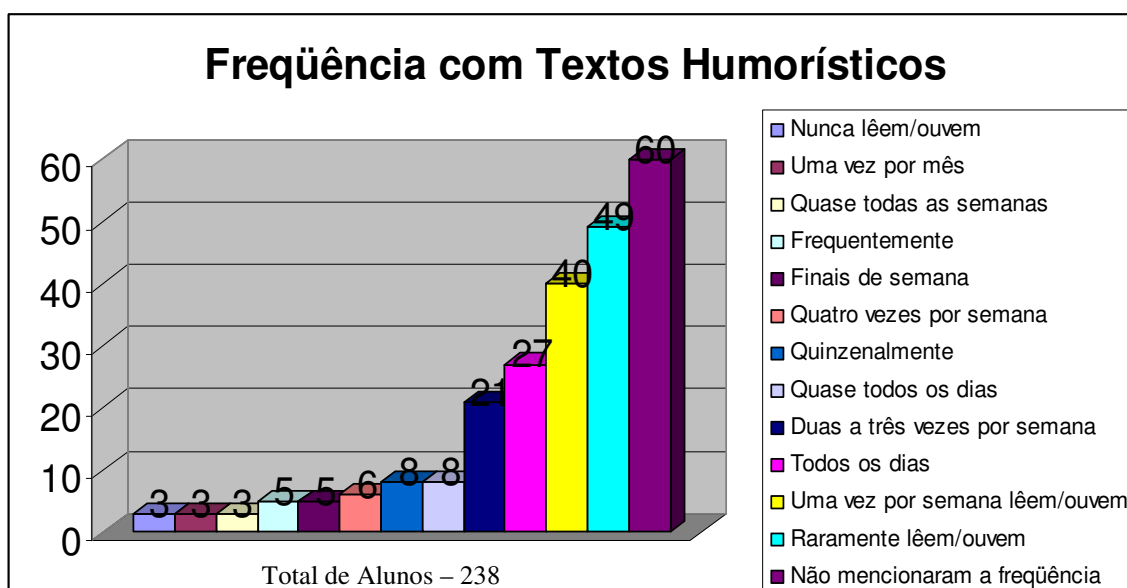


Gráfico 2 – Frequência de Leitura de Textos Humorísticos

Podemos observar que a maioria dos alunos (73,6%) entra em contato com textos cômicos com alguma frequência, embora, muitas vezes, ela seja pequena. No entanto, 51,96%, ou seja, mais da metade dos alunos estão frequentemente lendo ou ouvindo textos humorísticos. Para nós, isso representa algo extremamente positivo, na medida em que eles estão com a competência humorística mais aguçada se comparada com aqueles que nunca lêem esse tipo de texto (1,2%). Isso representa um facilitador na pesquisa de campo que foi desenvolvida, uma vez que acreditamos que os alunos estejam mais propensos a ler piadas em inglês, já que as lêem em português.

Para alguns alunos (3,3%), o humor para agradar tem de ser criativo e artístico. Assim, deve revelar algo de diferente para que os satisfaça. Houve aluno que mencionou o fundo moral do humor, como se fosse o corretivo social de Bergson (1987), que as pessoas deveriam passar por uma “correção” para se tornarem indivíduos melhores. Mas, de qualquer forma, o texto humorístico deve ser bem escrito para que cause o riso e represente um modo de a pessoa divertir-se com a leitura e também de relaxar. O humor está diretamente ligado a um grupo específico de receptores, sendo que o aluno afirma que o que é engraçado para uma pessoa pode não ser para outra. Cita erroneamente Freud e Bergson, ao dizer que para ambos o humor é corrosivo e excludente, pois baseia-se na desvalorização de alguém. Vimos anteriormente que, para Bergson (1987) o humor tem uma função social de corrigir os maus hábitos, enquanto para Freud o riso constitui um alívio de uma energia acumulada, visões essas que salientam o lado positivo do humor.

Para alguns alunos (8%), o humor deve ser crítico e fazer a pessoa pensar sobre determinados assuntos; em suma, deve ser inteligente e não apelativo. Já esses alunos corroboram a visão de humor de Zhao (1988), de que o humor possui um conteúdo informativo e que podemos aprender com ele. Para outros (10%), a ironia representa algo superior ao humor. Não podemos afirmar que seja superior ou não, mas constitui um fenômeno distinto que está fora do escopo de nossa tese. O humor negro também esteve presente entre nossos alunos e alguns só lêem esse tipo de humor (2%). Passaremos, agora, a discutir a segunda pergunta do questionário.

2. Você considera o riso um fator importante no processo ensino-aprendizagem? Por quê?

Mostraremos o resultado por nível relativo ao número de alunos que responderam *sim*, que consideram o riso importante, e ao número de alunos que responderam *não*.

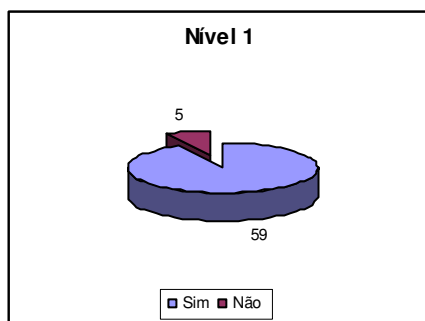


Gráfico 3 – Resposta do nível 1 à segunda questão

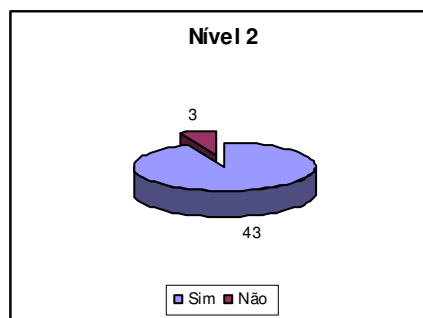


Gráfico 4 – Resposta do nível 2 à segunda questão

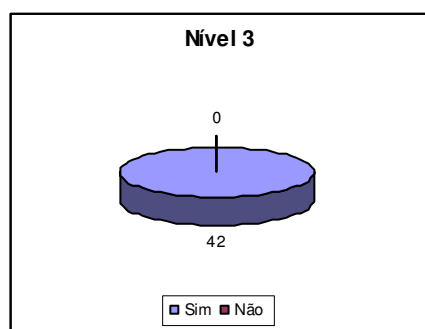


Gráfico 5 – Resposta do nível 3 à segunda questão

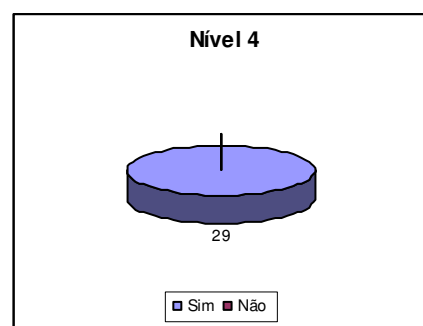


Gráfico 6 – Resposta do nível 4 à segunda questão

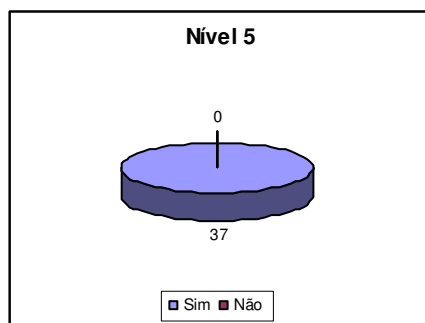


Gráfico 7 – Resposta do nível 5 à segunda questão

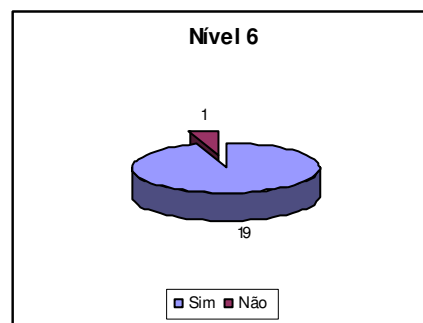


Gráfico 8 – Resposta do nível 6 à segunda questão

Conforme observamos acima, somente 9 alunos responderam negativamente à proposta do riso na sala de aula. Isso perfaz um total de 3,8% dos alunos nos seis níveis. Observamos, também, que nos níveis 3, 4 e 5 nenhum aluno respondeu negativamente ao riso. Verificaremos os motivos que levaram esses alunos a responder de forma negativa.

Um dos motivos explicitado por um aluno é ele já ter tido bons professores sérios e que, portanto, não faziam uso do riso nas aulas. Em outras palavras, para o aluno não é necessário o riso, mas, sim, a seriedade. Outro foi mais radical e salientou que o professor não é um palhaço e a aprendizagem requer concentração e não comicidade. Contraditoriamente, logo em seguida, diz ser necessário um clima de descontração e amistoso em que haja uma brincadeira ou outra. Todavia, sabemos que o riso pode surgir desse clima cordial apontado pelo aluno, pois as pessoas estão normalmente mais bem humoradas quando o clima é cordial. Outro aluno mencionou não haver necessidade do riso na sala de aula, mas se contradisse quando afirmou que deve haver um equilíbrio de momentos sérios e de riso para a aula não se transformar em um circo. A metáfora da aula como circo foi utilizada duas vezes e parece ser muito forte entre a minoria que respondeu *não* à questão. Para outro aluno, o importante é que o professor transmita conhecimento, acrescentando que o riso não seria recomendável em uma escola pública. O riso iria perturbar a classe e facilitar a perda de controle. O aluno teme esse acontecimento de descontrole por parte do professor e evita o riso, preferindo optar pela seriedade e isso satisfaz alguns alunos, embora em número reduzido. Para alguns alunos (1,2%), o riso é uma forma de desviar a atenção da aula e não de ensinar.

Por outro lado, para aqueles (96,6%) que apreciam a comicidade, o riso significa motivação para a aprendizagem e um grande estímulo que torna a aula mais prazerosa. O aluno assimila com maior facilidade aquilo que está sendo transmitido com riso. Um determinado conteúdo fica mais fácil de ser aprendido quando associado a uma piada. Avner Ziv (1988) fez uma experiência, dividindo duas classes: uma com piadas relacionadas ao tópico e outra sem. O grupo com piadas teve um desempenho melhor, o que corrobora que o riso na sala de aula aumenta a aprendizagem. O processo de ensino-aprendizagem é mais agradável com o riso.

Acrescentemos que o riso rompe com o medo de aprender fatos novos, deixando o aluno mais descontraído e mais propenso a aprender ao mesmo tempo que se diverte. A informação fica mais bem gravada, pois está associada a um momento feliz; fixamos mais facilmente algo que foi engraçado e, por sua vez, o ambiente de ensino torna-se mais leve. O riso vincula-se à manutenção da atenção do aluno, o que os professores sabem ser tarefa difícil. Assim, o sorriso pode ser considerado terapêutico, deixando as pessoas mais felizes em seu cotidiano e no ambiente escolar; o riso nesse contexto é sinônimo de alegria e bem-estar. As pessoas mal humoradas são menos atraentes; todos

preferem o bom humor, sendo desnecessário dizer que o professor é o elemento facilitador da aprendizagem com o riso, tornando as aulas mais eficientes e menos cansativas. A memória torna-se mais ágil, pois a atenção do aluno está mais aguçada para aprender, fazendo que retenha melhor as informações. Uma forma de trabalhar com o riso é pelo conhecimento de mundo do aluno e suas práticas sociais., pois é preciso que o professor faça brincadeiras, tendo um conhecimento prévio dos alunos, caso contrário eles não acharão graça, ou seja, o professor utiliza os *scripts* que os alunos possuem.

Nesse sentido, a participação às aulas é maior, pois há uma liberação de emoções com o riso e relaxamento ocasionando uma diminuição das resistências internas (Freud 1969). Além disso, temos um benefício físico e psicológico com o humor. O ensino não se torna cansativo, é mais motivador, sem traumas. Os tímidos, em aulas com riso, se desarmam e ficam mais descontraídos. As aulas ficam menos maçantes e a vontade de aprender aumenta. O riso também proporciona um bem-estar na aula e ambiente favorável para a aprendizagem. Assim, a sala de aula transforma-se em um ambiente de alegria para que todos se sintam à vontade e tenham vontade de receber os ensinamentos. Outrossim, o riso é um meio de fixação de vocabulário eficiente.

Com a utilização da comicidade, o aluno deseja sempre estar presente nas aulas, o que estimula a convivência social e melhora o relacionamento entre as pessoas e possibilita diferentes práticas de ensino. Assim, a aprendizagem deixa de ser um dever, fica mais leve com o riso, tornando o ambiente mais agradável e tranqüilo. Uma boa piada torna a aula mais dinâmica, sem dúvida, melhor, pois tira o sono dos alunos, fator extremamente positivo. Aulas muito sérias tendem a ser muito cansativas, sendo difícil conseguir que os alunos permaneçam concentrados por muito tempo. Contudo, a comicidade não substitui uma explanação séria do professor, o humor surge como um coadjuvante do ensino para facilitar a explicação da matéria que está sendo estudada e tornar o processo mais lúdico, pois, aprender não é tarefa fácil o tempo todo, por vezes, ela é bem difícil ser bem sucedida.

O riso, todavia, embora tenha seus aspectos positivos no processo ensino-aprendizagem não pode ser preconceituoso, precisando ser de um tipo mais saudável, ou seja, é necessário achar uma forma mais neutra que possa agradar a todos.

O riso também auxilia na quebra da tensão no relacionamento professor/ aluno, na medida em que o aluno sente mais liberdade de perguntar acerca de suas dúvidas, estreitando os laços entre o professor e o aluno, possibilitando formação de vínculo

entre ambos. Há fatores físicos que o riso auxilia, como, por exemplo, a liberação de hormônios que estimulam a sensação de prazer, de acordo com um aluno. Como podemos observar os alunos (96,2%) manifestaram-se muito favoráveis ao riso na sala de aula e expressaram os motivos para esse fato veementemente.

3. Você é contra ou a favor da introdução de textos humorísticos ou piadas na aula de Inglês? Por quê?

Tabulamos o resultado dessa pergunta e apresentamos abaixo o resultado por nível. Isso facilita para visualizarmos os dados corretamente e tirarmos algumas conclusões.

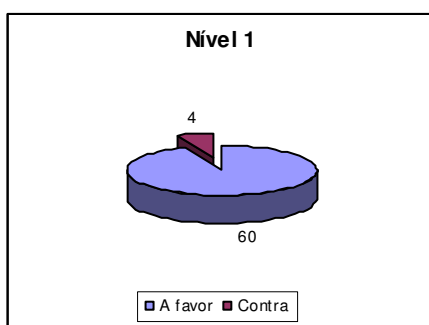


Gráfico 9 – Resposta à terceira pergunta nível 1

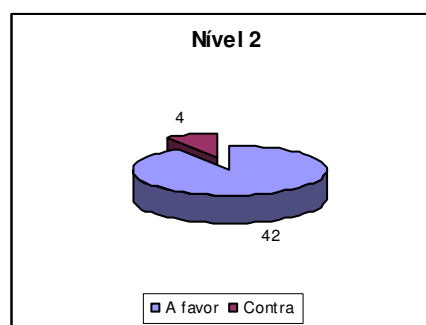


Gráfico 10 – Resposta à terceira pergunta nível 2

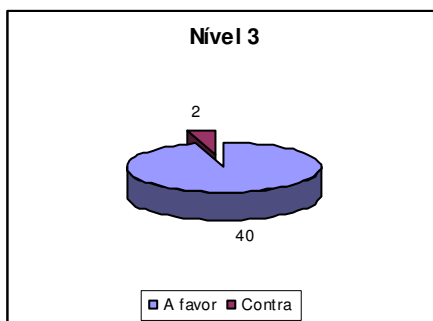


Gráfico 11 – Resposta à terceira pergunta nível 3

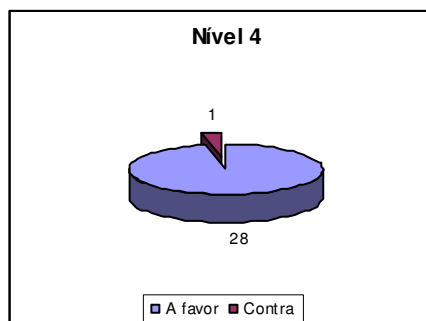


Gráfico 12 – Resposta à terceira pergunta nível 4

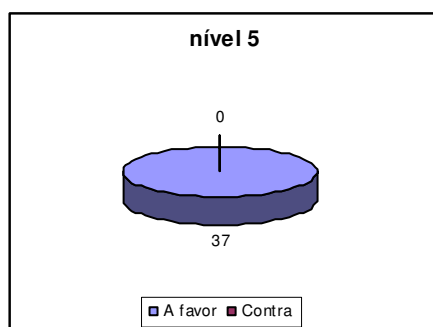


Gráfico 13 – Resposta à terceira pergunta nível 5

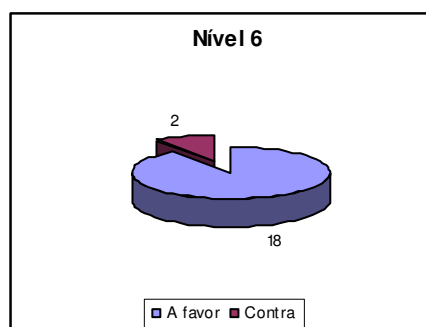


Gráfico 14 – Resposta à terceira pergunta nível 6

Observe que a maioria dos alunos é a favor da introdução de textos humorísticos em sala de aula, 225 no total, ou seja, 94,53%. No entanto, há 13 alunos (5,46%) que são contra. Esse percentual é maior do que aquele da segunda questão. Como ocorreu anteriormente, a maioria dos que são contra está concentrada no primeiro e no segundo nível, e não houve nenhuma opinião contra, no nível 5. Embora o percentual dos que responderam negativamente seja pequeno, faz-se necessário analisar os motivos apresentados, o que faremos a seguir.

Houve alguns alunos (1,2%) que não se posicionaram propriamente contra, mas fizeram algumas restrições como: da importância do contexto para a piada ser utilizada e que seja construtiva, algo com que se possa aprender alguma coisa. Vimos com Zhao (1988) que as piadas têm um conteúdo informativo como qualquer outro tipo de texto, mas isso parece não estar claro para todos os alunos, pois dizem preferir textos jornalísticos ou explicativos em vez de piadas. Para que os alunos se interessem pelas piadas, faz-se necessário que o professor seja seletivo na sua escolha. O professor deve ser um facilitador para a compreensão da piada, caso contrário, os alunos não entendem a graça do texto. Para outro aluno, poderia haver tumulto na aula e os risos serem muito exaltados com os textos humorísticos. Mais uma vez, o riso aparece como algo que escapa ao controle do professor, como se não pudesse ser contido e os alunos não aprendessem com a piada. Para alguns alunos (1,8%) precisamos de mais seriedade e disciplina e o humor não vai necessariamente ao encontro desses fatores. No entanto, podemos afirmar que a piada pode ser aplicada desde os primeiros níveis, porém o aluno só irá desenvolver a competência humorística nos níveis superiores, a partir do intermediário, uma vez que o aluno tem suficiente conhecimento gramatical e cultural para apreciar um chiste em língua inglesa. Esse fato foi levantado pelos alunos. Não entender um texto humorístico prontamente e não descobrir o não dito (Dolistky 1983) de imediato, significa ter de depender da explicação do professor, o texto ficaria sem graça, uma vez que o não dito seria revelado. Esse é um motivo válido que apontamos no segundo capítulo como uma das razões que levam um texto perder a graça em uma segunda língua. Em nossa observação, procuramos verificar se isso irá ocorrer, ou seja, se o chiste perde a graça depois de explicado ou não. Há um aluno que não entende piada em português e sente-se menos inclinado à introdução desses tipos de textos na sala de aula de língua inglesa. Alguns (1,6%) são contra o teor de certas piadas, se são maldosas, apresentam estereótipos ou situações vexatórias. Isso reforça mais uma vez

nossa posição de que é necessário fazer uma seleção prévia das piadas que podem ser dadas em uma sala de aula a fim de não causar nenhum constrangimento aos alunos.

O aspecto cultural da piada foi bem salientado e o papel do professor como facilitador da compreensão foi comentado por aqueles que são a favor da introdução de piadas na sala de aula. Outrossim, as aulas ficarão mais divertidas de acordo com alguns alunos. O prazer da aprendizagem com piadas, a descontração, o estímulo à concentração e a facilidade na comunicação também apareceram nos questionários, porém o número desses textos não pode ser muito grande para não desviar a atenção dos alunos. Há um paralelismo com as piadas em português para alguns, em relação às piadas em inglês. Como vimos na teoria dos *scripts* de Victor Raskin (1985), para uma piada ser cômica é necessário que haja a oposição de *scripts* e isso deve ocorrer, independente da língua em que está sendo veiculada. Nesse sentido, podemos dizer que a estrutura da piada, seja em inglês ou em português, é a mesma: possui a oposição de *scripts* e a incongruência de Arthur Koestler (1969) mencionada anteriormente.

Para outros (15,5%), a aula deixa de ser tão mecânica e torna-se mais dinâmica. O tipo de linguagem mais coloquial foi mencionado nos questionários, pois familiariza o aluno com a linguagem do dia-a-dia (Kramsch 2001, 2003). Esses textos também causam uma quebra na rotina. O humor apresenta uma visão diferente do mundo de cada língua. Consideramos, todavia, que há pontos em comum nesse modo de ver o mundo, pois há piadas que são engraçadas, seja em inglês ou em português; como, por exemplo, as que criticam políticos, como vimos no segundo capítulo. As piadas apresentam também uma das formas de adquirir vocabulário e fornecer uma maneira distinta de interpretação de textos diferentes daqueles didáticos, fugindo um pouco do livro didático. Um aluno salientou que nunca ouvira falar da introdução de piadas ou algo parecido no ensino de línguas, mas mostrou-se animado em relação ao fato, pois haveria uma variação no tipo de linguagem. O amor ao riso despertou nos alunos interesse para aprender com textos humorísticos, apesar da dificuldade que eles possam enfrentar devido a fatores culturais; os estrangeiros às vezes riem de fatos de que não rimos. Por outro lado, quando o aluno ultrapassa essa barreira cultural, ele se sente incluído no grupo cuja língua está estudando. De qualquer forma, o humor é uma forma de se conseguir maior interação na sala de aula e fazer que os alunos pratiquem mais a língua. Os alunos ficariam mais desembaraçados para falar, na medida em que a aprendizagem não fica tão tediosa e uma boa piada é sempre fácil de lembrar ou até mesmo quadrinhos na introdução desse tipo de texto.

4. Você acha que a introdução de textos humorísticos ou piadas na aula de Inglês, influi na aprendizagem? Por quê?

() sim, positivamente

() sim, negativamente

Não ()

Justifique sua resposta

Passaremos, agora, a mostrar em termos numéricos a tabulação dessa questão.

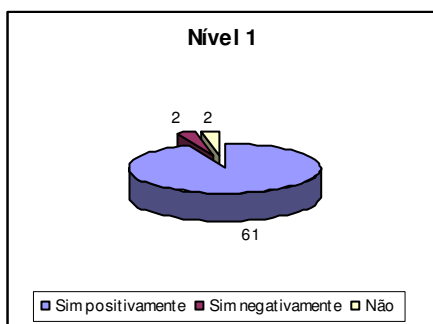


Gráfico 15 – Resposta à quarta questão nível 1

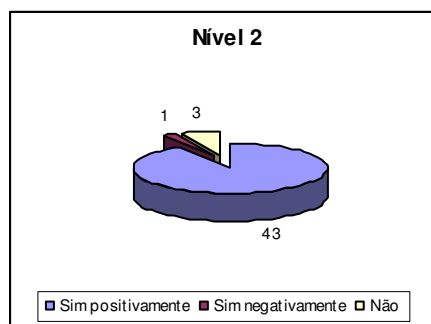


Gráfico 16 – Resposta à quarta questão nível 2

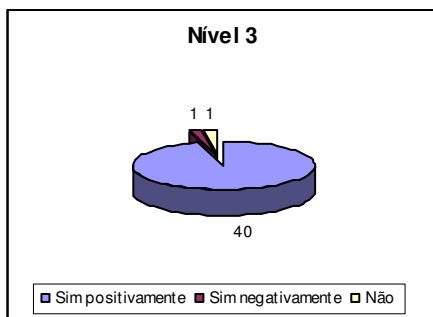


Gráfico 17 – Resposta à quarta questão nível 3

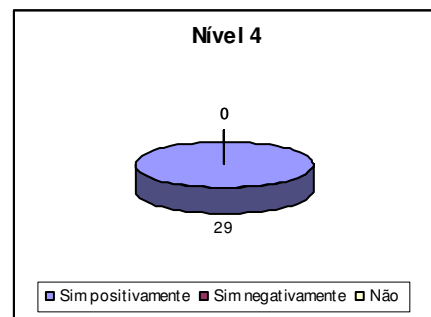


Gráfico 18 – Resposta à quarta questão nível 4

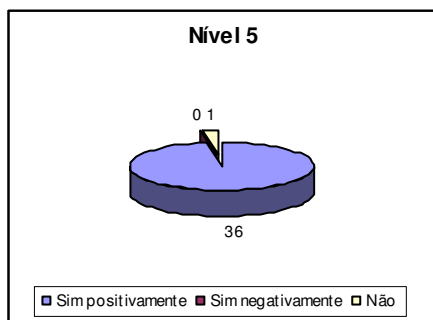


Gráfico 19 – Resposta à quarta questão nível 5

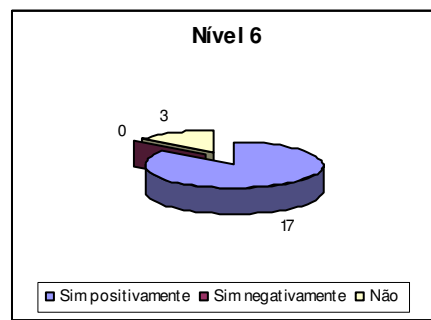


Gráfico 20 – Resposta à quarta questão nível 6

Notamos que 14 alunos (5,88 %) apresentaram restrição em relação à influência de textos humorísticos na aprendizagem. Não apresentaram, porém, argumentos tão veementes que discordassem totalmente da presença desses tipos de textos na classe. Um aluno, apesar de ter respondido *não*, na justificativa da resposta escreveu que a introdução desses textos torna o ensino/aprendizagem mais atraente, próximo do aluno e mais prazeroso. O aluno foi contraditório, pois, ao mesmo tempo em que nega a ajuda oferecida pelas piadas, faz apologia ao uso delas. Todavia, houve alunos (1,2%) que foram mais contundentes ao afirmarem que os chistes desviam a atenção do processo de aprendizagem e não consideram o esforço de compreender uma situação engraçada em outra língua necessário ou divertido. De acordo com esses alunos, aprender é concentração e dedicação, o riso pode ser desesperador se em quantidade muito elevada. Acrescentam, também, não perceber a ligação existente entre textos humorísticos e aprendizagem. Mais uma vez o riso aparece como algo que foge do controle do professor, sendo uma praga que deve ser exterminada. Essa perda de comando causada pelo riso aparece de forma forte nos questionários (1,2%). Essas opiniões fazem-nos retornar à Grécia antiga em que, segundo Platão, o riso deveria ser evitado.

Por outro lado, a maioria dos alunos (94,12%) expressou o prazer dos textos humorísticos e que se pode aprender melhor com eles, pois servem de estímulo e injetam ânimo na classe ao desvendarem a graça do texto. Além disso, propiciam maior interação entre os alunos. Houve, entretanto, alunos que fizeram restrições, especialmente, em relação ao estágio de aprendizado em que se encontra o aluno, se está no nível 1 ou em outro nível mais avançado, como mencionamos anteriormente. De acordo com os alunos, há um empenho maior em entender as piadas e ampliar o vocabulário, sendo que eles tentaram transmitir para alguma outra pessoa as piadas que consideraram engraçadas. Permite o contato com aspectos culturais da língua e as pessoas prestam atenção mesmo quando a piada não é boa. Esse aspecto de o chiste ser ou não agradável deve ser entendido com certa moderação, uma vez que o cômico não é monolítico e apresenta várias facetas: o que a uma pessoa faz rir não produzirá necessariamente o mesmo efeito em outra pessoa. De qualquer forma, o humor proporciona um ambiente melhor e mais divertido, aguça o interesse do aluno e aumenta a motivação. Outrossim, é comumente aceito que o aluno deve ter contato com outro tipo de texto além daquele proposto pelo livro didático, apesar da resistência de alguns. O ensino torna-se mais ágil e rápido, facilitando a aquisição da segunda língua, uma vez que os alunos prestam mais atenção. Como a piada é um tipo de texto diferente, ela

requer outro tipo de interpretação do aluno, que se esforçará para entender a piada e encontrar a oposição de *scripts*.

Para alguns alunos (10%), os textos humorísticos surgem como uma forma de tornar a aula menos maçante e mais atraente. A aula pode ser mais interativa com melhoria da relação professor-aluno, sendo que o emprego desses tipos de textos é apontado como tão importante quanto o uso de músicas, embora exija que o aluno preste mais atenção ao contexto e ao significado das palavras, com a ajuda do professor é claro. Há uma ampliação da gama de conhecimento pelo qual os alunos podem se interessar com bases nos textos humorísticos que lêem na sala de aula; além disso, fazem parte dos tipos de textos encontrados em outras sociedades. Um aluno afirmou que gosta das aulas do Inco-Cepel, porque as considera muito dinâmicas e, com as piadas, isso incrementaria ainda mais essas aulas pela maneira descontraída que seria a aprendizagem.

Com o que foi exposto nessas quatro questões e nos gráficos, a maioria dos alunos é extremamente favorável ao texto humorístico e vislumbra vários benefícios para o uso deles em uma sala de aula. Mesmo os alunos de nível 1 que teoricamente têm menos conhecimento de inglês também foram assertivos em colocar os pontos positivos. Resta saber se quando na pesquisa efetuada com os alunos sobre uso de piadas em sala de aula, os alunos se mostraram tão receptivos quanto foram no questionário. Mas o nosso objetivo foi testar a nossa hipótese na prática e verificar os resultados sejam eles positivos ou negativos. Aqueles que apresentaram restrições, embora seja uma minoria, ao uso de piadas na sala de aulas, colocaram argumentos valiosos, para quando levarmos adiante a pesquisa e ao tentarmos evitar algumas das críticas. Esse questionário foi muito importante para nossa pesquisa, na medida em que nos colocou frente a frente com a opinião dos alunos e nos fez refletir sobre a pesquisa que levamos adiante.

Questionário aplicado com as professoras do INCO- CEPEL

As três professoras do Inco-Cepel responderam a um questionário (apêndice): Amparo, Samantha e Rogéria, sobre a introdução de textos humorísticos em sala de aula. Como assistimos às aulas de duas delas que aplicaram as piadas, consideramos de vital importância que elas expressem sua visão acerca desses tipos de textos, antes de entrarmos em campo para fazer as nossas observações.

