



Programa de  
Pós-Graduação em  
**Linguística**

**PROFESSORES EM FORMAÇÃO: SIGNIFICADOS CONSTRUÍDOS NO PROCESSO DE  
INTERAÇÃO EM SALA DE AULA DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA**

**MARINA AYUMI IZAKI**

**SÃO CARLOS  
2013**



**Universidade Federal de São Carlos**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

PROFESSORES EM FORMAÇÃO: SIGNIFICADOS CONSTRUÍDOS NO  
PROCESSO DE INTERAÇÃO EM SALA DE AULA DE PORTUGUÊS LÍNGUA  
ESTRANGEIRA

MARINA AYUMI IZAKI  
Bolsista FAPESP

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para a obtenção do Título de Mestre em Linguística.

Orientador: Prof. Dr. Nelson Viana

São Carlos - São Paulo - Brasil  
2013

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da  
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

198pf

Izaki, Marina Ayumi.

Professores em formação : significados construídos no processo de interação em sala de aula de português língua estrangeira / Marina Ayumi Izaki. -- São Carlos : UFSCar, 2013.

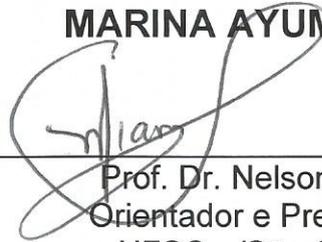
299 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2013.

1. Língua estrangeira - ensino. 2. Ensino - aprendizagem.  
3. Interação professor-aluno. 4. Sala de aula. I. Título.

CDD: 407 (20<sup>a</sup>)

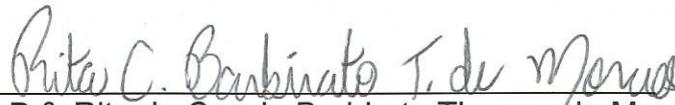
**BANCA EXAMINADORA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE  
MARINA AYUMI IZAKI**



Prof. Dr. Nelson Viana  
Orientador e Presidente  
UFSCar/São Carlos

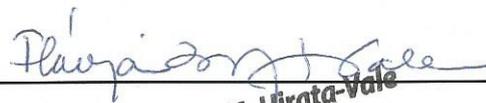


Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho  
Membro titular  
UnB/Brasília



Prof.ª Dr.ª Rita de Cassia Barbirato Thomaz de Moraes  
Membro titular  
UFSCar/São Carlos

Submetida a defesa pública em sessão realizada em: 24/junho/2013.  
Homologada na 59ª reunião da CPGL, realizada em 30/08/2013.



**Flavia B. M. Hirata-Vale**  
Vice-Coordenadora  
PPGL/UFSCar

Dedico este trabalho aos meus pais,  
Akinobu e Toshie, e  
aos meus irmãos,  
Wagner, Elisa e Patrícia.

### **Agradecimento Especial**

Ao prof. Nelson,  
pelas orientações tão precisas,  
pelas discussões tão produtivas,

...

nessa *Longa Jornada Noite Adentro*.

## AGRADECIMENTOS

Às professoras Lúcia Maria de Assunção Barbosa e Rita de Cassia Barbirato Thomaz de Moraes pelas contribuições significativas no exame de qualificação.

Aos professores de Graduação e de Pós-Graduação que contribuíram direta ou indiretamente para minha formação.

Aos professores em formação dos cursos de português para estrangeiros por aceitarem participar desta pesquisa.

Ao professor Oto Araújo Vale, à professora Sandra Regina Buttros Gattolin de Paula (coordenador e vice-coordenadora do PPGL) e ao Leonardo Lucifora (secretaria) por toda dedicação.

À Val, pela atenção em nos atender e pelos cafés!

À minha família por todo apoio incondicional neste caminho por mim escolhido.

Aos irmãos Wagner, Elisa e Patrícia, pelo carinho em todos os momentos.

Aos meus cunhados Mirtes, Robin e Carlos, pelo apoio.

Aos meus sobrinhos Brian, Andrew, Henry e Nathalie, pelos momentos de alegria.

Aos amigos Daniele, Dionísio, Elisa (mãe da Yun), Julio Gallardo, Naiara, Patrícia\*, Yun, pelas risadas, pelos almoços, pelas palavras de carinho, pelos conselhos, pelas conversas.

À minha mãe e ao meu pai, sempre.

À FAPESP pelo apoio financeiro.

## RESUMO

A sala de aula pode não ser a única parte significativa do processo de ensino-aprendizagem de línguas, mas é certamente a mais impactante (Almeida Filho, 2005). Nesse sentido, esse espaço pode se configurar como “palco” de realização do potencial trabalho produzido pelo professor e pelo aluno em relação ao ensinar-aprender língua estrangeira. Para Novelli (1997:49), a sala de aula *é um encontro entre humanos e, talvez, precisamente devido a isso, tenham-se desencontros (...)*. Reconhecemos que, nesse “encontro”, os conhecimentos produzidos são construídos por meio da interação do professor-aluno e aluno-aluno. Nessa perspectiva, ao refletirmos sobre sua realização no processo de ensino-aprendizagem de línguas, a interação se configura como altamente relevante. Levando em consideração a importância da interação nesse contexto, objetivamos, com o desenvolvimento desta pesquisa, analisar a interação (professor-aluno) construída em sala de aula de um curso de português para estrangeiros, oferecido em uma universidade do interior paulista, e investigar significados produzidos nesse “encontro”. Os estudos bakhtinianos e a abordagem comunicativa compõem os aportes teóricos que orientam esta investigação. Segundo os estudos bakhtinianos, é por meio da interação que o sujeito se constitui como sujeito. De acordo com Geraldi (2010:143), *(...) o sujeito de Bakhtin é sempre de uma incompletude fundante (é a relação de alteridade que lhe dá existência)*. Nessa perspectiva, o sujeito busca sua completude no outro que, por sua vez, também é incompleto. Somente esse outro tem sobre nós uma ideia de um “quase” todo que nós mesmos não podemos ter de nós. Nesse sentido, reconhecemos que o outro seja de fundamental importância para compreendermos quem somos e transpondo essa perspectiva para a área de ensino-aprendizagem de línguas, parece-nos questão pertinente investigarmos como o professor se relaciona com o outro (o aluno) e quais significados são produzidos nesse “encontro”. A abordagem comunicativa compõe outra parte da fundamentação teórica por conceber como relevante que as interações construídas sejam significativas para o aluno se capacitar a usar a língua-alvo na prática social. Em relação à metodologia, os procedimentos de natureza qualitativa de base etnográfica e interpretativista orientaram o desenvolvimento desta investigação. Levando em consideração que parte da fundamentação teórica desta pesquisa tem como base aporte de outra área, discutimos sobre o caráter multi-, inter-, trans- ou in-disciplinar da Linguística Aplicada. Em relação aos resultados alcançados, foi evidenciado que o uso de materiais autênticos em sala de aula pelo professor não é garantia de ensino fundamentado nos pressupostos comunicativos, já que as interações construídas nesse espaço podem priorizar a estrutura da língua e não seu uso significativo. Nesse sentido, para Bizon (1994:45), *é a abordagem assumida conscientemente ou não pelos professores que determina o tipo de interação construída em sala de aula*. Considerando que o estudo das interações humanas é de fundamental importância para compreensão da vida em sociedade, esperamos que o desenvolvimento desta pesquisa possibilite a construção de reflexão crítica em relação à interação professor-aluno construída em sala de aula, no âmbito do ensino-aprendizagem de português como língua estrangeira, e contribua para instigar profissionais em formação e profissionais já formados a ampliarem a perspectiva crítica sobre suas práticas.

**Palavras-chave:** Ensino-aprendizagem de línguas; Interação; Sala de aula.

## ABSTRACT

According to Almeida Filho (2005), the classroom is not the most important part of the language teaching/learning process, but it is certainly the most significant one. Based on this assumption, the classroom turns up to be the "stage" where both teacher and student can achieve and produce the potential work regarding the language teaching/learning process. As conferred by Novelli (1997:49), the classroom *is where humans meet and, precisely for this reason, we can recognize, in this "meeting", that the produced knowledge is constructed through teacher/learner and learner/learner interaction.* Thus, when we consider its actualization in the language teaching/learning classroom, interaction can be regarded as highly relevant. In this sense, this research focuses on the process of interaction between the teacher and foreign learners in the context of Portuguese as a foreign language classroom. The investigation will be oriented by Bakhtin's theory of language and by assumptions of the Communicative Approach related to the teaching of foreign language. According to Bakhtin's ideas (1997), the subject seeks its wholeness in another person/others, who are also uncompleted/unfinished. Only through the eyes of someone else we can have the awareness about our own half-full/half being/our uncompleted selves. This process of noticing the other and be noticed by the other is made possible through interaction. We recognize that the other is essential for us to understand who we are, and in this language teaching/learning context this perspective makes it relevant to the investigation on how the teacher relates to the other (student) and which are the meanings produced through this meeting. Recognizing that human beings are social agents who are constructed in/by interaction, it is possible to assume that improving comprehension of the relationship self-other within the context of foreign language learning/teaching is of considerable importance, especially in the contemporary context of language teaching, theoretically oriented by assumptions of the communicative approach which emphasizes meaningful interactions and allows us to take the class as an important stage of cultural and social-historical constructions. Regarding the methodology, this investigation was conducted with the use of qualitative procedures based on ethnographic and interpretive methods. As part of the theory that oriented this research belongs to another area, we discussed about the multi-, inter-, trans-, or in-disciplinary character of Applied Linguistics. Regarding the achieved results, it was noticed that the use of authentic material by teachers in the classroom is not a guarantee of communicative teaching, as interactions constructed in that place can prioritize the structure of language and not its meaningful use. According to Bizon (1994:45) it is the chosen approach, *consciously or not by the teacher*, what can determine the interaction built in the classroom. Taking into consideration that studies on human interaction are fundamental to understand life in society, we expect that this research will help to develop critical reflection and comprehension related to the area of Portuguese as foreign language, thus offering contribution to teacher's education process.

Keywords: Interaction, Teaching-learning of languages, Foreign Language Classroom.

## SUMÁRIO

### INTRODUÇÃO

Objetivos  
Pergunta de pesquisa  
Justificativa  
Organização da dissertação

### CAPÍTULO I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1. Perspectivas atuais para o ensino de PLE no Brasil.....	26
1.1.1. A sala de aula de Português como língua Estrangeira.....	29
1.2. Abordagem no ensino de línguas: breve contexto.....	33
1.3. Interação: conceitos e discussões.....	39
1.3.1. Mudança: significados e implicações para o ensino-aprendizagem de línguas.....	46
1.3.2. A importância da interação na constituição dos sujeitos: perspectiva dos estudos bakhtinianos.....	48
1.3.3. A interação em sala de aula de Língua Estrangeira.....	53

### CAPÍTULO II - METODOLOGIA DA PESQUISA

2.1. A natureza de pesquisa.....	61
2.2. A Linguística Aplicada: percursos e interpretações.....	63
2.3. Definições para Linguística Aplicada.....	66
2.4. O contexto de pesquisa.....	73
2.4.1. Participantes da pesquisa.....	74
2.5. Instrumentos de coleta de dados.....	76
2.6. Procedimento de análise dos dados.....	76

### CAPÍTULO III - APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

3.1. Interesses e necessidades em relação a ensinar e aprender língua portuguesa do Brasil.....	81
3.2. Questões acerca do processo de ensino-aprendizagem de línguas.....	82
3.2.1. Concepção de língua dos professores.....	83
3.2.2. Significados de ensinar língua materna como língua estrangeira.....	84
3.2.3. O papel do professor e do aprendiz: perspectiva do professor em formação.....	86
3.2.4. O papel do material no processo de ensino-aprendizagem de línguas.....	89

4. A interação na sala de aula do curso de português para falantes de espanhol Básico 1.....	92
4.1. Divisão de aulas.....	94
4.2. Tipo de interação em sala de aula e suas implicações.....	99
4.2.1. Professor ensina, aluno aprende.....	100
4.3. A interação na sala de aula do curso de português para falantes de espanhol Básico 2 .....	113
4.3.1. Entre a interação explicitadora disfarçada de comunicação e a interação Implícitadora ....	114
4.3.2. O olhar e ser olhado.....	124
5. Concepções sobre interação na perspectiva dos professores em formação e dos alunos.....	128
5.1. Perspectivas do aluno em relação à interação em seu aprendizado de português língua estrangeira.....	132
6. Significados construídos na interação em sala de aula de PLE.....	136
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>144</b>
Referências Bibliográficas.....	148
Apêndice 1 Questionário do professor em formação.....	155
Apêndice 2 Questionário do Aluno.....	160
Apêndice 3 Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	163
Apêndice 4 – Transcrições Parciais das Aulas do Curso de PLE para falantes de espanhol Básico 1.....	164
Apêndice 5 – Transcrições Parciais das Aulas do Curso de PLE para falantes de espanhol Básico 2.....	255

## LISTA DE FIGURAS

Fig. 1. Representação da Hierarquia de Níveis contendo o PLE.....	26
Fig.2. Breve percurso sobre o ensino de PLE no Brasil, baseado em Almeida Filho (2011).....	27
Fig. 3. Tipos de ensino de português, por Cunha (2007).....	29
Fig. 4. Números de candidatos ao Celpe-Bras 2003 – 2012.....	30
Fig. 5. Percurso de discussão das concepções para análise da interação.....	32
Fig. 6. Abordagem Tradicional, baseada em Mizukami (1986).....	34
Fig. 7. Abordagem Sócio-Cultural, baseada em Mizukami (1986).....	35
Fig. 8. Possibilidade de mudança sob perspectiva do aluno.....	47
Fig. 9. Possibilidade de mudança sob perspectiva do professor e do aluno.....	48
Fig.10. Tipos de interações, segundo Barbirato (2005).....	56
Fig.11. Percurso da LA no exterior, baseado em Celani (1992).....	64
Fig.12. Percurso de expansão da LA no Brasil, baseado em Menezes (2009).....	65
Fig.13. A trajetória de pesquisa em LA, por Cavalcanti (1986).....	68
Fig.14. Ilustração do percurso desta pesquisa.....	69
Fig.15. Número de alunos estrangeiros.....	74
Fig.16. Tipo de ocupação dos alunos estrangeiros.....	75
Fig.17. Faixa etária dos alunos estrangeiros.....	75
Fig.18. Instrumentos de coleta de dados.....	76
Fig.19. Percurso de análise dos dados.....	78
Fig.20. Significado de ensinar LM como LE: perspectiva do professor.....	85
Fig.21. Perspectiva sobre ensinar língua materna como língua estrangeira, em contexto brasileiro: resumo de perspectivas dos professores.....	86
Fig.22. O papel do professor e do aprendiz: perspectiva do professor.....	87
Fig.23. Temas: divisão das aulas.....	96
Fig.24. Tipos de materiais utilizados.....	98
Fig.25. Tipos de gêneros.....	98
Fig.26. <i>Continuum</i> da Interação Básico 1.....	108
Fig.27. Tipos de materiais Básico 2.....	113
Fig.28. <i>Continuum</i> da Interação Básico 2.....	123
Fig. 29. Concepção dos professores acerca de interação.....	130
Fig.30. Interação na perspectiva do aluno.....	133

Fig.31. Significados construídos na interação do curso Básico 1.....	139
Fig.32. Significados construídos na interação do curso Básico 2.....	142
Fig. 33 Percurso de análise final.....	146

## SÍMBOLOS E ABREVIACIONES NAS TRANSCRIÇÕES\*

(.)	pausa pequena
(...)	pausa longa
(incomp)	fala incompreensível
/.../	transcrição parcial
/	truncamentos bruscos
[]	comentário e/ou explicação da pesquisadora
::	prolongamento do som precedente
...	corde de trecho sem importância para a análise
Maiúsculas	ênfase

\* Os símbolos e as abreviações foram baseados em: Cato, Mariana Consorte. Percepções de alunos universitários brasileiros aprendizes de inglês como LE sobre a auto-avaliação / Mariana Consorte Cato. -- Campinas, SP: [s.n.], 2010.