Todas consideram que a introdução de textos humorísticos ou piadas influi na aprendizagem. Para Rogéria, esses tipos de textos estão relacionados com o conhecimento prévio do aluno, tanto histórico quanto cultural (Kramsch 2001). Ela observa que para entender uma situação é preciso entender mais do que as palavras, ou seja, a estrutura do texto. Já Samantha afirma que quanto maior a exposição a diferentes tipologias de textos e situações que envolvem a língua estrangeira maior a oportunidade de o aluno perceber as nuances lingüísticas e culturais que o texto apresenta.

Amparo, por outro lado, acredita que a influência pode ser tanto positiva como negativa. Positivamente, porque a piada ou texto humorístico tem como objetivo final criar para o leitor uma atmosfera de descontração e se o provérbio “rir é o maior remédio” for correto, então, rir pode estar influenciando nas questões afetivas dos alunos na participação/envolvimento nas aulas. Entretanto, a influência negativa talvez esteja relacionada com a dificuldade lingüística e cultural da compreensão do texto, o que pode afetar o objetivo final de fazer rir. É terrível quando não entendemos o humor de uma história ou piada e alguém tem de explicar isso em português, imagine em uma língua estrangeira. Talvez seja importante pensar em que nível de aprendizagem da língua os alunos devem estar para usufruir da leitura de textos humorísticos. Outra questão a ser pensada são os textos humorísticos preconceituosos, que devem ser evitados. Essa professora expõe de maneira clara os pontos positivos e negativos na introdução de textos desse gênero. Sem dúvida, faz-se necessário uma seleção previa dos chistes que serão vistos em sala de aula; o nível lingüístico e o cultural não podem estar muito acima do que os alunos possam absorver e não devem ser preconceituosos. Os alunos no questionário apontaram também esses problemas.

Somente Rogéria introduziu esses tipos de texto em sua sala de aula. Ela apresentou parte de um seriado cômico bem famoso, mas não lhe mencionou o nome. Primeiramente, trabalhou com o vocabulário que os alunos precisariam para compreender a história. De acordo com a professora, essa metodologia funcionou parcialmente, uma vez que os alunos não acharam muita graça no seriado. Amparo nunca introduziu textos humorísticos, mas aponta que, às vezes, o material didático apresenta histórias cômicas (não necessariamente piadas e charges) e os alunos se envolvem, desde que entendam a graça no texto. Além disso, segundo Amparo, a didática do professor pode ajudar muito, orientando os alunos a perceber as pistas no texto na construção do humor.

Capítulo 6

Análise dos Dados

No capítulo anterior, mostramos o resultado do questionário aplicado pelas professoras do Inco-Cepel acerca da aceitação de textos humorísticos em sala de aula. Vimos que a grande maioria dos entrevistados é favorável ao uso desses tipos de textos, tornando a nossa pesquisa mais instigadora, uma vez que os alunos, em sua maioria, também apóiam o uso do humor, restando a nós, professores, a tarefa de selecionar as piadas que caíam no gosto deles e sejam apropriadas para o nível de aprendizado em que se encontram.

A análise dos dados terá como base os capítulos um, dois, três e quatro, em que discutimos certos aspectos teóricos relativos ao humor, a compreensão de piadas, a cultura, as diferenças individuais, e, a motivação e a metodologia da pesquisa. Primeiramente, apresentaremos nossas observações sobre Samantha, no nível 4, cujas aulas foram assistidas no segundo semestre de 2005. Depois disso, analisaremos as aulas de controle (sem piadas) da professora Amparo e suas turmas experimentais (com piadas). Quando iniciamos a nossa pesquisa, tínhamos a intenção de assistir às aulas de Samantha como turma de controle. Mas, quase no final do semestre de 2005, percebemos que essa abordagem não seria produtiva, uma vez que as duas professoras têm estilos de aula bem distintos, fato que poderia influenciar negativamente nos resultados, considerando que grande parte dessa pesquisa é de observação de aulas. Apesar disso, gostaríamos de mostrar nossas considerações acerca das aulas proferidas por Samantha, pois apresentam dados muito importantes sobre a pesquisa em sala de aula, que nos levam a verificar que a dedicação do professor é importantíssima para que os alunos tenham prontidão na hora de receber o texto humorístico e dele tirar proveito.

6.1 Uma professora muito especial

Samantha estudou na Faculdade Ibero Americana de 1985 até 1989 e possui licenciatura em Português, Inglês e, também, em Tradução e Interpretação. Como

especialização, fez o curso COTE⁵¹, um certificado para professores de inglês. Trabalhou no *Fisk* e na escola *Seven*, ambas escolas livres de línguas. Nessa última, trabalhou com capacitação de professores, e fazendo o mesmo tipo de serviço em uma ONG chamada Brasci. Trabalhou em um curso de Letramento e Alfabetização promovido pela fundação da Faculdade de Educação (Fafe). Atualmente, trabalha na escola St. Giles, no Inco-Cepel e nos cursos livres da escola Dante Alighieri. Vejamos o quadro abaixo:

	Período de Observação	Duração das Aulas	Número de aulas observadas	Número de alunos no começo do semestre	Número de alunos no final do semestre
Nível 4 A	2 Semestre de 2005	90 min	20	18	17

O quadro acima tem o objetivo de esclarecer quantas aulas foram observadas a fim de termos uma visão mais objetiva do semestre de observação da professora. É importante esclarecer que todas as aulas observadas ocorreram às terças e quintas-feiras, sejam as da professora Samantha ou da Amparo. Samantha tem fama de ser uma professora exigente e séria, fazendo que os alunos pratiquem inglês durante as aulas o tempo todo. Exerce, assim, muito bem seu papel de esclarecedora e explanadora da língua (Lynch 1989). Isso faz que muitos alunos a admirem, embora, muitas vezes, não exteriorizem verbalmente esse sentimento. No entanto, notamos, durante as aulas, que dois alunos expressaram as opiniões que tinham sobre a professora:

Roger – The teacher is very, very brave. She doesn't care about us.

Ao mesmo tempo em que o aluno faz um elogio para a professora dizendo que ela é corajosa, diz que Samantha não se importa com os alunos. Esse último fato não é verdadeiro porque, em aula subsequente, ela mostrou condolências pelo falecimento de

⁵¹ Certificate for Overseas Teachers of English

um tio de um aluno e quis saber o que os alunos haviam feito no Dia dos Pais. Nesse sentido, ela exerceu papel de encorajadora do aluno (Lynch 1989).

Samantha – How was your weekend? And father's day? Did you do anything or just slept?

Wesley – I stayed with my father. I went to a studio to record.

Samantha – Is the song in English?

Wesley – No, it's a Portuguese version.

Tales – My weekend was kind of sad my uncle died.

Samantha – So you mourned.

Nessa última frase proferida pela professora, ela introduz uma palavra nova para os alunos, ao mesmo tempo em que conforta o aluno em sua tristeza. Houve um aluno em especial que mostrou muita admiração pela professora e não cansava de admirar a sua beleza, com elogios rasgados a ela, mesmo que fosse para obter uma nota:

João – Teacher, you're so beautiful. (bem baixinho) Se não, não dá para passar não.

João – You're so beautiful today.

João – You're beautiful

João – I love you, teacher.

João – You're so beautiful today.

Rod Ellis (1985), no terceiro capítulo, disse que os alunos podem ter opiniões distintas do que constituiria o melhor professor, mas devem simpatizar com sua pessoa. No caso do aluno acima, poderíamos dizer que ele tem afeição pela professora, mesmo que seja para ganhar alguns pontos na média, como ele mesmo afirma, talvez brincando. Mas o aprendiz é bem persistente e fala várias vezes durante o curso: você é linda, eu te amo professora. Todavia, Samantha não se deixa levar pelas belas palavras e o trata normalmente, exigindo que, como os outros, ele tenha o livro para acompanhar as aulas; contudo, só depois de alguns dias ele apareceu com o livro, que mostra triunfante à professora.

Uma marca contundente em suas aulas era o trabalho em grupo. Samantha sempre dividia em grupos seus alunos para fazer alguma atividade. De acordo com Johnson

(1995), a interação aluno-aluno é mais importante do que a de aluno-professor e a professora estava bem ciente disso, sempre incluindo esse tipo de interação em suas aulas. Uma forma de distribuição dos grupos era dar um número de um até quatro para os alunos e depois pedir que todos aqueles que fossem de determinado número se reunissem em grupos com alunos que tivessem o mesmo número. Caso fosse necessário, a professora repetiria um ou dois números. Os alunos circulavam muito na sala até que achassem os alunos com o mesmo número. Então, os aprendizes sentavam-se e realizavam a atividade proposta pela professora. Isso foi feito em diversas aulas, de modo se alternassem entre os grupos. Vejamos o excerto abaixo para verificarmos outra forma de divisão dos alunos:

Samantha: First come here and stand up in front of the class. Make two lines. The person in front of you is your partner. You are going to discuss the question. Does everybody have a partner?

A professora coloca algumas questões ao redor das mesas e os alunos têm de ir em volta delas fazendo perguntas.

A1⁵² – What do you hope to have in ten years?

A2 – A job, a car, a house or a flat.

A1 – I hope to have a house and a flat. I'd like to live in another country.

A2 – Are you sure you want after all the problems?

A3 – I want to have a wonderful house.

A4 – Much money and a beach house. I hope to have a job. I don't know if I want to marry.

A5 I hope to be a teacher in a university.

A6 – Have money to do everything.

A7 – I want to be a physicist.

A6 – No, I don't want a fiancée

A5 – In 3 or 4 years, I plan to marry. When I finish my M.A.

⁵² Numeramos os alunos cujos nomes desconhecíamos. É importante ressaltar que todos os nomes conhecidos foram trocados.

Na atividade acima, os alunos formavam pares aleatoriamente com a pessoa que estava em sua frente na fileira e caminhavam pela classe, fazendo as perguntas previamente distribuídas pela professora. Os alunos percebem isso como um meio de interação com seus colegas de classe, visando à troca de informações de fornecer (Peter Skehan 1989). Esse é um meio de desenvolver a inteligência interpessoal, na medida em que os alunos se posicionam perante os outros (Howard Gardner 2000) e a dependência de campo assim dita por Rod Ellis (1985), pois os alunos efetuam uma atividade comunicativa nos moldes de uma fala natural como se estivesse fora da sala de aula.. Como podemos observar, os alunos interagem com pessoas diferentes nessa distribuição dos pares e não somente com a pessoa que costumeiramente esteja ao seu lado na sala de aula. É importante salientar que essa técnica foi usada no começo do semestre, como revisão. Observe-se, também, que nos diálogos acima os alunos expressam valores de nossa sociedade, tais como ter uma casa, apartamento, emprego, profissão e cursar um mestrado. É a cultura local que se faz presente na sala de aula (Zarate 2003).

A dedicação de Samantha chegava ao extremo de ela até ficar de cócoras para fazer um jogo com os alunos e fazê-los movimentarem-se na sala. Há papéis no chão e os alunos devem selecioná-los para formar coligações verbais, ou seja, expressões que combinam em inglês. Os alunos tinham de juntar expressões que incluíssem os verbos *take* (pegar), *get* (obter), *do* (fazer) e *make* (fazer); por exemplo *do some shopping* (fazer as compras) e outras mais. Observe-se que, de acordo com a expressão usada, os verbos *get* e *take* mudam de significado: *take somebody for a meal* (levar alguém para jantar), *get angry* (ficar bravo), *get on with somebody* (se dar bem com alguém). Os verbos *do* e *make*, embora traduzidos como *fazer* são usados em situações distintas: *make a reservation* (fazer uma reserva) e não *do a reservation*. Gostaríamos de salientar que os exemplos aqui citados foram retirados da aula de Samantha. No total, havia dezesseis expressões que deveriam ser ligadas com os verbos mencionados. Os alunos faziam o exercício no chão e, depois da correção da professora, colavam as expressões em uma parede da sala de aula com fita adesiva. Em outras vezes, ela dividia os alunos por números, como foi previamente mencionado:

Samantha –I'll move you around. Listen to your numbers. Find a partner. Sit down at this table. We are starting a new lesson. Ask your friend.

Wesley – What would you like to talk about?

Saulo – I´d talk about football.

Wesley – Where would you go?

Saulo – I´d go to Italy. I´d give to some friends. Which famous person would you like to meet?

Wesley – I´d like to meet an actor.

Saulo – Which countries would you like to visit?

Wesley - I´d like to visit England.

Saulo – Would you like to watch a match Manchester United?

Wesley – I don´t like football very much. Volleyball is more exciting.

É importante ressaltar que a primeira questão foi fornecida pela professora e, com base nela, os alunos deveriam travar uma pequena conversação. Note-se que Saulo tenta sempre falar sobre futebol, mas Wesley tenta desviar o assunto para outro tópico como, por exemplo, o lugar a que Saulo gostaria de ir: Itália. No final, em uma última tentativa, Saulo pergunta sobre futebol novamente e Wesley confessa que prefere vôlei. Vemos aí a menção a dois esportes muito populares que refletem o gosto de nossa cultura: futebol e vôlei (Kramersch 2001).

Uma forma de exercício em grupo também utilizada pela professora era o *two two* (dois a dois) em que se formam duas fileiras com um aluno de frente para o outro. A fileira da direita faz pergunta para os alunos da fileira esquerda. O último da fileira da direita vai para o começo da fila e os demais mudam de posição para conversarem com outras pessoas da fila esquerda, que não se move. O objetivo é fazer que os alunos que estão à direita falem com todos os que estão na fila esquerda. É necessário dizer que somente uma fila faz a movimentação e a outra permanece imóvel. No final do jogo, todos os alunos conversaram entre si.

Ao observarmos as aulas de Samantha, notamos que ela privilegia os aprendizes concretos, aqueles que gostam de jogos e os comunicativos, aqueles que gostam de conversar com o amigo em inglês (Nunan 1989), sendo que as atividades em grupo refletem bem essa característica dos tipos de aprendizes que são valorizados. Essas atividades requerem a habilidade de os alunos relacionarem-se com os seus colegas de classe e de sempre aceitarem desafios. Para os extrovertidos, tal tarefa parece fácil, uma vez que eles são mais sociáveis e gostam de pessoas. Mas, para os alunos introvertidos, essas atividades talvez representem um desafio grande demais, pois eles preferem realizar atividades proporcionadas pelo livro e conversar com o colega que senta sempre

ao seu lado (Peter Skehan 1989). Contudo, isso irá depender de o aluno gostar de correr riscos e, mesmo sendo introvertido, de aceitar os desafios propostos pela professora. De qualquer modo, essas atividades causam muita movimentação na classe e os alunos aparentemente se divertem.

Não são todos os professores que conseguem fornecer uma explicação gramatical clara. Muitos acabam por fazer uma explanação obtusa, que pouco esclarece, deixando muitas dúvidas (Chaudron 1988). Contudo, Samantha era bastante didática em suas explicações e as fazia em inglês, sem utilizar traduções para facilitar. Vejamos a explicação acerca de obrigação e falta de obrigação:

Samantha – Can you show me an example of sentences which shows the lack of obligation? Can I use *have to* to talk about obligation? If I use *have to* is obligation if I use *don't have to* is no obligation.

No quadro:

Obligation	No Obligation
Have to	don't have to
Has to	doesn't have to

Samantha – If I use the past, how do I say?

Wesley – *Had to, didn't have to*

Samantha – Correct.

Observe que a explicação da professora está repleta de perguntas pedagógicas: *Can you show me an example of sentences which shows the lack of obligation?* (Você pode me mostrar um exemplo de sentenças que demonstre falta de obrigação?); *Can I use have to to talk about obligation?* (Posso usar *have* para falar de obrigação?); *If I use the past, how do I say?* (Se eu usar o passado, como eu falo?). Obviamente a professora conhece as respostas a essas perguntas, mas são feitas com o objetivo de testar o aluno, verificando se este também já sabe a resposta e até que parte da gramática o professor pode avançar. Nessa parte, um aluno conseguiu responder uma das perguntas feitas pela professora (Lynch 1989). afirma que o professor deve exercer a função de esclarecedor nas explicações, o que Samantha consegue realizar com muito esmero. No quadro, a explanação também era clara, conforme reproduzimos acima. Em seguida, a professora

tocou o CD que acompanha o livro didático, em que se ouvia um rapaz falando sobre sua profissão e as obrigações dela decorrentes. Prontamente, um aluno responde após ouvir a fala:

A4 – A waiter. He doesn't have to wash the dishes.

Observe que o aluno usa corretamente a estrutura logo após a explicação da professora, arriscando-se a dizer a profissão da pessoa que fala no CD: *waiter* (garçom). Em outra explicação gramatical, a professora é igualmente esclarecedora.

No quadro:

I used to walk with my father in the park.
--

Samantha – It's something that repeats in the past. Used to discuss. It's a past habit.

Tales – I don't used to.

Samantha – It's in the past. If I want to talk about the past. Did you use to go walking in the park when you were a child? Yes, I did or No, I didn't.

Observe que Samantha corrige com rapidez a conclusão errônea de Tales a respeito do uso desse tempo verbal. Ele queria empregá-lo no presente, mas Samantha fornece prontamente mais exemplos para orientar o aluno. Com isso, sua explicação é esclarecedora e Tales ouve rapidamente a resposta certa. O tempo verbal *used to* indica algo que se costumava fazer, um hábito do passado; como no exemplo que Samantha fornece acima, *Did you use to go walking in the park when you were a child?* (Você costumava caminhar no parque quando era criança?) Vejamos esta outra explicação gramatical feita pela professora:

Active	Passive
The students did the homework	16 billion gallons of coke are sold every year. Coca cola is drunk in over 160 countries

Samantha – Last class we saw this text about coca cola. The sentences on the right were taken from the text. What verb tense is this, class?

Class – Present. (falamos isso em relação às frases à direita)

Samantha – If the main verb is *sold*, what is sold every year?

Class – Coke.

Samantha – This structure is the passive voice. You use verb *to be* plus the past participle of the main verb. If I want to emphasize coke I use the passive voice. But if I want to emphasize who sells coke I leave it in the active voice.

Observe-se, também, que no trecho acima, a professora usou duas perguntas pedagógicas: *What verb tense is this, class?* (Que tempo verbal é esse, pessoal?) *What is sold every year?* (O que é vendido todo o ano?) Os alunos responderam a essa questão, tornando a aula não tão centrada no professor. Há a explicação da voz passiva em inglês que é composta pelo *verb to be* (verbo ser ou estar) e o particípio passado do verbo principal. Vemos, assim, que a aula é centrada no aluno. Por outro lado, os alunos, ao responderem a essas questões, sentem-se mais capazes de continuar a aprender uma segunda língua. As respostas corretas dadas pelos alunos os deixam estimulados.

O'Malley (1990) comentou que, como estratégia de aprendizagem, o bom aluno faz ligação com aquilo que já sabe. Contudo, consideramos que para que tal ligação seja feita, o professor deve lembrar o que já foi visto em sala de aula. Nesse sentido, cabe ao professor ativar o conhecimento prévio do aluno para que ele, com base nisso, possa aprender coisas novas. Analisemos o excerto abaixo:

Samantha – Last class we talked about obligation and no obligation. Have to obligation, don't have to no obligation, no need. How do I say it in the past?
Had.

Observe-se que a professora menciona a aula passada como referência para lembrar esse conceito e faz uma pergunta pedagógica, à qual ela mesma responde, acerca da obrigação no passado. Os alunos seguem fazendo perguntas sobre obrigações que tinham quando eram crianças. Essa recordação no início da aula é muito prudente, uma vez que ativa os *scripts* daqueles que estavam na aula anterior e, também, apresenta

material novo para os alunos faltantes. Na mesma aula, a professora pediu que os alunos dessem algumas sugestões para um estrangeiro visitando o Brasil:

Samantha – What would you suggest to a person coming to Brazil?

Hipólito – Go to study in Brazil very much.

Samantha – What should you tell your friend?

A4 – I think he should eat “brigadeiro”.

A5 – He should eat spicy food.

No diálogo acima, travado entre Samantha e a classe, percebemos a dificuldade de expressão de Hipólito que produz uma sentença quase incompreensível e vemos como os outros dois alunos entenderam a proposta da professora e formam frases de acordo com o contexto fornecido por ela. A cultura local está presente na aula com a menção de “brigadeiro” (tipo de doce) pelo aluno. Esse diálogo reflete uma preocupação do dia-a-dia (Kramsch 2001) acerca da possível chegada de um estrangeiro ao Brasil e de um confronto entre duas culturas. A professora busca sugestões para minimizar o choque cultural e torná-lo mais lúdico.

Os alunos também entram em contato com outras culturas durante as aulas, ainda que de forma superficial. Em uma aula, os aprendizes ouviram um CD sobre o México, o Egito e a Suíça. Os alunos ouvem sobre o tipo de clima em janeiro nesses lugares: ameno no México e no Egito e muito frio na Suíça. No primeiro país, as pessoas podem visitar templos Astecas e Mayas, ir a Acapulco e comer *tacos*. No segundo país, o aluno pode visitar museus de arte islâmica e as pirâmides e comer *koftas*, *kebabs* (que são feitos de geralmente de carne de carneiro) e *falafel*, feito de feijão com ervas. No último país, o aprendiz pode esquiar nas montanhas e passear por elas. A comida que ele pode experimentar é o *fondue* e *rosti* (batata com creme). Essa é visão de um turista que deseja visitar esses países. Contudo, se o aluno for aventureiro e gostar de correr riscos, uma caminhada por um trecho nas montanhas ao sul da Espanha oferece tudo isso: *El Camino del Rey* (O Caminho do Rei). Com algumas perguntas, Samantha prepara os alunos para lerem sobre esse local:

Samantha – Anybody else is afraid of something? Let’s have a look at this picture.

Tales – My sister is afraid of bees.

Samantha – I have a friend who is afraid of everything.

A2 – Is she still alive?

Samantha – Who wouldn't go to these places. A person who is afraid of heights. Where's this?

Classe – Spain.

Samantha - Would anybody go there?

A professora perguntou aos alunos se eles gostariam de ir a esses lugares. Somente um aluno se aventuraria a ir caminhar nesse trecho da montanha; devido ao fato de ser muito perigoso, os demais alunos não mostraram interesse por esse passeio. Todavia, muitos queriam ir ao México, ao Egito ou à Suíça. Por meio do CD e do artigo, os alunos entram em contato com outras culturas e se inteiram acerca de outros países. Assim, o aluno se expõe a culturas estrangeiras, ficando lado a lado o semelhante e o diferente (Zarate 2003). O objetivo é que o aluno não seja somente bicultural, mas, sim, multicultural. Hoje, com a *internet* e os demais meios de comunicação, as fronteiras entre os países estão se tornando cada vez menores e o contato com outra cultura faz-se mais presente.

Brown (2001) afirma que a aprendizagem de uma segunda língua é de uma segunda cultura e que algumas diferenças culturais devem realmente ocorrer. Observe o diálogo abaixo:

Samantha – We are starting unit 9. We have these two girls. Where are the girls going?

Tales – Australia.

Samantha – How long are they going to stay?

João – One year.

Samantha – What's a gap year?

Tales – It's when you don't work and you don't study.

Samantha – One year doing nothing.

A professora começa, perguntando aonde as duas garotas irão, e Tales responde que vão para a Austrália. Depois questiona sobre o significado de *gap year* – um ano que a pessoa teria livre para fazer o que deseja, principalmente viajar, uma oportunidade aproveitada por muitos jovens; Tales responde prontamente. É um ano em que os jovens viajam para outras partes do mundo e fazem trabalhos ocasionais, caso precisem de

dinheiro em sua estada no estrangeiro. Isso é comum nos países britânicos, mas não é tão difundido no Brasil, uma vez que a maioria dos jovens não tem dinheiro suficiente para tanto, sendo estimulados a cursar uma faculdade ou começar a trabalhar logo que se formam no ensino médio, quando então ocorreria o *gap year*. Desse modo, essa aventura é uma experiência diferente para nossos alunos com pouco poder aquisitivo. Apesar disso, os alunos aprendem esse conceito rapidamente. Isso marca uma das diferenças entre as duas culturas: a britânica e a brasileira. Mas os alunos, com base nesse texto, podem constituir uma terceira cultura, que agrupe um pouco de cada uma, e construir uma nova informação: *gap year* brasileiro. Há a incorporação de uma nova realidade social, uma vez que, no decorrer do curso do Inco-Cepel, ou após a conclusão deste, o aluno pode aspirar a uma viagem desse tipo (Kramsch 2003).

Os alunos leram dois outros textos com temas internacionais: um sobre a *coca-cola* e outro sobre *hamburgers*. Antes da leitura, Samantha fez algumas perguntas aos alunos:

Samantha – Which one do you think sells the most?

Class – Coke.

Samantha – I have a friend who is addicted to it. What do you think about coke? What do you know about coke?

Hipólito – It started in the USA.

Tais perguntas foram feitas para suscitar a curiosidade dos alunos quanto ao artigo sobre a coca-cola. Os alunos fizeram um exercício prévio de falso ou verdadeiro e em seguida leram o texto para saber se suas opiniões acerca da coca-cola estavam corretas. Observe que Samantha, nesse excerto, fez duas perguntas referenciais e uma pedagógica. A pedagógica inicia a conversa com o aluno por meio da questão sobre qual refrigerante é mais vendido, a qual a classe responde em coro: *coca-cola*. As perguntas referenciais dizem respeito à opinião dos alunos sobre a *coca-cola*.

Por outro lado, no texto sobre *hamburgers*, a professora não dialogou com os alunos previamente, apenas, colocou as seguintes perguntas no quadro:

Who invented?

Where was it invented?

Why is it called hamburger?

How long has McDonald existed?

As questões propostas aos alunos faziam que a leitura do artigo se desse com maior objetividade, sem a preocupação com detalhes ou palavras de significado desconhecido. Aliás, Samantha enfatizava que, nesse primeiro momento, os alunos não deveriam procurar palavras no dicionário, mas sim, ler e responder às questões. Esses textos apresentavam fatos que eram comuns ao dia-a-dia de ambas culturas, pois tanto no Brasil quanto nos países britânicos a *coca-cola* e o *hamburger* fazem parte do cotidiano. Diríamos que tais itens pertencem à cultura universal, já que grande parte dos países consome esses produtos.

Os alunos também revelavam alguns aspectos culturais e pessoais por meio das hipóteses levantadas em classe.

What would you do if a person you really don't like visited you unexpectedly?

Carla – I wouldn't invite her in.

Wesley – If it were hot I'd give a hotter meal. If it were cold I'd give a colder meal.

What would you do if you saw two people fighting in the street?

Tales – I wouldn't know anything. I would do nothing.

Darcy – I'd fight too.

Jair – I'd talk

Darcy – You're a man of peace. I'd start kicking everybody.

What would you do if you were the president?

Jair – I'd change the situation. I'd give more money to education.

Samantha – We are going to listen to a story of this woman. Read the text first. What happened to Alice Leisceter. What would you do if you heard voices saying you have brain tumor?

Laís – I would go to a psychiatrist.

Samantha – What did she do?

Hipólito – Operation

Samantha – She had an operation.

Nas hipóteses levantadas pelos alunos, podemos perceber suas características pessoais. Wesley trataria muito mal uma visita inesperada de que ele não gostasse: se o dia estivesse quente ele ofereceria algo ainda mais quente ou se fosse um dia frio, algo mais frio ainda. A luta na rua faz três alunos reagirem de forma distinta: Tales é passivo, não faria nada; Darcy é briguento e começaria a brigar sem mesmo conhecer a causa; Jair é conciliador e tentaria conversar. Note que os alunos usam o segundo condicional em inglês com bastante desenvoltura, demonstrando bastante aptidão lingüística (Rod Ellis 1985), pelo menos no que tange a esse item gramatical, e se envolvem nas tarefas propostas pela professora (Peter Skehan 1989). Em outro momento da fala, o segundo condicional foi usado para perguntar acerca de uma senhora que ouvia vozes, trazendo informação de ela tinha um tumor. Observe que Laís respondeu corretamente à questão, dizendo que preferiria ir ao psiquiatra. Ao explicar as palavras desconhecidas de um texto, poderíamos perceber que a professora fazia que os alunos refletissem um pouco, antes de dar a explicação:

Samantha – Nobody knows the word vicar.

Darcy – It´s a kind of priest.

Samantha -Vicar belongs to the hierarchy of the church. Sort out.

A2 – Solve.

Samantha – What´s the sentence get rid of? He helps people to get rid of.

A3 – It´s to eliminate.

Samantha – Trapped. What´s the sentence? They are trapped between spiritual and material. Why? (professora desenha uma ratoeira para explicar sentido da palavra. What does firmly mean?

Darcy – Strong.

Para conseguir encontrar o significado preciso das palavras no texto o aluno deve ter uma habilidade cognitiva bem estruturada e ter independência de campo (Hansen e Stanfield 1981). É isso que os alunos conseguiam fazer com a ajuda da professora. Note-se que, para todos os significados requisitados pela professora, os alunos tinham uma resposta: *vicar* (tipo de padre), *sort out* (resolver), *get rid of* (eliminar), *trapped* (encurralado), *firmly* (forte). Em nenhum momento, a professora traduz para os alunos o significado das palavras, mas quer que eles cheguem à

conclusão sozinhos. Ela também fez isso em outras aulas: poderíamos, assim, dizer que esse é seu estilo de ensinar, sempre solicitando a participação dos alunos.

Samantha – Act your age.

Tales – Do things that people at your age do.

Samantha -Anything else about Polly? Anything else about Jason?

Tales – Available.

Samantha – Does everybody understand about available in English?

A5 – It’s when you have the time to do a certain thing.

Samantha – Can anybody explain slave? When Brazil was a colony black people were slaves. Clever. Does anybody understand? Clever is intelligent.

A6 – Drop out.

Samantha – He stopped school

Samantha – Scary. Can anybody understand? (Samantha explica scared/scary, faz uma mímica e alguns alunos riem.)

O vocabulário de o excerto acima diz respeito a duas cartas em que duas pessoas pediam conselho sobre o que fazer. Polly era uma mulher de quarenta e seis anos que queria fazer coisas que não estavam de acordo com a sua idade. Daí a expressão usada *act your age* (aja de acordo com a sua idade). O filho de Sarah era um rapaz problemático que usava drogas e, assim, sua mãe pedia conselhos sobre como deveria agir com ele. É importante salientar que elas escreveram carta para revistas e isso apareceu no livro didático. No trecho acima, Samantha faz duas perguntas retóricas sobre *clever*, pois ela mesma fornece a resposta – inteligente -, e sobre *slave*, em que ela fornece uma explicação. Para explicar uma palavra, a professora faz uso de paráfrases. É, por exemplo, o caso de *drop out*, que ela explica por meio da frase *he stopped school* (parou de estudar). Como no excerto anterior, Samantha faz os alunos refletirem sobre o vocabulário e, muitas vezes, um aluno ajuda o outro na elaboração da resposta. Tales pergunta o que é *available* (disponível) e A5, depois da solicitação da professora, fornece a definição. A cultura está sempre presente na sala de aula, em qualquer simples comentário.