A visão do outro nos vê como um todo  
com um fundo que não dominamos. (...)  
Ele tem, portanto, uma experiência de mim que  
eu próprio não tenho, mas que posso, por meu turno,  
ter a respeito dele. (...). (Geraldi, 2010:107)

## INTRODUÇÃO

Talvez este seja um tempo em que as imagens que projetamos como futuro tenham deixado de nos ver porque nós, vivendo o presente de uma ordem mundial globalizada e assentada no movimento de capitais virtuais e de seus lucros, deixamos de enxergar quaisquer caminhos alternativos de construção de uma nova ordem.

(...)

- e tínhamos fé no caminho do progresso como forma de sua concretização – que esquecemos de compreender qualquer outra fé, qualquer outra ideia, qualquer outra pessoa.

(...)

Talvez este seja um tempo de retorno às perguntas cruciais: quem somos? (Geraldi, 2010:103-105)

Fluxo contínuo, ininterrupto de cores, fios tecidos sem percepção de começo nem de fim. Emaranhados como pensamentos, lembranças que vêm e se esvaem para outros aportarem. Essas sensações, e outras indescritíveis, surgem quando observadas pinturas de Pollock, pintor norte-americano representante do expressionismo abstrato, movimento artístico que eclodiu após a Segunda Guerra Mundial. De acordo com Lynton (1966), esse movimento chegou aos Estados Unidos em consequência da quebra da Bolsa de *Nova York*, em 1929. Para os autores Netto and Goldberger (1969:33), a arte abstrata *explodiu nos artistas e em suas obras. Explodiu, é bem esse termo. Mostrou-se em toda a sua realidade, definiu-se. E quando surgiu, trouxe o caos consigo. Na verdade, apenas denunciou o caos já existente. (...)*. Nesse contexto, a arte de Pollock foi considerada, por um lado, “vazia” como pontua Lynton (1966), e, por outro, *composição dinâmica*, segundo Doss (1991).

Assim como na pintura de Pollock, a mesma sensação de continuidade/fluxo move a história através da procura incessante do ser humano em delimitar o espaço-tempo das sociedades, ora categorizadas em modernas ora pós-modernas e, atualmente, pós-humanas. De acordo com Habermas (1983), o projeto da modernidade, elaborado pelos iluministas, objetivava organizar a vida cotidiana de modo racional/lógico. Santos (2006:26) aponta que o termo pós-modernidade pode ser compreendido como *mais um privilégio das sociedades centrais, onde a modernidade tinha tido maior realização*. Sociedades que estavam à margem dessa modernização não conheceriam tais privilégios, uma vez que o processo não teria sido homogêneo. Para Santaella (2007)<sup>1</sup>, para além da pós-modernidade, estamos vivendo o chamado pós-humano, no qual as

<sup>1</sup> Tomamos conhecimento dos estudos de Santaella (2007) por meio da disciplina Fundamentos da Investigação em Ensino/Aprendizagem de Línguas.

tecnologias são *prolongamentos do nosso corpo e da nossa mente*, pois, para a autora, *a espécie humana está hoje, de fato, ganhando contornos imprevisíveis*.

Sob tentativas de se cunharem novos termos para delimitar nosso espaço-tempo, a relação entre os indivíduos configura-se como outro fluxo contínuo de reflexão. Geraldí (2010) propõe-nos, em seu livro, resgatarmos uma questão, que mesmo de outrora, ainda nos inquieta: *quem somos?* Embora aparentemente uma simples indagação, ela nos instiga a repensar a relação entre os indivíduos, que podemos reconhecer como sendo o “eu-outro” dos estudos bakhtinianos. Segundo essa perspectiva, o sujeito é considerado incompleto, pois sua completude só poderá ser encontrada em outro sujeito que, por sua vez, também é incompleto. Essa busca incessante de completude é realizada na relação entre os sujeitos, ou seja, é apenas por meio da interação que significamos o mundo e nos construímos como sujeitos sociais. Transposta para a área de ensino-aprendizagem de línguas, essa pergunta nos provoca reflexão sobre a prática do professor em sala de aula e o tipo de interação construída professor-aluno nesse espaço.

Considerando que o contexto contemporâneo de ensino de línguas tem sido orientado por pressupostos relacionados ao que se denomina *abordagem comunicativa* (ou *ensino comunicativo*), cujo foco recai sobre o significado e sobre a construção (ou negociação) de sentidos na interação, configura-se como relevante o desenvolvimento de estudos visando obter compreensão abrangente dos processos interacionais *eu-outro* no contexto de sala de aula. Reconhecemos a possibilidade de pensar a relação eu-outro como a relação/interação professor-aluno.

De acordo com Barbirato e Borges (2009:94), as tentativas de responder como adquirimos língua materna ou língua estrangeira sempre instigaram pesquisas na área. Para compreender como tais processos se realizam, é preciso entender *termos particularmente essenciais – autônomos entre si, porém, interdependentes – como: comunicação, interação e participação*. Como apoio a esses estudos, o behaviorismo, o construtivismo e o sócio-interacionismo se sobressaíram como fortes orientações teóricas. Para além de outros existentes, compreendemos que esses três campos trouxeram contribuições significativas no que se refere ao ensino-aprendizagem de línguas.

Em cada área, as pesquisas foram desenvolvidas de acordo com concepções de construção de conhecimento específicas, a saber, umas priorizaram a interação dos indivíduos como processo indispensável – como o sócio-interacionismo - e outras

apontavam que a criação de hábitos era fundamental no processo de aquisição de conhecimento – como o behaviorismo.

Assim como as pinturas de Pollock configuravam-se “vazias”, para uns, e dinâmicas, para outros, a concepção do termo interação também divergiu entre os teóricos da área. Segundo Barbirato e Borges (2009), definir o termo interação é *tarefa árdua*, pois tal termo tem sido compreendido de vários modos:

essas diferentes acepções variam desde estudiosos que compreendem e apresentam a interação como uma mera estratégia de sala de aula para tornar a aprendizagem possível, como, por exemplo, dentro de métodos estruturalistas que apresentam algumas facetas supérfluas do conceito de interação, até aqueles que compreendem a interação como um processo de reposicionamento interno das pessoas, como, por exemplo, dentro de uma concepção interacionista. (Barbirato e Borges, 2009:97)

Por considerarmos a interação como processo fundamental para construção do conhecimento, e a necessidade ininterrupta de compreensão da relação entre os indivíduos como propulsora para convivência em sociedade, objetivamos, com o desenvolvimento desta pesquisa, analisar a interação (professor-aluno) construída em sala de aula de um curso de português para estrangeiros, e investigar significados produzidos nesse “encontro”. Para isso, focalizamos contextos de ensino em que atuam como professores, graduandos em Letras, matriculados em disciplina específica<sup>2</sup>(optativa) de formação para atuação em Português para Estrangeiros, oferecida por uma instituição pública do interior paulista.

Estabelecemos como pergunta de pesquisa:

1. Que significados são produzidos no processo de interação professor-aprendiz<sup>3</sup> em sala de aula de português língua estrangeira?

Tendo essa pergunta como norteadora desta pesquisa, os aportes teóricos da abordagem comunicativa que considera a interação como processo indispensável para o ensino-aprendizagem de línguas, e dos estudos bakhtinianos, no tocante à constituição dos sujeitos na interação, fundamentaram esta investigação.

Sendo a interação processo relevante ao ensino comunicativo, sua análise foi embasada nos estudos realizados por Barbirato (2005) que discute três tipos principais:

<sup>2</sup> Denominação da disciplina: Ensino de Português para Estrangeiros: contextos e práticas.

<sup>3</sup> Os termos aprendiz e aluno são usados sem distinção, considerados, nesta pesquisa, como sinônimos.

*interações explicitadoras, interações explicitadoras disfarçadas de comunicação e interações implícitas em ambientes comunicativos.* Os pressupostos dos estudos bakhtinianos serviram de base para compreendermos como o sujeito-professor concebe o sujeito-aluno na interação em sala de aula. Dessa análise, significaremos os dados produzidos nessa interação professor-aluno.

Por considerarmos o estudo das relações humanas fundamental para a reflexão sobre a vida em sociedade, a busca por compreensão acerca da interação professor-aluno em sala de aula de línguas configura-se também como relevante para refletirmos sobre as ações do professor no ensino-aprendizagem de sua língua como língua estrangeira e as possíveis consequências dessas ações na interação com o aluno. Nessa perspectiva, a aula pode ser concebida como *um encontro entre humanos e, talvez, precisamente devido a isso, tenham-se desencontros* (Novelli, 1997:49). No que se refere à prática do professor, este estudo pode provocar reflexão acerca do fazer pedagógico em português língua estrangeira.

## JUSTIFICATIVA

A origem da expansão da Língua Portuguesa como Língua Estrangeira (PLE) data do fim dos anos 80. Verifica-se como forte elemento propulsor a implantação dos Tratados do Mercosul, nos anos 90, bem como uma circulação maior das línguas dos países integrantes do bloco econômico, como pontuam os autores Zoppi-Fontana e Diniz (2008)<sup>4</sup>. Coincidentemente, a institucionalização do ensino de PLE em universidades brasileiras teve início nesse mesmo período, favorecendo possibilidades para (e necessidade premente de) formação de profissionais na área.

Segundo esses mesmos autores, a criação do *Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros* (Celpe-Bras/MEC), em 1993, e da *Sociedade Internacional de Português-Língua Estrangeira* (SIPLE), em 1992, são reflexos do impacto político-econômico de um país (Brasil) em relação à língua:

o processo de institucionalização da área passa a ser progressivamente significado em relação à “importância política e comercial”, “a atividades e iniciativas de cunho sócio-político”, como

---

<sup>4</sup> Mônica Graciela Zoppi-Fontana, Professora do Departamento de Linguística do Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e Leandro Rodrigues Alves Diniz, Pós-graduando em Linguística - Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

já vimos nos recortes analisados, e à “valorização da língua portuguesa no cenário internacional [dado que] o fenômeno da globalização torna o ensino de português para estrangeiros, dentro do nosso país, uma necessidade imperiosa”. Assim, vemos aparecer nos documentos de institucionalização da área e, principalmente, nos instrumentos lingüísticos produzidos para o ensino e certificação do PLE, uma forte presença do Mercado globalizado como determinação dominante deste último momento do processo de gramatização do Português do Brasil. (Zoppi-Fontana e Diniz, 2008:103)

A título de exemplo, Macau se esforça em propagar o ensino da Língua Portuguesa em seu território, pois o Governo acredita *no comércio com os países de Língua Portuguesa, como o Brasil e os PALOP<sup>5</sup> – mercados em expansão. Assim, a perspectiva de trabalho para quem domina o português é muito positiva*, segundo Teixeira e Silva e Moutinho<sup>6</sup>.

De acordo com o ex-presidente da SIPLE, Almeida Filho (2010), a área de PLE “*se expande não só no ambiente interno brasileiro, mas nos múltiplos contextos internacionais aonde o PLE vai gradualmente encontrando um lugar mais destacado*”<sup>7</sup>. Mediante o exposto, percebe-se que a área de PLE está em ascensão, visto o processo de fortalecimento político-econômico do país e a influência deste na propagação da língua-cultura brasileira. Os estudos direcionados a essa área, conforme apresentado, se iniciaram na década de 80/90, o que significa um pouco mais de 20 anos de produção de conhecimento, relativamente “nova” em termos científicos.

No tocante a essa produção científica, a partir de projeto de pesquisa, desenvolvido por Menezes *et alii* (2009), que buscou traçar uma *visão panorâmica da produção internacional e nacional em LA*, foram constatados que temas sobre *Ensino e Aprendizagem de línguas* ocupam lugar de destaque, seguidos dos temas sobre *Aquisição de segunda língua* e *Análise de Interações orais*, em nível internacional. Em âmbito nacional, a *Análise do discurso* é o tema mais recorrente seguido de *Metodologia de Ensino de Línguas Estrangeiras e Formação de professores*. Em relação à teoria, essa pesquisa possibilitou constatar que a *Teoria Sociocultural (Vygotsky)* fundamenta grande parte dos artigos internacionais e o *Sócio-interacionismo* (em primeiro lugar) e a *Teoria Bakhtiniana*, em segundo, na produção nacional. Nesse sentido, os dados dessa pesquisa, coletados entre 2006 e 2008, evidenciam um interesse,

<sup>5</sup> Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa.

<sup>6</sup> Texto retirado do site [www.siple.org.br](http://www.siple.org.br) Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira.