Samantha – Do you live with your parents? People usually leave their parents when they’re 18,19.

Laís – When they're in their 20s too.

Vemos aqui uma diferença entre os jovens brasileiros e os de origem britânica. No Brasil, os jovens tendem a sair de casa um pouco mais tarde, se comparados com os de outros países. Há indivíduos na faixa dos vinte anos que ainda moram com os pais. Nos países de origem britânica, tal fato tem uma conotação negativa. O jovem tem de seguir o seu caminho desde cedo. Países de cultura britânica têm o senso de individualidade mais aguçado. É importante ressaltar esse fato para os alunos a fim de que eles percebam as diferenças culturais entre os dois povos. A opinião da professora diverge um pouco daquela da aluna; para a primeira, os filhos saem de casa com dezoito ou dezenove anos e, para a segunda, os filhos saem na faixa dos vinte anos. Apesar dessa divergência de opiniões, nossa experiência diz que os filhos geralmente saem de casa mais tarde, exceto quando vão estudar em outras cidades.

A aula pode ser também vista como um ritual em que alguns atos se repetem como certas frases ora proferidas pelo aluno ora pelo professor. Samantha, também, tinha suas frases-chave.

Samantha – When you finish, check with a friend.

Samantha – Two minutes and we check.

Tais frases, embora repetidas inúmeras vezes, criam um ritmo na execução dos exercícios, uma vez que os alunos sabem que não terão a aula inteira para fazer certos exercícios, tornando a aula mais ágil. Para os mais lentos, isso talvez represente um problema, pois devem seguir o compasso dos mais rápidos, que logo terminam o exercício logo e conferem com o colega.

Como podemos notar com base nos excertos das aulas até agora expostos, há uma predominância de temas cotidianos nas aulas de inglês (Kramsch 2001):

A1 - When did you last get angry?

A3 – I take a photo when I traveling in July.

Laís – When did you last get angry?

A4 – I get angry yesterday on the bus because the people stop in the front door.

Laís – I got angry in the lab. Students from the post graduation think I'm a *pimpolho*.

Os alunos expõem aquilo que os deixa com raiva e as situações acima são típicas do cotidiano: andar de ônibus, fazer trabalho no laboratório ou até mesmo tirar uma fotografia. Notamos, também, que a aptidão lingüística de alguns alunos não é muito precisa como é o caso de A3 e A4, que, mesmo assim, se fazem entender. Contudo, não são todos os aspectos do cotidiano que os alunos dominam, sendo que, às vezes, eles nem respondem às questões quando requisitados:

A1 Why do people go to the club?

Hipólito – To be dancing.

Carla – Why do people go to the newsagent's?

Carla – To buy some newspaper. (a própria aluna respondeu, pois o outro aluno não sabia a resposta)

Note que, quando Carla faz a pergunta para o colega, ele fica calado pois, não sabe a resposta; ela, então, toma a dianteira e responde prontamente. Assim, mais uma vez um aluno aprende com o outro sem precisar recorrer à professora. Mas os alunos podem chegar ao uso errôneo de certas palavras:

Samantha – That's it guys when you are tired you do your homework.

Jair – What's the English for dedo?

Samantha – Finger.

Jair – I have a fingerache.

Samantha – My finger aches

Jair, provavelmente, sabia o significado de *headache* (dor de cabeça). Tendo por base o sufixo *-ache*, ele cria uma nova palavra: *fingerache* (dor no dedo), não existente em nossos dicionários; generalizar uma regra é excelente, e é ótimo para a aprendizagem, mesmo quando se chega a uma conclusão errada. A professora corrige-o prontamente. Note, também, que o aluno faz uso de uma frase feita para perguntar sobre vocabulário: *What's the English for dedo?* (Qual a palavra em inglês para “dedo”?)

Samantha, muitas vezes, aproveitava o começo da aula para fazer uma pequena revisão e ativar os *scripts* dos alunos, conforme vimos anteriormente. É importante salientar que a professora fez essa revisão dos condicionais em duas aulas, sempre no começo da aula. Veremos, abaixo, uma dessas revisões:

Samantha – Last class we saw how to talk about a different present. Can you use the second conditional to form a sentence?

Tales – If I were a prince I would have a castle.

Samantha – What about giving advice with the second conditional?

A1 – If I were you I'd sleep/ I'd go home and sleep.

Esse procedimento ajudava os alunos faltantes a se inteirarem do que havia ocorrido na aula anterior para que pudessem melhor acompanhar o que estava sendo ensinado na aula. Essa maneira de ensinar é igualmente importante, uma vez que o processo ensino-aprendizagem não é tão simples assim. Infelizmente, os alunos não aprendem prontamente aquilo que ensinamos. São necessárias revisões para os alunos aprenderem e reforço para ajudá-los na absorção de itens novos. Com itens gramaticais novos, Samantha é igualmente cuidadosa. Ao explicar o modal *might* (que indica possibilidade em inglês), Samantha fez que os alunos ouvissem um diálogo que contivesse esse modal seis vezes. Além disso, explicou o uso desse modal e, em seguida, os alunos travaram pequenos diálogos orais a fim de fixarem a nova estrutura. Desse modo, a professora contribuía para que os alunos desenvolvessem as habilidades orais e lingüísticas a fim de ajudar na sua aptidão (Peter Skehan 1989)

Todavia, não é somente a cultura estrangeira que se faz presente na sala de aula: a cultura local também é visível, por exemplo no que se refere a assuntos relativos à universidade (Zarate 2003).

Samantha – Hello!How are you?

Jair – Hello.

Samantha – What was the result of the assembléia?

Jair – No nothing. Tomorrow talvez.

Samantha – Maybe.

A professora questiona o aluno sobre o resultado da votação da Assembléia Legislativa referente ao percentual que seria destinado às universidades públicas do estado de São Paulo, e o aluno ainda não tem a resposta. Durante o ano de 2005, houve uma greve na universidade decorrente da discussão sobre o aumento do percentual dado às universidades públicas. Tanto Samantha quanto Amparo não participaram da greve e tampouco iam às assembleias, mantendo-se informadas pelos alunos ou pelo boletim informativo sobre o assunto. Verificamos que a sala de aula não pode estar alheia ao que ocorre na universidade e os alunos devem saber a posição dos professores a fim de se sentirem mais seguros. Nesse pequeno diálogo, percebemos uma sintonia entre sala de aula e universidade: o que ocorre na universidade reflete-se na sala de aula.

6.1.1 Utilização de uma piada na sala de aula e motivação no semestre

Em uma das aulas durante o semestre (17/11/05), pedimos para a professora introduzir na aula uma piada que pudesse ser ligada à nossa cultura, para saber como os alunos do nível 4 reagiriam, uma vez que estávamos usando as piadas no nível 6. Para nós era uma incógnita saber a reação dos alunos de dois níveis inferiores. A piada já foi anteriormente discutida, mas vamos mostrá-la novamente:

Politicians

A bus full of politicians is driving by a farm where a man lives alone. The bus driver, caught up in the beautiful scenery, loses control and crashes into the ditch. The man comes out and finding the politicians, buries them. The next day, the police are at the farm and questioning the man. "So you buried all the politicians?" asked the police officer. "Were they all dead?" "The man answered, Some said they weren't, but you know how politicians lie."

Primeiramente, Samantha jogou forca com os alunos com a palavra *politician*. (político) Esse jogo consiste em fazer no quadro algumas linhas na horizontal, correspondentes ao número de letras da palavra a ser adivinhada, e a pessoa, os alunos

neste contexto, tenta adivinhar as letras. Se a letra estiver certa, a professora coloca-a no lugar correto da palavra, caso contrário, ela começa a desenhar aos poucos um homem enforcado: primeiro a cabeça e, assim por diante, até que os alunos adivinhem a palavra. Felizmente, os alunos acertaram em pouco tempo. Depois, ela perguntou aos alunos que palavras associavam a políticos. Vejamos, abaixo, algumas de suas sugestões:

A1 – Nowadays money in the underwear.

Samantha – What else? Nothing more?

A3 – Thieves

Jair – Liers.

A3 – Corruption.

A4 – Dirty money.

A2 – False promises.

Samantha – Only bad things about politicians.

Jair – They work for the people.

Samantha – Let me add should – should work for people. Today we are going to start with a joke.

Com o que foi exposto acima, podemos notar que a reputação dos políticos não é muito boa, sendo que os alunos somente associaram a eles coisas negativas: dinheiro sujo, corrupção, ladrões, cueca⁵³ etc. Mesmo quando Samantha pediu aos alunos algo positivo, ela mesma acrescentou um pouco de negatividade na frase: deveriam trabalhar para o povo. A segunda etapa foi pedir que eles escrevessem o final da piada. Quando a professora entregou a piada, a última frase havia sido removida. Examinemos algumas das sugestões para o final da piada:

Tales – Were they all dead? Yes, they convinced me.

Jair – They died because they didn't have time to do so.

Samantha – Let me read. Some said they weren't, but you know how politicians lie

⁵³ Na época dessa aula, houve um escândalo com um assessor de um deputado que havia sido preso com \$100.000 na cueca

É importante ressaltar que o grupo de Tales riu muito ao escrever o final da piada e, após Samantha ler o final do chiste, mais risos ainda puderam ser ouvidos. Em seguida, os alunos fizeram um exercício de vocabulário e um caça-palavras. No final da atividade, Samantha faz o seguinte comentário:

Samantha – If you haven't finished do it at home. Let's talk about something more pleasant than bury politicians. Open your books page to 110 and match the sentences.

Com esse fechamento do chiste, parece que Samantha não gostou muito de ter aplicado a piada e a considera algo não muito proveitoso, preferindo fazer a atividade proposta pelo livro didático. Os alunos, por outro lado, foram muito receptivos em relação à piada, aparentando ter gostado muito. Essa reação positiva foi confirmada com a entrevista que tivemos com dois alunos: Tales e Clélia. Ambos afirmaram que gostariam de ter mais piadas durante o semestre ou em diferentes níveis, por exemplo, o nível cinco e seis. Para Tales, a piada em inglês o faz pensar de outro jeito e isso é proveitoso. Clélia disse que teve de pensar muito para escrever o desfecho proposto pela professora, pois o efeito de riso não é tão fácil de encontrar. Além disso, a aluna teve de adivinhar pelo contexto o significado da palavra *bury* (enterrar). Os alunos ficaram contentes com a atividade.

Samantha também foi entrevistada posteriormente e disse que fora a primeira vez que aplicara uma piada em classe; antes já havia aplicado uma charge. Para ela, a reação dos alunos foi boa, uma vez que considera aquela uma classe quieta, mas os alunos responderam bem à piada. Quando escreveram o desfecho, chegaram bem perto daquele proposto pela piada. A professora disse que se fosse escolher uma piada usaria alguma que tivesse alguma relação com aquilo que estivesse sendo dado em classe. Esse comentário da professora explica sua apreciação negativa em sala depois de aplicar a piada, já que não havia ponto gramatical coincidente entre o que ela estava ensinando e a piada, embora ela tenha sido muito feliz com a introdução do vocabulário sobre políticos.

A motivação dos alunos pode ser mensurável pelo envolvimento que eles demonstram nas atividades propostas na aula, que consistiria na motivação intrínseca (Brophy 1999), e quando o aluno consegue um bom resultado, como vimos com o uso da piada em que os alunos riram muito e se envolveram com a atividade, embora nem

sempre essa motivação possa ser medida pela observação, especialmente em uma classe que, de acordo com a professora, é quieta. Assim, as manifestações de preferência ficam mais contidas. Mas, para saber ao certo o grau de motivação, passamos um questionário (ver apêndice) para os alunos da professora, a fim de sabermos se eles gostaram ou não das atividades propostas por Samantha. Dos onze alunos que responderam ao questionário, nove afirmaram que o tipo de atividade escolhida pela professora torna as aulas muito motivadoras, sendo que dois responderam serem as atividades somente um pouco motivadoras. Quanto às atividades que motivaram o aluno durante o semestre houve uma grande variedade de respostas: fitas de *listening* (exercícios com áudio), palestras da BBC sobre o site que eles lançaram recentemente, exibição de parte do filme Shreck , deixar o aluno conversar livremente, aprendizagem do discurso indireto, diálogo em dupla, música em inglês, *past perfect* e *reported speech*. Em relação à ordem de atividades que foram motivadoras também houve ampla variação nas respostas dos alunos: a boa explicação da professora, a palestra da BBC, música, atividades em grupo e músicas, filmes, diálogo em dupla, atividades interativas, conversa livre com o parceiro, falar, atividades de conversação, a paciência da professora. Notamos que a atividade mais popular entre os alunos é a conversação.

A segunda atividade mais motivadora, também, variou: escutar, leitura de textos curtos, trabalho em grupo, conversação. As últimas atividades mais motivadoras foram as seguintes: gramática, as aulas ministradas pela excelente professora, *written work* (trabalhos escritos), músicas, conteúdos em vídeo, *listening* (exercícios com áudio), trabalhos com o livro. Nas atividades que não foram motivadoras, um aluno respondeu que todas as atividades foram boas, outro disse que havia muita matéria na lousa; também foram apontadas atividades em grupos com mais de três pessoas, pois um aluno acaba não fazendo nada, *listening* pois é muito difícil de entender, filme (o aluno considera cansativo); estilo de conversão de pergunta e resposta é muito padronizado; muita gramática; o fato de os alunos não tentarem falar em inglês e de, às vezes, ser difícil de entender o CD; gramática; conversação (falta vocabulário), as lições de casa, um aluno respondeu que não houve nenhuma atividade que o tenha deixado desmotivado. Quando perguntados se a motivação do aluno foi maior nesse semestre, um aluno respondeu que foi menor, pois está sobrecarregado na faculdade de física. Para outros, a motivação foi maior, pois houve maior evolução e mais atividades com o cotidiano na língua; para outro, o conteúdo foi maior e ele se considera mais próximo da fluência; dois disseram que houve mais motivação porque estão aprendendo mais na

língua. Seis alunos responderam que a motivação foi igual a dos semestres anteriores, um aluno alegou dificuldade de estudar, outro afirmou ter sido aquele o semestre em que teve mais motivação. Um aluno afirmou que o curso não apresenta grandes variações em relação aos semestres anteriores.

Com essa exposição acerca dos questionários, verificamos as diferenças das preferências de cada aluno: para alguns, a motivação foi a gramática, outros querem que haja menos gramática, uns gostam de filmes, outros não. Torna-se claro que é impossível uma professora ir ao encontro dos gostos de todos os alunos: o que para um é motivador, para outro não o é. Contudo, em nenhum dos questionários houve menção que a professora não motivava, pelo contrário, um aluno externou ser a professora motivadora e, além disso, muito paciente como os alunos. Com isso, torna-se claro que o professor é fonte de motivação para os alunos e auxilia muito no processo ensino-aprendizagem. Uma professora que não seja motivadora faz que todas as atividades que prepare não atinjam o seu propósito. Por outro lado, um aluno desmotivado é igualmente problemático. O aluno ideal é aquele que está motivado por estar na sala de aula e fazer as atividades propostas (Peter Skehan 1989)

6.2 Turmas de controle com a professora Amparo

Amparo estudou na Universidade de São Paulo e sempre quis cursar a graduação de Letras. No vestibular, entrou para Língua Inglesa, formando-se bacharel em Inglês e Português pela Universidade de São Paulo. Ela já havia estudado inglês na Cultura Inglesa durante cinco anos. Ela foi aprovada no exame de Higher Oxford Level. No último ano, cursou licenciatura na Faculdade de Educação e fez a licenciatura em Língua Inglesa, não optando por cursar a licenciatura em português, área em que possui somente o bacharelado. Amparo também é mestre pela Faculdade de Educação da USP na área de Linguagem e Educação.

Assistimos a três turmas de controle da professora. A primeira foi o nível 4, no segundo semestre de 2005, a qual acompanhamos durante um mês de aula na turma, sendo que eram aulas de noventa minutos. Depois, houve uma reformulação no curso e as aulas, a partir do primeiro semestre de 2006, passaram a ter duração de setenta minutos, sendo que os alunos tinham de cumprir as horas com atividades fora da sala de aula, como, por exemplo, ler livros ou artigos, assistir a filmes e realizar outros

exercícios propostos, computando dezenove horas. No primeiro semestre de 2006, assistimos às aulas do nível 5 e, no segundo semestre, às do nível seis. Apesar de serem níveis diferentes pudemos notar certos elementos comuns a todos eles, uma vez que era a mesma professora que ministrava os cursos e seu estilo podia ser observado. Desse modo, comentaremos os três níveis como se fossem um conjunto contínuo e pontuaremos quando houver alguma diferença mais expressiva entre os grupos. Vejamos a tabela dos grupos de controle:

	Período de observação	Duração da aula	Número de aulas observadas	Número de alunos no começo do semestre	Número de alunos no final do semestre
Nível 4B	2 Semestre de 2005	90 minutos	8	12	9
Nível 5B	1 Semestre de 2006	70 minutos	25	14	12
Nível 6C	2 Semestre de 2006	70 minutos	20	12	11

Aspectos Lúdicos

Enquanto, nas aulas de Samantha, o que predominava eram tanto os jogos quanto os trabalhos em grupo, selecionados de forma a sempre haver novos pares, nas aulas de Amparo o aspecto lúdico era a marca principal. No entanto, quando os alunos tinham de fazer trabalho em grupo, eles mesmos selecionavam seus próprios colegas para constituir o grupo. Assim, em uma aula de Amparo, a professora pede para que, voluntariamente, alguns alunos façam mímica para seus colegas de classe descobrirem o significado das seguintes locuções verbais: *turn around* (virar), *throw something away* (jogar algo fora), *look for something* (procurar algo), *fall over* (cair), *turn off* (desligar),

lie down (deitar) e *look out* (fique atento). Os alunos se divertiram muito com essa atividade, rindo muito, com os seus colegas, das mímicas feitas. Depois, Amparo pediu que os alunos desenhassem outros dois verbos frasais que estavam em uma lista no livro didático. Os alunos procuravam o significado dos verbos e depois desenhavam:

A1 - This is a cat.

A2 – É um gato que dá leite. It's a genetically changed cow.

A5 – Ana Maria, você não fez prezinho. Você comprou a vaga?

Ana Maria - Eu sou amiga do reitor.

Amparo – I want you to translate some of these expressions. Look after a baby.

Class – Cuidar de bebê.

Amparo – Run out of milk.

Ana Maria – É tirar leite da vaca

Amparo – É acabar o leite.

Notamos que os alunos fazem os desenhos com muito bom humor e criticam os desenhos dos colegas, como ocorreu com o gato, que mais parecia uma vaca geneticamente modificada, ou com Ana Maria, que provavelmente desenha muito mal como se pode inferir pela observação de A5. Amparo é cuidadosa: pede que os verbos sejam e percebe que Ana Maria entendeu errado o significado de *run out of milk* (acabar o leite). Os alunos divertem-se muito fazendo essa atividade e o clima foi amistoso entre os colegas. Amparo também realizou com essa classe um jogo de adivinhação: com um desenho nas mãos os alunos tinham de adivinhar o que Amparo estava fazendo. Esse jogo reflete o uso cotidiano que fazemos do inglês (Kramsch 2001).

Amparo – I'm in the kitchen.

José – You have been cutting tomatoes.

Amparo – No.

Ana Maria – You have been cutting carrots.

Amparo – It's something strong.

Ana Maria – You have been cutting onions.

Amparo – Correct.

Depois de Amparo fazer essa demonstração com os alunos, eles jogaram o mesmo jogo com diferentes figuras, sendo que cada um tinha de adivinhar o que o seu colega de grupo estava fazendo. Ana Maria demonstrou sua motivação explícita em relação à atividade: *I love games* (Adoro jogos). Os demais alunos também demonstraram ter gostado da atividade, fazendo-a com entusiasmo.

No nível 5, Amparo também fez várias atividades lúdicas. Assim, no final de uma aula, a professora distribuiu uma nova identidade para cada aluno: eles tinham de circular pela classe falando com os colegas como se estivessem na festa de um cineasta, Mikail Pellman, que acabara de receber o Oscar. Essa atividade desenvolve a inteligência interpessoal, na medida em que os alunos devem conversar com todos os colegas de classe (Howard Gardner 2000). Para complementar, Amparo colocou uma música de fundo, pois, de acordo com ela, sempre há música em festas. Os alunos conversaram entre si por cerca de quinze minutos e Amparo colocou no quadro algumas expressões que poderiam ser usadas durante a conversação: *How about you?* (e você?), *Aren't you?* (não é?), *Anyway*, (de qualquer forma), *How interesting* (que interessante), *Oh really!* (verdade!). Para acabar a “festa”, Amparo avisa que conversou com Mikail e ele não poderá comparecer e, portanto, a festa acabou. Os alunos lamentam, pegam seus pertences e dão a aula por encerrada.

Notamos que a atividade lúdica que mais envolveu os alunos durante o semestre foi a leitura de um conto folclórico e a criação em grupos de um conto de fada. Primeiramente, os alunos leram um conto folclórico dos Estados Unidos sobre um guerreiro que vencera todos os seus oponentes, até que um dia uma mulher lhe disse que Wasis, um pequeno bebê, o venceria. O guerreiro, ao ver Wasis, achou que este último nada poderia com ele, mas seu choro infernal o venceu e ele fugiu da vila. Os alunos entraram, assim, em contato com outra cultura (Kramersch 2003). Amparo começou a discutir os aspectos dos contos de fada:

Amparo – How do you start the story? Once upon a time there was. Now I'm going to distribute some cards. One person starts the cards. One person in the group writes the story. If you need any help with the pictures I'll help you.

A professora explica como os alunos irão escrever os contos de fada. Eles receberam figuras típicas desses contos: príncipes, princesas, castelos, bruxas e outras

mais. Os desenhos são postos com a figura para baixo, um aluno vira a figura e começa a contar a história, outro aluno repete o mesmo procedimento, devendo dar continuidade ao conto. Apenas um membro do grupo anota a narrativa, que vai sendo formada aos poucos, à medida que os alunos do grupo viram as figuras. Vejamos como um grupo começou a elaborar a história:

Luís – *Once upon a time there was a sword.*

Darcy – *And the witch with the sword enchanted it and it had a curse.*

No trecho acima os dois alunos começam a esboçar o conto de fada. Iniciam com o clássico *Once upon a time* (Era uma vez) e depois começam a criar: uma bruxa tinha uma espada encantada contendo uma maldição. Para facilitar na elaboração do conto de fada, Amparo coloca no quadro o vocabulário das figuras que talvez os alunos desconheçam: *sword* (espada), *wolf* (lobo), *tempest* (tempestade), *treasure trunk* (baú de tesouro) a *hut* (cabana), *magic ring* (anel mágico), *crown* (coroa), *rug* (tapete), *frog* (um sapo), *eagle* (águia), *castle* (castelo). Todavia, o final da história criada não agrada aos alunos e eles resolvem mudá-lo:

Caroline – *The frog took the crown and put it on his head.*

Amparo – *Take one more card and finish the story.*

Caroline – *The dragon está dormindo e o frog roubou o anel.*

Luís – *They died happily for ever after.*

Caroline – *Vamos pensar em algo melhor.*

Observamos, no trecho acima, a continuidade da história: os alunos tentam encaixar as figuras que vão aparecendo com o resto da narrativa, recorrendo ao português na falta de vocabulário em inglês. O final do conto proposto por Luís parece *sui generis*: *they died happily for ever after* (morreram felizes para todo o sempre). Diante disso, Caroline não diz nada e prefere pensar em algo melhor. A aula termina, os alunos dão um título para o conto, Amparo recolhe as narrativas e, na aula seguinte, eles continuam nos mesmos grupos e tentam dar continuidade à narrativa. A dificuldade que os alunos têm nesse jogo é de criar uma coerência entre os elementos que compõem a história.

Darcy – There is no sense in this story.

Amparo – Wild wolf. But how do you spell it?

Darcy – I think we wrote wide. Once upon a time there was a witch and a wild wolf.

Caroline – But then the sword. I don't know.

Vanda – She stole the sword of the prince.

Caroline – Strange curse. Is it better?

Os alunos recebem os contos de fada de volta já com as devidas correções e tentam melhorar a escrita. Darcy detecta que a história está sem sentido e tenta retomar o começo do conto de outra forma: era uma vez uma bruxa e um lobo selvagem. Caroline não sabe o que fazer com a espada e Vanda sugere que a bruxa roubou a espada do príncipe. Cada aluno sugere algo para dar coerência ao conto até que Vanda em um desabafo diz:

Vanda – Ai que história comprida.

É importante salientar que os alunos trabalharam no conto de fadas três aulas seguidas, durante parte da aula, sendo que, na quarta aula, leram os contos dos outros grupos da classe e escolheram o melhor – no total, havia três grupos. Tal atividade constitui uma verdadeira estratégia de aprendizagem, na medida em que significou um processo de uso de língua (Rod Ellis 1994). Esse exercício constitui um processo intenso de escrita coletiva, que os alunos se empenharam muito em executar. Houve inúmeras divergências, como podemos notar nos excertos escolhidos, sendo que, muitas vezes, um aluno tomava o turno do outro para falar de sua versão da história. No grupo que observamos, Caroline centralizou os turnos e queria dar a direção correta da história. Alguns alunos se ressentiram quanto à posição de líder da aluna que, muitas vezes, não ouvia os colegas de grupo. Darcy, por sua vez, era mais sarcástico e, às vezes, propunha certos elementos controversos na história, como, por exemplo, o estupro da princesa. O grupo ouviu sua sugestão com placidez, mas optou por não colocá-la no texto. Os três contos de fada na classe foram: *The princess frog* (a princesa sapo), *The magic search* (a busca mágica), *A fairy tale* (um conto de fadas). Enquanto os alunos liam os contos, comentavam se eles eram coerentes ou não, ou seja, se faziam

sentido. Amparo comentou que todos os contos tinham um final feliz. O conto escolhido foi *The magic search*.

Na discussão de diferentes costumes entre os povos, Amparo primeiramente mostrou os hábitos dos chineses:

In China you should greet someone:

- a) by shaking his/her hand.
- b) With a nod and a bow.
- c) With a kiss on both cheeks.

Temos acima três opções de cumprimentar os chineses, sendo que somente uma é correta: aperto de mãos, aceno e inclinação da cabeça ou beijo nas duas bochechas. Os alunos optam pela segunda alternativa, que é a correta. Amparo dividiu a classe em quatro grupos e cada um deles recebeu um hábito cultural de um determinado povo como, por exemplo, os britânicos, que usam a carta de motorista como a de identidade. Os alunos deveriam inventar dois hábitos para em seguida verificar se os outros alunos da classe acertavam o hábito cultural correto, como foi feito acima. Assim, Darcy sugeriu para seu grupo que os escoceses costumam vestir, em certas ocasiões, roupas que parecem femininas aos olhos dos estrangeiros, o que na verdade é uma saia típica para homens - a kilt, e acrescentou que dançavam em cima de porcos. Darcy fez outra sugestão para seu grupo: os escoceses têm uma maneira especial de celebrar o a noite de 31 de dezembro: cheirar as flores e tomar um café da manhã. Essas foram somente duas opções que os alunos criaram, mas eles fizeram outras que foram testadas com os demais alunos da classe. Os alunos divertiram-se muito ao fazer esse exercício e ter de inventar novos hábitos culturais para os povos. Isso enfatiza que, na aula de língua estrangeira, formamos uma terceira cultura (Zarate 2003).

No primeiro dia do nível 6, no segundo semestre de 2006, Amparo propôs que os alunos participassem de um jogo em que os jogadores tinham de dar a volta ao mundo, começando por Londres e terminando no mesmo ponto. Os alunos teriam no máximo 100 dias para realizar isso e viajavam juntos; em cada lugar em que o dado parava, eles tinham de decidir se iriam parar naquele ponto ou não. Conforme o lugar no tabuleiro, havia opções a serem feitas, os alunos escolhiam uma delas e depois falavam

com a professora, que tinha a consequência da opção tomada. Assim, por exemplo, se optassem por ficar dois dias em Los Angeles, teriam o passaporte roubado, ficando duas semanas a mais do que o previsto, o que atrasaria a viagem. A linguagem a ser usada pelos alunos durante o jogo era a seguinte:

Round the world in 100 days
 Useful expressions
 Making decisions/ Talking about
 I think we should
 What will you do if?
 Perhaps we should
 Ok Let's
 But if we do that, we'll

Observe que essa linguagem é toda baseada em tomada de decisão: *acho que deveríamos, o que você fará se? talvez devêssemos, vamos, mas se nós fizermos isso, iremos*. Essa linguagem é bem apropriada para a atividade, pois em cada lugar no tabuleiro em que os jogadores param, eles devem decidir o que fazer para terminar o jogo em menos de 100 dias.

Sergio – We choose Los Angeles.

Cássia – Add five days and go back to Paris

Luís – Desse jeito a gente vai acabar com 100 dias. A gente está com 107.

Cláudio – I don't like Paris. Luís está bom a gente está com 103 days.

Vemos o envolvimento dos alunos que tentam diminuir o número de dias para não ultrapassar os 100 propostos pelo jogo. O grupo que terminou em menos dias a volta ao mundo foi o de Wagner, Gisela e Carla, cuja viagem durou 41 dias. Depois dessa pequena volta ao mundo, eles tinham de escrever uma mensagem para um amigo/a de um dos lugares em que estiveram. Amparo determinou que a mensagem seria de 15 linhas.

Nesse nível, os alunos também discutiram sobre literatura e leram um conto de Dorothy Parker. Desse modo, o aluno pode usufruir de outro tipo de gênero textual igualmente importante na sala de aula, que é muitas vezes desprezado (Serrani 2005). Todavia, antes de os alunos lerem, Amparo faz algumas perguntas para os alunos acerca de literatura:

Amparo – Do you read short stories, Sergio?

Sergio – Yes.

Euclides – Retrato de Dorian Gray.

Amparo - Picture of Dorian Gray by Oscar Wilde

Roberto – Poems.

Amparo – Who is the author?

Roberto – Drummond, Pablo Neruda.

Amparo – Can you say a poem?

Roberto – No.

Bárbara – I like novels.

Selma – I prefer novels too.

Amparo – We are going to read a short story by Dorothy Parker. She’s an American novelist

Euclides – Playwright?

Amparo – She writes plays for the theatre.

Vânia - Witty?

Amparo – In a conversation she was very fast.

Observe que para introduzir o conto de Dorothy Parker, Amparo primeiramente pergunta a um aluno se ele gosta de contos. Euclides já interfere e diz que gosta do romance Retrato de “O Retrato de Dorian Gray”, de Oscar Wilde. Roberto diz que gosta de poemas de Drummond e Pablo Neruda, que tenta declamar, mas não consegue. Bárbara e Selma preferem romances. Amparo lê um trecho sobre a vida de Dorothy Parker e surgem algumas dúvida de vocabulário: *playwright* e *witty*. Quanto à primeira dúvida Amparo explica que a palavra se refere a uma pessoa que escreve peças para teatro; a segunda palavra denota uma pessoa rápida no pensamento. Note que em nenhum dos casos a professora traduziu as palavras, optando por explicá-las em inglês. Ainda antes de ler o conto, os alunos leram algumas citações sobre o amor, de três

autores: Thomas Fuller, Shakespeare e Oscar Wilde. Os alunos expressam as suas preferências:

Lourdes – I prefer Thomas Fuller, because love for me is donation. There is more pleasure in loving than being beloved

Amparo – Who agrees with the first sentence?

Love is blind, and lovers cannot see

The pretty follies that themselves commit (William Shakespeare)

Josefina – You see just what you want.

Lourdes – Sometimes you don't want to see the things you don't live.

Amparo – Does anybody go for Oscar Wilde?

When one is in love one begins to deceive oneself. And one ends by deceiving others.

If you are married that just what happens.

Temos algumas citações acima e o respectivo comentário que os alunos, ou mesmo a professora, fizeram. Para Lourdes, o amor é doação e há mais prazer em amar do que em ser amado. Na citação de Shakespeare, Josefina comenta que vemos da pessoa amada somente o que queremos. Por outro lado, Amparo prefere a citação de Oscar Wilde, especialmente por ela ser casada. De acordo com Oscar Wilde, no amor começamos por enganar a nós mesmos e acabamos por enganar os outros. A professora tem uma visão mais prática do que o amor significa. Mas uma de suas alunas tem uma visão do amor como sofrimento:

Vânia – Just when I fall in love when you love someone you forget to love yourself.

Lourdes – I no.

Vânia – You suffer you don't sleep well. You always think of the person. You feel it's a pain. I don't love anymore, it's suffering.

Lourdes – It's because you didn't find the right person.

Vânia – I read Nelson Rodrigues and he said love and happiness don't combine. I lost myself when I fall in love. Love is terrible.

Lourdes – She's revolted.

Vânia tem uma visão totalmente pessimista em relação ao amor, a aluna se perde no amor, não dorme e pensa sempre no amado. Lourdes tenta reconfortá-la, dizendo que talvez não tenha encontrado a pessoa certa. Todavia, para Vânia o amor é algo terrível que deve ser evitado. Depois de os alunos lerem as citações, fazendo os respectivos comentários sobre cada uma delas, eles ouvem o conto de Dorothy Parker sobre uma mulher que está à espera do telefonema de seu amado. A personagem está desesperada e até começa a falar com Deus, implorando que o telefone toque. A voz ouvida pelos alunos é de total desespero. Na seqüência, os alunos tentam adivinhar o título da história, com base naqueles que estão no papel que receberam:

Amparo – What’s the title of the story?

Selma – I think it’s Great Expectations.

Tassiane – Great expectations can be about another things

Amparo – Which title?

Selma -Will he give me a ring?

Vânia – Great Expectations.

Amparo – Sergio is OK.

Vânia – Dial L for love

Amparo – She’s alone in a room. She’s just talking to herself. The title of the story is Telephone Call.

Os alunos procuram a todo custo acertar o título do conto até que, por fim, Amparo diz: *Telephone Call* (chamada telefônica). Amparo instiga uma discussão para que os alunos tentem imaginar que tipo de pessoa é a mulher do conto. Para a professora, a personagem é muito desesperada, está estressada e é um pouco maluca por ficar tão ansiosa à espera do telefonema. O conto é somente a expectativa que o amado irá ligar; desse modo Amparo propõe que os alunos em grupos criem a continuação do conto. Na atividade proposta, o amado finalmente liga e eles conversam um pouco. Os alunos se reúnem em grupos e começam a escrever a continuação do conto. Amparo recolhe os escritos, corrige-os e, na aula seguinte os diálogos são representados para a classe.

Os alunos formaram quatro grupos e ensaiaram a apresentação dos diálogos previamente corrigidos pela professora. Eles compararam a primeira versão feita com aquela corrigida por Amparo. Os aprendizes fariam uma leitura dramatizada do diálogo.

A revelação da classe foi Vânia. Vejamos o diálogo travado entre ela e Darcy durante a apresentação:

Euclides – Scene: in a room, a woman alone is waiting for a phone call. It's seven o'clock. The phone rings and she immediately starts speaking.

Vânia – Hello my darling, I was waiting for you like an idiot. Why didn't you call me before? What do you think I am? Oh, baby ... I was desperate here counting each second. Oh, my love I have so much confidence on you.

Darcy – Miss, wait!

Vânia – My heart was beating fast and I was sweating.

Darcy – Miss, wait a minute!

Vânia – I am.

Darcy – STOP!

(silence)

Darcy – I'm not who you think I am. I'm a Telefônica clerk and I am only calling you to pick up your registration number.

Nesse diálogo, Euclides fez a apresentação da cena: em uma sala, uma mulher espera um telefonema. Depois disso, Vânia e Darcy entram em cena. Logo após o telefone tocar, Vânia o atende desesperada, e, em voz alta bem estridente, começa a falar há quanto tempo está esperando. Darcy tenta interrompê-la, mas não consegue; finalmente, grita *pare e diz* que é um funcionário da companhia telefônica. A continuação do conto feita pelos alunos foi bem criativa e teve um final inesperado. A interpretação de Vânia foi impecável e ela fez isso com muito esmero. Todos os alunos a aplaudiram. Essa não foi a única apresentação em grupos feita pelos alunos: Amparo propôs que fossem formados grupos de três pessoas, sendo que um aluno seria o apresentador e os outros dois fingiriam ser pessoas famosas a serem entrevistadas.

Luís – She's the most beautiful singer in Brazil, Ivete Sangalo. He's the most famous politician in the world, Paulo Maluf. How did you start your career?

Sergio – When I was 2 years old I stole my brother's lunch. I was a little thief

Luís – Who is your boyfriend?

Lourdes – At the moment all are famous.

Luís – Paulo Maluf, what are your future plans?

Sergio – I'm going to build a bridge.

No trecho acima, Luís entrevista uma cantora e um político. Observe a crítica que é feita a Maluf: ele era ladrão desde pequeno, chegando a roubar seu próprio irmão e quer construir uma ponte. Paulo Maluf é famoso pelas suas construções, fato que o aluno aproveita para usar na entrevista. É importante salientar que tudo isso é feito de forma lúdica, uma brincadeira, com muito riso e com liberação psíquica, de acordo com Freud (1969).

Os alunos também fizeram um jogo de suposições utilizando os modais. Assim, um aluno tem uma frase e o outro parte de uma figura. Um aprendiz faz frases do tipo: *he may be carrying a child* (ele deve estar carregando uma criança). O colega que tem o papel com as frases já desmente essa suposição: *The man is in a wild place* (o homem está em um lugar selvagem). Depois dessas suposições, Amparo mostrava a figura inteira e os alunos confirmavam o que haviam dito. Outro jogo feito em classe era descobrir quem havia matado Alec Crabtree (nome fictício), em que os alunos também usaram os modais empregando, desta vez, as formas verbais do passado. Havia uma série de papéis com informações sobre o crime, que os alunos liam para elaborar suas suposições: *she must have changed her name* (ela deve ter mudado o nome) ou *she must have used a spoon to kill* (ela deve ter usado uma colher para matar). No final, Amparo revela aos alunos de quem era o assassino: a senhora Crabtree.

Podemos perceber que o lúdico está presente nas aulas de Amparo de várias formas, proporcionando aos alunos que se liberem da timidez e possam conversar, fazendo de conta que são ora celebridades, ora detetives ou simplesmente alunos que executam as atividades elaboradas pela professora. Há sempre o envolvimento de todos naquilo que foi proposto. Fica claro com o que foi exposto nesta parte do capítulo que Amparo privilegia os aprendizes concretos e os comunicativos (Nunan 1989).

Aspectos ligados à vida estudantil dos aprendizes

A entrada na Universidade de São Paulo é sempre uma alegria para os alunos por ser esta uma universidade tão almejada e, dependendo do curso, muito difícil. Quase sempre há uma comemoração ou uma reação inesperada assim que o aluno sabe que ele

foi aprovado no vestibular. Amparo lança mão desse tema que está tão presente na vida dos alunos e pergunta no nível 4: *When you discovered you had got into USP, how did you react?* (Quando você descobriu que havia entrado na USP, como você reagiu?). As reações foram as mais diversas possíveis. Luís e Fabrício, por exemplo, não dormiram. Já Carmem saiu com a irmã para ouvir música. Aristides e a família ficaram felizes, mas não tiveram nenhuma reação em particular. Matilde dormiu como se estivesse em coma. Eliane não falou para a família que iria prestar vestibular, só deu a notícia quando já tinha sido aprovada. A família ficou muito surpresa. Ana Maria, por outro lado, está feliz por estudar no Inco-Cepel e ter entrado na USP. Essa aluna parece estar sempre motivada somente pelo fato de estar na aula. Em um momento posterior no curso, Amparo perguntou sobre a vida acadêmica na universidade. Eles já completaram pelo menos quatro semestres e já passaram daquele momento inicial de entrada na universidade:

Matilde – I stopped one semester.

Ana Maria – Why?

Matilde – Como se fala não é da sua conta?

Fabrício – Eu peguei dependência e olha para mim.

A1 – I understand.

Fabrício – I'm taking scientific initiation because I have dependência.

Vemos, acima, um retrato da vida do dia-a-dia na universidade. Alunos, às vezes, têm de trancar a universidade por vários motivos que se recusam a expor ou repetem alguma matéria e têm de cursá-la novamente. Essa rotina é bem diferente da alegria de ter passado no vestibular. Vêm, em seguida, as pequenas barreiras a serem enfrentadas pelos alunos para que finalmente, consigam acabar a universidade.

No nível 5, o tema de escola é retomado, mas, agora, na época da adolescência. Amparo prepara os alunos para ouvirem duas adolescentes discutindo suas obrigações, mas, antes disso, os aprendizes falam entre si.

Josefina – They don't have money.

Talita – Teenagers have to go to school every day.

Amparo – The construction is like passive. I was allowed.

Talita – I studied at Cepham so I had to study very much.

Ricardo – How can we say magistério in English?

Amparo – Let's have a look.

Josefina – They don't have to work.

Amparo – This is good more ideas.

Talita – They can sleep a little more.

Ricardo – They can sightsee every day.

Observe que os alunos mencionam algumas vantagens e desvantagens de ser adolescente e ter determinadas obrigações. Eles têm de ir à escola todos os dias; por outro lado, podem dormir um pouco mais. Talita manifestou que tinha de estudar muito quando estava na escola. Amparo diz que quando era adolescente era boa de lábia e vendia bolo na escola. Vanda cuidava de crianças e Ricardo conseguiu um emprego como *office boy*.

Agora que os alunos estão na universidade, eles comparam qual professor é mais rígido mencionam aqueles que permitem chegar atrasado, lembram daqueles que permitem falar em sala de aula durante uma explicação. Na opinião dos alunos, eles tiveram esses dois tipos de professores. Vanda contou sobre um professor que teve no ensino médio que quando entrava na sala obrigava os alunos a bater-lhe continência e ficar de pé até que recebessem ordens para sentar. Ele ficava olhando para os alunos enquanto estavam de pé com um olhar estranho. Posteriormente, ele começava a aula. O professor era alemão e tinha participado da Segunda Guerra Mundial. De acordo com a aluna, ele se matou. Acreditamos nunca ter ouvido acerca de um professor tão exótico. Tudo isso reflete a cultura do dia-a-dia (Kramsch 2001).

No nível 6, as conversas acerca da escola e da universidade giraram em torno dos seminários, uma vez que, nesse nível, os alunos são obrigados a realizar essas atividades como parte da avaliação oral. De fato, há uma unidade de preparo para os seminários, em que os alunos lêem sobre sugestões de como fazer uma apresentação eficaz e sobre o vocabulário adequado para ser usado. O primeiro passo é ouvir os alunos em suas experiências com esse tipo de apresentação. Wagner comentou que em sua faculdade os seminários não eram obrigatórios. Vânia disse que sua faculdade exige a apresentação de um trabalho de conclusão de curso. Como Tassiane estudou no Cephram, tinha de fazer apresentações toda a semana, uma vez que iria ser professora. Os alunos concordaram que necessitam de uma semana para fazer um seminário, mas dependendo da matéria ou do professor pode levar mais tempo. Os alunos concordaram

que fazer a apresentação em outra língua demanda também mais tempo, por ser algo novo para a maioria deles. Amparo salienta a importância de ensaiar antes da apresentação. Luís acrescentou que poderíamos contar algumas histórias engraçadas para conectar com o tópico.

Amparo fornece uma série de sugestões: tentar não falar muito rápido, procurar ter uma ligação com os espectadores, demonstrar entusiasmo sobre o assunto. É igualmente importante olhar as pessoas, pois você as força a olharem para você. Por outro lado, é recomendável diminuir o tempo de apresentação se o público não se mostrar interessado. A qualidade da voz também é importante, é bom variar a entonação. Após as sugestões sobre apresentação, os alunos escolhem três temas sobre os quais gostariam de falar e a classe vota em um. O tema mais votado pela classe será aquele sobre o qual o aluno irá falar. Os temas levantados pela classe suscitam muito interesse, vejamos alguns deles: cultura japonesa, arte, histórias para crianças, ilustração em livros infantis, super heróis, cultura hispânica e lavanderia. Os alunos escolheram as datas para a apresentação dos seminários, que iriam começar em outubro, logo após a prova.

O primeiro seminário foi de Euclides, que estava visivelmente nervoso. Amparo procurou acalmá-lo, dizendo: *feel at home, Euclides* (sinta-se em casa, Euclides). À porta da classe, o aluno colocou um barbante com alguns dizeres e os alunos deveriam pular o barbante, mas não o fizeram. Euclides mencionou Walter Benjamin e leu tudo em voz alta, sua fala não era compreensível devido à dificuldade do aluno de se expressar de modo coerente em inglês. Sua pronúncia era bem truncada. Esse aluno exemplificava bem que a hipótese do período crítico pode ser aplicada (Lennenberg 1967). Na discussão final, Euclides deu seu parecer sobre a arte:

Euclides – My idea is multiplicity of art. Any space is neutral when the object of art moves this space is suspension. This space has two dimension.

Depois de sua apresentação, os alunos ficaram curiosos para ler os dizeres escritos em pedaços de papel colados no barbante e levantaram para ir vê-los. Gisela fez o segundo seminário:

Gisela – I'd like to talk about children's. The literature acts on the mind. The notion of children was born with the bourgeois before everything a

child did and adult did too. So children were considered a small adult. They were like adults. After this, we have romantic literature. Books are determined according to their age. The presence of the adult is very important to stimulate the children. Guys, any questions?

O seminário de Gisela foi mais compreensível do que o de Euclides, mas ela leu tudo em voz alta e sua pronúncia era bem problemática. Amparo disse que reescreveu seu texto duas vezes. Todavia, independente da dificuldade do aluno que está fazendo a apresentação esse é sempre um momento de expansão para a classe, uma vez que novos tópicos são discutidos fora daquilo que é planejado pela professora. De acordo com Gisela, a concepção de criança como um ser diferente dos adultos apareceu com a burguesia, pois, antes, as crianças eram consideradas adultos em miniatura. Já Josefina falou sobre a Oktober Fest em Blumenau; local em que ninguém da classe havia ido, mas que muitos passaram a querer visitar após o seminário. Vânia falou sobre seu projeto de lavanderia:

Vânia – Good afternoon. Thanks for coming for my presentation. Safira's Laundry. Our customers are: hotels, restaurants, bars, hospitals, manager's houses, domestic public. There is collaboration between employees manager and washerwoman. There is an ethical code and environmental responsibility. We also have social responsibility working with children. We have a site we do research. That's it guys.

Amparo – Why Safira?

Vânia – Because it's a jewel very valuable.

O projeto de curso de Vânia era a abertura de uma lavanderia. Os clientes da lavanderia são hotéis, restaurantes, bares, hospitais e o público doméstico. A aluna mostrou muita segurança ao falar sobre o projeto e as construções usadas foram pertinentes. Além disso, a aluna tem uma boa pronúncia. Tassiane falou sobre o latim e sua evolução ao longo do tempo, formando novas línguas como, por exemplo, o português. É importante salientar que a aluna não leu durante o seminário, falando tudo o que havia memorizado. Amparo admitiu que estudou latim, mas não era boa aluna e já esqueceu tudo.

O tema em que Sergio baseou a sua apresentação foi bem atraente: os super-heróis. De acordo com o aluno, o primeiro super-herói foi o Capitão Marvel, mas na época em que o filme foi lançado não havia efeitos especiais. Em 1983, aparece o “Super Homem III”, filme que atraiu bastante público. Em 1989, o filme Batman foi lançado. O aluno mostrou uma parte de um filme do Homem Aranha que seria lançado em maio de 2007. Ele leu tudo durante o seminário, ou seja, não memorizou o que era para ser dito. Após o seminário, Amparo faz a seguinte observação, a qual foi contestada por uma aluna:

Amparo – Only Americans know how to make films.

Vânia – It’s not true.

Amparo – I watched Piratas do Caribe and there is no end. I was furious.

My son will love the new film of Spider Man.

Para a professora somente os americanos sabem fazer filme, opinião essa que foi contestada por uma aluna. De qualquer forma, o filho de Amparo irá gostar do novo filme do Homem Aranha. Esses seminários são uma boa forma de os alunos praticarem o inglês e também tomarem conhecimento de assuntos os mais diversos possíveis. A apresentação de Darcy foi a última do semestre. Ele falou sobre a arte conceptual de um artista plástico não muito conhecido cujo trabalho é difundido entre os artistas plásticos. Há somente um livro sobre ele, o artista desapareceu no mar ao tentar atravessar o Oceano Atlântico em um barco, episódio sobre o qual até hoje paira um mistério. Para alguns, ele está vivo e um dia aparecerá.

Profissões e empregos

Na aula do nível 4, Amparo levanta o tema de profissões. Cada um dos alunos do Inco-Cepel está na universidade para ter uma profissão e estuda para atingir esse objetivo. Desse modo, Amparo propõe uma atividade para o grupo:

Amparo – Everybody here is studying for a profession. Flávia is going to be a dentist. Ana Maria is going to be a teacher.

Ana Maria – No, I'm going to be a public relations.

Amparo – In pairs, I want you to discuss the professions that you don't need to go to college.

Os alunos deveriam falar de profissões que não necessitam de faculdade. Eles fizeram um levantamento de várias profissões que preenchiam esse quesito: vender coco na praia, vender cachorro quente, vender bala na frente da escola, coletar lata de alumínio e tomar conta de crianças. Toda essa conversa precedeu a leitura sobre um rapaz desempregado e morador de rua que vendia jornais. Os alunos ficaram muito empolgados com esse tema, uma vez que ele diz respeito à realidade que estavam vivendo: o preparo para uma nova profissão, em que se faz necessário a realização de um estágio visando a inserção no mercado de trabalho. Na última aula a que assistimos dessa turma, os alunos comentavam que tinham estágios de até novecentos reais, pelo fato de serem alunos da Universidade de São Paulo. Em outras palavras, ser aluno da USP favorecia a obtenção de um estágio e a aceitação neste.

No nível cinco, o tema de trabalho também surgiu, mas de forma diferente. Primeiramente os alunos teriam de colocar em ordem de prioridade os seguintes itens: boa saúde na mente e no corpo, satisfação no trabalho, casamento, nenhuma preocupação com dinheiro, uma casa grande, férias, uma família que dá apoio e muitos amigos. Vejamos o que os alunos discutiram:

Fábio – For me number 1 is health and it's very important job satisfaction.

A1 – When you aren't satisfied in your job, you aren't healthy.

Fernando – For me love and marriage is number 1.

Verificamos que as prioridades dos alunos variam. Para Fábio o que importa é ter saúde e satisfação no trabalho; já para Fernando, o amor e o casamento são importantes. Essa discussão girava em torno da felicidade e em que ela se constitui. Amparo faz um sumário do tema:

Amparo - I'm sorry, but I have to finish the activity. Happiness doesn't exist, we have moments of happiness. You only know when you don't have. For me a moment of happiness is with my children telling stories.

Amparo lançou mão de um *cliché* muito repetido: felicidade não existe, mas sim, momentos felizes. Isso tem um significado para cada um e cada aluno procurou buscar seu momento de felicidade no dia-a-dia. Depois disso, os alunos lêem sobre Sidney Fisk, executivo que trabalha muito e não tem tempo para sua família e nem sabe se é feliz, pois não tem tempo para se divertir. Os alunos também lêem sobre Jeff Norman, um entregador de jornal que acorda às duas horas da manhã, faz mestrado, joga golfe e treina um time de baseball. Ele se julga muito feliz e quer ser consultor de família. Posteriormente, Amparo pergunta quem é mais feliz: Sidney Fisk ou Jeff Norman. A classe respondeu que Jeff seria o mais feliz entre os dois. Amparo procura dissuadir a escolha da classe, colocando alguns pontos que favorecem Fisk:

Amparo – Does he use his brain every day? Does he get satisfaction?

Talita – He has time for his Master Degree, plays golf, he coaches his team.

Amparo – He doesn't get satisfaction in his job. He doesn't want to be a paperboy the rest of his life. Who is happier?

Class – Jeff.

A professora aponta que Jeff não tem satisfação no trabalho, pois não quer ser entregador de jornal o resto da vida. Por outro lado, para os alunos o que interessa é ter tempo para fazer o mestrado, jogar golfe e treinar o time de baseball. No final, a classe responde em peso que Jeff é mais feliz, apesar de ser um entregador de jornal. Amparo pergunta à classe qual seria um emprego ideal e os alunos respondem um que tivesse um bom salário, que garantisse tempo livre e permitisse fazer o que temos vontade. Alguns querem ter o seu próprio negócio. Por outro lado, para muitos da classe, o emprego ideal está no funcionalismo público, pois em um único final de semana dois alunos prestaram concurso para Caixa Econômica Federal e dois para o Banco do Brasil. No nível seis, o tema de empregos e profissões não surgiu.

Filmes e Artes

Esse tema esteve presente nos três níveis por ser algo tão difundido. No nível 4, por exemplo, os alunos voltaram-se sobre a carreira do cineasta Steven Spielberg. Ficaram surpresos com a quantidade de filmes que o cineasta havia dirigido até então – cerca de 30 filmes. Algumas traduções dos filmes também chamaram a atenção dos

alunos, como Encontros Imediatos do Terceiro Grau cujo título original é *Close Encounters of the Third Kind*. Mas os alunos executaram a tarefa sem problemas. Em outra aula, Amparo quer introduzir um tempo verbal – *past perfect* -para os alunos e o faz por meio de uma música. Primeiramente, pergunta aos alunos qual é a história de amor mais romântica que conhecem e eles respondem que é a de Romeu e Julieta. Os alunos discutem a história e o que acontece no final: os protagonistas morrem. A classe ouve a música, que é uma paródia da história de amor, pois, no final, eles não morrem e simplesmente rompem o namoro. Notamos mais uma vez que Ana Maria é a aluna que mais manifesta motivação nas atividades, pois quando os alunos lêem uma história de amor no livro, ela disse: *I love love stories* (adoro histórias do amor). Há alunos que estão motivados somente por estar em classe, Ana Maria é esse tipo de aluna. Ela tem uma motivação intrínseca muito forte (Brophy 1999).

No nível cinco, os alunos assistem a parte de um vídeo chamado *Patch Adams*, o pioneiro dos Doutores da Alegria, profissionais que entretêm os doentes de um hospital. Após os alunos assistirem a parte do vídeo alguns comentários são feitos:

Luciana – I always stay in hospitals because my mother has to go to hospitals.

Amparo – You have to think about the positive aspects. We are going to watch it again. What's the solution for Patch?

Lourdes – I think it's a public hospital.

Amparo – A free hospital. What's the idea?

Class – A free hospital.

Na cena do filme, Patch está decepcionado com o tratamento que os pacientes recebem no hospital e quer inovar, fazendo-os rir e livrando-os de um ambiente que leva os pacientes a se sentirem ainda mais deprimidos. Patch Adams encontra barreiras para pôr suas idéias em prática, uma vez que ele começou com o projeto dos Doutores da Alegria. Esse filme é muito comovente e trata de algo muito sério que diz respeito a todas as pessoas: a melhoria da qualidade no tratamento dos pacientes hospitalares. Amparo trouxe o exemplo de sua filha que esteve internada e recebia visitas dos Doutores da Alegria, o que foi muito salutar.

Em outra aula, os alunos leram sobre Ernest Hemingway e Picasso. Antes dessa leitura, porém, os alunos fizeram um exercício de separar palavras ligadas à arte e à

literatura como: *brush* (pincel), *literature* (literatura), *chapter* (capítulo), *masterpiece* (obra de arte), *art* (arte), *sketch* (esboço), etc. Desnecessário dizer que palavras como *masterpiece* podem ser inseridas tanto no campo da literatura quanto no da arte também. Alunos comentam sobre os dois artistas:

Josefina – He paints he started a school.

Vanda – Hemingway is famous because he wrote novels.

Josefina – I've read about him.

Vanda – Picasso is Spanish and Hemingway is American

Josefina – O velho e o mar.

Ambas alunas fazem comentários sobre os artistas. Vanda diz que Hemingway é famoso pelos romances que escreveu e Josefina cita um deles. Fornecem a nacionalidade de ambos: espanhola e americana. Amparo enfatiza que os dois são do século vinte. Depois, ela divide a classe e alguns alunos irão ler sobre Picasso e outros sobre Hemingway. Posteriormente, Amparo fornece as respostas dos questionários sobre os artistas que os alunos deveriam ter feito e eles comentam em pares sobre a vida deles. O objetivo não é simplesmente fazer perguntas e respostas, mas sim, fazer uma narrativa:

Fábio – He was a famous writer. He killed himself in 1969. He was a great writer. He graduated in journalism in 1907. When the First World War came he went to Italy and worked as a journalist. In Paris he met Gertrude Stein, a writer also. He wrote some of his novels with the experience of the war.

Talita – He watched his father painting. He used some of it to paint and he was better than his father. I think he was a genius. In 1891 his father got a good job. In 1904 he painted Gertrude Stein.

Nessa narrativa, percebemos que os alunos conseguiram absorver muita informação sobre os artistas. Assim, Hemingway se suicidou em 1969, era formado em jornalismo, participou na Primeira Guerra Mundial como jornalista e alguns de seus romances são baseados em sua experiência na guerra. Picasso observava seu pai pintar e conseguiu pintar melhor do que ele, tornando-se um gênio da pintura. Vemos, assim,

que a aprendizagem de uma língua é feita por meio de cultura (Brown 2001). Em outro momento no decorrer do curso, os alunos falaram sobre os seus livros favoritos:

Amparo – I'm going to give you five minutes to talk to your friends about your favourite book.

Vanda – Do you read in German?

Caroline – I read in Portuguese and German. If I read only in German I wouldn't understand.

Vanda – Do you have any favourite films?

Josefina – I liked the Lord of the Rings.

Amparo – I didn't like the film. Did you read the book?

Cecília – I read the book. It's better than the film.

Amparo – That's nice! Here in the book we have some options of books and films.

Alunos comentam sobre seus filmes preferidos. Josefina gostou do filme *O Senhor dos Anéis*, mas Cecília preferiu o livro ao filme. Essa discussão era um preparo para os alunos ouvirem um diálogo no CD em que as pessoas comentavam acerca de livros e CDs de que gostaram mais. Os alunos ouviram atentamente e depois leram o *script* do diálogo para melhor compreenderem.

No nível seis, Amparo apresentou uma música chamada *Another Day in Paradise* (Mais um Dia no Paraíso) de Phil Collins. Primeiramente, pediu que os alunos escrevessem as palavras que lhes viessem à mente sobre o paraíso e foram estas palavras que os alunos associaram: *trees* (árvores), *butterflies* (borboletas), *music* (música), *nature* (natureza), *peace* (paz), *love* (amor), *birds* (pássaros), *children* (crianças), *flowers* (flores), *beach* (praia) e *silence* (silêncio). Como podemos verificar, e a professora mesma pontuou, são todas palavras positivas que entendem o paraíso como um lugar maravilhoso. Uma aluna manifestou mais interesse na música:

Lourdes - I love this song. I hear this music when I was a child the teacher put this song.

Posteriormente, Amparo pediu que os alunos procurassem nos dicionários espalhados pelas mesas algumas palavras: *blisters* (bolha), *sole* (sola), *fit in* (adequar-

se), *whistle* (assobiar), *pretend* (fingir), *tell* (contar) e *embarrassed* (desconcertado).

Examinado o vocabulário da música, Amparo pergunta de que a música trata:

Lourdes – Something very happy is going to happen.

Vânia – Another day in paradise is boring.

Tassiane – And the blisters.

Selma – Alone in paradise.

Tassiane – Maybe paradise is like a blister.

As previsões em relação à música são das mais variadas possíveis. Lourdes é otimista e supõe que algo de muito bom irá acontecer, para Vânia o paraíso é algo monótono. Tassiane considera que o paraíso seria como uma bolha. Os alunos ouvem a música ainda sem suporte da letra e tentam dizer o que entenderam:

Gisela – A man and a woman talk about the paradise.

Amparo – Where is the situation?

Class – Two people in the street.

Dessa vez, os alunos chegaram mais próximo ao significado da música: duas pessoas estão na rua e conversam. Essa música de Phil Collins tem um apelo social muito forte, pois é sobre uma mulher que vive nas ruas e não tem lugar para dormir. Ele finge que não a vê e continua a caminhar. Contudo, o homem fica desconcertado com essa situação e ela diz que tem bolhas nos pés de tanto andar e está chorando. Os alunos discutem sobre o problema das pessoas que vivem na rua. Amparo propõe que, em grupo, cartazes sejam elaborados com alguns dizeres sobre esse tema.

Gramática e Vocabulário

Nesta seção, discutiremos com maior profundidade o modo como a gramática e o vocabulário foram ensinados. Vimos, anteriormente, que uma música sobre Romeu e Julieta serviu como ponto de partida para que o *past perfect* (pretérito mais que perfeito) fosse explicado. Agora, veremos como outros itens gramaticais foram revisados ou apresentados. O nível cinco constitui um estágio em que muitos itens gramaticais foram

revistos. Logo na primeira unidade do livro, há um questionário sobre conhecimentos gerais por meio do qual essa revisão é feita:

Amparo – I want an example of present active.

Carlota – How long does it take for the sun's rays to reach the Earth?

Amparo – Passive voice in the present.

Luis – Which language is spoken by the most people in the world?