<sup>7</sup> Artigo de capa do site <http://www.sala.org.br> Sociedade de Linguística Aplicada.

de modo geral, em torno do tema interação, seja no âmbito internacional (*Análise de Interações orais*) ou nas teorias interacionistas, em nível nacional.

Sob esses apontamentos, pesquisas sobre interação são comumente produzidas, o que evidencia relevância do tema. De acordo com Bizon (1994:4):

a interação tem sido unanimemente considerada por autores acadêmicos interessados na investigação de questões concernentes aos processos de construção de conhecimento e do ensino-aprendizagem de línguas, mais especificamente daqueles ligados à área de Educação, Psicologia, Linguística e Linguística Aplicada (Stevick, 1976; Gumperz, 1981/1982/1986; Tannen, 1986; Mey, 1987; Orlandi, 1987; Cadzen, 1988; Ellis, 1988, Dabène ET alii, 1990; Vygotsky, 1991; Kleiman, 1991; Smolka, 1991; Coracini, 1992; Erickson, 1992; Almeida Filho, 1993 e outros) como fator fundamental para que o processo de aprendizagem / aquisição de L-alvo pelo aprendiz se efetive. É a partir da relação interativa entre professor/alunos/textos (seja ela de que natureza for) em sala de aula que a construção ou re-elaboração do conhecimento se processa (ou não).

Como pontua Bizon (1994) nesse excerto, é por meio da interação professor-aluno-texto em sala de aula que o conhecimento é (re)construído. A relevância desse estudo demonstra que não há mais “espaço” para práticas que não levem em consideração a interação construída na aula e nem a relação professor-aluno.

Ao refletirmos sobre o sujeito-professor e o sujeito-aluno na interação em sala de aula, tomamos como orientação os estudos bakhtinianos. De acordo com Guilherme de Castro (2012:64), esses estudos estão fundamentando trabalhos na área da LA, precisamente no tocante à formação de professores e ao ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, em contexto nacional e internacional. Para exemplificar, essa autora cita a obra *Dialogue with Bakhtin on Second and Foreign Language Learning: new perspectives*, cuja publicação data de 2005. A própria autora, Guilherme de Castro, em sua tese de doutorado (2008) desenvolveu uma pesquisa fundamentada na LA e na Análise Dialógica do Discurso, cujo foco foi investigar *as representações constitutivas da competência oral-enunciativa em língua inglesa* pelos mesmos sujeitos em pré-serviço e em serviço. Se, de acordo com Guilherme de Castro (2012), a produção científica embasada nos estudos bakhtinianos no tocante à LA é vasta, cabe nos perguntarmos se o mesmo ocorre na área de ensino de português língua estrangeira.

Para Guilherme de Castro (2012), as contribuições dos estudos bakhtinianos para a área de LA são inúmeras. Concepções sobre sujeito e linguagem, por exemplo, são

fundamentais para esses estudos, e igualmente importantes para a LA. Nesse sentido, essas concepções:

(...) merecem especial atenção nos estudos realizados no escopo da Lingüística Aplicada, na medida em que a forma como se concebe o sujeito e a linguagem que o constitui pode alterar significativamente as pesquisas que se realizam sobre o processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras e de formação de professores. São também essas concepções que, por ressonância, têm direcionado/direcionarão, de alguma forma, a práxis e a prática de professores pré e em-serviço. (Guilherme de Castro, 2012:63)

Sob essa perspectiva, levando em consideração demanda e crescimento da área de ensino de PLE, o desenvolvimento desta pesquisa permitirá ampliar a discussão sobre aspectos fundantes (referentes ao planejamento de curso, à seleção de materiais, ao método – experiência na língua-alvo – à avaliação) tanto para a formação desse profissional quanto para os processos de ensino-aprendizagem de português língua estrangeira.

De acordo com Leffa (2002:19):

O professor de línguas estrangeiras está no ponto de encontro de duas forças antagônicas e poderosas. De um lado, o apelo constante em resguardar e defender nossa língua e cultura; do outro, a necessidade de conviver com a língua e cultura do outro. O desafio para o professor é achar o ponto de equilíbrio entre a preservação da nossa individualidade e a aceitação da diversidade do outro, evitando uma espécie de esquizofrenia cultural. Maior do que esse desafio, só a importância do professor neste momento.

Além da importância do professor, realçada por Leffa (2002), acrescentamos à relevância deste estudo, o foco na relação eu-outro (professor-aluno) na sala de aula de língua estrangeira, compreendendo que, segundo Almeida Filho (2005:25), a aula pode não ser a maior parte quantitativa de ensinar LE, *mas é certamente a mais impactante (...) se assemelha à ponta aparente de um grande iceberg submerso*. Desse modo, o estudo da interação entre os sujeitos nesse “palco” de construções sócio-históricas e culturais – a sala de aula – configura-se como um dos sustentáculos do processo de ensinar e aprender línguas estrangeiras.

Nesse sentido, o estudo desta pesquisa pode instigar professores em formação e formados para uma *conscientização crítica sobre as suas práticas de ensino* (Kleiman, 1998:282).

A título de contextualização, o interesse por esse tema não surgiu apenas em decorrência de pesquisa realizada na graduação (iniciação científica *Histórias em quadrinhos e cultura brasileira: uma proposta didática para o ensino-aprendizagem de português língua-estrangeira* – com apoio do CNPq – e seu aprofundamento no desenvolvimento do TCC *Histórias em quadrinhos: desafios e potencialidades para o ensino-aprendizagem de Português Segunda Língua*) como também da atuação no ensino de português para estrangeiros em projetos de extensão da universidade.

As pesquisas desenvolvidas durante a graduação instigaram, em primeiro plano, a compreensão de como os materiais selecionados podem contribuir ou não para que os professores construam a interação em sala de aula. Com posterior ingresso no programa de pós-graduação e com base no conhecimento de insumos abordados nas disciplinas, a inquietação inicial passou para a busca de compreensão de como os sujeitos envolvidos na interação construída em sala de aula concebiam um ao outro. Nesse sentido, ao refletirmos sobre a relevância desse processo no ensino comunicativo e em relação aos estudos bakhtinianos, o foco de investigação foi direcionado para o que acontecia em sala de aula de português língua estrangeira no tocante à relação entre sujeitos professor e aluno.

Em decorrência da construção de reflexão crítica, durante as disciplinas cursadas, sobre linguagem, língua-cultura, interação e interculturalidade, abordagens, planejamentos, avaliação, metodologias de investigação, tomamos ciência de questões pertinentes no tocante ao conceito de ser humano e sua relação com o espaço-tempo. De acordo com Santaella (2007), o homem está *ganhando contornos imprevisíveis* uma vez que as tecnologias estão sendo concebidas como *prolongamentos do nosso corpo e da nossa mente* e sendo consideradas competências imprescindíveis para o profissional, inclusive, para o professor de línguas. O próprio conceito de ensino também está ganhando “novos” contornos com o crescimento da Educação a Distância e da interação via meio digital. No entanto, em meio a esses “novos contornos”, uma questão simples e crucial não deixa de permear o nosso cotidiano, sendo uma delas indubitavelmente, a relação entre as pessoas.

Ao transpormos essa inquietação para a área de ensino-aprendizagem de PLE, nos questionamos como o professor, atuando nesse contexto de novas tecnologias e novos conceitos, interage com o aluno em sala de aula e quais possíveis significados podem ser construídos nesse espaço-tempo.

Apresentados os objetivos, a pergunta de pesquisa e a justificativa, passemos para a organização da dissertação.

## **ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO**

Esta dissertação está organizada em introdução, três capítulos, encaminhamentos, referência bibliográfica e apêndices.

Na introdução, apresentamos os objetivos, a pergunta de pesquisa e justificativa.

No primeiro capítulo, abordamos a fundamentação teórica construída a partir dos princípios do ensino comunicativo e dos estudos bakhtinianos no tocante à interação eu-outro (que consideramos ser professor-aluno). Para iniciarmos a reflexão sobre a interação, promovemos breve discussão acerca de sala de aula com intuito de compreendermos como esse espaço é concebido na literatura da área e por ser o “lugar” de nossa pesquisa. Discorreremos brevemente sobre a abordagem de ensino de línguas, focalizando a abordagem estrutural e a abordagem comunicativa, por julgarmos fundamental compreendermos os conceitos de língua, de ensino-aprendizagem, do papel do professor e do aluno e do material na perspectiva dos professores em formação, para analisarmos a interação construída em aula. Por fim, apresentamos conceitos e discussões acerca do termo interação.

No segundo capítulo, apresentamos a metodologia que orientou o desenvolvimento desta pesquisa, a saber, procedimentos de natureza qualitativa de base etnográfica e interpretativista. Levando em consideração que parte da fundamentação teórica desta pesquisa tem como base aporte de outra área, discorreremos sobre o caráter multi-, inter-, trans- ou in-disciplinar da Linguística Aplicada. Nessa seção, descrevemos o contexto e os instrumentos utilizados para a coleta de dados.

No terceiro capítulo, apresentamos, analisamos e discutimos os dados de pesquisa de dois cursos de português para estrangeiros: básico 1 e 2 para falantes de espanhol. A análise foi dividida em três partes:

- Parte 1: concepções dos professores em formação acerca dos aspectos fundantes do ensino-aprendizagem de línguas;
- Parte 2: a interação na sala de aula;
- Parte 3: perspectivas dos professores e dos alunos em relação à interação.

A partir da análise, seguimos para a construção de significados produzidos na interação nesses dois cursos, respondendo à pergunta de pesquisa que norteou a investigação.

Por considerarmos que nenhuma pesquisa finda sua investigação, inserimos nas Considerações Finais os encaminhamentos.

As referências bibliográficas e o apêndice seguem nessa ordem.

## CAPÍTULO I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

*Espaço político portador de uma história? Espaço mágico de encontros humanos? Lugar no qual tantos escamoteiam com belas palavras os duros conflitos vividos por um tempo? Espaço onde se cumpre o jogo sutil das seduções afetivas ou endoutrinadoras? Ou muitas dessas coisas juntas? Enfim: que lugar é esse a sala de aula? (REGIS DE MORAIS, 1988:7)*

A epígrafe acima traduz a importância de (re)pensarmos a sala de aula em nossa prática. Já que o contexto em que os dados foram obtidos é a aula, configura-se como altamente relevante discutirmos sobre esse espaço. Diferentemente do que acontece com o ensino-aprendizagem de outras línguas em contexto brasileiro, como a língua inglesa ou a espanhola, o português é ensinado para estrangeiros residentes no país. Levando em consideração a imersão dos alunos, inferimos que a sala de aula de PLE, em contexto brasileiro, pode adquirir “novos contornos”, já que não é único espaço significativo de contato com a língua-alvo. Nesse sentido, refletir sobre esse espaço antes de discutirmos a interação construída nele é, além de coerente, necessário e significativo. Desse modo, retomamos a pergunta de Moraes (1988) para iniciarmos nossa reflexão: *Enfim: que lugar é esse a sala de aula?*

De acordo com Almeida Filho (2005:25), a aula pode não ser a maior parte quantitativa de ensinar língua estrangeira, *mas é certamente a mais impactante*. O autor compara a aula com a *ponta aparente de um grande iceberg submerso*, já que as tarefas que cada um terá de cumprir (professor e aluno), dentro e fora da sala de aula, requerem comprometimento pela busca de outros insumos. No caso do professor, precisará se aperfeiçoar, se engajar profissionalmente, participar de congressos e de discussões com outros profissionais da área, preparar materiais e afins. Para o aluno, a prática da língua estrangeira, a discussão em grupo e outros estudos serão imprescindíveis para seu aprendizado.

Esse autor propõe quatro macro-fases de uma aula convencional de língua estrangeira: *clima e confiança; apresentação; ensaio e uso; pano*. Resumidamente, na primeira fase ocorre a construção do contexto em que a língua estrangeira será produzida, de modo a baixar o filtro afetivo (ansiedade, medo, desconfiança) do aluno. A segunda fase é a apresentação do insumo para que o aluno se familiarize com o conteúdo. A terceira fase foca a experiência na língua alvo por meio de atividades

propostas pelo professor. A quarta fase retoma o que foi apresentado e praticado de maneira que o aluno reconheça o trabalho realizado. Como pode ser visto, a preparação de aula não é tarefa simples, pois o professor tem a responsabilidade de (re)criar situações que favoreçam experiências do aluno na língua-alvo de modo significativo para a ação social.

Considerando a aula como a *ponta de um iceberg submerso* e levando em consideração a importância da interação em sala de aula, é possível compararmos esse espaço à dimensão de um palco teatral: construções sócio-históricas e culturais de indivíduos cujos papéis sociais são/estão representados.

A importância do papel representado pelos atores em cena é a mesma: para o funcionamento do todo é imprescindível a participação de cada um. Embora o que a platéia assista seja uma parcela do que foi preparado/ensaiado/discutido no ante-cena, como a *ponta de um iceberg submerso*, os atores convergem potenciais forças (estudo, profissionalismo, engajamento e outros) para que a realização da peça transmita fielmente, ou o mais próximo disso, o objeto em foco.

Cada interação que surge em cena é de relevância para a construção de sentido, por exemplo: a luz que se apaga ou que foca objeto ou alguém em momento específico, os tipos de móveis que compõem o cenário, a entrada e a saída de personagens e outros tantos elementos. Embora a interação seja, de certa forma, premeditada, ela contribui significativamente para dar sentido e forma ao que se pretende apresentar/performatizar no palco. Mesmo que na sala de aula as interações não sejam preconcebidas, elas são igualmente significativas. A interação de todos os alunos (entre si e com o professor) é de suma importância para que a sala de aula se torne palco significativo de construções sócio-históricas e culturais.

Para Novelli (1997:44) sala de aula *é um espaço socialmente instituído. É um espaço historicamente conquistado e construído*. Esse autor pontua que embora seja um espaço social, o acesso não é para todos. A partir de discussão filosófica sobre a sala de aula, esse autor a concebe como *um encontro entre humanos e, talvez, precisamente devido a isso, tenham-se desencontros (...)* Ser professor e ser aluno, estar na sala de aula, pede a apreciação pelo que aí acontece como condição que conduz ao saber sobre esse espaço (Novelli, 1997:49).