Amparo – Present Perfect Simple.

Fábio – How many times has Brazil won the World Cup?

Vemos pelas questões acima que a professora ia perguntando sobre o tempo verbal e os alunos, no questionário, identificavam aquilo que estava sendo pedido. O exercício foi feito com muita prontidão e, posteriormente, os alunos elaboraram seus próprios questionários culturais tendo como base os tempos verbais vistos em classe. Amparo enfatiza que certas estruturas verbais devem ser repetidas e faz que os alunos exponham-se a essas repetições de vez em quando. Assim, os alunos repetiram todas as perguntas do questionário. É importante enfatizar que essas repetições não são monótonas ou enfadonhas, uma vez que servem de suporte para o aluno melhorar a pronúncia e a entonação. Ela sempre pede que os alunos repitam com o CD em casa. A pronúncia é uma das preocupações da professora:

Amparo – When we talk we speak grammar. You speak better if you know the grammar.

As frases acima denotam bem a precisão gramatical que a professora busca com seus alunos, mas sem ser exaustiva em sua preocupação; pois, se a professora fosse preocupada demais com a gramática e a pronúncia, os alunos perderiam a fluência e se inibiriam na aula, fato que não ocorreu; pelo contrário, os alunos se sentiam bem soltos. Em um exercício do livro, os alunos tinham de escrever *play, go* ou *do* de acordo com a atividade física como, por exemplo, *go jogging* (correr), *do aerobics* (fazer aeróbica) ou *play volleyball* (jogar vôlei). Posteriormente, os alunos tinham de escolher um esporte e fazer um levantamento do vocabulário ligado a essa atividade. Os aprendizes utilizaram diferentes tipos de dicionários: bilíngüe, monolíngüe e ilustrativos. Os alunos fizeram a pesquisa com os dicionários e, Amparo discorre em seguida sobre os diferentes

dicionários e diz que, na vida escolar, eles precisarão não só de livros de gramática mas, também, de bons dicionários. Essa atividade visou à expansão do vocabulário com o uso do dicionário.

Na aula de revisão para a prova, os alunos fizeram uma série de exercícios que foram prontamente corrigidos por Amparo. A professora colocou no quadro a seguinte ordem de estrutura para formular perguntas:

Question word + auxiliary + subjective + verb (complements)
When did you win in Wimbledon?

De maneira geral, os alunos têm muita dificuldade com a construção de perguntas em inglês, o que torna muito proveitosa a colocação da estrutura no quadro. Todavia, apesar de incluirmos uma seção especial voltada ao uso de gramática, enfatizamos que seu ensino está presente a todo o instante e aqui discutimos somente os momentos em que este último foi feita de forma mais explícita. Os alunos, por sua vez, sentem-se mais seguros quando a gramática é explicada de forma mais pontual. Com essas explicações gramaticais, Amparo procura desenvolver a aptidão lingüística de cada aluno (Rod Ellis 1985).

No nível seis, Amparo ensinou o padrão verbal de alguns verbos, exemplificando com fatos de sua própria vida:

My mother made me eat everything on my plate.
My father let me drive his car.

Amparo – The verb let and make have this special construction. I want you to write 3 or 4 sentences with this model.

Com base nas frases acima com os verbos *make* (fazer) e *let* (permitir), os alunos escreveram sentenças sobre suas próprias vidas:

Tassiane – My mother made me learn to play games.

Vânia – My mother made me go to school every day.

Lourdes – When I was a kid my father let me go out with friends. I could sleep in my friends

Selma – My father let me walk in the park. It's very good. My father is good.

Amparo – Is there anything you hate?

Bárbara – My mother made me cut my hair at the “barbeiro”.

Amparo – Barber's

Lourdes – Eat meat. My mother made me eat meat . Now I'm vegetarian.

Assim, a mãe de Tassiane fazia que ela aprendesse jogos e a mãe de Vânia fazia que ela fosse para a escola todos os dias. O ponto negativo é fornecido por Bárbara quando ela diz que sua mãe fazia que ela cortasse o cabelo no “barbeiro”. A mãe de Lourdes fazia que ela comesse carne e agora, ela é vegetariana. Todos os exemplos dados pelos alunos reforçam a forma individualizada, que Amparo ensinava, à medida que os alunos diziam frases sobre suas próprias vidas. Percebemos que sua abordagem é centrada no aluno (Altman 1980). Ao mesmo tempo, a gramática era ensinada sem que os alunos tivessem de memorizar as regras correspondentes. Para ensinar o terceiro condicional em inglês, Amparo também lançou mão da mesma estratégia empregada no caso dos padrões verbais; colocou um exemplo no quadro e, com base nele, os alunos elaboraram seus exemplos com suposições baseados em suas próprias vidas:

I got in USP in

If I hadn't got into USP I would have

Cláudio – I would have become a teacher.

Lourdes – I wouldn't have studied Chinese. I would have lived in Campinas. I would have studied in Jundiaí. I would have worked as a teacher in Jundiaí.

Selma – I got into USP in 2004. If I hadn't got into USP, I would have worked. I would have traveled to another city.

Darcy – If I hadn't studied at USP, I would have been funnier. I would have earned a lot of money. I would have got cancer.

Lourdes não teria estudado chinês e moraria em Campinas. Selma teria trabalhado. Darcy, sempre mais ferino, diz que teria sido mais engraçado se não tivesse entrado na USP e ganhado mais dinheiro e talvez tivesse ficado com câncer. Esse aluno sempre faz afirmações contraditórias a fim de provocar as pessoas.

A fim de tornar as atividades de gramática ou conversação um pouco mais lúdicas no curso, havia as *learning stations* (estações de aprendizagens). Assim, os alunos eram divididos em quatro grupos e cada um deles teria uma atividade diferente para executar. O primeiro grupo teria de distinguir palavras usadas no inglês norte-americano com base em um texto escrito no inglês britânico; as palavras estavam em negrito e os alunos deveriam substituí-las. No segundo grupo, os alunos desenhavam sobre memórias da infância e, quando terminavam o desenho, comentavam com os colegas do grupo. No terceiro, os alunos completavam um questionário para descobrir se eram “potencialmente australianos” e discutiam, depois, suas respostas vendo o gabarito. No quarto, os aprendizes faziam exercícios de gramática. É importante salientar que os alunos ficavam cerca de dez minutos em cada estação e, posteriormente, iam para a seguinte. No final da aula, os alunos tinham feito todas as atividades propostas em cada um dos grupos.

Cotidiano

Neste item, incluímos alguns episódios do nível cinco e seis. No nível cinco, Amparo pergunta sobre esportes:

Luciana – I do yoga and I danced. I danced for seven years and I had to stop because of the university.

Amparo – And you Vanda?

Vanda - I practiced karate. But now I don't practice.

Amparo – Do you have any favourite sport?

Talita - I'd like to practise volleyball.

Fábio – I'm a runner.

Tais fatos revelam o dia-a-dia dos jovens, alguns praticam esportes e outros não. Em outra aula, Amparo fala sobre números que foram importantes na vida do aluno. Primeiramente, diz os que foram significativos na vida da professora como, por exemplo, o ano em que casou, e aqueles em que seus filhos, Mateus e Mariana, nasceram. Depois, os alunos devem pensar em números que são importantes em suas vidas:

Darcy – 9 is the number. It's the hour I slept 9 hours.

Ricardo – Now the other.

Darcy – How can I say “apelido”?

Ricardo – Nickname.

Darcy – Number of girls I stayed in my life.

Ricardo – It's difficult to count. (risos)

Os dois alunos começam o exercício sérios. Darcy aponta o número de horas que dormiu, mas depois, segue o exercício, fornecendo uma conotação sexual para ele, o que é acompanhado, com risos, por Ricardo. Em outro momento, os alunos discutem bons e maus hábitos no Brasil. Vanda aponta que temos de nos comportar de acordo com as pessoas daquele lugar. Como primeiro mau hábito, Vanda fala em mexer no nariz em público, algo com que os outros alunos da sala também concordaram. Para Amparo, cuspir no chão pode ser também considerado mau hábito. Vanda também narra a história de uma mãe que repreendeu o filho, não por jogar papel fora do ônibus, mas sim, por não dobrar o papel. A aluna mostrou indignação com a história. A cultura se faz presente a todo o momento na sala de aula (Brandão 2006).

Amparo – What's bad manner in Brazil?

Luciana – To ask the age of a woman.

Darcy – To kiss men on both cheeks.

Amparo – In Russia they touch the nose and kiss on the cheeks.

Vanda – Arrotar.

Amparo – To burp after a meal. What would you say to a person visiting Brazil?

Fábio – Go back to the First World.

Amparo – I think we accept things because of all the mixture of cultures.

Um hábito considerado ruim no Brasil é perguntar a idade de uma mulher, de acordo com os alunos e, também, beijar os homens nas duas bochechas. Vanda diz que arrotar depois das refeições também é um mau hábito. Amparo pergunta o que os alunos diriam a uma pessoa que esteja visitando o Brasil e Fábio diz que o turista deveria voltar para o primeiro mundo. É importante observar que, muitas vezes, quando os alunos pensam em turistas no Brasil, eles sempre se referem àqueles oriundos do primeiro mundo, quando na verdade há também aqueles que vêm de países em desenvolvimento. Assim, o referencial para os alunos são indivíduos do primeiro mundo.

Os diferentes nomes de tipos de estabelecimentos comerciais que os alunos têm de aprender são igualmente um referencial para os alunos e isso faz parte do cotidiano:

Gisela – Can you get some steak?

Luís – Ok. I'll go to the butcher's.

Gisela – Can you get film for my camera?

Luís – Ok. I'll go to the photo shop.

Gisela – Can you get a newspaper?

Luís - Ok. I'll go to the newsagent's.

Com base em um diálogo-padrão, alteravam os itens que iriam ser comprados e diziam as referentes lojas para adquiri-los. Embora seja um pouco mecânico, tal exercício é uma forma de os alunos memorizarem os diferentes tipos de loja: *butcher's* (açougue), *photo shop* (loja de revelação), *newsagent* (banca de jornal). A Copa do Mundo também é tema na aula de Amparo e os alunos fazem sua previsão:

Amparo – Let's make a prediction for the game on Thursday. I panic in the game.

Caroline – 2 to 1.

Amparo – Yes, you are very optimistic for Japan.

Vanda – 5 to 1

Amparo – Who will score the goals?

Vanda – Fábio, Ronaldo, Ronaldinho and Roberto Carlos.

Gisela – 1 to nil

Amparo – You are going to do this to Zico.

Darcy – 3 to 1

Sergio – 3 to 2

Francisco – 2 to nil

Luís – 1 to nil.

Amparo pediu que os alunos fizessem suas previsões para o jogo que se realizou no dia 22 de junho entre o Brasil e o Japão na copa do mundo. No final, o Brasil ganhou de 4 a 1. Assim, até mesmo a Copa do Mundo esteve presente nas aulas de inglês.

No nível seis, a professora falou sobre eco-turismo e perguntou aos alunos se eles já haviam realizado esse tipo de viagem.

Darcy – Have you ever done any ecotourism?

Cláudio – Yes, Iguazu Falls. I don't know if you can say it's ecotourism.

Euclides – Teacher, how can I say “Sou contra”?

Amparo – I'm against.

Darcy – I went to Brotas to do rafting.

Amparo – That's very nice.

Somente dois alunos da classe haviam feito eco-turismo; sendo que, o restante dos alunos se mostrou favorável. Apesar de Euclides mostrar-se contra o eco-turismo, ele admitiu ter ido a uma serra em Minas Gerais, cujo nome não se recordava. Os aprendizes, em seguida, leram algumas informações a respeito de hotéis e pousadas retirados da internet, e tentaram localizar alguns desses pontos turísticos. Os alunos pareciam estar bem envolvidos com a atividade. Depois, assistiram a um vídeo sobre eco-turismo no Amazonas, que discutia algumas formas pelas quais poderíamos acabar com o desmatamento da floresta. O tema do ambiente meio ambiente está sempre presente nos meios de comunicação e nas conversas que travamos com nossos amigos ou colegas de classe: como preservar a natureza e impedir que mais destruições ocorram. O vídeo era somente um apelo para os alunos refletirem sobre o tema (Kramsch 2003).

6.2.1 Motivação das turmas de controle com a professora Amparo

Nas aulas que observamos nos níveis quatro, cinco e seis das turmas de controle os aprendizes pareceram muito engajados nas atividades propostas pela professora. Todavia, cabe analisar o questionário de motivação para sabermos se as nossas hipóteses correspondem à realidade.

Assim, no nível quatro, dos sete alunos que responderam se o tipo de atividade escolhido pela professora era motivador, quatro responderam que era muito motivador e três responderam que era um pouco motivador. No nível cinco, por outro lado, de doze alunos, somente um respondeu que as atividades eram pouco motivadoras. No nível seis, o resultado foi similar: de onze alunos, somente um respondeu que as atividades eram pouco motivadoras.

No nível quatro, quando requisitados se o conteúdo havia contribuído para sua motivação, todos os alunos responderam afirmativamente, fornecendo as mais diferentes razões. O filme, textos referentes a curiosidades no livro, a compreensão de textos e a conversação, o trabalho de construção de guia para um turista, os jogos e as atividades que não fazem parte do livro, a conversação em dupla são todos fatores que contribuíram para a motivação nas aulas. No nível cinco, os alunos também apontaram diversas atividades motivadoras, como o questionário que um grupo tinha de perguntar para o outro, a conversação tendo como modelo diálogos do livro, a consolidação do que já foi visto, as atividades em grupo, as histórias de lenda, a criação de uma história em grupo, vídeo e os temas do livro (artes, histórias e costumes). No nível seis, os aprendizes também apontaram alguns fatores para a motivação, a não existência de um livro-texto, a variedade das aulas, os seminários, o pequeno teatro que fizeram em classe, conversação, a atividade com a canção de Phil Collins *Another Day in Paradise*, a gramática. Verificamos que, praticamente, todas as atividades trabalhadas em sala de aula foram motivadoras para os alunos.

Oferecemos quatro opções para os alunos apontarem as atividades mais motivadoras. No nível quatro, os alunos indicaram as seguintes opções: conversação, exercícios de gramática, leitura de textos, escuta, jogos de música, discussões em grupo, as lições de casa, explicação do objetivo da aula, vídeo, as explicações de Amparo e brincadeiras. No nível cinco, as atividades apontadas foram: elaboração do questionário, o trabalho em grupos, escrita do conto de fadas, exercícios de escuta, leitura de textos em casa, conversação, gramática, atividade de ter de inventar uma alternativa incorreta

para um hábito, a apresentação de alguma biografia, a atividade que simulou uma festa, filmes pesquisar sobre outros dicionários. No nível seis, as atividades foram as seguintes: músicas, seminário, a paciência e vontade de ensinar da professora, o pôster, a turma, a apresentação do teatrinho, as explicações da professora sobre gramática, jogos, o jogo de volta ao mundo, a professora Amparo, *learning stations* (estações de aprendizagem) e conversação.

Ressaltamos que, antes de Amparo iniciar as suas aulas, ela colocava o plano de aula no quadro e dizia o que ia ser visto naquele dia. Caso não pudesse fazê-lo por falta de tempo entre uma aula e outra, ela apenas dizia em voz alta tudo o que iria ser feito. Tal procedimento foi visto como algo motivador para o aluno. De fato, notamos que as suas aulas corriam muito bem com esse plano feito em itens, mas bem explicativo. A professora surgiu como fonte de motivação de tão competente que é. Vemos que as atividades propostas foram um verdadeiro sucesso, pois sempre houve algum aluno as apontou como sendo algo positivo.

As atividades entendidas como não motivadoras foram em número bem menor e a maioria dos alunos gosta de estudar no Inco-Cepel. No nível quatro, a atividade de gramática foi apontada como não motivadora, bem como a falta de tempo para estudar fora da sala de aula, dificuldade de se expressar em inglês, conversação em dupla, dificuldade nas atividades, discussão em grupo, brincadeiras. Já no nível cinco, as atividades não motivadoras foram: discussão em grupo de duas pessoas, a construção do conto de fadas, audição e conversação, atividades de fazer em casa, atividade em grupos com mais de duas pessoas, ouvir os diálogos e ter de falar. No nível seis, as atividades não motivadoras foram as seguintes: fazer prova, música, e a fala em dupla. Podemos notar que muitas das atividades que os alunos apontaram como não motivadoras são aquelas que dizem respeito à própria dificuldade do aluno como, por exemplo, ouvir o CD, trabalhar em dupla e falar. Somente duas atividades foram apontadas como negativas: as brincadeiras e o conto de fadas.

Alguns alunos apontaram a professora Amparo como a melhor do Inco-Cepel e afirmam que tem uma boa didática, fazendo que eles gostem mais do curso. Um aluno apontou que os exercícios do livro são cansativos e aqueles de outros livros são mais motivadores. Para alguns alunos, as aulas são boas, já para outros, que entraram no curso com base de inglês, as aulas são às vezes monótonas. Um aluno sente-se motivado por estar na parte final do curso. Outro agradece pelo conhecimento de inglês que adquiriu no Inco-Cepel e pela vontade de conhecer outras culturas que passou a ter ao

estudar inglês. Alguns alunos consideraram o nível seis o mais motivador comparado com os outros pelo fato de não haver um livro.

Entrevistamos os alunos dos níveis cinco e seis respectivamente. Colocamos as mesmas perguntas para cada um desses dois níveis. Quando requisitados sobre quais atividades mais haviam chamado a atenção, os alunos do nível cinco se dividiram: Gisela, Roberto e Carl gostaram da escrita coletiva do conto de fadas. Já Vânia e Darcy gostaram da conversação. Gisela não considerou as aulas divertidas, mas sim, interessantes e Darcy foi categórico: as aulas nunca são divertidas. Roberto, Carla e Vânia acharam as aulas bem divertidas. Somente Roberto mudaria uma atividade do curso: acrescentaria mais músicas. As atividades mais motivadoras, segundo Gisela, foram as atividades em grupo. Roberto aponta o questionário de conhecimentos gerais e Carla tem a mesma opinião: por outro lado, Vânia e Darcy preferiram as atividades em grupo.

No nível seis, o que mais chamou a atenção dos alunos foram as *learning stations* (estações de conhecimento), as atividades de conversação, a música de Phil Collins e as dramatizações. Os três alunos entrevistados foram unânimes em afirmar que as aulas foram divertidas. Os aprendizes acrescentariam mais músicas, filmes e vídeos. Nenhum deles mudaria as atividades feitas durante o semestre. As atividades mais motivadoras para os três alunos foram: música, leitura feita fora da aula, dramatizações e seminários.

Percebemos que os alunos, tanto do nível cinco quanto do nível seis, sentem-se satisfeitos com o desenvolvimento do curso e com as atividades escolhidas pela professora. Notamos que os alunos gostam de desafios, aos quais respondem bem, o que é evidenciado pelas atividades promovidas pela professora (Peter Skehan 1989).

6.3 Turmas Experimentais ministradas pela Professora Amparo

Como assistimos a todas as aulas nessas turmas, nesta parte do capítulo, podemos fazer certas afirmações quanto à hipótese do período crítico. De acordo com essa hipótese, os sujeitos só podem atingir a pronúncia e a sintaxe próximas a um nativo até o final da puberdade. Todavia, depois de observarmos a fala dos alunos durante esses três semestres, verificamos que Wesley, Vânia, Walter e Darcy se aproximam da fala de um nativo, seja pela exatidão na pronúncia, seja pela sintaxe. Os demais alunos

variam desde um extremo como o de Euclides, que constrói frases muitas vezes sem sentido, até aqueles que se comunicam com certa desenvoltura, mas ainda tendo problemas na pronúncia. É importante salientar que grande parte dos alunos está na faixa etária dos vinte anos. Somente quatro alunos têm pouco mais de trinta anos e um aluno tem quarenta anos. Considerando que há alunos – embora em número reduzido – que conseguem uma boa pronúncia no decorrer do curso, juntamente com uma sintaxe adequada, apoiamos a pesquisa de Birdsong (1992), em que esse autor postula que a idade do período crítico pode ser estendida. São poucos, como vimos, os que atingem esse patamar de destreza na língua, mas sempre há a expectativa de que outros alunos também atinjam.

Analisaremos, aqui, as classes em que foram aplicados os chistes. A fim de não repetirmos as atividades que já comentamos anteriormente sobre o nível seis, centralizaremos nossas atenções na parte da aula em que os alunos leram os chistes e suas respectivas reações a esse tipo de texto. No final desta seção, comentaremos os questionários de motivação aplicados nos três grupos (6A, 6B e 6C) e as entrevistas com alunos e com Amparo. Analisaremos os dez primeiros chistes, lidos por todas as turmas, bem como outro chiste que somente 6A e 6B leram, para compararmos a reação desses dois grupos, sendo que um chiste somente a turma 6A leu. Para facilitar a análise das piadas e a reação dos alunos, transcreveremos todas elas logo a seguir.

O quadro abaixo tem por objetivo fornecer uma melhor visão das turmas observadas. Observe-se que a turma 6A foi a que teve maior número de desistentes, isso ocorreu devido ao fato de nela haver um número excessivo de alunos, que foram transferidos para outra turma, aberta às sextas-feiras.

	Período de observação	Duração da aula	Número de aulas observadas	Número de alunos no começo do semestre	Número de alunos no final do semestre
Nível 6A	2 Semestre de 2005	90 minutos	25	27	15
Nível 6B	1 Semestre de 2006	70 minutos	22	9	9
Nível 6C	2 Semestre de 2006	70 minutos	17	15	7

Amparo aplicou o primeiro chiste em 11 de agosto de 2005, na turma 6A. Houve de nossa parte uma grande expectativa, pois não sabíamos ao certo como os alunos reagiriam. É importante salientar que na turma 6A, os alunos leram piadas em todas as aulas até a primeira prova, passando em seguida a se expor a esse material apenas uma vez por semana; as demais turmas leram piadas uma vez por semana. Fornecemos abaixo uma cópia do chiste e os comentários nas três turmas.

Joke # 1

I – PRE READING ACTIVITY

- 1) Do you know what blind means? Check in the dictionary.

- 2) You are going to read a joke called the blind man. What are your predictions?
 - A)

 - B)

II) WHILE READING ACTIVITY

Read the Joke and see if your predictions were correct.

The Blind Man

A Young woman has just undressed to step into the shower when the doorbell rings. She goes to the door and says, “Who is it?”
“Blind man”, comes the reply.
So instead of going to the bathroom for her robe, she opens the door.
“Hummmmm.....nice body, lady. Where do you want the blinds?”⁵⁴

⁵⁴ Efr2@yahoogroups.com.br

1) What does the woman understand?

2) What does the man understand?

III) AFTER READING ACTIVITY

This joke is about a misunderstanding. The man means one thing and the woman understands another. Tell your friend about a misunderstanding that happened in your life.

Em todas as classes, Amparo solicitou que os alunos verificassem os dois sentidos da palavra *blind*: *cego x persiana*. Os alunos verificaram esses sentidos em grupos. Nas turmas 6A e 6B, os alunos leram a piada logo após haverem verificado o dicionário. Mas, na turma 6C, os alunos fizeram algumas previsões sobre o conteúdo da piada. Transcrevemos, abaixo, quais elas foram:

Predictions

1. It's a story of a man who wakes up at night can't see.
2. It's a story about a blind man at the bus stop chewing gum.
3. It's a story about a salesman who sells blinds.

A segunda previsão acerca de um homem cego que está em um ponto de ônibus mascando goma de mascar foi fornecida por Euclides, sendo baseada em um conto de Clarice Lispector. Amparo logo reconheceu a semelhança, fazendo um comentário com o aluno. Os alunos leram a piada e a maioria conseguiu entender seu sentido do qual riram muito. Em todas as turmas, Amparo leu a piada em voz alta, explicando a graça do chiste: homem cego x homem das persianas. Desse modo, houve a revelação do não dito. De acordo com Dolistky (1983), isso acabaria com o efeito de humor, o que, no entanto, não ocorreu: pelo contrário, a explicação foi uma ajuda didática para auxiliar aqueles alunos que não tivessem conseguido perceber a graça logo de imediato. Observamos que os alunos, muitas vezes, ansiavam por uma explicação para poderem

fazer parte do grupo dos alunos que estavam rindo. Na turma 6B, houve um aluno que apresentou uma barreira cultural na compreensão da piada, pois disse que era impossível a mulher confundir o duplo sentido de *blindman* (*homem cego x homem das persianas*). Tony não conseguiu aceitar a possibilidade desse entendimento sendo que, para ele, o chiste não fazia sentido. Por outro lado, Oswaldo, da turma 6C, teve uma reação muito positiva, pois conseguiu prever o desfecho da piada – um vendedor que vende persiana. Ficou muito satisfeito com seu poder de previsão.

JOKE # 2

I – PRE-READING ACTIVITY

1) You are going to read a joke entitled “The Soda machine”. What do you expect to read about? Write two suppositions.

- a) The joke is about _____ .
- b) There are _____ in this story.

II – WHILE- READING ACTIVITY

1) Read the joke and check your suppositions. Were they correct? Discuss with a partner.

Glossary:

Win (verb) = ganhar

Blonde (noun) = loira

Button (noun) = botão

“Are you done yet?” = “Já terminou?”

change (noun) = troco

The Soda Machine

There was a beautiful young blonde at a soda machine in Vegas, and she arrived there just before a business man coming to *quench* (1) his thirst. She opened her purse and put in 50 cents, studied the machine for a short while, pushed a Diet Coke selection, and out came a Diet Coke.

She placed it on the counter (2) next to the machine. Then she reached in her purse (3) again and pulled a dollar and inserted it in the machine. Studying the machine carefully, she pushed the button for a Coke Classic and out came a Coke Classic for 50 cents change.

She immediately took the 50 cents and put it in the machine, studied it for a moment and pushed the Mountain Dew button.

Out came a Mountain Dew (4). She placed them both on the counter next to the Diet Coke.

As she was reaching for her purse again, the business man, who'd been waiting patiently for several minutes by then, spoke up. "Excuse me, miss, but are you done yet?"

She looked at him and indignantly asked, "Well Duh! Can't you see I'm still winning?"⁵⁵

2) Read the joke again. Guess the meaning of the underlined words.

- 1 - _____
 2 - _____
 3 - _____
 4 - _____

III – AFTER-READING ACTIVITY

1) Work in groups. Discuss the questions below.

- Where does the situation take place? What is this place famous for?
- There is cultural prejudice presented in the joke. What is it?
- How do you feel about this kind of prejudice? Does it disturb you?

Na primeira turma em que Amparo aplicou esse chiste, assim que leu o texto antes da aula, ela expressou seu desagrado com esse tipo de piada. A professora é loira e sentiu-se alvo do chiste, o que de certo modo, refletiu-se na forma como o conduziu. Na turma 6A, Amparo colocou no quadro o título da piada *Soda Machine* (máquina de refrigerante) e pediu que os alunos dessem sua opinião sobre seu tema. Um aluno supôs que se tratava de um homem, outro que era sobre um papagaio contando uma piada e outra aluna disse que conhecia uma piada de um português e uma máquina de

⁵⁵ Efr2@yahoo.com.br

refrigerante. Os alunos lêem o chiste e começam a dar risada, mas Gisela diz que é a mesma piada que ela já conhecia.

Nesse momento, como Amparo sentiu-se alvo da piada, diz que não é loira (Bergson 1987), uma vez que fica implícito na piada um corretivo: loiras, prestem mais atenção ao mundo a sua volta. Amparo lê o texto para uma aluna, explicando a piada para Maria, que achou o chiste sem graça. Assim, nesse caso, quando o não dito (Dolitsky 1983) foi revelado, a graça acabou. Amparo pergunta para a classe se o chiste os incomoda; Walter, muito irônico, diz que mal conseguiu acabar de lê-lo. Os alunos mostram-se indiferentes ao preconceito veiculado. Amparo, no final, admite que alguns chistes não são muito bons de ler. A reação da professora foi emotiva e seus pensamentos estavam voltados para uma predisposição mais séria (Freud 1969). Assim, o riso não pode surgir, nesse contexto, para a professora.

Na turma 6B, Amparo aplicou a piada sem o grau de emoção presente na primeira vez. Perguntou sobre o conteúdo da piada que Edgar supôs tratar de uma máquina quebrada que alguém viria consertar. Amparo leu a piada, fez demonstrações e perguntou qual foi o problema com a loira. Henrique respondeu que a loira achava que aquela era uma máquina de jogos, não de venda de refrigerantes. Amparo, por sua vez, aponta novamente o preconceito: em várias piadas, as loiras são descritas como pouco inteligentes.

Na turma 6C, os alunos também fazem previsões sobre a piada. José supõe que um homem prende as mãos na máquina e diz que o chiste pode ser sobre uma explosão. Nesse caso, a professora entende que se trataria de humor negro. Os alunos lêem a piada e a aprendiz, loira, coloca a culpa na pesquisadora que selecionou a piada. Os alunos fazem exercícios de vocabulário que corrigem com a professora. José não entende a piada, Amparo lê o texto para ele e então ele ri. Elizangela não gosta de piadas como essa, que contêm preconceito. A oposição de *scripts* que contém a piada é *inteligente x burro*. Apesar do preconceito contido na piada, a maioria dos alunos gostou.

JOKE #3 Teacher's Copy

PRE-READING ACTIVITY

- 1) Make a word map based on the word POLITICIANS. How many words can you think of?

WHILE-READING ACTIVITY

- 1) Read the joke. The punch line is missing. In groups, try to finish the joke.

Politicians

A bus full of politicians is driving by a farm where a man lives alone. The bus driver, caught up in the beautiful scenery, loses control and crashes into the ditch. The man comes out and finding the politicians, buries them.

The next day, the police are at the farm and questioning the man.

“So you buried all the politicians?” asked the police officer. “Were they all dead?”