Reconhecemos que de modo complementar a essa reflexão, Morais (1994) propõe a discussão, junto com outros profissionais da área da educação, questões acerca da sala de aula justificando que:

às vezes de forma indireta ou um tanto oblíquo, contribuíssemos para iluminar aspectos daquilo que, parecendo óbvio, é obscuro para tantos. O antropólogo Ralph Linthon já lembrou, no início de seu estudo sobre cultura, que se o homem morasse no fundo do mar talvez a última coisa que iria descobrir seria a existência da água. De fato, o cotidiano inevitável é de tal maneira envolvente que nos parece “coisinha à-toa”, corriqueira, e muitas vezes passamos a vida a fazê-lo mal por isto mesmo. (Morais, 1994:8)

A fim de prestarmos mais atenção à “água” que nos circunda, reflexões acerca da sala de aula, no âmbito do ensino-aprendizagem de português como língua estrangeira (PLE), podem tornar-se profícuas para que profissionais dessa área não concebam a sala de aula como “coisinha à-toa” ou corriqueira, mas de impacto na aprendizagem. Considerando a interação como processo fundamental no ensino-aprendizagem de línguas, elegemos seu estudo para discutirmos quais significados são construídos na interação professor-aluno e entre alunos na sala de aula.

A fim de prosseguirmos a discussão em torno desse contexto específico, passemos brevemente para a compreensão do ensino de PLE no Brasil.

### 1.1. Perspectivas atuais para o ensino de PLE no Brasil

Recorremos ao quadro explicativo, proposto por Almeida Filho (2011:94-95), para compreendermos “onde” se localiza o ensino de PLE no âmbito das ciências humanas sobre linguagem. Esse autor denomina o referido ensino como *área de especialidade* cuja definição é *natureza do trabalho de ensino e atividade de pesquisa aplicada no âmbito do Português Língua estrangeira*.

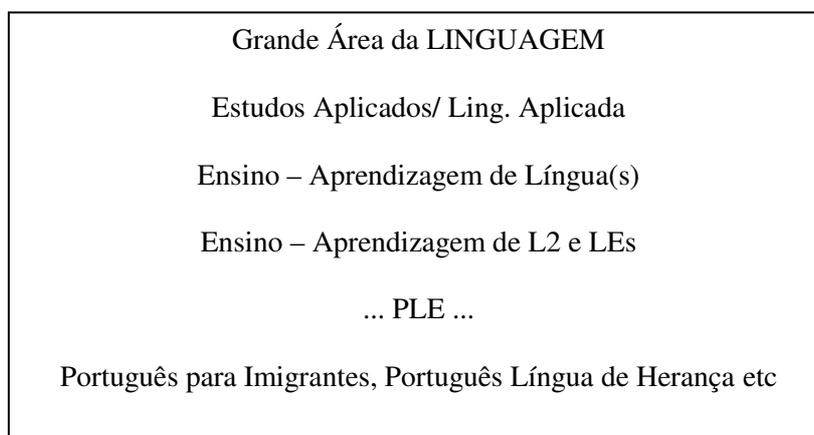


Fig. 1. Representação da Hierarquia de Níveis contendo o PLE

De acordo com Almeida Filho (2011), a Grande Área da Linguagem engloba as ciências da Estética da Linguagem (Literatura e suas teorias), da Linguística (estrutura e funcionamento da linguagem) e da Linguística Aplicada (estudos sobre questões de uso da língua). O Ensino e Aprendizagem de Línguas seria uma das subáreas<sup>8</sup> existentes, originando a especialidade Ensino de L2 (segunda língua) e LE (língua estrangeira), da qual o PLE provém. As *subespecialidades* do PLE, como denomina esse autor, se referem ao ensino de PLE para *Falantes de Línguas de Imigração recente em grandes cidades, Língua de Herança de grupos de filhos de imigrantes brasileiros residindo em outros países, Português e língua vizinha em contextos fronteiriços*, entre outros.

A título de esclarecimento, L1 (língua materna) se refere à língua adquirida na infância ou a língua dominante ou, ainda, a de preferência do falante; L2 se refere à segunda língua ou outra língua ou língua estrangeira (Cunha, 2007:16). Como pontua Cunha (2007:22), *uma outra língua desenvolvida no seio de uma comunidade, sem ser ela a língua materna de seus falantes, é considerada como segunda língua. Ao contrário dessa situação, temos L2 como língua estrangeira: desenvolvimento de língua fora de sua comunidade de origem.*

Para melhor visualização e compreensão da expansão do ensino de PLE, as principais ideias apresentadas por Almeida Filho (2011) foram resumidas no quadro elaborado para uso específico desta pesquisa.

1957	Abertura de Cursos de PLE na Universidade Católica do Rio Grande do Sul e criação do manual didático <i>O Ensino de Português para Estrangeiros</i> em 1957.
Década de 60	Cursos universitários de Português em universidades dos Estados Unidos.
1976	Cursos de PLE para estrangeiros na USP e na Unicamp.
Década de 80	Primeira coletânea de artigos sobre ensino de PLE de muitos a serem publicados sob coordenação de Almeida Filho. Até a segunda metade da década de 80, não existia literatura específica da área publicada no Brasil.
Década de 90	- SIPLE (Sociedade Internacional para o Português Língua Estrangeira). - Celpe-Bras (Exame Nacional de Proficiência em PLE). - Cursos de formação inicial e continuada de atualização de professores de PLE no Brasil e no exterior.

Fig. 2. Breve percurso sobre o ensino de PLE no Brasil, baseado em Almeida Filho (2011)

<sup>8</sup> Segundo Almeida Filho (2011:95), outras subáreas são *Tradução (incluindo a Interpretação e a Legendagem), Lexicografia e Terminologia Aplicadas e a das Relações Sociais Mediadas pela Linguagem.*

Embora esse quadro esteja longe de abarcar todo o percurso de ensino de PLE no Brasil, ele nos indica que a década de 90 foi crucial para a área, com a criação da SIPLE e do exame Celpe-Bras. Tal fortalecimento foi impulsionado em decorrência dos Tratados do Mercosul também firmados nesse período. Em 1998, a Universidade de Brasília cria o primeiro curso de licenciatura em *Português do Brasil como segunda língua* (Zoppi-Fontana e Diniz, 2008).

Desse período de efervescência até os dias atuais, a institucionalização do ensino de PLE em cursos de Letras de Universidades Federais, entretanto, não avançou muito. Como pontua Almeida Filho (2007:41):

Hoje, há ensino regular de português, por exemplo, nas universidades em Porto Alegre, Santa Maria, Florianópolis, Curitiba, Campinas, São Carlos, São Paulo, Rio de Janeiro, Brasília, Pernambuco, Juiz de Fora, Niterói, Belo Horizonte, Maringá, Salvador e Fortaleza. Dois terços desses cursos foram criados nas últimas duas décadas do século XX.

Para Almeida Filho (2011:101), essa institucionalização de PLE nos cursos de Letras *nem sempre é tranquila e reconhecida pelos professores dos núcleos de línguas estrangeiras específicas como relevante e estratégica para o país*. Na medida em que a economia e a política do país se fortalecem, a valorização da língua e da cultura se projeta no cenário internacional, elevando o interesse em aprender a língua (Zoppi-Fontana e Diniz, 2008).

É urgente a institucionalização do ensino de PLE e a conscientização maior dos profissionais da área de ensino e aprendizagem de línguas, em geral, no sentido de apoiarem os envolvidos que, muitas vezes, desenvolvem trabalho solitário no departamento para o desenvolvimento do ensino de PLE na instituição. Para Almeida Filho (2011:102):

Um problema anterior a esse da departamentalização é o da falta de consciência do valor estratégico da especialidade de PLE. Essa ignorância impede a introdução de disciplinas, bloqueia a contratação de professores em postos de carreira, adia a institucionalização de disciplinas no currículo que abririam portas da formação para atuação posterior de egressos de cursos de Letras como professores de PLE no Brasil e em outros países (...).

Nesse árduo, mas crescente percurso da área de PLE, os tipos mais comuns de ensino de português que Cunha (2007:28) aborda em seu quadro, nos ajudam a expandir o conhecimento sobre as modalidades de ensino de PLE:

Quadro 5: Ensino de Português

	<b>Tipo</b>	<b>Situação</b>	<b>Contexto</b>
<b>Ensino de Português</b>	<b>Ensino de Português como língua materna</b>	Português como língua falada na comunidade e na sociedade envolvente.	Língua-alvo usada em contexto de imersão total
	<b>Ensino de Português como segunda língua</b>	Português como língua oficial do Estado e, geralmente, a língua dominante da sociedade envolvente.	Língua-alvo falada nos círculos públicos e no âmbito da sociedade
	<b>Ensino de Português como outra língua</b>	Português como língua que não seja a segunda, sem pressão do Estado	Língua-alvo não usada nos círculos domésticos e/ou público em geral
		Português como língua estrangeira ensinado no exterior	Língua-alvo aprendida em outro país, fora de contexto natural de imersão

Fig. 3. Tipos de ensino de português, por Cunha (2007)

Essa breve discussão nos mostra um panorama geral do macro-contexto de ensino de PLE em termos nacionais. Compreendemos que o ensino de PLE em contexto brasileiro configura-se como ensino de segunda língua. Contudo, esclarecemos que optamos por denominar, nesta pesquisa, esse ensino como língua estrangeira por levar em consideração que o ensino de português para estudantes indígenas também se configura como segunda língua.

Uma vez conhecido esse contexto e suas modalidades, passemos para a reflexão sobre o micro-contexto da sala de aula de PLE.

### **1.1.1. A sala de aula de Português como língua Estrangeira**

O Brasil tem recebido anualmente estudantes estrangeiros de diversos países conveniados para cursarem a graduação ou a pós-graduação. Programas como PEC-G (Programa de Estudante-Convênio de Graduação) e PEC-PG (Programa de Estudante-Convênio de Pós-Graduação) possibilitam o ingresso de estudantes de países em desenvolvimento em instituições brasileiras. Em 2013, a participação de estudantes

estrangeiros no PEC-G do Continente Africano foi de 255, da América Latina foi de 132 e da Ásia foi de 37<sup>9</sup>. No PEC-PG, o maior número de estudantes selecionados provém de países da América, em um total de 161 participantes em 2012.

Com crescente número de estudantes estrangeiros ingressando no país, a procura por cursos de português em instituições públicas e privadas também elevou. A exigência de obterem um certificado reconhecido pelo governo para atuarem no mercado de trabalho, como nos casos dos estudantes de medicina, aumentou o número de candidatos para o exame de proficiência Celpe-Bras. Na instituição pública onde esta pesquisa se desenvolveu, há cerca de 72 convênios firmados entre universidades estrangeiras, com significativo número de estudantes estrangeiros em seus cursos de graduação e de pós-graduação.

Na tabela elaborada para uso nesta pesquisa, podemos visualizar, em números, o crescente interesse de candidatos estrangeiros em relação ao exame Celpe-Bras. Esclarecemos que alguns dados não foram encontrados no site do Mec (Ministério da Educação responsável pelo exame até 2009) e do Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa responsável pelo exame a partir de 2009), o que impossibilitou completar a tabela. De acordo com informações contidas em notícias disponibilizadas no site do governo, na primeira aplicação do Celpe-Bras, em 1998, 127 candidatos se inscreveram para o exame.

Ano	2003	2004	2005	2006	2007
Total de inscritos	1.710	1.807	1.856	-----	4.157*

\*2007 – número aproximado.

Candidatos inscritos

Ano	2008	2009	2010	2011	2012
1º Semestre	1.709*	-----	-----	2.964	3.268
2º Semestre	-----	2.613	3.089	2.261*	-----

\* 2011 - Dado referente aos candidatos da América Latina. O total de candidatos nos 29 países postos aplicadores foi mais de 4000. Não consta no site do Inep número exato de candidatos.  
 \* 2008 – número de aprovados.  
 \*2007 – número aproximado.

Fig. 4. Números de candidatos ao Celpe-Bras 2003 - 2012

<sup>9</sup> Dados consultados em: <http://www.dce.mre.gov.br/PEC/G/historico.html> e <http://www.dce.mre.gov.br/PEC/PG/historico.html>

Com base no quadro proposto por Cunha (2007), o tipo de ensino de português para esses estudantes seria o *Ensino de Português como segunda língua*. Nessa perspectiva, a sala de aula de PLE pode ser, no mínimo, de dois tipos: alunos falantes de outras línguas e alunos falantes de espanhol. No caso da instituição pública, onde a pesquisa se realizou, as turmas de alunos estrangeiros dos cursos são divididas em falantes de outras línguas e falantes de espanhol.

Para os propósitos desta pesquisa, o foco foi nos cursos de português para falantes de espanhol Básico 1 e 2. Nesses cursos, a língua portuguesa já é a língua de interação, devido à proximidade entre a língua do aluno e a do professor. Diferentemente, no curso básico para falantes de outras línguas, os alunos pertencem a nacionalidades diversas e a língua inglesa tem se configurado como língua de interação entre professor e aluno e entre os alunos. Gradativamente, a língua portuguesa é inserida nesse contexto.

Nesse sentido, podemos considerar a sala de PLE como *ponto de encontro entre culturas* (Júdice, 1995) e, muitas vezes, distantes em relação à cultura brasileira. Isso não significa que na sala de aula de ensino de português língua materna haja homogeneidade cultural, pois sabemos que há também um encontro de culturas brasileiras. Exemplificando com situação vivida pela pesquisadora, em uma sala de aula de PLE podemos ter aluno chinês, paquistanês, francês, americano, polonês, colombiano e alemão. Embora com esse espaço diversificado, concordamos com Júdice (1995:73) que *a diferença cultural também pode ser contabilizada como fator de crescimento no aprendizado de uma língua e de uma cultura, em vez de ser entendida como fator negativo na aquisição de ambas*.

A partir de experiências com o ensino de português para estudantes africanos, Júdice (1995) relata que, no final do semestre, esses alunos atribuíram importância à interação em seus aprendizados. Esse resultado positivo foi fruto de ensino comunicativo com conteúdos significativos: *fizemos da tradição oral, dos laços entre a América e a África, da inserção dos negros na sociedade brasileira e de seu legado à cultura brasileira os tópicos fundamentais do trabalho com essa turma* (Júdice, 1995:68).

Percebemos que nesse micro-contexto de sala de aula, as interações ocorridas dependem do posicionamento do professor frente a esse desafio de ensinar sua língua como língua estrangeira. Reconhecemos que esse posicionamento está ligado à abordagem de ensinar do professor. Segundo Bizon (1994:45), *a abordagem assumida (conscientemente ou não) pelos professores para o ensino é que determina os estilos*

*interacionais assumidos por eles em sala de aula e caracteriza o tipo de aula construída.*

Nesse sentido, para analisarmos a interação professor-aluno construída em sala de aula de PLE, precisamos compreender, em um primeiro momento, por que o professor *ensina do jeito que ensina* (Almeida Filho), como as ações do professor interferem no tipo de interação que será construída e as consequências disso no tocante à relação entre os sujeitos professor e aluno. Levando em consideração os estudos bakhtinianos, os sujeitos se constituem como tal na interação, ou seja, é imprescindível o outro sujeito para compreendermos a nós mesmos, pois o outro terá de nós um *excedente de visão* que não possuímos de nós mesmos, e só é possível na interação.

Para compreendermos o porquê de discutirmos a abordagem nesta pesquisa, propomos o quadro a seguir como forma de resumir o caminho para se “chegar” ao foco da análise: a interação.

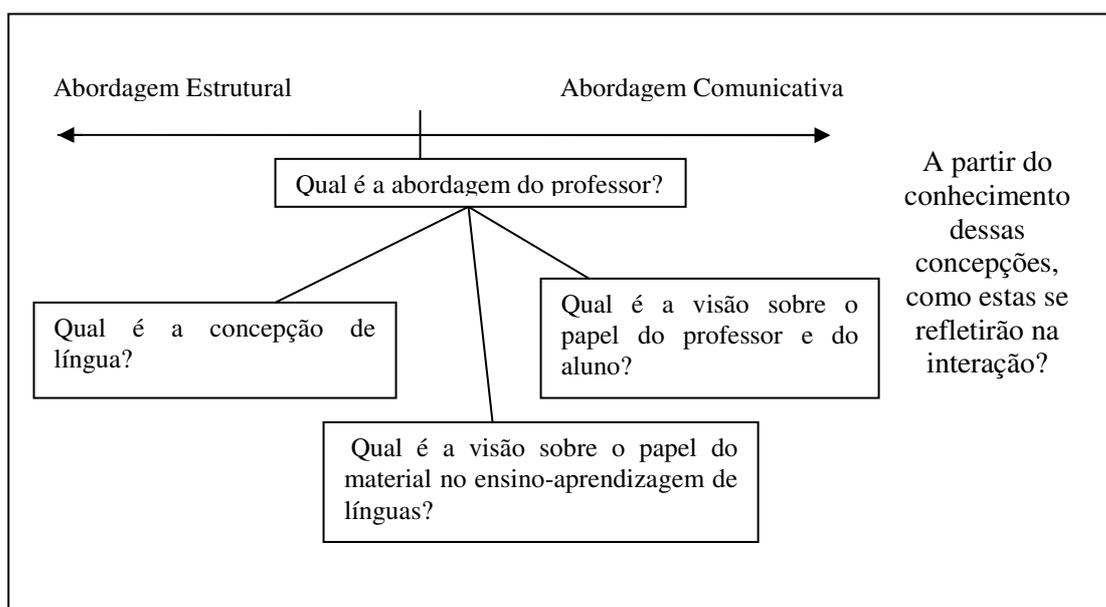


Fig.5 Percurso de discussão das concepções para análise da interação

A partir de breve discussão sobre a abordagem (assunto a seguir), podemos “localizar” as ações do professor em formação no *continuum* “abordagem estrutural e comunicativa”, de modo a não caracterizá-lo como tendo abordagem específica, mas de apontar uma proximidade em relação a uma das duas abordagens, já que essas podem ser assumidas *conscientemente ou não* (Bizon, 1994), e compreender suas concepções acerca de língua, do papel do professor, do aluno e do material no processo de ensino-aprendizagem de línguas. Uma vez conhecidas essas concepções, resgatamos a pergunta

do quadro: *como estas concepções se refletirão na interação?* Assim, conhecendo a abordagem e as concepções acima citadas, podemos compreender o tipo de interação em sala de aula e investigar possíveis significados construídos nesse processo entre professor-aluno.

## 1.2. Abordagem no ensino de línguas: breve contexto

Antes de refletirmos sobre a abordagem na área de ensino de línguas, propomos breve discussão sobre abordagens em um sentido geral no ensino e aprendizagem, a fim de compreendermos como os sujeitos (professor e aluno), a educação, o conhecimento, entre outros, são concebidos. Nesse sentido, essa discussão foi baseada nos estudos de Mizukami (1986) que versa pelo viés pedagógico para discutir abordagem.

Segundo essa autora, os diferentes posicionamentos são consequências do modo de conceituar o relacionamento do homem com o meio, seja por meio psicológico, cultural, social entre outros. Desse modo, *diferentes posições (...) podem implicar, do ponto de vista lógico, diferentes aplicações pedagógicas* (Mizukami, 1986:2).

Com base na leitura do livro dessa autora, o empirismo (que considera o conhecimento como algo “pronto” e o sujeito como algo que precisa ser “preenchido”), o inatismo (que considera o sujeito como já tendo conhecimento “dentro” de si) e o interacionismo (que considera o conhecimento como processo construído na interação do sujeito com o meio) são exemplos de vertentes pedagógicas cujas teorias provêm da perspectiva do relacionamento sujeito-meio. Tais vertentes ou linhas pedagógicas são denominadas, pela autora, como abordagens que *poderiam estar fornecendo diretrizes à ação docente* (Mizukami, 1986:4).

Mizukami (1986), por meio da perspectiva de visão de homem, de mundo, da sociedade-cultura, do conhecimento, da educação, da escola, do ensino-aprendizagem, do professor-aluno, da metodologia e da avaliação, traça as principais concepções de algumas abordagens existentes na literatura, tais como: tradicional, comportamentalista, humanista, cognitivista e sócio-cultural. De acordo com Mizukami (1986), na abordagem tradicional, o ensino se baseia na transmissão do conhecimento do professor (considerado o detentor do saber) para o aluno (considerado uma “tabula rasa” que precisa ser “preenchida”). A aula é expositiva e a aprendizagem é vista como produto.

Na tabela seguinte, elaborada para esta pesquisa, foi resumida as principais ideias sobre a abordagem tradicional com base nas informações contidas no livro de Mizukami

(1986). Na tabela, há os dez itens propostos por essa autora e resumo de suas explicações.

	<b>Abordagem Tradicional</b>
Homem	Receptor passivo, tabula rasa que deve ser preenchida. (p.8)
Mundo	A realidade é transmitida ao homem como algo que está pronto, “acabado”. (p. 9)
Sociedade-cultura	Os níveis culturais são adquiridos por meio da educação. (p. 9)
Conhecimento	<i>Caráter cumulativo</i> do conhecimento humano, adquirido por meio da transmissão do conhecimento. (p. 10)
Educação	Como produto, em que os modelos pré-estabelecidos são seguidos. (p. 11)
Escola	Lugar em que se realiza a educação. Esta funciona como <i>agência sistematizadora</i> da cultura. (p. 12)
Ensino-aprendizagem	Os alunos são <i>instruídos</i> e <i>ensinados</i> pelo professor. Os conteúdos têm de ser adquiridos e os modelos imitados. (p. 13)
Professor-aluno	Relação vertical: o professor é quem detém o saber. Seu papel é de ser mediador. (p. 15)
Metodologia	Aula expositiva, como auditório. Conteúdo transmitido ao aluno. O foco é o produto da aprendizagem. (p. 15)
Avaliação	Reprodução do conteúdo medido quantitativamente. (p. 17)

Fig. 6. Abordagem Tradicional, baseada em Mizukami (1986)

Outra grande abordagem orientadora no ensino-aprendizagem é a sociocultural que Mizukami (1986) aproxima da interacionista. De acordo com essa autora, na abordagem sociocultural, o conhecimento é concebido como algo que precisa ser construído por meio do diálogo, de forma crítica e consciente, em que o espaço sócio-histórico e cultural do aluno é levado em consideração pelo professor. O sujeito participa ativamente da criação da cultura, reflete e responde aos desafios. No âmbito educacional, a escola é considerada como instituição a serviço da sociedade, promovendo um ensino problematizador e conscientizador para desenvolver reflexão crítica. Não há “lugar” para o aluno passivo e/ou o professor como “dono” do saber.

A tabela seguinte também foi elaborada, para esta pesquisa, com base na discussão de Mizukami (1986) e nos ajuda a resumir as principais ideias relacionadas a abordagem.

	<b>Abordagem Sócio-Cultural</b>
Homem	Homem inserido em contexto sócio-econômico-cultural-político. (p. 86)
Mundo	Sujeito à mudança por meio da intervenção do homem. (p.86)
Sociedade-cultura	Homem recria a cultura, reflete sobre e responde aos desafios. (p. 87)
Conhecimento	Como processo de construção. O homem reflete sobre, toma consciência. (p. 90)
Educação	É processo de construção em que o aluno/sujeito irá desenvolver sua consciência crítica. (p. 94)
Escola	Deve ser considerada no seu contexto sócio-histórico. Como instituição a serviço da sociedade. (p.96)
Ensino-aprendizagem	Educação problematizadora e conscientizadora com intuito de desenvolver a reflexão crítica. (p.97)
Professor-aluno	Relação horizontal. O professor irá valorizar a cultura do aluno e questionar junto com ele a cultura dominante. (p. 99)
Metodologia	Como ativa, dialógica e crítica.
Avaliação	Autoavaliação.

Fig. 7. Abordagem Sócio-Cultural, baseada em Mizukami (1986)

Ao transpormos essa discussão sobre abordagem, sob viés pedagógico, para o ensino-aprendizagem de línguas, reconhecemos que o ensino estrutural de línguas se aproxima do ensino tradicional (aquele discutido por Mizukami) e que o ensino comunicativo se aproxima do ensino fundamentado na abordagem sociocultural. Nesse sentido, é necessário discutirmos também como o termo abordagem é compreendido na área de ensino-aprendizagem de línguas.

Ao revisitarmos a literatura referente ao ensino de línguas no tocante à sistematização de método e de abordagem, constatamos que esses dois termos ora são compreendidos como sinônimos ora postos em relação hierárquica. Anthony (1963 apud Brown, 2001:14) situa método abaixo de abordagem e antes de técnicas. Para esse autor, abordagem seria um conjunto de pressupostos sobre a concepção da natureza da

linguagem, da aprendizagem, do ensino; método seria um plano geral para apresentação sistemática da língua, baseado na abordagem selecionada; e técnicas seriam atividades específicas que ocorrem em sala de aula, em concordância com o método e com a abordagem concebidos.

Richards e Rodgers (1982:154) renomearam a tríade proposta por Anthony em: abordagem, *design* e procedimentos (*approach; design; procedure*) que estariam “subordinados” ao método. Para esses autores, o método seria um termo guarda-chuva para especificação e inter-relação da teoria com a prática<sup>10</sup>.

Para Brown (2001), a abordagem inclui um número de princípios básicos de ensino e de aprendizagem, não é algo estático, muda conforme a experiência que se adquire nessa área de ensino. Para o autor, a interação da abordagem com a prática na sala de aula é a chave para um ensino dinâmico.

Para Almeida Filho (2005:13):

A abordagem de ensinar, por sua vez, se compõe do conjunto de disposições de que o professor dispõe para orientar todas as ações da operação global de ensinar uma língua estrangeira. A operação global de ensino de uma língua estrangeira compreende um planejamento de cursos e suas unidades, a produção ou seleção criteriosa de materiais, a escolha e construção de procedimentos para experienciar a língua-alvo, e as maneiras de avaliar o desempenho dos participantes.

Esse mesmo autor discorre sobre a concepção de língua, de ensino, de aprendizagem, de mundo para definir a abordagem do professor de línguas. Descrita como *filosofia de trabalho*, percebemos que abordagem é a grande propulsora da ação do professor em sala de aula. Na área de ensino-aprendizagem de línguas, as duas grandes abordagens orientadoras do processo de ensino são: abordagem estrutural e a abordagem comunicativa.

Na abordagem estrutural, o ensino está focado na exploração da estrutura da língua e o professor tem a função de *ensinar e assegurar que o aluno aprenda* a língua-alvo (Barbirato, 2005:92). Nesse sentido, as características dessa abordagem estão próximas da abordagem tradicional descrita por Mizukami (1986), em que o professor é quem detém o conhecimento que precisa ser transmitido ao aluno e a relação estabelecida entre professor-aluno é vertical.

---

<sup>10</sup> Nossa tradução de: *an umbrella term for the specification and a interrelation of theory and practice.*

No âmbito dessa abordagem, Adamsom (2004) destaca os seguintes métodos: método da gramática e tradução cujo objetivo é promover/desenvolver o caráter intelectual e transmitir valores culturais por meio do estudo de cânones da literatura; o papel do professor é de ser especialista linguístico e o do aluno de ser um recipiente de conhecimento. O método direto incentiva os alunos a aprenderem uma língua em imersão total, ou seja, a se comunicarem somente na língua-alvo. Os estudos de Skinner sobre os princípios behavioristas impulsionaram o surgimento do método audiolingual: aprendizagem ligada ao reforço positivo de condutas/hábitos, à repetição e ao condicionamento.

O início da mudança de paradigma de ensino acontece com a teoria da competência comunicativa, proposta por Hymes, incentivando com ela importante reflexão sobre o ensino de línguas. Com base na leitura de Tudor (2001), para Hymes, a língua deveria ser entendida em um contexto social e de modo a compreender o sentido do uso da língua social e culturalmente. Essa perspectiva apoiou o planejamento nocional-funcional de Wilkins, resultando na reflexão da língua como ação social com uso social e funcional. Foi nesse cenário que o ensino comunicativo se preparava para emergir (Tudor, 2001).