He answered, “Some said they weren’t, but you know how politicians lie.”⁵⁶

AFTER-READING ACTIVITY

- 1) Read the tips. Find the words in the word hunt below.
 - a) when you have an accident with another car. *crash*
 - b) the same as landscape, a natural view. *scenery*
 - c) the same as the verb ask, especially used by police. *question*
 - d) related to activities in a cemetery when people die. *bury*
 - e) a long narrow channel cut into the ground at the side of a road, field, etc, often containing water. *ditch*

⁵⁶ Efr2@yahoo.com.br

W	E	R	Y	U	R	V	B	M	N	S	E	T	Y
Q	A	B	E	R	T	C	A	U	G	H	T	U	P
X	C	U	V	H	J	B	G	R	D	E	A	Z	X
L	K	R	I	O	P	E	R	T	Y	Q	P	O	Y
Q	A	Y	C	Z	X	H	Y	E	R	U	Y	G	B
W	B	P	R	V	T	Y	U	I	O	E	Q	T	T
E	N	O	A	D	C	E	X	B	W	S	A	Y	G
D	M	I	S	S	D	I	T	C	H	T	S	H	F
F	T	U	H	E	N	J	P	P	R	I	Z	N	C
T	Y	Y	R	R	G	U	O	W	T	O	X	I	V
S	C	E	N	E	R	Y	K	N	Y	N	C	P	B
Y	I	J	V	Y	Y	R	Y	C	U	N	E	M	M

Vimos, anteriormente, esse chiste no capítulo 2 e na aula de Samantha. Essa piada é muito popular nas turmas em que foi dada. Na turma 6A, alunos mencionam palavras ligadas aos políticos:

Elect, government, speeches, police, trust, money
Tell lies, party, campaign, briefs, underwear

A última palavra foi escrita devido ao escândalo que envolveu o assessor de um deputado, pego em um aeroporto com dinheiro na cueca, com cerca de cem mil dólares. Os alunos devem sugerir diferentes finais para o chiste escrevendo a última frase da piada: Alunos sugerem alguns finais para o chiste:

- 1 – I don't know if they were dead I just buried them.
- 2 – I buried them before they buried us.
- 3 – No, I buried them all alive.
- 4 - -I don't think so they said they were alive, but I didn't believe.
- 5 – No, but I buried them before I could come back to the congress.

Todas essas sugestões foram escritas no quadro e os alunos votaram no melhor final. A maioria dos alunos votou na quarta frase. A solução escrita pelos alunos é bem próxima à do original: *Some said they weren't, you know how politicians lie*. A classe em peso respondeu que gostou do chiste.

Os alunos da turma 6B fizeram a seguinte associação com os políticos: *they rob* (eles roubam), *they lie* (eles mentem), *they disguise* (eles fingem). Amparo pediu associações mais positivas para os políticos, mas os alunos não as forneceram. Nessa turma, os alunos escreveram dois finais para a piada:

1. Not yet some of them are.
2. If they were dead I would have killed them.

Posteriormente, Amparo leu o final da piada do qual os alunos gostaram. A última atividade de caça-palavras, os alunos fizeram em casa.

Na turma 6C, os alunos também associaram palavras ruins aos políticos: *bribe* (subornar), *corruption* (corrupção), *lazy* (preguiçosos), *lies* (mentiras). Os alunos sugeriam alguns finais para a piada antes de Amparo fornecer a versão correta: *I didn't put my hands on this dirt* (eu não pus a mão nessa sujeira), *I didn't resist* (eu não resisti). Amparo salientou para os alunos que essa piada é divertida e os alunos riram. Os aprendizes fazem, então o caça-palavras em classe. Vejamos, agora, a reação dos alunos com o próximo chiste.

Joke # 4

I – PRE-READING ACTIVITY

Ask this question to a friend in class. Don't read the joke yet!

- 1) When you were a child, did you think your parents were the best in the world?
Why ? Why not?

II - WHILE- READING ACTIVITY

- 1) Read the joke and see how the boys feel about their parents.

My father is the Greatest

Three boys are in the schoolyard ***bragging*** (1) of how great their fathers are. The first one says:

“Well my father runs the fastest. He can fire an ***arrow*** (2), and start to run, I tell you, he gets there before the arrow.”

The second one says:

“Ha! You think that's fast! My father is a ***hunter*** (3). He can shoot his gun and be there before the ***bullet*** (4).”

“The third one listens to the two and shakes his head. He then says:

“You know nothing about fast. My father is a ***civil servant*** (5). He stops work at 4.30 and he's home by 3.45!⁵⁷”

- 2) Read the joke again and try to guess the meaning of the words in italics.

- 1- _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

⁵⁷ Efr2@yahoo.com.br

III – AFTER-READING ACTIVITY

1) Discuss the questions below.

- Can you think of any professions that people make jokes?
- Are they funny? Do you like them?

No chiste que se apresenta, temos uma situação típica de crianças que, de uma forma ou de outra, querem mostrar que são melhores que seus pares. Para atingir esse feito, usa-se a velha fórmula: primeiramente, dois falam e o terceiro fornece o desfecho. Nesse caso, o que está sendo questionado é a rapidez dos respectivos pais. O primeiro afirma que seu pai corre mais rápido do que uma flecha, o segundo, que seu pai corre mais rápido que uma bala de revólver e, o terceiro, que seu pai, que é funcionário público, chega em casa antes do expediente acabar. Esse último nos revela, também, um estereótipo do funcionário público: não gostam muito de trabalhar e não cumprem horário. Esse seria o implícito do texto humorístico. Compartilhamos com os Estados Unidos desse estereótipo; por essa razão, esse texto não apresentaria dificuldade para um aprendiz de língua estrangeira. Em outras palavras, essa situação não está muito relacionada com determinada cultura, sendo facilmente compreendida pelos alunos brasileiros (Delia Chiaro 1992). O aluno assimila, também, algo sobre a cultura de partida acerca dos funcionários públicos. A oposição de *scripts* contida no chiste é de *trabalhador x preguiçoso*.

Na turma 6A, Amparo pergunta aos alunos se eles consideravam os pais deles os melhores e muitos respondem afirmativamente. Os alunos lêem a piada, sendo que a professora posteriormente a explica. Amparo comenta sobre o estereótipo de funcionário público e pergunta de outras profissões de que também fazemos piadas. Os alunos mencionam: advogados, arquitetos, engenheiros, palhaços, professores, vendedor judeu, enfermeira, jogador de futebol, médico e padre; enfim, fazemos piada de uma variedade de profissões. A classe riu e aparentemente gostou da piada.

Na turma 6B, assim que Amparo anuncia que é hora da piada, duas alunas, Laurinda e Rocilda, dizem que nunca entendem as piadas: vêem todos rindo, mas mesmo assim não as compreendem. As alunas talvez não possam inferir a graça no texto, apesar da

explicação constante de Amparo, por uma barreira cultural que as impede de compreender o implícito nos textos humorísticos. Para os alunos dessa turma, os pais não representavam nada de importante: eram pessoas comuns. Amparo leu a piada explicando o vocabulário e os alunos riram um pouco. Laurinda e Rocilda sorriram: desta vez, elas entenderam a piada.

Na turma 6C, José disse que adora piadas, apesar de ser sempre o último a entendê-las ou, às vezes, não as compreender. Oswaldo riu muito quando leu a piada e Fabrício também. Amparo explica vocabulário e os alunos aprendem muitas palavras novas. Desse modo, os alunos não somente se divertem com o chiste, mas também aprendem com as piadas. Amparo pergunta se alguém conhece alguma piada em português sobre alguma profissão. Oswaldo lançou-se na tentativa de contar uma piada em inglês que transcrevemos abaixo:

Oswaldo – I'll try to tell a joke in English. There was an engineer who went to Heaven and God asked him to build some things. So the engineer started building a lot of things in Heaven. Then the devil asked God if he could lend the engineer to build things in Hell. So the engineer built many things in Hell. A long time passes and the engineer was still in Hell. God got irritated and said "I'll sue you". The devil answered: I'll see if you have lawyers in Heaven.⁵⁸

Acreditamos que foi um avanço muito grande o aluno contar uma piada em inglês para a classe, uma vez que isso requer muita destreza e senso de humor aguçado. Mas o aluno conseguiu esse objetivo e seus colegas riram muito com a piada. Amparo comentou que há muitas piadas das mais diversas profissões.

⁵⁸ Vou tentar contar uma piada em inglês. Havia um engenheiro que foi para o Paraíso e Deus pediu para ele construísse algumas coisas. Então o engenheiro começou a construir muitas coisas no Paraíso. Depois, o demônio pediu a Deus se ele poderia emprestar o engenheiro para construir algumas coisas no Inferno. Então o engenheiro construiu muitas coisas no Inferno. Muito tempo se passou e o engenheiro estava ainda no Inferno. Deus ficou irritado e disse: "Vou processá-lo". O demônio respondeu: "Veja se há advogados no Paraíso."

Joke # 5***I – PRE – READING ACTIVITY***

1) You're going to read a joke entitled "Bats". What does it remind you of? What do you predict the joke is going to be about?

II – WHILE READING ACTIVITY

1) Read the joke and check your prediction

Glossary

Thirsty – sedento, com sede

Blood – sangue

Cave – caverna

Buddy – amigo

Bats

Two vampire bats wake up in the middle of the night, thirsty for blood. One says, "Let's fly out of the cave and get some blood." "We're new here," says the second one. "It's dark out, and we don't know where to look. We'd better wait until the bats go with us." The first bat replies, "Who needs them? I can find some blood somewhere." He flies out of the cave. When he returns he's covered with blood. The second bat says excitedly, "Where did you get the blood?" The first bat takes his buddy to the mouth of the cave. Pointing into the night, he asks: "See that black building over there?" "Yes," the other bat answers. "Well", says the first bat, "I didn't"⁵⁹

⁵⁹ Efr2@yahoo.com.br

2) In the joke above there's an expression *We'd better*. What is the abbreviation 'd'?

- a) would
- b) had

What does this expression mean?

Can you use it in other contexts?

III – AFTER-READING ACTIVITY

1) Ask your friend the questions below.

Have you ever watched films about vampires?

How do they usually end?

What do you feel about this kind of films?

As piadas, também, veiculam o mundo do possível em que os animais falam e colocam suas idéias de maneira clara. Aqui, temos dois morcegos conversando no meio da noite, ambos sedentos por sangue. O primeiro é mais afoito e quer logo sair para pegar sangue, o segundo é mais cauteloso e tenta falar ao primeiro sobre os perigos que correm. Então, o primeiro sai e volta todo ensangüentado e o segundo, imediatamente, imagina que ele conseguiu um pouco de sangue. Mas, depois, inferimos que o morcego não viu um prédio, daí a razão do sangue. Observe-se que essa última parte da piada deve ser deduzida pelo leitor, pois há somente a resposta breve *I didn't* (eu não). Assim, o desfecho está no implícito, sendo que este deve ser percebido pelo leitor (Ducrot 1972). A oposição de *scripts* contida na piada é *enxergar x não enxergar*.

Na turma 6A, professora perguntou o que os alunos relacionavam com a palavra *bat* (morcego): *Batman*, caverna, vampiro, lua cheia. Os alunos lêem a piada e começam a rir. Amparo faz perguntas a fim de verificar se os alunos entenderam o chiste. Os alunos discutem se já viram filmes sobre vampiros; a maioria respondeu positivamente. Na 6B, os alunos fizeram a mesma associação com as palavras e os alunos também riram da piada. Rocilda parece ter entendido a piada. Na 6C, os alunos também falam

sobre palavras que associam a morcego e lêem a piada posteriormente. Oswaldo ri muito com a piada. Elizangela percebe que entendeu algo totalmente diferente da piada; para ela outros morcegos haviam batido nele e por isso ele estava cheio de sangue. Vimos com Possenti (2001) que a piada conduz o leitor a somente uma interpretação no desfecho, mas a aluna percebeu que havia interpretado algo diferente em relação à explicação de Amparo. Os alunos das três turmas não conheciam a expressão *'d better*, que é uma sugestão em que a abreviação é *had* e não *would*, como os alunos sugeriram.

Joke # 6

I – PRE READING ACTIVITY

1) Put (A) Agree or Disagree (DA) or You don't know (YDK) in the sentences below.

- A psychiatrist only treats “crazy” people.
- A psychiatrist prescribes some types of medicine that a psychologist can't.
- There is some prejudice if you say you often go to a psychologist or a psychiatrist
- People also go to a psychologist or a psychiatrist to know themselves better and therefore have a better quality of life

II – WHILE READING ACTIVITY

1) You are going to read a joke about a psychiatrist. Which verb tense is used in the second question made by the psychiatrist? Why?

At the Psychiatrist

Psychiatrist: What's wrong with your brother?

Sister: He thinks he's a chicken.

Psychiatrist: How long has he been acting like a chicken?

Sister: Three years. We would have come sooner, but we needed the eggs.⁶⁰

III – AFTER-READING ACTIVITY

In groups ask your friends the questions.

- How long have you been studying at Inco-Cepel?
- How long have you known your teacher?
- How long have you been living in your house/flat?
- How long have you been using the internet?
- How long have you had an e-mail?

Piadas de psiquiatra ocorrem também na lista da internet que assinamos. De fato, ocorreram duas delas, mas selecionamos somente uma para ser analisada devido ao efeito cômico nela contido. A situação bizarra começa quando a irmã anuncia que o irmão pensa que é uma “galinha”. O uso do presente perfeito contínuo (*has been acting*) faz-nos pensar que essa situação ocorre já há um certo tempo; fato confirmado com a resposta da irmã: o irmão pensa que é uma galinha há três anos. A comicidade reside na resposta final da irmã: *we needed the eggs* (nós precisávamos dos ovos). Podemos inferir que a família toda acha que o irmão é realmente uma galinha, pois ela precisa de seus ovos, apesar de acharem o fato estranho. Esse chiste seria útil para enfatizar o uso do presente perfeito contínuo, que causa tantos problemas para os alunos. O chiste enfatiza a oposição de *scripts normal x louco*.

Na turma 6C, José ficou muito animado com a leitura da piada e disse: *I love reading jokes* (adoro ler piadas), apesar da dificuldade que tem de entender os chistes. Acreditamos que ele se sente motivado pelo riso dos colegas, desejando compartilhar dessa alegria que as piadas suscitam. Primeiramente, os alunos responderam ao

⁶⁰ Efr2@yahoo.com.br

questionário como atividade antes da piada. Na turma 6A, Amparo admitiu não conhecer a diferença entre um psicólogo e um psiquiatra. Um aluno da classe disse que o psiquiatra prescreve remédios e o psicólogo não, sendo essa a principal diferença. Nas turmas 6A e 6B, os alunos concordaram que há certo preconceito se você disser que vai regularmente a um psicólogo. Por outro lado, Roberto, da turma 6C, afirmou que na universidade não há preconceito dizendo que já fez terapia por um tempo. Amparo concordou com o aluno, afirmando ter feito algumas sessões com um psicólogo. Para ela, todos deveriam fazer terapia. Na turma 6B, todos os alunos, exceto Tony, concordaram que as pessoas vão aos psicólogos ou psiquiatras para se conhecerem mais a fundo e, conseqüentemente, terem uma melhor qualidade de vida. Para as turmas 6A e 6B, Amparo explicou a piada, sendo que, na 6B, a professora até imitou uma galinha para os alunos entenderem melhor. No final da piada, Amparo questionou os alunos: quem é louco, o irmão ou a família? Os alunos simplesmente esboçaram um sorriso e não riram tanto quanto nas demais piadas. Já na turma 6C, pela primeira vez Amparo não explicou a piada, que eles aparentemente entenderam.

Terminada essa parte da piada, os alunos fizeram algumas perguntas para os colegas de classe da atividade de pós-leitura. Somente na turma 6B essas perguntas não foram feitas devido a falta de tempo. Os alunos conversaram muito nessa parte da atividade e fizeram uma revisão de tempos verbais como o *present perfect* (presente perfeito) e *present perfect continuous* (presente perfeito contínuo).

Joke # 7

I – PRE-READING ACTIVITY

A) Ask your friend the following questions:

- How often do you go to restaurants?
- What's your favourite restaurant?
- What do you usually order?

Vocabulary

- What are the two possible meanings for chicken? Look it up in the dictionary if it's necessary, preferably a monolingual one.
- What's the meaning of diner?

II – WHILE-READING ACTIVITY

B) Now read the joke below.

At the restaurant

Diner: Do you serve chicken here?

Waiter: Sit down, sir. We serve anyone.⁶¹

- Which meaning of chicken does the diner refer to?
- Which meaning of chicken does the waiter understand?

III AFTER-READING ACTIVITY

Have a look at the menu below. Make a conversation in a restaurant. One is the customer and the other is the waiter/waitress .

Menu

A King-size hamburger	\$ 2.75
A portion of chips	small: 50 cents large 70 cents

⁶¹ Efr2@yahoo.com.br

A glass of orange juice	65 cents
A cup of coffee	55 cents

O efeito cômico no chiste acima deve-se à ambigüidade da palavra *chicken* (galinha e medroso). Em outras palavras, o restaurante tem prato de galinha, como também serve os medrosos. Note-se que a forma como a questão está estruturada levamos somente à primeira interpretação. A segunda interpretação surge com a resposta do garçom: *we serve anyone* (servimos qualquer pessoa). Apesar de este ser um texto pequeno, ele exige do leitor uma certa habilidade para poder contrastar essas duas interpretações possíveis e, como já havíamos dito, tudo é interpretado rapidamente para não se perder o efeito cômico. Com esse chiste, o aluno aprende a estar mais atento em relação à ambigüidade das palavras.

Nas turmas 6A e 6B, Amparo, primeiramente, perguntou aos alunos a frequência com que iam ao restaurante. Muitos alunos responderam que só iam ao “bandeijão”⁶². Rogério, da turma 6A, disse que gostava do restaurante “Coração Mineiro”, porque a comida era boa e barata. Depois dessa breve conversação, Amparo pede aos alunos que procurem os significados de *chicken* (galinha): animal e covarde. Na 6A, Amparo também adiciona outro significado à palavra: um homem que tem muitas namoradas, mas, na aula seguinte, ela corrige o erro dizendo que esse significado não existe em inglês. Os alunos lêem a piada e percebem a ambigüidade da palavra. Não há muitos risos nas três classes que observamos. José, na turma 6C, mais uma vez não entende a piada, devido a uma barreira cultural. Amparo explica para o aluno dizendo-lhe: você pode ser um *covardão* que nós lhe servimos. Amparo reitera que rimos da ambigüidade da palavra. Mesmo assim, o aluno não compreendeu.

⁶² Nome coloquial de restaurante popular na Universidade de São Paulo

Como atividade pós-leitura da piada, Amparo propôs que alunos imaginassem que estavam em um restaurante e um fosse o garçom e o outro, o cliente. A fim de que os alunos melhor pudessem desenvolver a atividade, a professora colocou no quadro o vocabulário necessário para os alunos travarem esse diálogo. Os alunos fizeram esses diálogos de modo bastante animado e a atividade da piada terminou. Notamos que os alunos riram mais ao fazerem essa atividade de pós-leitura do que da piada em si. Isso nos mostra a importância de uma tarefa posterior à piada para os alunos conversarem sobre o tema exposto no chiste.

Joke # 8

I – PRE-READING ACTIVITY

Are you a religious person? How often do you go to church?
What do you feel whenever you listen to a preacher's sermon?

II – WHILE-READING ACTIVITY

Have a look at the vocabulary before start reading the joke.

Glossary

Fall asleep – adormecer

Pin – pino, agulha

Poke – cutucar

Doze off – cochilar

Preacher – pregador

Shout – gritar

Scream – gritar

Mutter – resmungar

Sin – pecado

Hit – bater

At the church

A man who went to church with his wife, always fell asleep during the sermon. The wife decided to do something about this and one Sunday took a long hat pin along to poke him with it every time he would doze off. As the preacher got to a part in the sermon where he shouted “ and he would entered all there is in 6 days and rested on the 7th....” she poked her husband who came flying out of the pew and screamed, “Good God almighty!”

The minister said “That’s right, that’s right” and went on with his sermon. The man sat back down, muttering under his breath and later began to doze off again. When the minister got to “.... And he who died on the cross to save us from our sins....” The wife hit him again and he jumped and shouted “Jesus Christ!” . The minister said, “that’s right, that’s right” and he went on with the sermon.

The man sat back down and began to watch his wife when the minister got to “... and what did Eve say to Adam after the birth of their second child? The wife started to poke the husband again, but he jumped up and said, “If you stick that damn thing in me again, I’ll break it off!”⁶³

Find two words in the joke above which have these meanings:

- it is a shape that has a long vertical line with a shorter horizontal line that goes across it near the top. Jesus Christ died on it.
- a long wooden seat with a back, which people sit on it in church.

III -AFTER-READING ACTIVITY

Do you know any other jokes in Portuguese which are about religion? Are they funny?

Nesse chiste, temos três repetições de situações criadas pela esposa para acordar o marido durante o sermão. Em duas delas, temos o uso de palavras semelhantes. Por exemplo, da primeira vez, a esposa *poked her husband* (cutucou o marido), da segunda vez ela *hit him again* (bateu nele novamente) e na terceira a esposa *started to poke* (começou a cutucar). Em outras palavras, nas duas primeiras vezes, a esposa conseguiu o seu intento: bater no marido com uma agulha para ele acordar. Na terceira vez, ela

⁶³ Efr2@yahoo.com.br

somente começou a fazer a ação e algo ocorreu. Para fins didáticos, pode-se explorar essas nuances de vocabulário, bem como o uso de gradações de palavras (*poke* e *hit*)

Além disso, está implícito na piada uma série de conhecimentos como, por exemplo, o fato de que a igreja é provavelmente cristã pelas referências a Jesus Cristo e por haver um pregador a fazer um sermão. Há, também, conhecimentos bíblicos presentes na piada: Deus criou o mundo em sete dias e Jesus Cristo morreu na cruz.

Por sua vez, o marido é responsável pelo desfecho da piada. Das duas primeiras vezes em que é acordado, fala algo relacionado ao sermão que estava sendo feito; todavia, na terceira vez, ele grita sobre o alfinete com o qual a mulher iria começar a cutucá-lo. Notamos, também, que nas duas primeira vezes temos: *he would doze off* (ele começava a cochilar) e *later he began to doze off again* (mais tarde ele começou a cochilar novamente). Ambos, indicam a situação de sono em que o marido se encontrava. Na terceira vez, temos a situação de alerta em que o marido estava, logo no começo do parágrafo: *the man sat back down and began to watch his wife* (o homem sentou e começou a observar a esposa). Faz-se necessário explorar a estrutura do texto a fim de que o aluno perceba de que maneira o desfecho foi construído, bem como as repetições de estruturas.

Na turma 6A, Amparo perguntou se os alunos eram religiosos e costumavam ir à igreja. Muitos responderam que iam de vez em quando e um aluno afirmou ser ateu. Na turma 6B, Antonieta disse que ia à igreja toda a semana. Por outro lado, Edgar afirmou ser agnóstico e Tony não acredita em Deus. Amparo perguntou se eles prestavam atenção no sermão do pastor quando iam à igreja. Edgar afirmou que isso era cansativo, já Maricelma disse que gostava de ouvi-los. Na turma 6C, Oswaldo disse que sempre presta atenção ao sermão. Amparo afirmou ter ficado muito impressionada com o sermão de um pastor Luterano na formatura de sua irmã, tendo prestado atenção a tudo o que ele dizia. Amparo explica a piada, em todas as classes, passo a passo; na turma 6B, os alunos só entendem depois da explicação em que a professora ilustra as partes do sermão com a reação da esposa para acordar o marido e com o berro que ele dava, coincidia com a parte do sermão do pastor; com base nisso, os alunos riram muito. De acordo com a professora, esse chiste era pornográfico pelo fato de ter a palavra *damn*. Todavia, em nossa pesquisa pelos dicionários bilíngües, encontramos o sentido de *diabo, droga, maldição*, que não se classificam como palavras chulas ou tampouco pornográficas; talvez pelo contexto de religião em que esteja sendo usado, a palavra seja torne imprópria.

Amparo, então, solicitou que os alunos contassem uma piada que poderia ser em inglês ou português. Na turma 6A, dois alunos contaram dois chistes em português e a classe riu muito; na turma 6B, nenhum aluno conseguiu lembrar de uma piada e na turma 6C Roberto conta um chiste. Isso mostra que a aula se torna um lugar agradável em que os alunos podem aprender pelo riso. É importante ressaltar que uma aluna na turma 6A disse que gostava de todos os chistes das aulas até então.

Joke # 9

I – PRE-READING ACTIVITY

Have you ever traveled by plane? Where did you go? Did you take a taxi to go to the airport?

Where would you like to travel if you had money?

II – WHILE – READING ACTIVITY

Glossary

Pounds – moeda inglesa, libra

Luggage – bagagem

Free - grátis

At the airport

Tourist: “How much is it to the Airport?”

Taxi Driver: “That’s five pounds twenty.”

Tourist: “And how much is it for the luggage?”

Taxi Driver: “The luggage of course is free.”

Tourist: “All right, just take that stuff. I’m walking.”⁶⁴

What logic did the tourist make use of?

III – AFTER-READING ACTIVITY

In pairs give directions to your friend how to get to your house/flat. Use the vocabulary below to help you.

Next to	on the corner of	over
Opposite	on the left	under
Between	on the right	inside
Behind	in front of	outside

O desfecho do chiste está no pensamento lógico feito por uma das personagens para não pagar o táxi: se a bagagem é de graça, então, que o taxista a leve que ele irá andando. A piada está em forma de diálogo e pode-se explorar a construção de perguntas em inglês após a leitura do texto. Notemos que o turista faz duas perguntas e fornece o desfecho da piada; o motorista de táxi, por sua vez, somente responde às perguntas e abre espaço para o desfecho do chiste.

Amparo pergunta em todas as classes se os alunos já viajaram de avião; então, os aprendizes ficam em pares e respondem para onde gostariam de viajar. Os que viajaram de avião comentam como chegaram até o aeroporto e para onde foram. Edgar, da turma 6B, viajou para o nordeste, indo para o aeroporto de ônibus. Posteriormente, Amparo pede que os alunos expliquem a lógica da piada. Um aluno da turma 6A imediatamente formula a seguinte frase:

⁶⁴ Efr2@yahoo.com.br

Rogério – I want coffee with sugar. The sugar is free so don't pay for the coffee.

O aluno entendeu muito bem a lógica do chiste, que aplicou ao café: como o açúcar é de graça, eu não pago o café. Antes de ler a piada, José – turma 6C – expressou alegria dizendo: *Eba!* Finalmente, ele entendeu a piada e os alunos de sua classe ficaram contentes por isso, pois ele não entendia a maioria dos chistes, apesar de demonstrar animação diante de todos eles. Sua motivação intrínseca para ler os era muito grande. Depois, os alunos deram instruções de como chegar às suas casas. Alguns moravam no CRUSP⁶⁵, o que torna mais fácil o fornecimento de instruções. Antonieta, da turma 6B, teve de demorar mais nas explicações, uma vez que mora na zona norte. Notamos que, nas três classes, os alunos sorriram ao ler o chiste, mas não gargalharam ou riram muito. Todavia, eles conversaram muito na parte em que tinham de dar instruções para que se chegasse a suas casas. É esse também um dos objetivos da piada: fazer que os alunos conversem mais e desenvolvam a fluência.

Joke # 10

I – PRE READING ACTIVITY

You are going to read a joke which takes place in a barber's – a place where men have a haircut . What do you think is going to happen? What are your predictions?

II WHILE READING ACTIVITY

⁶⁵ Moradia dos estudantes da Universidade de São Paulo

The barber

Almost bald man: “Why do you always charge me double? You ought to charge me cheaper for I don’t have much hair!”

Barber: “No, no! We don’t charge for the cutting the hair! We charge for having to search for it!”⁶⁶

Were your predictions correct? Now, read the joke again and find the words for both definitions below.

- to look carefully in a place because you are trying to find.=

- to ask people the amount for something they have bought or received.=_____

II – AFTER-READING ACTIVITY

In the joke above, the man is making a complaint about the amount of money charged by the barber. Imagine you’re in one of the shops below to complain about something you’ve bought. Try to be polite!

Butcher’s shop

Baker’s

Clothes shop

Department Store

⁶⁶ Efr2@yahoo.com.br

O chiste acima também está em forma de diálogo e se passa em uma barbearia entre um freguês quase careca e o barbeiro. O desfecho reside em uma quebra do pensamento lógico, pois o freguês tem de pagar o dobro pelo corte de cabelo, uma vez que o barbeiro diz que leva mais tempo procurando cabelo. O esperado seria que o freguês pagasse o mesmo que os outros, mas há uma quebra de expectativa, causando o riso.

Amparo faz três desenhos estilizados para estimular os alunos a adivinhar o significado da piada. No primeiro desenho, Cássio (turma 6A) acertou prontamente: dois mexicanos com sombreiros andando de bicicleta; o segundo é um careca, lendo um livro e o terceiro desenho era um livro aberto. Os alunos conseguiram entender todos os desenhos, apesar de serem estilizados e difíceis de decodificar. Amparo relembra o verso de uma música de carnaval - *É dos carecas que elas gostam mais* - e pergunta para a classe se eles concordam com essa idéia. Todos discordam; mesmo assim, a professora ainda insiste e pergunta se há alguma vantagem em ser careca. Segundo uma aluna da classe os carecas não têm de pagar o barbeiro. Os alunos da turma 6A lêem a piada e riem. Como último passo da atividade, Amparo coloca no quadro o vocabulário necessário para os alunos travarem um diálogo envolvendo estabelecimentos comerciais: *butcher's* (açougue), *baker's* (padaria), *clothes shop* (butique) e *department store* (loja de departamento). Os alunos fingem que estão em cada um desses locais e conversam muito. Na turma 6B, Amparo também faz os mesmos desenhos que são prontamente compreendidos pelos alunos. De acordo com Edgar, seria mais barato cortar o cabelo de um careca, uma vez que ele tem menos cabelo. Os alunos lêem a piada, da qual Amparo pede-lhes o sentido; Rocilda pensa que o homem careca iria pagar menos, mas, na verdade, ele paga mais, uma vez que é mais difícil encontrar cabelo. Os alunos sorriem e entendem a piada. A professora coloca vocabulário no quadro sobre os estabelecimentos comerciais e os alunos travam um diálogo. Na turma 6C, os alunos também adivinham o desenho. Tânia não considera o chiste muito engraçado e Amparo admite que os alunos já leram piadas mais divertidas. Os alunos travaram diálogos envolvendo os estabelecimentos comerciais para reclamar dos serviços recebidos nesses locais.

Joke # 12**I – PRE-READING ACTIVITY**

What would your three wishes be if you met a “Genie”?

II – WHILE-READING ACTIVITY

Read the joke below and write the punch line in groups.

The Genie

A Frenchman, an Englishman and a German were traveling in a boat from France to Australia. Unfortunately, the boat sank but the three men swam to a small island. There was nobody on the island and it was thousands of kilometers from Australia. The men waited for another boat to come but none came. After two months they were very unhappy.

“We will have to live here forever,” said the Englishman

“We will have to eat bananas every day,” said the German.

“We will never see our families again,” said the Frenchman.

One day the German found an old bottle on the beach. He took the bottle to his two friends. When he opened the bottle a genie came out. The genie said to the three men, “Thank you for letting me out of the bottle. I was inside that bottle for five hundred years. Now I am free. I can give you two wishes each.”

The German said, “I am hungry and thirsty. I want some sausage to eat and some beer to drink. Secondly, I want to go back to Germany.”

“Your wishes are granted,” said the genie.

Five seconds later the German disappeared. Next the Frenchman said,

“I am hungry and thirsty. I want some cheese to eat and some wine to drink. Secondly I want to return to my family in France.”

“Your wishes are granted,” said the genie

Five seconds later the Frenchman disappeared.

“And what do you want? The genie said to the Englishman.

The Englishman thought for a few minutes. Then he said,

“It’s so lonely here, now. Will you bring back the German and will you bring back the Frenchman, please”⁶⁷

III AFTER-READING ACTIVITY

The joke you’ve just read can be classified as an ethnic one. People all over the world make jokes about other nations. Match the countries on the left with the people they make fun of.

A) Britain 9	1) Kurds
B) France 5	2) Norwegians
C) Italy 3	3) Southerners
D) Canada (Ontario) 8	4) Norwegians
E) Denmark 2	5) Belgians
F) Iraq 1	6) The Poles
G) Sweden 4	7) Portuguese
H) Spain 7	8) Newfoundlanders
I) The United States 6	9) Irish

O chiste acima é étnico, ou seja, uma nação inteira é considerada tola. Nesse caso, foram os ingleses. Um francês, um inglês e um alemão estão em uma ilha deserta, até que aparece um gênio para satisfazer suas vontades. Cada um pede um desejo, o francês e o alemão pedem comida e querem voltar para casa. A quebra da expectativa ocorre quando o inglês pede os seus amigos de volta. A oposição de *script* que esse chiste suscita é de *inteligente x burro*.

Na turma 6A, tão logo Amparo anuncia que será lido um chiste sobre um gênio, Walter conta uma piada sobre um gênio e um mineiro. O aluno começa a contar a piada em inglês, mas termina em português. É importante salientar que, na parte da aula em que há chiste, os alunos quase sempre ficam mais soltos e alegres. Os alunos tinham de escrever o final da piada; nos dois grupos, eles escreveram algo muito similar à piada original. Vejamos o final da piada que Edgar – turma 6B - escreveu:

Edgar – I want some fish and chips to eat and I want my friends back.

⁶⁷ Lessons with Laughter de George Woolard

Os alunos fizeram o exercício de ligar o país à nacionalidade sobre a qual eles fazem piada. Esse foi um momento de aprendizagem na aula, uma vez que eles não sabiam quais países faziam piada de que nação. Aparentemente, os aprendizes gostaram do chiste e da atividade subsequente.

Joke #14

I – PRE-READING ACTIVITY

A- Unravel the letters bellow and see what natural disasters (also called Acts of God) are written:

- 1)eaquasek (seaquake)
- 2)arequkaeht (earthquake)
- 3)animtus (tsunami)
- 4)neurirhac (hurricane)
- 5)onacolvpurenoit (two words) (volcano eruption)

II) WHILE-READING ACTIVITY

A) Read the joke and complete the last line.

There was this Englishman, this Irishman and this Scotsman, who were unfortunate enough to be captured in the desert by a band of Bedouin Arabs. They were relieved of all their valuables and informed by the chief of the robber band that they were to be executed by a firing squad (1) at dawn (2) . During the night the three captives discussed how they might get out of their predicament (3). “I’ve heard”, said the Englishman, “that Bedouin Arabs are terrified of natural disasters – they think natural disasters are the punishment of God. That might save us.”

Came the dawn, and the Englishman was facing the firing-squad. Just as the robber chief was about to give the signal to shoot, the Englishman looked over their heads and shouted, “A sandstorm!”

Immediately there was confusion and panic, and the Englishman made good his escape. But the next morning saw the Scotsman also facing the firing-squad and just as

the Bedouin chief was about to give the signal to shoot, the Scotsman looked to the right and shouted, “Flood!” Immediately there was further confusion and panic, and the Scotsman also made good his escape.

But the following morning found the Irishman facing the firing-squad, and just as the firing-squad was awaiting (4) the signal to shoot, the Irishman looked to the left and shouted, “ Fire!”⁶⁸

B) Read the joke again and match the meaning of the underlined words with the definitions below:

- () it an unpleasant situation that you are in and it difficult to get out.
- () the time of day when light first appears in the sky.
- () to wait for something to happen.
- () a group of soldiers detailed to carry out a sentence of death by shooting.

III) AFTER-READING ACTIVITY

A) What might have happened if the Acts of God mentioned on the first exercise had occurred in Brazil?

O chiste acima é também étnico, com pessoas de três nacionalidades distintas: um inglês, um escocês e um irlandês. Eles foram capturados por árabes e seriam mortos ao amanhecer. Todavia, descobrem que os árabes são muito supersticiosos com desastres da natureza. O inglês, quando estava para ser assassinato, grita: tempestade de areia! As pessoas se dispersam e ele consegue fugir. O escocês grita: inundação, e todos fogem. O irlandês também pensa em um desastre e grita: fogo! O implícito do texto é que os árabes o matam, uma vez que esse sinal é para atirar. A oposição de *script* do chiste é *inteligente x burro*.

Somente a turma 6A leu essa piada. Após colocarem as palavras sobre desastres da natureza na ordem certa, os alunos tentam completar o final da piada. Amparo orienta os alunos no sentido de que deve se tratar de algo tolo. De repente, Cassandra gritou na classe *Fire!* Os alunos riram muito e Amparo ficou satisfeita, uma vez que

⁶⁸ 1,000 more jokes for kids de Michael Kilgarriif

eles pareciam mais entusiasmados com a piada do que costumavam. Essa turma leu quinze exercícios com chistes, sendo que no décimo primeiro, eles deviam formar pequenos chistes em um total de quinze piadas. Em outras palavras, essa turma leu vinte e nove piadas.

6.3.1 Motivação das turmas experimentais com a professora Amparo

Aplicamos, também, questionários de motivação nas três turmas. Todos os alunos da turma 6A que responderam ao questionário (10 no total) colocaram os chistes como a atividade que mais motivou no semestre. Os seminários feitos, também, foram motivadores. De acordo com os alunos, os chistes contribuíram para um clima melhor na aula, para melhorar o vocabulário, servindo para descobrir o significado de palavras desconhecidas. Quando questionados se as atividades escolhidas pela professora são motivadoras, oito alunos responderam que são muito motivadoras e dois, que são um pouco.

Outras atividades que os alunos consideram motivadoras foram os seminários, por serem divertidos e bons para treinarem a parte oral; alguns alunos consideraram que deveria haver seminários todos os semestres. O vídeo sobre eco-turismo e a música *Another Day in Paradise*, de Phil Collins, também foram considerados motivadores. As atividades que não foram consideradas motivadoras foram as provas, os exercícios escritos, a realização de um pôster com tema social, a conversa em português e os exercícios de gramática. Todavia, seis alunos não colocaram nenhuma atividade que não fosse motivadora. Podemos verificar, assim, que as atividades que os alunos consideram motivadoras foram em número maior. Para sete alunos, a motivação foi maior, comparada àquela de outros semestres; para dois aprendizes, foi igual à de outros semestres, e para um aluno, foi menor devido a problemas particulares.

Na turma 6B, nove alunos responderam ao questionário; sete deles colocaram as piadas como atividades motivadoras. De acordo com os alunos, as piadas trabalham com a semântica e ajudam a fixar o vocabulário. Outras atividades consideradas também motivadoras foram os relatórios de filmes e livros que os alunos tinham de fazer como lição de casa, o seminário para o desenvolvimento da pronúncia e aumento de vocabulário, os exercícios de revisão de gramática, a colagem para mostrar uma

campanha publicitária, os jogos, dinâmica em grupo e música. Para sete alunos, as atividades escolhidas pela professora tornam as aulas muito motivadoras; para dois alunos e um pouco motivadoras. O conteúdo apresentado nesse semestre contribuiu para a motivação de todos os alunos. Quatro alunos apontaram atividades que não foram muito motivadoras: perguntas e respostas prontas, os exercícios de casa por falta de tempo, dificuldade de entender música, atividade de leitura devido à concentração exigida, exercícios de vocabulário. Sete alunos tiveram mais motivação esse semestre, uma vez que houve maior possibilidade de praticar o que já fora aprendido em semestres anteriores, além de ter havido mais atividades desenvolvidas na classe, o que fez que as aulas se intensificassem mais. Um aluno teve motivação igual à dos semestres anteriores e outro teve a motivação menor devido a problemas pessoais.

Na turma 6C, cinco alunos responderam ao questionário e quatro deles incluíram as piadas como atividades motivadoras. Para os alunos, essas são formas agradáveis de incorporar vocabulário e expressões; além disso, estimulam a imaginação, sendo uma boa maneira de treinar a conversação. Outras atividades apontadas pelos alunos foram: o seminário, música, a conversação, o livro de gramática adotado, os seminários e os vídeos. Todos os alunos da classe acharam as atividades escolhidas pela professora muito motivadoras. Para um aluno, o nível seis foi o melhor; outro sugeriu que as atividades de seminário fossem introduzidas em outros semestres. Para outro aluno, o livro de gramática é mais consistente e auxilia nas aulas. As atividades pouco motivadoras apontadas pelos alunos foram a gramática e a redução do tempo da aula.

Observamos que as piadas foram instrumentos de motivação muito forte em todas as classes, em especial na turma 6A, em que todos os alunos responderam positivamente. Os alunos perceberam que se pode aprender com os chistes (Vega 1989) e aguçaram a sua competência humorística com as piadas vistas em classes. Eles também apontaram formas positivas pelas quais as piadas podem ser aproveitadas. Com isso, fica claro para nós que elas são um modo eficaz de motivar as aulas. Vejamos, agora, as entrevistas que fizemos com os alunos de todas essas turmas e com Amparo. Com a professora e a turma 6A, a entrevista caracterizou-se por uma conversa informal; já com as demais turmas, foi realizada uma entrevista semi-estruturada.

Amparo considera o humor e as piadas importantes, não apenas para o ensino de línguas como, também, para viver. Em suas aulas, ela procura criar uma atmosfera relaxante e bem humorada com ou sem piadas. Para ela, o uso do humor, ligado ao material didático, é fundamental. Ela procura observar os alunos que têm dificuldade de

aprendizagem e analisa o possível bloqueio para tentar auxiliá-los. Amparo considera que o nível seis gostou muito das piadas, todavia ela não sabe ao certo se esse mesmo resultado poderia ser obtido com níveis inferiores; por exemplo, o dois ou o três. Ela não sentiu nenhum problema específico de algum aluno que não quisesse ler a piada. No entanto, ela percebeu que, em alguns momentos, em algumas piadas, alguns alunos achavam mais graça do que outros.

Amparo, particularmente, não gosta das piadas que lidem com preconceito, uma vez que o foco educacional é perdido. Pudemos perceber isso nitidamente, quando ela aplicou a piada sobre uma loira pela primeira vez na turma 6A; nas demais turmas ela não teve essa reação tão emocional. Ela se preocupa com piadas que reflitam o trabalho pedagógico e talvez não ofendam ninguém. Em relação à metodologia segundo a qual as piadas foram aplicadas - *pre*, *while* (enquanto) e *after* (depois) – ela considera pedagógico e fundamental para que os alunos se inteirem do texto e aprendam com ele. Além disso, essa metodologia faz que o aluno reflita mais sobre a organização da piada e permite que se possa antecipar algum problema que surja na compreensão do texto. Por outro lado, a parte negativa desse procedimento é habituar o aluno a esse tipo de atividade, tirando a surpresa da piada. Ela observou isso especialmente na turma 6A, em que alguns alunos demonstraram estar cansados desse tipo de texto. É importante salientar que essa turma leu o maior número de piadas: vinte e nove no total. Acreditamos que, para certos alunos, houve uma exposição excessiva a esse tipo de texto. A professora considera que, pelas piadas, os alunos puderam analisar a sua própria cultura. Para ela, os alunos aprenderam uma nova forma de discurso por meio dos chistes.

Na turma 6A, entrevistamos seis alunos, que forneceram suas opiniões acerca das piadas lidas em classe: Cássio, Walter, Cristiane, Cassandra, Renata e Olga. Todos os entrevistados gostaram de ler piadas durante as aulas, mas nem todos consideraram-nas engraçadas. Cássio achou válida a experiência, sendo sempre bom aprender rindo. Na opinião de Walter, a piada tem de estar no contexto da aula como uma ilustração e não pode se constituir na aula inteira; pois, segundo o aluno, a aula não é uma escola brasileira de circo. Vemos, assim, que a metáfora da aula como circo aparece novamente. Cássio considera as piadas importantes como estruturas de textos e Walter complementa que elas foram boas para a aquisição de vocabulário. Walter e Cássio não souberam dizer se melhoraram na leitura de textos cômicos, sendo que tais textos

constituíram outra ferramenta para o ensino juntamente com os vídeos, músicas ou artigos de jornal. Walter gostou dos chistes em que se deveria escrever a última frase.

Cristiane considera que o número de piadas vistas durante o semestre foi suficiente e sugeriu que deveria haver mais músicas, por exemplo. Por outro lado, Cassandra aponta que as piadas não ficaram cansativas porque foram somente parte da aula; todavia, para Renata, as piadas poderiam ser vistas uma vez por semana e não toda aula, como foi nesse semestre. Olga considera que os chistes representaram um bom reforço gramatical e contribuíram para a introdução de vocabulário.

Na turma 6B, os alunos leram as piadas uma vez por semana e apreciaram a atividade, não colocando nenhuma restrição quanto à quantidade de piadas vistas no semestre. Todos os seis alunos entrevistados (Natasha, Rocilda, Tassiane, Tony, René e Antonieta) consideraram que as aulas ficaram mais divertidas com os chistes, sendo que eles aprenderam com as piadas; além disso as atividades foram diversificadas. Nenhum aluno acrescentaria nenhuma atividade além daquelas que foram vistas no semestre. Rocilda e Tony colocariam mais ação nas aulas, por meio de filmes e músicas e omitiriam os exercícios gramaticais feitos em classe. Para a maioria dos alunos – exceto Antonieta - a motivação maior foi o seminário, que eles tiveram de preparar e apresentar para a classe.

Na turma 6C, entrevistamos quatro alunos (Tânia, Oswaldo, José e Elisângela), uma vez que o número de alunos na classe era menor. Todos os aprendizes foram unânimes ao afirmarem que as aulas foram muito divertidas por causa dos chistes. Os alunos também se sentiram motivados com os seminários; Oswaldo e Tânia sugeriram que estes deveriam ser incluídos em outros níveis e não somente no último. Tânia aponta que os chistes são uma boa forma de adquirir mais vocabulário. José e Oswaldo acrescentariam mais material de áudio, uma vez que têm dificuldade em compreender o que escutam.

Podemos perceber nas entrevistas que fizemos com as turmas experimentais que a turma 6A apresentou alguma resistência em relação a haver piada em toda aula, sendo que uma aluna sugeriu que tal atividade fosse feita uma vez por semana. Amparo também notou que alguns alunos ficaram cansados de ter chistes em toda aula, mesmo que as piadas tenham passado a ser uma vez por semana, depois do primeiro teste. Por outro lado, as turmas 6B e 6C não fizeram nenhuma objeção quanto à quantidade de chistes, pois leram apenas uma vez por semana. Diante desse fato, podemos afirmar que

os chistes constituem um bom elemento motivador, desde que usados moderadamente; caso contrário, pode haver uma saturação.

6.4 Análise Estatística⁶⁹

Nesta parte do capítulo, analisamos estatisticamente o efeito de piadas no ensino da língua inglesa. As piadas foram aplicadas em turmas do sexto período para efeito de pesquisa, pois os alunos nesse estágio possuem mais maturidade no entendimento das nuances da língua. A fim de comparar o tratamento (aplicação das piadas no ensino), um grupo de alunos foi submetido apenas ao ensino convencional (sem aplicação das piadas). Dentre todos os grupos que receberam o ensino convencional, consideramos apenas aqueles do sexto período, pois os alunos de outros períodos não receberam o tratamento. Portanto, não será possível testar o efeito do **Nível** dos alunos (período). Os alunos do sexto período que não receberam o tratamento não fizeram o pré-teste, o qual, portanto, não será considerado na análise.

Modelagem estatística

A aplicação de dois testes ao mesmo indivíduo caracteriza um experimento de medidas repetidas. Assim, é necessário um tratamento inferencial adequado para tal. Além disso, os dados não são balanceados, ou seja, nem todos os indivíduos foram submetidos às duas provas. Para contornar o problema de dependência, consideramos a média das provas como variável resposta, e para controlar a heteroscedasticidade, cada média foi multiplicada por 1 ou raiz de 2, dependendo do número de provas de que o indivíduo participou. **Assim, a média ponderada varia de 0 a 14,14.** Dessa forma é possível utilizar um modelo de regressão para descrever as notas obtidas pelos alunos e, por fim, comparar os tratamentos. Neste trabalho exploramos o seguinte modelo:

$$Y_i = \mu + \beta_1 + \beta_2 + e_i \quad (1)$$

⁶⁹ Essa análise foi elaborada com a ajuda de Alexandre Patriota, mestre em estatística pela Universidade de São Paulo e tem caráter apenas ilustrativo.

sendo

Y_i : Média ponderada das notas do i-ésimo aluno;

μ : Parâmetro que controla o efeito médio das notas dos alunos;

β_1 : O efeito do Sexo masculino. Se $\beta_1 = 0$, então o efeito do Sexo não será significativo;

β_2 : O efeito do Tratamento. Se $\beta_2 = 0$, então o efeito do Tratamento não será significativo;

e_i : O erro aleatório para o i-ésimo aluno com variância σ_e^2 .

O interesse inferencial consiste na verificação de quais são os efeitos significativos do modelo (1). Para que os resultados tenham confiabilidade, é necessário supor uma distribuição de probabilidades adequada para o erro aleatório. Na Seção 3, são apresentados alguns gráficos que informam o comportamento das notas dos alunos, dando uma direção de qual distribuição devemos adotar.

Neste contexto, na análise descritiva da próxima seção, foi constatado um comportamento assimétrico das médias ponderadas das notas dos alunos. Além disso, alguns pontos discrepantes foram observados. Dessa forma, faz-se necessária uma distribuição com caudas pesadas para o erro e_i evitando, assim, excluir ou transformar os elementos amostrais. Para tal, utilizamos a distribuição t-student com 4 graus de liberdade, proposta por Azallini em 2003. A justificativa dessa distribuição pode ser vista nas Figuras 1, 2 e 3 da próxima seção.

Análise descritiva

Nesta seção, descrevemos os dados em forma de tabelas e gráficos com o intuito de verificar tendências e comportamentos das variáveis analisadas. As suposições usuais, feitas no modelo (1), são verificadas a fim de tornar a análise inferencial consistente. Nas Tabelas 1, 2 e 3, mostramos algumas das principais estatísticas descritivas para as variáveis: **Tipo de tratamento**, **Sexo**, **Turma**. Na Figura 1, mostramos, através do histograma, o comportamento assimétrico das médias ponderadas. A Figura 2 nos mostra as médias ponderadas discrepantes para cada tipo de tratamento.

Tabela 1. Estatísticas descritivas para a média ponderada das notas dos alunos do **Nível 6** por **Tipo de tratamento**.

	Mínimo	Mediana	Média	Máximo	Desvio-padrão
Controle	2	10,25	9,40	11,74	2,5615
Experimental	5	10,92	10,60	13,79	1,9733

Tabela 2. Estatísticas descritivas para a média ponderada das notas dos alunos do **Nível 6** por **Sexo**.

	Mínimo	Mediana	Média	Máximo	Desvio-padrão
Masculino	6,3	10,18	10,04	12,73	1,8319
Feminino	2	10,82	10,51	13,79	2,3087

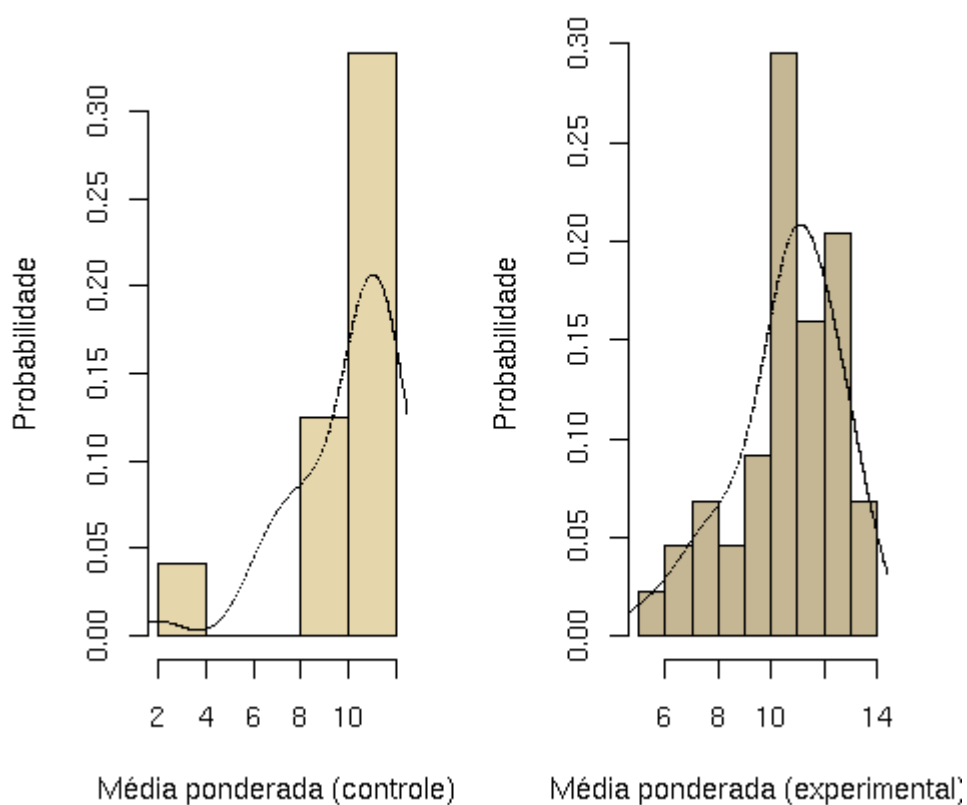
Tabela 3. Estatísticas descritivas para a média ponderada das notas dos alunos do **Nível 6** por **Turma**.

	Mínimo	Mediana	Média	Máximo	Desvio-padrão
6A	5	10,96	10,25	12,73	2,0487
6B	8,7	11,24	11,38	13,79	1,5205
6C	2	10,32	9,85	13,44	2,4182

Nota-se, na Tabela 1, que o grupo de alunos que recebeu o tratamento (aplicação das piadas nas aulas) tem média ponderada maior do que o grupo que não recebeu o tratamento. A Tabela 2 indica que o grupo **feminino** tem uma leve vantagem em relação ao grupo **masculino**. A Tabela 3 nos mostra que a Turma **6B** tem média maior que a Turma **6A** que, por sua vez, tem média maior que a Turma **6C**. Vale lembrar que esses indícios são apenas descritivos. Na Seção 4, nós testaremos se essas diferenças de médias são estatisticamente significativas.

A Figura 1 mostra claramente que a distribuição da média ponderada é assimétrica à esquerda, tanto para o grupo de controle quanto para os “tratados”. Nota-se que existem poucas observações para o grupo controle quando é considerado apenas o **Nível 6** (12 para o controle e 44 que receberam o tratamento). Esse fato, aparentemente, não afeta os resultados obtidos.

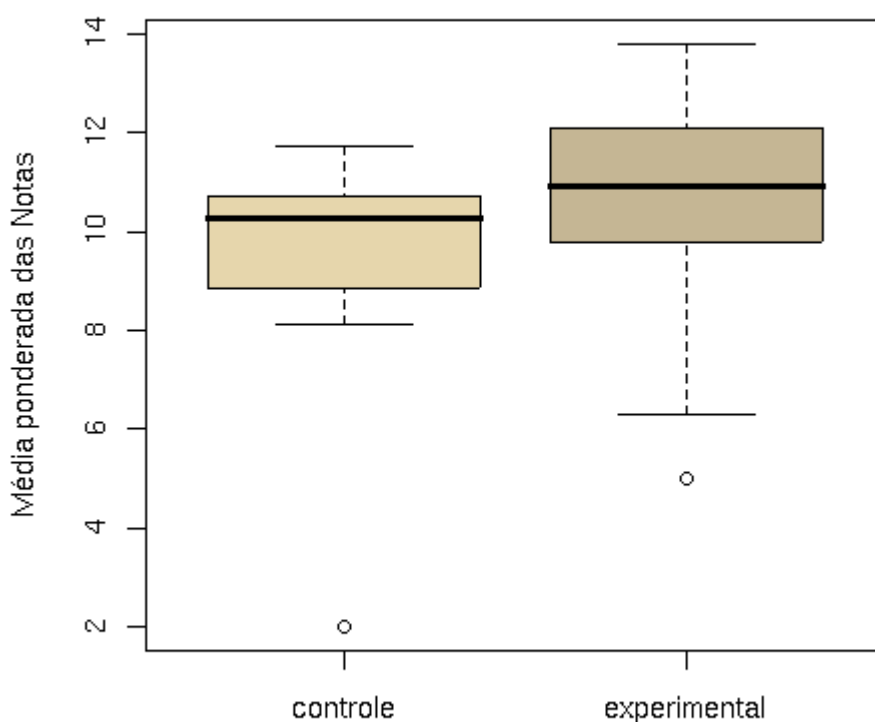
Figura 1. Histogramas para a média ponderada das notas dos alunos do **Nível 6**



A Figura 2 nos mostra o gráfico *boxplot* para a média ponderada das notas dos alunos do **Nível 6** por **Tratamento**; a linha central informa a mediana para cada grupo. Nota-se que o grupo experimental tem mediana maior do que o grupo controle, como já foi visto na Tabela 1. Percebe-se, ainda, que a mediana do grupo experimental é maior que o terceiro quartil do grupo controle. Isso indica que o grupo experimental pode ter efetivamente média ponderada maior que o grupo controle. Notamos que 50% das notas centrais do grupo controle estão aproximadamente entre 9 e 10,5, enquanto 50% das notas centrais do grupo experimental estão aproximadamente entre 9,5 e 12. As notas centrais estão contidas na caixa colorida do gráfico *boxplot*.

Verificam-se, também, observações discrepantes nas notas do grupo controle e experimental. Essas são evidências de que a distribuição das notas não se comporta como uma distribuição normal.

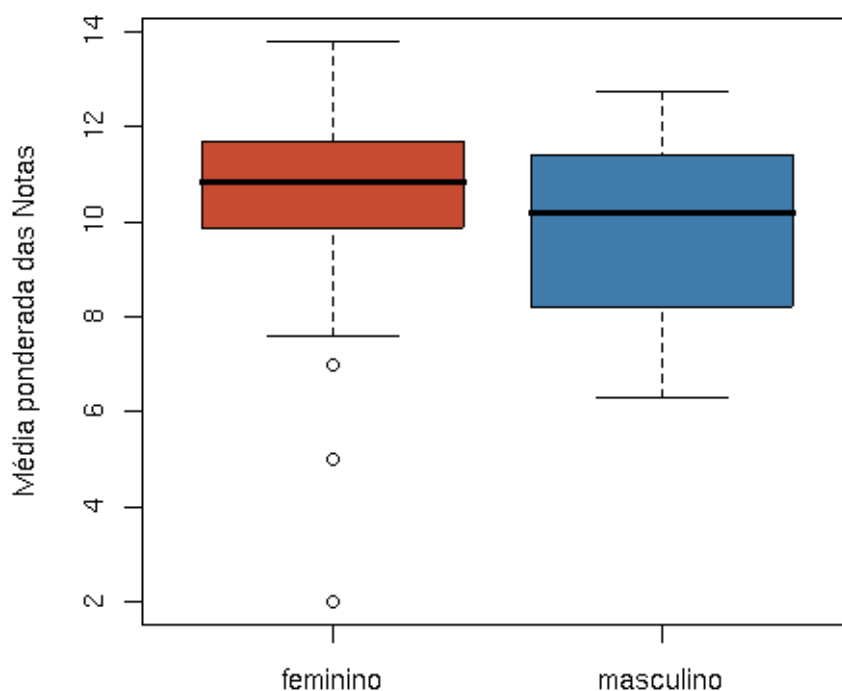
Figura 2. Boxplot para a média ponderada das notas dos alunos do **Nível 6** por **Tratamento**.



A Figura 3 evidencia uma possível diferença entre as notas conforme o sexo. Nota-se que o primeiro quartil, mediana e terceiro quartil (**primeiro quartil**: a linha inferior que forma a caixa; **segundo quartil**: a linha central mais espessa, acima do primeiro quartil e **terceiro quartil**: a linha superior que forma a caixa, imediatamente acima da mediana) do grupo feminino está ligeiramente acima do grupo masculino. Notamos, também, que 50% das notas centrais do grupo feminino estão compreendidas entre 10 e 12, ao passo que 50% das notas centrais do grupo masculino estão entre 8 e 11.

Na Seção 4, faremos uma análise inferencial para verificar se essas diferenças são estatisticamente significativas. Pelos gráficos desta seção, constatamos que os dados se distribuem assimetricamente e provavelmente a distribuição que governa esses dados tem caudas pesadas. Portanto, os erros foram modelados segundo uma distribuição t-student assimétrica com 4 graus de liberdade. Não retiramos as observações discrepantes nem fizemos transformações nos dados. Após a análise, um processo de verificação foi feito com o intuito de certificar tais suposições.

Figura 3. Boxplot para a média ponderada das notas dos alunos do **Nível 6**, por **Sexo**.



Análise Inferencial

Nesta seção, fazemos uma análise inferencial a fim de comprovar as evidências descritivas da seção anterior. Na Tabela 4, mostramos os intervalos com 90% de confiança para os efeitos do modelo (1). Se o zero pertencer ao intervalo, então, dizemos que o efeito não é estatisticamente significativo.

Tabela 4. Intervalos de confiança para os parâmetros do modelo (1).

	Estimativa	Erro-padrão	Intervalo de confiança (90%)	
			Limite Inferior	Limite Superior
μ	11,6221	0,4272	10,5471	12,6972
β_1 (Sexo masculino)	-0,7417	0,4109	-1,7961	0,3169
β_2 (Tratamento)	1,5984	0,5531	0,3752	2,8218

Pela Tabela 4, podemos afirmar que não existe efeito do sexo, ou seja, os alunos do sexo **feminino não** têm notas diferenciadas dos alunos do sexo **masculino**. Portanto, as diferenças observadas na Tabela 2 não são comprovadas estatisticamente. Em contrapartida, observa-se que o efeito do tratamento é significativo, ou seja, a aplicação das piadas no ensino da língua inglesa produz resultados estatisticamente significativos. Dessa forma, retirando o efeito do sexo da análise, teremos as estimativas na Tabela 5 para os parâmetros.

Tabela 5. Intervalos de confiança para os parâmetros do modelo (1) sem o efeito do Sexo.