Na perspectiva de Almeida Filho (2005:36), o ensino comunicativo *é aquele que organiza as experiências de aprender em termos de atividades relevantes/tarefas de real interesse e/ou necessidade do aluno para que ele se capacite a usar a língua-alvo para realizar ações de verdade na interação com outros falantes usuários dessa língua.* Esse autor elenca sete respostas para a pergunta: *O que exatamente é ser comunicativo na sala de aula?:*

- propiciar experiências de aprender com conteúdos de significação e relevância para a prática e uso da nova língua (...);
- poder utilizar uma nomenclatura comunicativa para tratar da aprendizagem da comunicação na língua-alvo (tópicos, cenários, funções comunicativas, papéis sociais etc);
- tolerar (por compreender) o papel de apoio da LM, incluindo os erros que se reconhecem agora mais como sinais de crescimento de uma nova capacidade de comunicação em outra língua;
- representar temas e conflitos do universo do aluno na forma de problematização e ação dialógica;
- oferecer condições para aprendizagem subconsciente no trato de conteúdos relevantes que envolvem o aprendiz, para aprendizagem consciente de regularidades linguísticas e até para rotinização de subsistemas linguísticos como pronomes e terminações verbais que embasam o uso comunicativo extensivo da nova língua;
- respeitar as variações individuais quanto a variáveis afetivas;

- avaliar o que o aluno pode desempenhar em atividades e tarefas comunicativas mais do que aferir conhecimento gramatical inaplicado sobre a língua-alvo;

(Almeida Filho, 2005: 37-38)

Nesse sentido, ser comunicativo não é “dispensar” o trabalho com a estrutura da língua, mas operacionalizá-lo de modo que seja relevante para o aluno e que este possa compreender seu uso em contexto social real. Por meio do ensino comunicativo, o professor tem a responsabilidade de criar situações em que a ação dialógica possa se realizar, ou seja, de maneira que tanto o professor quanto o aluno possam refletir, discutir, problematizar temas do cotidiano do universo de ambos. Assim, temos a interação como um dos focos para o aprendizado comunicativo, em que o aluno pode negociar seus interesses de modo significativo na prática social. Para Moita Lopes (1994: 360), (...) *é a interação desenvolvida pelos participantes no discurso que leva à construção da aprendizagem.*

De acordo com Rappaport (2008), a *abordagem comunicativa* engloba cinco métodos: no *comunidade de aprendizagem*, o aprendente tem oportunidade de gerar a linguagem que deseja aprender, escolhendo assuntos para discussão; no *resposta física total*, o aprendente aprende e produz através de ‘comandos’ ou instruções que o professor fornece como, por exemplo, “*Ponha o casaco*”, “*coloque o sapato*”; no *sugestologia*, um ambiente confortável auxilia na diminuição da ansiedade do aprendente e, por isso, o professor gesticula de maneira moderada, sendo comum o uso de músicas; no *método silencioso*, o professor tende ao silêncio já que tal método propõe um ensino subordinado ao aprendizado, modo pelo qual, o aprendente mostra suas necessidades e seus conhecimentos, conduzindo a aula; no *método comunicativo*, o elemento norteador é a comunicação como interação social no aprendizado de uma nova língua.

Diante da existência de vários métodos, Prabhu (1990), discute a questão e postula, por meio de três linhas argumentativas, que não existiria o melhor método. Para esse autor, haveria uma dependência do contexto de ensino e as variáveis seriam diversas: poderiam ser a situação social (que abrange tipos de linguagem, de atitudes linguísticas e culturais, de fatores econômicos, ideológicos, etc); a organização educacional; fatores relacionados ao professor (como crença, autonomia); fatores relacionados ao aprendiz (idade, aspirações, experiência na língua alvo) e outros.

Esse autor defende que não haveria um melhor método para cada contexto, mas diferentes métodos ou “partes de” para um mesmo contexto e que cada método pode trazer/conter verdade/validade. É proposto/discutido o senso de plausibilidade do professor, cuja construção e/ou desenvolvimento perpassa experiências do professor como aprendiz, de ensinar, de ter conhecimento sobre o trabalho de outros profissionais da área, etc. O senso de plausibilidade não implica a escolha do melhor método, mas promove maior envolvimento professor-aluno permitindo que o professor tenha a capacidade de repensar/refletir sobre sua prática e a de outros professores.

De acordo com a breve discussão sobre as abordagens, podemos compreender que cada uma concebe o sujeito-professor e o sujeito-aluno de maneira distinta. Enquanto para a estrutural o professor é quem detém o conhecimento e o aluno é “tabula rasa”, na comunicativa o professor problematiza, (re)cria oportunidades para valorizar o que o aluno tem a contribuir. Nesse sentido, a partir desses apontamentos, será possível compreendermos as ações dos professores e suas consequências para a/na construção da interação em sala de aula. Nesse viés, não só analisaremos o tipo de interação, mas também compreenderemos o porquê de sua ocorrência.

Sob essa perspectiva, compreendemos que o estudo acerca da interação pode contribuir para refletirmos sobre a relação construída entre professor e aluno em sala de aula de PLE e como essa relação pode favorecer o aprendizado da língua-alvo.

A seguir, passamos para a discussão de conceitos sobre interação.

### **1.3. Interação: conceitos e discussões**

Holmes (1992) discute que entre o fim das décadas de sessenta e oitenta, grandes acontecimentos mudaram o percurso e o ritmo das sociedades: desaparecimento de dois blocos econômicos com o fim da Guerra Fria, cujo marco foi a queda do muro de Berlim, em 1989; o *boom* da AIDS; o desaparecimento gradativo de especialistas em quase todas as áreas. Como pontua esse autor, em relação à área da Linguística Aplicada, quando os especialistas eram altamente cotados, estava reservado aos professores o posto de intérprete do livro didático.

Na década de setenta, o ensino de línguas era fortemente orientado pelo método audiolingual e, no Brasil, o mesmo ocorria:

O grosso do ensino de idiomas no Brasil nessa época se guiava por um cerne de padrões gramaticais pré-definidos da língua-alvo que iam ser apresentados nas salas numa confirmada e santa ordem, banhados em contextos de situações e diálogos, sem explicações de suas naturezas regradas, mas amplamente praticados, repetidos, para depois reaparecerem numa produção guiada e controlada dos aprendizes. A fórmula praticada desse modelo obedecia a três fases reconhecidas na sigla APP (apresentação, prática e produção). (Almeida Filho, 2009)

Proveniente da abordagem estrutural, esse método, nesse período, apresentava a fórmula exata de uma aprendizagem idealizada como perfeita. Em contrapartida, discutia-se na Europa Ocidental outra perspectiva de ensino e de aprendizagem de línguas cuja concepção desse processo estava associada à prática social: ensinar *língua era identificado como produzir vivências relevantes já na língua-alvo* (Almeida Filho, 2009).

De acordo com Barbirato (2005:29), na década de noventa, os estudos nessa área convergem para os *processos de aquisição na aula de LE mediados pela interação*. Segundo essa autora, a preocupação era criar atividades para que o aluno experienciasse seu uso de forma significativa em sala de aula.

Embora na área de ensino de línguas o termo interação tenha sido posto em discussão na década de noventa, o interesse por esse tema surgiu, segundo Aranha (1993:19), com a busca pela compreensão da relação interpessoal no século XIX: *época em que se iniciaram o questionamento e a relação sobre os efeitos dos grupos sociais no comportamento humano*. Segundo essa autora, do fim desse século até 1930, houve crescente produção na área, com estagnação de estudos sobre interação durante a Segunda Guerra Mundial. Na década de setenta, *a produção científica referente tanto ao contexto familiar, como ao contexto escolar começa a apontar a necessidade urgente de se olhar para a interação como processo* (Aranha, 1993:21). Antes, privilegiava-se o resultado da interação e não a qualidade do processo.

No âmbito da Linguística, o termo interação foi concebido em virtude do uso do conceito de comunicação. Na década de cinquenta, a área da Linguística sofreu grande influência da teoria da informação cujos objetivos eram estabelecer a *medida da informação*, em termos de quantidade, e a *economia da mensagem* em termos de sua eficiência (Fiorin, 2005:26). Esse autor aponta algumas *dificuldades* que essa teoria abarca: resumidamente, apresenta *um modelo linear da comunicação (...), caráter*

*mecanicista e não levam em consideração questões “extralingüísticas” ou do contexto sócio-histórico e cultural* (Fiorin, 2005:27).

De acordo com Fiorin (2005), um dos linguistas mais conhecido por ampliar o modelo de comunicação da teoria da informação foi Roman Jakobson (1969). Resumidamente, no modelo proposto por Jakobson (1969), a comunicação seria formada por remetente que envia mensagem ao destinatário. No entanto, é preciso um contexto para mensagem e um código comum a ambos. A inserção do contexto é destacada por Fiorin (2005) como uma das principais contribuições desse linguista a essa área de pesquisa.

O modelo circular para comunicação, proposto por alguns teóricos dos Estados Unidos em 1950, foi uma contra-ção ao modelo linear da teoria da informação (Fiorin 2005). Para esse autor, surgia a *teoria da nova comunicação, com as noções de base de feedback ou de retroação e realimentação*. A comunicação passou a ser vista *não mais como um fenômeno de mão única, do emissor ao receptor, mas como um sistema interacional*. A comunicação como sistema de interação valoriza *não apenas os efeitos da comunicação sobre o receptor, como também os efeitos que a reação do receptor produz sobre o emissor* (Fiorin, 2005:42).

De acordo com Barbirato e Borges (2009:94):

Essa visão de ação recíproca, subjacente em concepções interacionistas da construção do conhecimento, como o construtivismo e o sociointeracionismo, acaba servindo de base para o avanço de muitas pesquisas, principalmente na área da Linguística Aplicada (LA). Com a introdução da abordagem comunicativa no cenário de ensino-aprendizagem de línguas, o termo comunicação acaba cedendo lugar ao termo interação.

Para Lynch (1997:3 apud Barbirato, 2005:30), *interação é o processo pelo qual os participantes de uma conversa chegam a um acordo*. Pontuamos que não necessariamente tais participantes “cheguem” sempre a um acordo, mas que o discordar também faz parte da interação. O significado implícito na palavra “acordo”, utilizado pelo referido autor e que Barbirato (2005) retoma, pode dar margem a uma suposta harmonia. Um dos significados apresentados no dicionário Houaiss (2009) para o léxico “acordo” é: *resultado da comunhão de ideias, de sentimentos etc.; entendimento recíproco; concórdia, harmonia*. Por esse viés, a interação parece acontecer de forma passiva, em que os participantes concordam sempre. Acrescentamos a essa discussão, a reflexão trazida por Ponzio (2010:18) acerca de *compreensão e mal-entendido*: excluir

os *mal-entendidos* significa pôr em discussão uma relação, um consenso, uma adesão, uma relação de recíproca compreensão. Nesse sentido, reconhecemos que o “chegar a um acordo” pode suscitar uma “relação de recíproca compreensão”.

Conceituação abrangente é trazida por Barbirato (2005:30-31) que considera interação:

(...) um termo complexo que transcende a mera troca de mensagens num processo de receber mensagens e interpretá-las dentro de um contexto. Concebemos interação como um processo de negociação de significados, um processo colaborativo para se alcançar propósitos comunicativos. Nesse processo de buscar interagir, o aprendiz pode desenvolver suas habilidades lingüísticas de maneira mais profunda e duradoura uma vez que ele se encontra engajado em um processo de construção (e des-construção) de significados.

Sob essa perspectiva, Barbirato e Borges (2009:108) defendem que comunicação seria menos abrangente que interação, já que *toda vez que interagimos nos comunicamos, porém nem toda vez que haja comunicação haverá necessariamente interação*. Reconhecemos que, em termos de uso na área de Linguística Aplicada, no tocante ao ensino-aprendizagem de línguas, comunicação pode fornecer a ideia de hierarquia. Ao pensarmos na sala de aula de línguas, esperamos que não haja comunicação do professor com o aluno, mas interação entre ambos. Comunicar algo a alguém nos dá a entender que o interlocutor 1 (quem comunica) detém o conhecimento que o interlocutor 2 (para quem se dirige a comunicação) não possui ainda e, por isso, a relação de hierarquia. Compreendemos que na interação não há esse tipo de “desnivelamento”, pois ambos os interlocutores (professor e aluno) construirão significado/conhecimento mutuamente. Nesse sentido, para Barbirato (2009:108):

(...) o processo de comunicação não implica a construção (dês-construção) de sentidos na língua-alvo, não implica a testagem de hipóteses nem necessariamente interação. A comunicação implica a ação de expressar sentimentos, opiniões, concordar, discordar, colocar-se como sujeito na língua-alvo e no mundo, entre outras funções, mas não necessariamente acompanhadas de um processo de interação.

Outro conceito destacado por Barbirato (2009) como fundamental para compreensão de *correlações e interdependências* com os termos interação e comunicação *no processo de aquisição de língua* é a participação. Essa autora

reconhece a autonomia de cada um desses conceitos e a importância deles no processo de ensino-aprendizagem de línguas. De acordo com Barbirato (2009), a abordagem comunicativa redimensionou o papel do aluno para que este se torne mais ativo em sala de aula. Desse modo, *a participação dos aprendizes na realização de atividades comunicativas, em pares ou pequenos grupos, passou a preencher o cenário das aulas* (Barbirato, 2009:98). No intuito de definir o conceito, essa autora o divide em *participações relevantes para a aquisição e participações não relevantes para a aquisição*. A primeira se caracteriza pelas ações do aluno na língua-alvo como, por exemplo, fazer perguntas ou responder, contar sobre alguma experiência, participação em grupo ou em pares, leitura em voz alta. A segunda seria essas ações só que realizadas na língua materna. Conforme o exposto, percebemos que a participação faz parte do processo para se alcançar a interação, mas, dependendo da abordagem do professor, a relação professor-aluno poderá se estabelecer apenas no nível de participação.