	Estimativa	Erro-padrão	Intervalo de confiança (90%)	
			Limite Inferior	Limite Superior
μ	11,4060	0,4263	10,3321	12,4799
β_2 (Tratamento)	1,2743	0,4926	0,1199	2,4288

O modelo proposto verificou que, realmente, existe o efeito positivo da piada no ensino da língua inglesa.⁷⁰

Muito embora essa análise estatística tenha caráter apenas ilustrativo, com ela provamos, mesmo assim, que as classes que foram expostas ao humor apresentaram um desempenho melhor. O humor torna-se um elemento forte de motivação nas aulas com a possibilidade de os alunos serem mais bem avaliados.

Vimos, também, que os alunos ficaram mais alegres nas aulas com piadas, com as quais também aprenderam: adquiriram mais vocabulário, reforçaram certas estruturas gramaticais, além de desenvolverem a fluência com os exercícios propostos. Os chistes se revelaram como uma boa forma de ensino de uma língua estrangeira, seja pela interação entre os alunos que provoca, seja pela competência humorística desenvolvida. Os alunos, efetivamente, aprendem com os chistes.

⁷⁰ Lembramos que vários outros gráficos de verificação do modelo foram utilizados. Tais gráficos não foram incluídos neste capítulo

Considerações Finais

Interessou-nos, nesta tese, o humor enquanto expressão do riso ou do sorriso, nos jovens e nos adultos e sua utilização como ingrediente incentivador no processo ensino-aprendizagem de uma segunda língua, no nosso caso, o Inglês. Assim, na busca por uma fundamentação, no primeiro capítulo, discutimos três teóricos do século vinte: Henri Bergson, Sigmund Freud e Arthur Koestler. Com o primeiro teórico, vimos o aspecto social do humor como um corretivo, uma forma pela qual podemos corrigir maus hábitos pelo riso. O segundo teórico reforça a liberação de energia que o humor proporciona. Isso ficou muito evidente quando aplicamos algumas piadas em que houve uma explosão de riso na classe. Sigmund Freud enfatiza, também, que o cômico na piada deve ser inferido, o que não ocorreu na sala de aula, pois, o não dito teve, por vezes, de ser revelado sob o risco da não compreensão do chiste por parte da maioria dos alunos, convém, porém, não esquecer que se tratava de língua estrangeira. O terceiro teórico, Arthur Koestler vê o humor como dois planos que colidem e formam uma incongruência. Para ele, todo humor contém incongruência, embora nem toda incongruência seja humorística. Quando a incongruência for percebida, o humor será sentido.

No segundo capítulo, discutimos como os chistes são estruturados. Eles conduzem a uma única interpretação final, depois de levarem a outras que são descartadas, sendo constituídos por uma oposição de *scripts* local, por exemplo, *inteligente x burro, trabalhador x preguiçoso*. Vega propõe o humor como quinto componente, juntamente com outros quatro, formulados por Canale e Swain: gramática, sociolingüística, estratégica e discursiva. Todavia, Vega não diz de que forma essa competência poderia ser desenvolvida em sala de aula. Foi nosso objetivo nesta tese utilizar a abordagem *ensino de língua por tarefa* para estruturar as piadas vistas em sala de aula nas modalidades de - *pre, while e after* – para que as piadas pudessem ser lidas em sala de aula a fim de desenvolver a competência humorística. Tal estruturação teve por meta ajudar o aluno na compreensão da piada, desenvolvendo melhor sua habilidade, eis que, às vezes a dificuldade reside exatamente na diversidade de culturas. Se esse contato for bem mediado e bem feito, o processo será prazeroso e o resultado, uma terceira cultura enriquecedora. De fato, não existe língua sem cultura, uma está

ligada à outra. O aprendiz traz a sua cultura para a sala de aula e entra em contato com uma outra.

De fato, vimos que, nestes últimos anos, as atenções voltaram-se para o aluno e seu processo de ensino-aprendizagem. Assim, ao escolhermos as piadas para serem aplicadas em sala de aula, tivemos como critério de seleção, não somente aquelas que acreditávamos que seriam facilmente compreendidas, mas também, sentidas pelos aprendizes. Nossa observação na sala de aula mostrou-nos que nem sempre isso foi suficiente, havendo além das culturais, outro tipo de barreiras que, muitas vezes, também podem impedir aluno de compreender a piada, as diferenças individuais tendo em vista, de modo geral, cinco parâmetros: idade, aptidão, estilo cognitivo, estados emocionais e personalidades e estratégias de ensino. Na idade, há uma crença de que crianças aprendam mais facilmente do que adultos e adolescentes. Em nossa experiência, vimos que isso nem sempre ocorre e a hipótese crítica pode ter sua idade estendida.

Os testes de aptidão privilegiam a competência lingüística. Apresentamos que isso deveria ser extensivo a outras como, por exemplo, à sociolingüística, à estratégica, à discursiva, e, até, à humorística. Assim, teríamos uma visão mais global do aluno. No estilo cognitivo, apresentamos os tipos de aprendizes que se encontram na sala de aula: concretos, analíticos, comunicativos e os de orientação autoritária. Os três primeiros são mais propensos a gostar de piadas na sala de aula. Todavia, o estado emocional em que o aprendiz esteja pode influir positiva ou negativamente na compreensão da piada. Caso o filtro afetivo esteja alto, isso bloqueará o entendimento do chiste, conforme vimos com a professora Amparo, no chiste das loiras em que ela se sentiu atingida pela piada. Na estratégia de aprendizagem, a informação nova deve estar relacionada com a antiga para que haja uma aprendizagem mais eficaz. Os alunos aprendem em bloco e estes devem estar interligados.

A motivação permeia todas as atividades dadas pela professora. Esta deve, também, estar motivada para poder estimular os alunos. Os alunos, por sua vez, devem ter uma motivação intrínseca para interagirem com as atividades feitas em classe.

No quarto capítulo, discutimos alguns aspectos da pesquisa. Como vimos, para levarmos adiante uma pesquisa temos de propor uma questão ou hipótese, os dados e suas respectivas interpretações. O nosso objetivo principal foi verificar se os chistes serviam como um elemento de motivação e, paralelamente, se eles causavam um aproveitamento maior nos aprendizes. Como instrumentos de coleta de dados,

utilizamos questionários semi-estruturados, entrevistas em forma de conversação informal e com perguntas abertas e a observação, cuja duração foi de três semestres: segundo semestre de 2005 a segundo semestre de 2006. Os testes foram elaborados pela professora observada. A pesquisa teve uma parte quantitativa, com a análise estatística ilustrativa dos testes do nível seis, tanto da turma de controle, quanto das experimentais. Além disso, foi uma pesquisa quase-experimental, na medida em que os grupos não foram agrupados aleatoriamente. A parte qualitativa foi elaborada pela análise das observações, questionários e entrevistas, utilizando a análise de interação.

Antes de começarmos a observação das aulas, aplicamos um questionário no primeiro semestre de 2005, em todos os níveis dos alunos do Inco-Cepel: do nível um ao seis. Conforme vimos, a grande maioria dos alunos gosta de textos humorísticos e os lê com certa frequência. Muitos consideram o riso como fator importante na aprendizagem, sendo que nos níveis três, quatro e cinco, todos responderam que são favoráveis. A introdução de textos humorísticos foi, igualmente, bem vista pelos alunos, sendo que a maioria deles apóia o uso desses tipos de texto em sala de aula. As três professoras Rogéria, Samantha e Amparo foram igualmente favoráveis à introdução de textos humorísticos. Para nós, isso foi extremamente positivo, uma vez que contamos com o apoio dos alunos e das professoras para levarmos adiante nossa pesquisa.

Na análise dos dados, vimos, que as aulas da professora Samantha apresentaram um bom exemplo de andamento de aula. Ela privilegiou o trabalho em grupo, sendo que quase sempre ativava os *scripts* dos alunos no começo da aula para revisar a matéria anterior. Além disso, suas explicações gramaticais foram bem esclarecedoras e tanto a cultura local quanto a estrangeira estiveram presentes nas diferentes atividades propostas. Samantha, também, aplicou uma piada – a dos políticos – para a classe, havendo uma reação muito positiva por parte dos alunos, apesar de serem nível quatro, ou seja, dois níveis abaixo das turmas em que foram aplicadas as piadas regularmente. Isso nos mostrou que, dependendo da piada, ela também pode ser lida em níveis inferiores. Embora a professora tendo demonstrado que a atividade da piada não foi muito importante, ela admitiu em entrevista posterior que os alunos ficaram bem envolvidos com a atividade e bem motivados. Sua ressalva à piada era de que não estaria relacionada ao tema desenvolvido em aula, mas tal fato seria pontual. O que é importante é que as aulas dessa professora nos mostraram o quanto é importante a motivação não só dos alunos, mas também do professor para levar adiante as aulas e que

o emprego de piadas pode atuar nesse sentido. As observações de suas aulas serviram de exemplificação de aula proferida por uma professora do Inco-Cepel.

Nas aulas da professora Amparo, repartimos os alunos em turmas de controle e experimentais. Nas de controle, foram observadas as de níveis quatro, cinco e seis e nas experimentais em que as piadas foram lidas, foram somente as de nível seis – último estágio do Inco-Cepel. Nas turmas de controle, dividimos o assunto em itens, para melhor comentarmos as aulas da professora Amparo: aspectos lúdicos, aspectos ligados à vida estudantil dos aprendizes, profissões e empregos, filmes e artes, gramática e vocabulário e cotidiano. Enquanto nas aulas de Samantha predominavam os trabalhos em grupo, nas de Amparo foram os aspectos lúdicos. Assim, no nível quatro, a professora sugeriu que os alunos fizessem uma mímica, a fim de ilustrar os verbos frasais em inglês. No nível cinco, escreveram um conto em conjunto. No nível seis, os alunos escreveram o final de um conto de Dorothy Parker e o interpretaram na classe. No item de profissões e empregos, o nível quatro pensou em possíveis profissões que não necessitavam de formação universitária. Amparo elaborou muitas atividades em todos esses níveis, sendo que os alunos apontaram que a maioria delas foi motivadora. Por outro lado, não podemos deixar de lado, a motivação para as atividades variou de aluno para aluno. Assim, para sermos honesta, embora não tenhamos agradado a todos os alunos, não deixa de ser importante a opinião da maioria. Um aluno apontou a professora como a própria fonte de motivação, mas resta a dúvida se foi a personalidade ou a metodologia empregada.

Nas turmas experimentais, centralizamos nossas observações na parte em que Amparo aplicava os chistes. Conforme dissemos anteriormente, algumas piadas agradaram aos alunos mais do que outras mas, de maneira geral, os aprendizes mostraram-se bem motivados com esse tipo de atividade, constituindo uma outra tarefa que deve ser inserida na sala de aula para que os alunos possam desenvolver a competência humorística. Houve algumas barreiras culturais na compreensão dos chistes. Alguns alunos não conseguiam entender o implícito no texto. Cabe destacar o aluno José que, apesar de ter uma barreira cultural para entender os chistes, sempre se manteve animado com as piadas, gostando de as ler em classe. Acreditamos que o provável motivo de sua animação em sala tenha sido poder participar do riso ou sorriso coletivo que as piadas geravam. Outrossim, a leitura dos chistes na classe provocou um ambiente leve e bem humorado com risos e sorrisos que apareciam., o que vem em abono de nossa hipótese e de nossa tese.

A estruturação dos textos em três fases - *pre*, *while* e *after* - mostrou-se muito eficaz, uma vez que os alunos sentiam que estavam aprendendo com as piadas. Eles adquiriam vocabulário e sedimentavam estruturas gramaticais, além de desenvolverem a fluência com a discussão do tema relacionado com a piada na última parte.

Nossa análise estatística, apesar de ser apenas ilustrativa, mostrou claramente que as turmas com piadas tiveram um aproveitamento melhor do que as de controle o, que é, exatamente, a nossa tese. Assim, a leitura de textos humorísticos mostrou-se muito eficaz no que se refere ao aproveitamento dos alunos, constituindo-se, também, em um elemento motivador. Contudo, para sermos honesta, em entrevista posterior com Amparo ela nos disse que dois alunos da turma 6A que leram cerca de vinte e nove piadas, deixaram perceber indícios de saturação dos chistes. Não querendo menosprezar essa informação a quem porventura quiser tentar essa estratégia por nós sugerida, fica a seguinte lição: do ponto de vista pedagógico, talvez seja melhor que os textos contendo piadas sejam lidos, quem sabe, só uma vez por semana, por exemplo. Esse ponto, todavia, não diminui a validade do uso de chistes em sala de aula, servindo somente de alerta para usos posteriores para esse tipo de texto. A alegria, os risos, os sorrisos e a motivação que os chistes proporcionam devem sempre ser levados em conta na escolha das atividades a serem aplicadas na sala de aula tornando, assim, o processo de ensino-aprendizagem mais instigante e prazeroso. O resultado – um aprendizado maior e melhor – virá por acréscimo.

Bibliografia

- ABEL, Millicent H. Humor Stress and coping strategies. In: International Journal of Humor Research, Volume 15-4 Berlin, New York p.365-381, 2002.
- ALBERTI, Verena. **O riso e o Risível**. São Paulo: Editora Fundação Getulio Vargas, 1999.
- ALMEIDA, José Carlos Paes & John Robert Schmitz. **Glossário de Lingüística Aplicada**. Campinas: Pontes, 1998.
- ARISTÓTELES. **Arte Retórica e Arte Poética**. Tradução de Antônio Pinto de Carvalho.Ediouro, 1980, Coleção Universidade, Rio de Janeiro.
- ALTMAN, Howard B. Foreign language teaching: focus on the learner. In: Foreign Language teaching: meeting individual needs. Editado por Howard B Altman e C. Vaughan James. Oxford, New York, Toronto, Sydney, Paris, Frankfurt. Pergamon Press Ltda.
- ARAÚJO, Betania Libanio Dantas de. **O desenho de humor na escola: um canto paralelo**. Tese de Doutorado pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2006.
- ATTARDO, Salvatore. **Humorous Texts: A semantic and Pragmatic Analysis**. Berlin NewYork: Mouton de Gruyter, , 2001.
- ATTARDO, Salvatore. **Linguistic Theories of Humor**. Berlin, New York: Mouton de Gruyter, 1994
- AZZALINI, A. A class of distributions which includes the normal ones. Scand. J. Statist. 12, 171-178, 1985.
- AZZALINI, A & Capitano, A. Distributions generated by perturbation of symmetry with emphasis on a multivariate skew t distribution. J. Roy. Statist. Soc. B. 65 367-389, 2003.
- BIRDSONG, David. Ultimate Attainment in Second Language Acquisition. In: Language – Journal of Linguistic Society of America. Volume 68 pp.706-755, 1992.
- BRANDÃO, Gilda Vilela. Franceses à mesa: conjeturas culturais na aula de língua estrangeira. In: Língua, cultura e ensino. Universidade Federal de Alagoas. Roseanne Rocha Tavares, (org) Maceió, 2006
- BARZOTTO, Valdir. Olhares Oblíquos sobre Sentidos não muito Dissimulados. In: Análise do discurso: as materialidades do sentido, Maria do Rosário Gregolin e Roberno Baronas (organizadores) São Carlos, S.P.: Claraluz, p. 205-217, 2001.
- BERGSON, Henri. **O Riso**..Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 2ª Edição 1987.

- BROPHY, Jere. Research on Motivation in Education – Past, Present, and Future. In: The Role of Context. *Advances in Motivation and Achievement*. Editors Martin L. Maehere e Paul R. Pintrich. Volume 11 1999.
- BROTTMAN, Mikita. Risus Sardonicus Neurotic and Pathological laughter. In: *International Journal of Humor Research*. Berlin, New York, v. 15-4 p. 401-417, 2002
- BROWN, H. Douglas. Learning a Second Culture. In: *Culture Bound*. Org. Joyce Merrill Valdes. Cambridge. Cambridge University Press, 2001, p. 33-48.
- BROWN, James Dean & Rodgers, Theodore S. Rodgers. **Doing Second Language Research**. Oxford: Oxford Handbooks for Language Teachers, 2003.
- BROWN, James Dean Brown. **Understanding Research in Second Language Learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.
- BRYANT, Jennings et al. Relationship Between College Teacher's Use of Humor in the Classroom and Students' Evaluations of their Teachers. In: *Journal of Educational Psychology*, Vol. 72, No. 4, pp. 511-519, 1980
- BRYANT, Jennings, Paul Comisky & Dolf Zillman. Teacher's Humor in the College Classroom. In: *Communication Education*, Volume 28, May, 1979.
- BURDEN, Robert L. & Marion Williams. **Psychology for Language Teachers**. Cambridge. Cambridge University Press, 1997.
- BURNS, Anne. **Collaborative Action Research for English Teachers**. Cambridge Language Teaching Library. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.
- CALLEGARI, Marília Oliveira Vasques. **Saborear para saber: diferentes olhares sobre a motivação em sala de aula – um estudos com alunos e professores de Espanhol do Ensino Médio**. 2004 . Tese (Mestrado) - Faculdade de Educação Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.
- CAMPBELL, Donald T. & Julian C. Stanley. **Delineamentos experimentais e quase-experimentais de pesquisa**. Tradução de Renato Alberto T. Dio São Paulo: Edusp Editora da Universidade de São Paulo, 1979.
- CANALE, M, & Swain. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. In: *Journal of Applied Linguistics*. v. 1 1-47, 1980.
- CHAUDRON, Craig. **Second Language Classrooms**. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.
- CHIARO, Delia. **The language of Jokes Analysing Verbal Play**. London and New York: Routledge, Interface Series, 1996.
- CHRISTOPHEL, Diane M., Joan Gorham. The relationship of teacher's use of humor in the classroom to Immediacy and Student Learning. In: *Communication Education*, Volume 39, January 1990.

CONDE, Gustavo. **Piadas Regionais: o caso dos gaúchos**. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas. Programa de Pós-Graduação em Linguística, 2005

COHEN, Louis & Lawrence Manion & Keith Morrison. **Research Methods in Education**. London and New York: Routledge Falmer, 5th Edition 2001

COX, Maria Inês Pagliarini. Pedagogias da Língua: Muito Siso e Pouco Riso. In: Cadernos Cedes p.135-148 Campinas, vol.24n.63, maio/ago.2004

DOLITSKY, Marlene. Aspects of the unsaid in humor. In: Humor, p.33-43, 1992

DOLITSKY, Marlene. Humor and the Unsaid. In: Journal of Pragmatics, p. 39-48, 1983.

DUCROT, Oswald. **Princípios de Semântica Lingüística**. São Paulo: Editora Cultrix, , 1972.

DUNLOP, Ian. The True and the New. In: Beyond the Monitor Model. Org. Ronald M. Barasch & C. Vaughn James. Boston: Heinle & Heinle, 1994.

ELLIS, Rod. Researching Classroom Language Learning. ? In: Research in Classroom Language. Org. Christopher Brumfit e Rosamond Mitchell.. ELT Documents 133, London: The British Council, 1989

ELLIS, Rod. **The Study of Second Language Acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 1994.

FELIX, Judith Walker & William R. Acton. Acculturation and Mind. In: Culture Bound. Org. Joyce Merrill Valdes. Cambridge. Cambridge University Press, 2001, p. 20-32.

FOLKIS, Gesiane Monteiro Branco. **Análise do Discurso Humorístico: As relações Marido e Mulher nas Piadas de Casamento**. Tese de Doutorado. Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, 2004.

FORABOSCO, Givannantonio. Cognitive Aspects of the humor process: the concept of incongruity. In: International Journal of Humor Research. p. 45-68 v. 5 ½, 1992

Freeman- Larsen, Diane & Michael H. Long. **An Introduction to Second Language Acquisition Research**. London e New York, Longman, 1991.

FREUD, Sigmund. **Os Chistes e sua Relação com o Inconsciente**. V. III. Tradução de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago Editora 1969.

GARDNER, Howard. **Inteligências Múltiplas – A teoria na Prática**. Tradução Maria Adriana Veríssimo Verosene. Porto Alegre Editora Artmed, 2000.

GARDNER, R.C. **Social Psychology and Second Language Learning**. London,Edward Arnold, 1985.

GIL, Célia Maria Carcagnolo. **A Linguagem da Surpresa**. 1991. Tese (Doutorado) Universidade de São Paulo, São Paulo, 1991.

GREGG, Kevin. Krashen's Theory, Acquisition Theory, and Theory. In: *Beyond the Monitor Model*. Org. Ronald M. Barasch & C. Vaughn James. Boston: Heinle & Heinle, 1994.

HANSEN, Jacqueline & Charles Stansfield. The Relationship of Field Dependent – Independent Cognitives Styles to Foreign Language Achievement. In: *Language Learning – A Journal of Applied Linguistics* Volume 31, Number 2, pp. 349-367 December 1981.

HAY, Jennifer. The pragmatics of humor support, In: *International Journal of Humor Research*. Volume 14-1, pp 55-82, 2001.

JOHNSON, Karen E.. **Understanding Communication in Second Language Classrooms**. Cambridge: Cambridge University Press, 1995

KOESTLER, Arthur. **The Act of Creation**. New York: Macmillan Company, 1969.

KOROBKIN, Debra. Humor in the Classroom: Considerations and Strategies. In: *College Teaching*, Volume 36, No 4, 1988.

KRAMSCH, Claire. **Context and Culture in Language Teaching**. Oxford. Oxford University Press, 2001.

KRAMSCH, Claire. **Language and Culture**. Oxford. Oxford University Press, 2003.

KRAMSCH, Claire. Prefácio. In: *Língua, cultura e ensino*. Universidade Federal de Alagoas. Roseanne Rocha Tavares, (org) Maceió, 2006

KRASHEN, Stephen. **Principles and Practice in Second Language Acquisition**; Boston: Pergamon Institute of English, 1987.

KRASHEN, Stephen. **The Input Hypothesis: Issues and Implications**. London: Longman, 1985.

LAMEIRAS, Maria Stela Torres Barros. Ensino de línguas x cultura: em busca de um aprendiz artesão, autônomo e cidadão. In: *Língua, cultura e ensino*. Universidade Federal de Alagoas. Roseanne Rocha Tavares, (org) Maceió, 2006

LATTA. Robert L. **The Basic Humor Process**. Berlin, New York: Mouton de Gruyter, 1999.

LENNEBERG. E. **Biological foundations of Language**. John Wiley, New York, 1967.

LIER, Leo Van . Ethnography: Bandid, Bandwagon, or Contraband? In: *Research in Classroom Language*. Org. Christopher Brumfit e Rosamond Mitchell.. *ELT Documents* 133, London: The British Council, 1989

MAHONY, Diana L. The psychological appeal of Bill Watterson's Calvin. In: *International Journal of Humor Research* v. 13-1 p.19-40.

MATTE, Gerard. A psychoanalytical perspective of humor. In: *International Journal of Humor Research*. v.14-3 pp.223-241, 2001.

MEDGYES, Péter. **Laughing Matters**. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

MEDEIROS, Elisabeth Santa Rosa. O método *café creme* e as culturas dos fenômenos culturais. In: *Língua, cultura e ensino*. Universidade Federal de Alagoas. Roseanne Rocha Tavares, (org) Maceió, 2006

MITCHELL, Rosamond & Christopher Brumfit. The Classroom Language as a Focus for Research. In: *Research in Classroom Language*. Org. Christopher Brumfit e Rosamond Mitchell. ELT Documents 133, London: The British Council, 1989

MORGAN, Leslie Zarker. A Preliminary examination of humor in Northern Italian Tradition: The Franco-Italian epic. In: *International Journal of Humor Research* v. 5-2, p.129-153, 2002.

MORREAL, John. **The Philosophy of Laughter**. New York: State University of New York, 1987.

MORREAL, John. **Taking Laughter Seriously**. State University Albany, 1983

MURRAY, Edward J. **Motivação e emoção**. Tradução de Álvaro Cabral 2 edição, Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1971.

NEUFELD, Gerald G. On the acquisition of prosodic and articulatory features in adult language learning. In: *Canadian Modern Language Review* v. 34 p. 163-74, 1978.

NEUFELD, Gerald G. Towards a theory of language ability. In: *A Journal of Applied Linguistics*. Volume 29, Number 2 pp.227-241 December 1979.

NORRICK Neal R. On the conversational performance of narrative jokes: toward an account of timing. In: *International Journal of Humor Research*. v. 14-3, 2001

NUNAN, David . **Understanding Language Classrooms**. New York: Prentice Hall , 1989.

NUNAN, David. The Teacher as researcher. In: *Research in Language Classroom*. Org. Christopher Brumfit e Rosamond Mitchell. ELT Documents 133. London: The British Council, 1989.

NUNAN, David. **Research Methods in Language Learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

NUNAN, David & Clarice Lamb. **The self-directed teacher**. Jack C. Richards. Cambridge. Cambridge University Press, 1996.

O'MALLEY, J. Michael & Anna Uhl Chamot. **Learning Strategies in Second Language Acquisition**. Cambridge, New York, Port Chester, Melbourne Cambridge University Press.

ORING, Elliot. Humor and the Suppression of sentiment. In: *International Journal of Humor Research*. v.7-1, p 7-26,1994.

OYAMA, S. A sensitive period in the acquisition of a non-native phonological system. *Journal of Psycholinguistic Research* Volume 5 pp. 261-300, 1976

PARKIN, John. **Humor Theorists of the Twentieth Centuries**. New York: The Edwin Mellen Press, 1997

PATKOWSKI, Mark S. The sensitive period for the acquisition of syntax in second language. In: *Language Learning A journal of applied linguistics*. Volume 30, pp. 449-472, Number 2, December 1980.

PERLMUTTER, Daniel D. Tracing the origin of Humor. In: *International Journal of Humor Research*. v. 13-4 p.457-468

PINHEIRO, J.C. & Bates, D.M. Mixed effects in S and S-PLUS. New York:Springer. R. Development Core Team. R: *A language and environment for statistical computing*. R. *Foundation for Statistical Computing*, Vienna, Áustria ISBN 3-9000-07-0, URL <http://www.R-project.org>, 2000.

PIRES, E. A. A gramática no ensino de língua estrangeira: Sweet à abordagem comunicativa. In: Celani M.A.A. (org.) **Ensino de uma segunda língua: redescobrimo as origens**. São Paulo: Educ, pp. 55-66, 1997.

POSSENTI, Sírio. **Discurso, Estilo e Subjetividade**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

POSSENTI, Sírio. **Os humores da língua**. Campinas: Mercado de Letras, 2000.

POWELL, J.P. & L.W. Andresen. Humor and Teaching in Higher Education. In: *Studies in Higher Education* Vol. 10 No 1, 1985.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Austin's humorous style of philosophical discourse in light of Schrempf's interpretation of Oring's "incongruity theory" of humor. In: *International Journal of Humor Research*. v. 13-3, p. 287-311.

RASKIN, Victor . **Semantic Mechanisms of Humor**. Boston, Lancaster: De Reidel Publishing Company, 1985

RASKIN, Victor, Willibald Ruch, Salvatore Attardo. Toward an empirical verification of the General Theory of Verbal Humor. In: *International Journal of Humor Research*. v. 6-2 p. 123-136.

RASKIN, Victor. Linguistic heuristics of humor: a script-based semantic approach. In: *International Journal of the Sociology of Language*. Mouton de Groyter, v. 65 p. 11-25, 1987.

RICHARDS, Jack C. & Theodore S. Rodgers. **Approaches and Methods in Language Teaching**. Second Edition. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

RIVERS, Wilga M. Comprehension and Production: The Interactive Duo. In: Beyond the Monitor Model. Org. Ronald M. Barasch & C. Vaughn James. Heinle & Heinle, 1994.

SELINGER, Herbert W. & Elana Shohamy. **Second Language Research Methods**. Oxford: Oxford University Press 1989.

SERRANI, Silvana. **Discurso e Cultura na Aula de Língua**. Campinas, Pontes, 2005.

SHANNON, Sheila M. Introduction. In: Beyond the Monitor Model. Org. Ronald M. Barasch & C. Vaughn James. Heinle & Heinle, 1994.

SKEHAN, Peter. **A Cognitive Approach to Language Learning**. Oxford: Oxford University Press, 1998.

SKEHAN, Peter. **Individual Differences in Second-Language Learning**. Boston: Edward Arnold A division of Hodder & Stoughton, 1989.

SOUZA, Lélia Silveira Melo Souza. O humor na sala de aula. In: Inglês como língua estrangeira: identidade, práticas e textualidade. Org: Maria Grigoletto e Anna Maria G. Carmagnani. p 449-455

SOUZA, Lélia Silveira Melo Souza. **O Humor é coisa séria**: tradução de tiras exemplificando com Frank e Ernest. 1997. Tese (Mestrado) – Universidade de São Paulo: São Paulo, 1997.

STORCH, Neomy. Patterns of Interaction in ESL Pair Work. In: Language Learning – A Journal of Research in Language Studies. Volume 52, Number 1 pp. 119-158, March 2002.

TAVARES, Roseanne Rocha. Conceitos de Cultura no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras. In: Língua, cultura e ensino. Universidade Federal de Alagoas. Roseanne Rocha Tavares, (org) Maceió, 2006

TRAMPE, Peter. Monitor Theory: Application and Ethics. In: Beyond the Monitor Model. Org. Ronald M. Barasch & C. Vaughn James. Boston: Heinle & Heinle, 1994.

VALDES, Joyce Merrill. Culture in Literature. In: Culture Bound. Org. Joyce Merrill Valdes. Cambridge. Cambridge University Press, 2001, p. 137-147.

VALETTE, Rebecca M. The culture test. In: In: Culture Bound. Org. Joyce Merrill Valdes. Cambridge. Cambridge University Press, 2001, p. 179-197.

VEGA, Gladys Martha. **Humor Competence: The Fifth Component**. A Thesis Submitted to the Faculty of Purdue University. Master of Arts, 1989.

VERGUS, Tom & Siegfried Dewitte. Being funny: a selectionist account of humor production. In: *International Journal of Humor Research*. v.14-1 pp 37-53

VERÍSSIMO, Luís Fernando. **Comédias para se ler na escola**. Objetiva, São Paulo, 2001.

WANDERSEE, James H. Humor as a Teaching Strategy. In: *The American Biology Teacher*, Volume 44 No 4, April 1982.

WEEKS, Marc C. Laughter, desire and time. In: *International Journal of Humor Research* v. 15-4, p. 383-400, 2002.

WOOLAR, George. **Lessons with Laughter**. New York: Language Teaching Publications, 1997

ZARATE, Geneviève. **Représentations de l'étranger et didactique des langues**. Essais collection Credif dirigée par Françoise Lapeyre, Didier, Paris, 2003

ZADJMAN, Anat. Humorous Episodes in the Classroom: the Teacher's Perspective, In: *Journal of Research and Development in Education*, Volume 26, No 2, pp. 106-116, 1993.

ZHAO, Yan. The information-conveying aspect of jokes. In: *International Journal of Humor Research*. v. 1-3 , p.279-298, 1988.

ZIV Avner. Teaching and Learning with Humor: Experiment and Replication. In: *The Journal of Experimental Education*, Volume 57, No 1.

<efr2@yahoogrupos.com.br>