Nessa perspectiva de relevância da interação, Kleiman (1998), ao investigar questões acerca da identidade<sup>11</sup> em uma sala de aula de alfabetização de jovens e adultos, discorre sobre a importância do estudo desse processo no contexto de ensino-aprendizagem. Embora esse estudo esteja focado em contexto diferente do ensino-aprendizagem de línguas, ele não diverge dos princípios comunicativos em que a construção de significados é mediada por meio da interação. Para Kleiman (1998:281), *as identidades são (re)criadas na interação e por isso podemos dizer que a interação é também instrumento mediador dos processos de identificação dos sujeitos envolvidos numa prática social*. Essa autora pontua duas razões que justificam a importância de desenvolver um estudo de microanálise da interação no contexto de ensino-aprendizagem:

Em primeiro lugar, pelo papel que tal análise pode ter no processo de formação em serviço dos alfabetizadores, ao propiciar oportunidades de uma conscientização crítica sobre as suas práticas de ensino, e sobre o que elas revelam sobre os processos de identificação e de estereotípias que fazem parte da interação (...) O estudo da interação na escola poderia, em princípio, ajudar a refletir sobre as relações

---

<sup>11</sup> De acordo com Kleiman (ano: 281), *entendemos a identidade como o conjunto de elementos dinâmicos e múltiplos da realidade subjetiva e da realidade social, que são construídos na interação*. Assim, é impossível conceber identidade fora do contexto social, centrado apenas no indivíduo. Como pontua essa autora, o construto de identidade esteve ligado à personalidade do sujeito sem levar em consideração as relações sociais, atualmente, *a identidade tem sido definida através da alteridade, da relação com o outro* (p. 272).

sociais que estão em jogo nas interações. Em segundo lugar, também os alunos, desde que engajados numa prática mediada pelo professor, poderiam desenvolver sistemas de conhecimento que os conscientizassem sobre essas relações sociais (perspectiva que estaria em consonância com os princípios da pedagogia radical de Paulo Freire (1980) e Giroux (1995)). (Kleiman, 1998:282)

Transpondo para a área da LA, o estudo e a análise da interação em sala de aula de língua estrangeira, foco desta pesquisa, poderão desempenhar papel relevante na formação de professores no tocante à ampliação de *conscientização crítica sobre a prática de ensino*.

Por meio de estudos de Gumperz (1972, 1982), Kleiman (1998:281) concorda com o fato de que as *formas normativas, institucionalizadas e até ritualizadas de produzir significados seriam matrizes incompletas que podem ser completadas, de diferentes formas, pelos participantes, numa interação*. Seguindo o modelo de Gumperz, essa autora aponta que a criatividade é:

particularmente relevante nas perspectivas cujo objetivo é o ensino/aprendizagem, como a da lingüística aplicada, que considera que a interação em sala de aula é o espaço de mediação professor-aluno que poderia subverter os elementos normativos, desde que ela crie contextos de reflexão e aprendizagem. Kleiman (1998:276)

Nesse sentido, no nosso entender, a criatividade pode ser um elemento decisivo no contexto de ensino-aprendizagem de línguas, uma vez que professor e aluno possam “subverter” durante a interação formas rígidas estabelecidas pela instituição. A interação, como relata essa autora, seria um espaço de mediação para a construção de aprendizagem relevante. Reconhecemos que essa criatividade faça parte da *filosofia de trabalho* do professor de línguas, ou seja, da abordagem de ensino, segundo concepção de Almeida Filho (2005).

Outro estudioso da área define interação como *um contato que produz mudança em cada um dos participantes* e não necessariamente precisa ocorrer entre pessoas, *pode ocorrer (...) entre pessoas e objetos – mas sempre afetando a ambos* (Leffa, 2006:175). Ao transpormos para a área de ensino-aprendizagem de línguas, o “afetar” ou o “produzir” mudanças vai ao encontro dos princípios do ensino comunicativo de proporcionar um aprendizado relevante, pois a mudança se realiza em ambos os lados, professor e aluno. Segundo Leffa (2006:178):

Toda interação deve ter um objetivo; o escultor quando interage com o mármore tem por objetivo construir uma estátua. Na sala de aula, podemos dizer que o objetivo é construir o conhecimento. Não se trata, portanto apenas de negociação no sentido de uma transação. Não é um conhecimento que é passado do professor para o aluno, ou de quem sabe mais para quem sabe menos, mas de uma construção do saber, tanto de parte do aluno como do professor. Ambos, professor e aluno, serão afetados.

Nessa perspectiva, uma vez “afetados”, inferimos que professor e aluno iniciam um processo irreversível. Para além de conceitos de irreversibilidade usados na área da economia<sup>12</sup> ou da química, o sentido adotado neste texto se aproxima da Psicologia. Em pesquisa realizada por Sperb et alii (1998), crianças foram entrevistadas com intuito de conhecer as influências da cultura na *representação mental de morte*. Segundo as autoras, a irreversibilidade é um dos conceitos que ajudam na definição de morte: algo que quando morre não pode voltar à vida. Partindo dessa perspectiva, reconhecemos que a questão da irreversibilidade é o fato de que uma vez afetados os participantes da interação podem ser transformados de tal modo que não “voltam” para o modo que estavam anteriormente. Há mudança. O caminho é irreversível. O uso do termo “caminho” indica ação processual, ou seja, a transformação não é imediata. No entanto, professor e aluno só iniciam esse caminho se a interação em sala de aula proporcionar, deveras, ensino e aprendizagem significativos para ambos os lados.

O sentido de irreversibilidade pensado nesta pesquisa está ligado ao fato de produzir possíveis mudanças. Se levarmos em consideração a impossibilidade de um professor construir a mesma aula para uma mesma turma, o caminho trilhado já seria naturalmente irreversível. Embora o conteúdo possa ser o mesmo, as condições já serão outras e o contexto também outro. Todavia, não é esse sentido que estamos tentando construir. A questão é o alcance da mudança provocada em sala de aula afetando professor e aluno. O processo irreversível discutido é acompanhado de possível mudança. Cabe perguntarmos o que é mudança.

---

<sup>12</sup> Para maiores detalhes, ler Herscovici, Alain. Irreversibilidade, Incerteza e Teoria Econômica Reflexões a Respeito do Indeterminismo Metodológico e de suas Aplicações na Ciência Econômica. EST. ECON. SÃO PAULO, V. 34, N. 4, P. 805-825, OUTUBRO-DEZEMBRO 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ee/v34n4/v34n4a06.pdf>.

### 1.3.1. Mudança: significados e implicações para o ensino-aprendizagem de línguas

Segundo Paiva (2001), *em todos os níveis das organizações, os indivíduos ou grupos de pessoas lidam diariamente com mudanças, e estas, por sua vez, impactam as decisões, comportamentos e resultados futuros destas mesmas pessoas (...)*. Como nos lembra esse autor, atualmente, essas mudanças estão/são *rápidas, intensas e voláteis*. Mudanças tecnológicas, que interferem em ações de pessoas no seu cotidiano e/ou em ambientes de trabalho, podem mudar até o conceito de ser humano. Retomando Santaella (2007), as tecnologias *são prolongamentos do nosso corpo e da nossa mente, (...), a espécie humana está hoje, de fato, ganhando contornos imprevisíveis*.

Podemos incluir na discussão o alcance da internet e o uso de computadores no ensino nas diversas modalidades: ensino de língua materna, de língua estrangeira, educação a distância e outras. No que se refere à Linguística Aplicada, o tema sobre tecnologia no ensino-aprendizagem de línguas (Silva, 2010; Gallardo, 2012) tornou-se foco de investigação, o que nos faz refletir que o próprio professor dessa área está ganhando “novos” contornos.

De acordo com Paiva (2001), é possível reconhecer três padrões básicos de mudança:

Mudança com resolução fechada: as conseqüências de alguns eventos e ações presentes são inteiramente previsíveis por um período curto no futuro próximo, porque estamos simplesmente repetindo, quase que exatamente, o que fizemos frequentemente no passado. Nós podemos saber o que está causando a mudança, o porquê disso e quais são suas conseqüências imediatas.

(...)

Mudança com Resolução Contida: as conseqüências de alguns eventos e ações presentes são previsíveis um pouco mais distante no futuro, com uma certa probabilidade, porque estamos repetindo o que fizemos no passado mas não de maneira exatamente igual. Nós podemos saber o que provavelmente está causando a mudança, o porquê provável e quais as prováveis conseqüências.

(...)

Mudança com Resolução Aberta: as conseqüências de alguns dos eventos e ações presentes são únicas. Além de elas nunca terem ocorrido da mesma forma antes, não necessariamente precisam ser ‘catastróficas’; elas podem ser pequenas e aparentemente insignificantes. Nós não sabemos o que está causando a mudança, o porquê e quais as conseqüências. Nas empresas isto significaria, por exemplo, um departamento de pesquisa e desenvolvimento (P&D) que tem a intenção de desenvolver uma ‘supercola’ cometer um erro e obter uma cola que tem um pequeno poder de aderência, para a qual

ninguém vê aplicação imediata, mas que acaba se tornando, no futuro, um altamente rentável *post it* (...). (Paiva, 2001)

No tocante à área de ensino e aprendizagem de línguas, compreendemos que essa delimitação de mudança, ou seja, previsão e medição, não se aplica de forma sistemática quando se trata de pessoas. No contexto de ensino de línguas, não é possível nos certificarmos exatamente quando a mudança se inicia e seu alcance, pois as variáveis são inúmeras (abordagem do professor; cultura de aprender do aluno; expectativas de ensinar e de aprender; interesses do aluno, do professor, da instituição de ensino; motivações e outras). No entanto, podemos nos basear nesses conceitos para (re)pensarmos sobre dois fatores apontados por Paiva (2001) nesses padrões de mudança: *ações e consequências*.

Reconhecemos que, na sala de aula, podemos relacionar as *ações* com a atitude do professor perante o ensino de língua estrangeira e o que sua decisão pode desencadear na aprendizagem do aluno, as consequências. Por exemplo, as ações do professor, cuja abordagem seja estrutural, desencadearão ensino voltado à estrutura da língua, com atividades baseadas no “certo e errado”. Essas atividades não oferecem oportunidades para discussão e reflexão de temas relevantes, não “abre” espaço para que aluno e professor se posicionem, deem suas opiniões, expressem/demonstrem seus valores culturais. Nesse contexto de ensino, o caminho trilhado pelo professor e aluno é quase previsível, pois as interações são controladas (perguntas e respostas). Essa atitude do professor afeta o aluno em nível de conhecimento estrutural da língua-alvo. Propomos o quadro a seguir em que o movimento hierárquico parte do professor para o aluno e desencadeia possibilidade de mudança em perspectiva do aluno, ou seja, só esse é afetado:

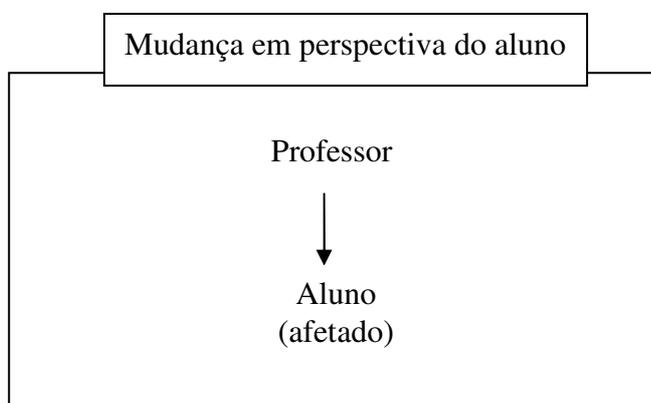


Fig. 8. Possibilidade de mudança em perspectiva do aluno

Se as ações do professor são orientadas pelo ensino comunicativo cujos pressupostos convergem para temas de relevância para o aluno, possibilitando discussão e reflexão significativas para o uso da língua em práticas sociais, podemos inferir que tanto o professor quanto o aluno são afetados nessa interação. O movimento não é hierárquico:

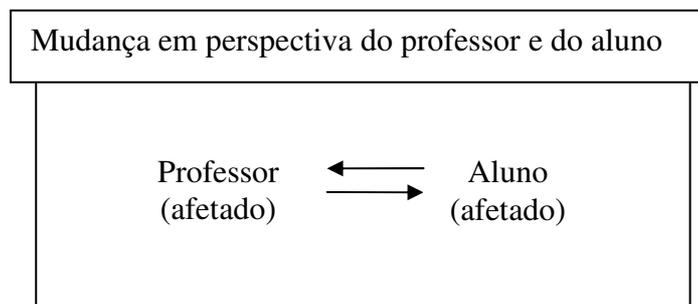


Fig. 9. Possibilidade de mudança em perspectiva do professor e do aluno

Essa possibilidade de mudança que o ensino comunicativo pode oferecer se refere ao fato de um “olhar” o outro de modo complementar, não apenas como professor e aluno, mas do ponto de vista de um sujeito que reflete sobre sua própria cultura a partir da cultura do outro. Essa discussão será aprofundada mais adiante.

Nessa perspectiva, reconhecemos que essas conceituações utilizadas por Paiva (2001) podem favorecer nossa compreensão no que tange à mudança que estamos discutindo em torno do processo de interação. Para que haja interação é preciso que haja possibilidade de mudança em ambos os lados, professor e aluno. Parafraseando o que Kramsch (2009) discorre sobre cultura e social como *dois lados de uma mesma moeda*, inferimos que professor e aluno também compõem os lados de uma mesma moeda. Para que isso ocorra, tomamos por base os pressupostos do ensino comunicativo, já explicitados, e as orientações dos estudos bakhtinianos acerca da constituição dos sujeitos na interação, foco de nossa próxima discussão.

### **1.3.2. A importância da interação na constituição dos sujeitos: perspectiva dos estudos bakhtinianos**

De acordo com Fiorin (2005:11), a linguagem não só permite *nomear, criar, transformar o universo real*, mas também possibilita troca de experiências. Para esse

autor, *tudo o que se produz como linguagem ocorre em sociedade, para ser comunicado.*

No “Curso de Linguística Geral”, Saussure (2004:80) define língua como a parte social da linguagem, constituída por um sistema, cujos signos linguísticos *unem não uma coisa e uma palavra, mas um conceito e uma imagem acústica.*

Outro estudioso, Bakhtin, parte do social para refletir sobre a língua. Para ele, significamos o mundo por meio da linguagem já que:

Os signos só emergem, decididamente, do processo de interação entre uma consciência individual e uma outra. (...) A consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico) e, conseqüentemente, somente no processo de interação social. (Bakhtin & Volochínov, 2006:34)

De acordo com o excerto, o sentido de signo só pode ser construído na interação *entre uma consciência individual e uma outra.* A própria consciência individual já é constituída socialmente. Para Bakhtin (2006), a língua não é apenas comunicada, mas construída na interação entre os sujeitos pertencentes a um grupo social. Do mesmo modo, os sujeitos só se constituem como sujeitos na interação.

A título de esclarecimento, *Bakhtin não nega a existência do sistema da língua (...)* Não condena seu estudo, pelo contrário, considera-o necessário para estudar as unidades da língua. No entanto, mostra que ele não explica o modo de funcionamento real da linguagem (Fiorin, 2010:33). Desse modo, para Bakhtin, o signo é ideológico, ou seja, não só significa, mas *reflete e refrata a realidade.* Esse autor compreende que as palavras:

são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. É portanto claro que a palavra será sempre o indicador mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que apenas despontam, que ainda não tomaram forma, que ainda não abriram caminho para sistemas ideológicos estruturados e bem-formados. (...) A palavra é capaz de registrar as fases transitórias mais íntimas, mais efêmeras das mudanças sociais. (Bakhtin & Volochinov, 2006: 42)

Por ser o *indicador mais sensível de todas as transformações sociais*, a palavra reflete tais transformações e, também, refrata, re-significa. A língua, socialmente construída, está constantemente em movimento entre os sujeitos que a significam e a re-significam na interação. Nessa perspectiva, a língua é social. O sujeito é social:

A língua não é reflexo das hesitações subjetivo-psicológicas, mas das relações sociais estáveis dos falantes. Conforme a língua, conforme a época ou os grupos sociais, conforme o contexto presente tal ou qual objetivo específico, vê-se dominar ora uma forma ora outra, ora uma variante, ora outra. (Bakhtin & Volochinov, 2006:153)

Nesse sentido, para Geraldi (2010:108), filiado aos estudos bakhtinianos, é *na tensão do encontro/desencontro do eu e do tu que ambos se constituem. É nesta atividade que se constrói a linguagem enquanto mediação sógnica necessária. Por isso a linguagem é trabalho e produto do trabalho.* Nesse sentido, não há sujeito isolado, ele já é, no mínimo, “dois”: *eu-outro*.

Segundo Geraldi (2010:105), a base do pensamento bakhtiniano parte de dois pontos: *a alteridade, pressupondo-se o Outro como existente e reconhecido pelo “eu” como Outro que não-eu e a dialogia<sup>13</sup>, pela qual se qualifica a relação essencial entre o eu e o Outro.* Sob esse viés, o sujeito é um ser incompleto que busca sua completude no outro que também é incompleto, ou seja, é a busca por uma completude impossível de ser alcançada. Para Geraldi (2010: 143):

(...) o sujeito de Bakhtin é sempre de uma incompletude fundante (é a relação de alteridade que lhe dá existência), e que a demanda de completude – o movimento em direção ao outro – será sempre um movimento que não produz solução (...).

Levando em consideração a discussão de sujeito, Bakhtin (1997) ao discorrer sobre o autor e o herói para analisar obras literárias, tece o seguinte pensamento:

(...) O autor não só vê e sabe tudo quanto vê e sabe o herói em particular e todos os heróis em conjunto, mas também vê e sabe mais do que eles, vendo e sabendo até o que é por princípio inacessível aos heróis; é precisamente esse *excedente*, sempre determinado e constante de que se beneficia a visão e o saber do autor, em comparação com cada um dos heróis, que fornece O princípio de

---

<sup>13</sup> Não é foco desta pesquisa expandir a discussão acerca de dialogismo; todavia, para esclarecimentos recorremos a Fiorin (2010:40): *quando o filósofo russo fala em dialogismo não está pensando no diálogo face a face, mas numa propriedade central dos enunciados: todo discurso é construído a partir de outro discurso, é uma reposta, uma tomada de posição em relação a outro discurso. Isso significa que todo discurso é ocupado, atravessado, habitado pelo discurso do outro e, por isso, ele é constitutivamente heterogêneo. Todo enunciador, para construir seu discurso, leva em conta o discurso do outro, que está, por isso, presente no seu. Assim, um discurso deixa ver seu direito e seu avesso. Neles, estão presentes pelo menos duas vozes, a que é afirmada e aquela em oposição à qual se constrói.*

acabamento de um todo – o dos heróis e o do acontecimento da existência deles, isto é, o todo da obra.

(...)

Daí decorre diretamente a fórmula geral do princípio que marca a relação criadora, esteticamente produtiva, do autor com o herói, uma relação impregnada da tensão peculiar a uma exotopia – no espaço, no tempo, nos valores – que permite juntar por *inteiro* um herói que, internamente, está disseminado e disperso no mundo pré-dado da cognição e no acontecimento aberto do ato ético; que permite juntar o próprio herói e sua vida e completá-lo até torná-lo um todo graças ao que lhe é inacessível, a saber, a sua própria imagem externa completa, o fundo do qual ele dá as costas (...) (Bakhtin, 1997:32-34)

Geraldi (2010:107), partindo desse estudo realizado por Bakhtin (1997), transporta esse *conceito de “excedente de visão” para o mundo da vida*. Enquanto Bakhtin (1997) discorre acerca do autor e sua relação com a obra literária e, principalmente, com o herói, Geraldi (2010) transfere tal pensamento bakhtiniano para a realidade:

Imaginemo-nos dentro deste mundo: estamos expostos e quem nos vê, nos vê com um “fundo” da paisagem em que estamos. A visão do outro nos vê como um todo com um fundo que não dominamos. Ele tem, relativamente a nós, um *excedente de visão*. Ele tem, portanto, uma experiência de mim que eu próprio não tenho, mas que posso, por meu turno, ter a respeito dele. Este “acontecimento” nos mostra a nossa incompletude e constitui o Outro como o único lugar possível de uma completude sempre impossível (...).Geraldi (2010: 107)

À maneira de Geraldi (2010), podemos transportar esse conceito para a área de PLE, precisamente, para o interior da sala de aula. Ao considerarmos os sujeitos professor e aluno como sujeitos inacabados, a visão do todo só pode ser apreendida na interação com o outro. Se não levarmos em consideração o sujeito-aluno, não produziremos nenhum *excedente de visão* dele em relação a nossa cultura e nós em relação a ele. Um ensino nesse viés, de não levar em consideração os sujeitos, não produzirá possibilidade de mudança sob perspectiva do professor (afetado) e do aluno (afetado), sem negociação/construção de significados. Desse modo, podemos considerar o estudo da interação em sala de aula de PLE, foco desta pesquisa, altamente relevante.

Nessa perspectiva de constituição dos sujeitos, Ponzio (2010:23) aponta que *cada um é único, com certeza, mas não é único a nível ontológico: é único existindo em relação, na relação com o outro (...)*. Para esse autor, o deslocamento da centralização no “eu” para a centralização no “outro” foi a revolução bakhtiniana (Ponzio, 2010:14).

Reconhecemos que diferentemente do sujeito cartesiano, centrado no “eu”, os estudos bakhtinianos trazem para reflexão/discussão o “outro”, instaurando a relação *eu-outro*.

Nesse processo de interação, a *posição de escuta* em relação à outra palavra é vital. *Colocar-se em escuta significa (...) dar tempo ao outro, o outro de mim e o outro eu; dar tempo e dar-se tempo. (...) É o tempo disponível, disponível para a alteridade (...)* (Ponzio, 2010:26). Não é apenas falar, é escutar e ser escutado também. Essa relação de alteridade e de escuta da palavra é permitida *quando é possível estranhar a “própria” língua e a “própria” palavra, considerando-as em relação com uma outra língua, a palavra outra, a língua “estrangeira”, a palavra “estrangeira”* (Ponzio, 2010:85). Para esse autor, é preciso que a relação com a língua estrangeira não seja de “controle”:

O conhecimento de uma língua ou de mais línguas não permite simplesmente superar barreiras de ordem comunicativa. Ele permite também ter com a língua e com a palavra uma relação verdadeira, uma relação efetiva de outro para outro (...); uma relação na qual não haja abuso, instrumentalização, submissão, nem seja uma relação de rotina, uma relação óbvia, previsível, mas seja, ao contrário, uma relação de qualidade, continuamente renovada, requalificada, na qual o diálogo não se esgote e o encontro seja sempre de novo procurado (Ponzio, 2010:26).

Reconhecemos que tais reflexões vão ao encontro dos pressupostos do ensino comunicativo de ensino-aprendizagem de línguas, pois como Moita Lopes (1994:361) afirma *o significado é uma construção social. Ou seja, o significado não está no que se diz ou no que se escreve. O significado não está nas coisas ou nas pessoas, mas acontece na relação entre as pessoas*. Nesse ensino, um dos focos é *aprender em termos de atividades relevantes/tarefas de real interesse e/ou necessidade do aluno* (Almeida Filho, 2005:36). Assim, podemos aproximar essa perspectiva do que Ponzio (2010) aponta como *relação de qualidade, continuamente renovada, requalificada*, ou seja, em que professor e aluno estabelecem uma relação não hierárquica, mas de ação conjunta, pois ambos são imprescindíveis para o aprendizado. Diferentemente do ensino estrutural, na relação professor-aluno, o professor é considerado o “dono” do saber e o aluno apenas uma “tabula rasa” que precisa ser preenchida, o que configura relação de assimetria.

Ao transpor a perspectiva dos estudos bakhtinianos para a área de ensino-aprendizagem de línguas e considerando língua e cultura<sup>14</sup> como indissociáveis, (...) *é apenas através do olhar de uma outra cultura que a cultura estrangeira se revela mais completa e profundamente* (Bakhtin apud Dornbusch, 1998:15). Reconhecemos que o “outro” – aluno estrangeiro - no processo de interação em sala de aula é engrenagem propulsora de construção de (re)conhecimento de valores da língua-alvo e de sua própria língua.

Para dar continuidade à discussão sobre a relação *eu-outro*, passemos para a interação na sala de língua estrangeira.

### 1.3.3. A interação em sala de aula de Língua Estrangeira

Embora a sala de aula tenha sido considerada por muitos estudiosos da área como um ambiente artificial para o ensino-aprendizagem de língua estrangeira, Littlewood (1981:44) a considera como contexto social real, em que relações sociais reais entre professor e aluno ocorrem.

Para Laplane (2000:55), a imagem que se tem da sala de aula é de um espaço em que *se trocam idéias, se trabalha, se realizam atividades, se conversa, se lê, se escreve, se debate*. Por outro lado, nem sempre a sala de aula é um espaço para essas ações, pois, para essa autora, inúmeros fatores contribuem para esse “*mau funcionamento*”: *carência de recursos materiais e humanos, falta de formação e qualificação dos docentes, origem social e cultural dos alunos, falta de adequação dos conteúdos e formas de ensinar ao público que a escola atende etc*”.

Para Johnson (1995), toda comunicação ocorre em um contexto. No caso da sala de aula, a estrutura da comunicação pode ser facilmente reconhecida: os professores tendem a controlar o tema de discussão, quem participa e quando; o aluno tende a responder ao professor e assim por diante. Para essa autora, na sala de aula de segunda língua, a percepção que cada um tem do outro (professor do aluno e vice-versa) pode modelar o significado e a estrutura da comunicação. Reconhecemos que tal percepção, que um tem do outro, pressupõe a relevância que ambos têm na interação em sala de aula, culminando na oportunidade de experiência em língua estrangeira.

---

<sup>14</sup> Reconhecemos cultura como “um padrão de significados incorporados nas formas simbólicas, que inclui ações, manifestações verbais e objetos significativos de vários tipos, em virtude dos quais os indivíduos comunicam-se entre si e partilham suas experiências, concepções e crenças”. (Geertz, 1973 apud Thompson, 2002).

Para outro teórico, Prabhu (2001:1), a aula é *um evento de muitos tipos diferentes: é uma unidade numa sequência curricular planejada, um caso de método de ensino em uso, uma atividade social padronizada e um encontro de personalidades humanas*<sup>15</sup>. Para esse autor, a aula é um *evento altamente complexo*. Prabhu (2001) discorre sobre quatro tipos de evento de aula: a primeira é baseada na concepção de aula como “depósito” de conhecimento; a segunda perspectiva se baseia na aula como implementação de um método de ensino; a terceira, na aula como evento social; e quarta como arena de interação.

A concepção que Prabhu (2001:2) denomina “familiar” de aula é aquela em que há um movimento estável do início ao fim da unidade planejada. Para compreensão do conteúdo é preciso levar em consideração aulas anteriores. Sob esse ponto de vista, o autor aponta uma *ligação implícita entre progressão curricular e processo educacional*. Assim, a cada aula realizada o aluno avançaria “um passo a mais” no seu desenvolvimento. Tal processo nos remete à *educação bancária* citada por Freire (1997).

A segunda perspectiva é a aula como implementação de um método. Prabhu (2001) esclarece que o termo método é empregado no sentido conceitual (teoria de como o aprendizado se realiza) e operacional (o que é ou deveria ser feito em sala de aula). Desse modo, *método em uso é visto geralmente como um padrão pré-especificado de atividades dentro de uma aula (ou numa sequência de aulas relacionadas), sendo o padrão recorrente de uma porção do ensino a outra* (Prabhu, 2001:4).

A terceira perspectiva é a aula como *evento social rotinizado com papéis e relações entre papéis estabelecidos pela tradição e acompanhados de ação ritualística nas atividades desempenhadas* (Prabhu, 2001:5). Próxima a essa perspectiva está a quarta cuja concepção de aula se resume em *arena de interações humanas*:

não as interações pedagógicas desejadas ou criadas como parte da estratégia de ensino (que pode ou não ocorrer como esperada) mas as mais elementares e inevitáveis interações que ocorrem simplesmente porque seres humanos, com toda sua complexidade, entram em contato entre si. (Prabhu, 2001:7)

---

<sup>15</sup> Os excertos utilizados nesta dissertação, referentes a Prabhu (2001), foram traduzidos por Almeida Filho et alii e as páginas indicadas se referem à ordem das páginas do artigo no formato Word.

Por meio de seu artigo, Prabhu (2001:7) discorre sobre a importância das interações na dimensão da sala de aula e enfatiza o quão complexo é estudá-las: *embora possa ser ingênuo e improdutivo tentar prescrever meios de controlá-las, seria também igualmente inocente não se dar conta de que elas operam com força nas salas de aulas (...).*

De acordo com Barbirato (2005:35), a interação comumente encontrada em aulas de línguas, fundamentadas no ensino estrutural, é centrada em *exercícios de recitar, repetir, copiar, ler em voz alta, traduzir sentenças, responder perguntas de múltipla escolha, entre outros*. Para essa autora, a interação gerada nesses contextos é *artificial, mecânica*. Como explicitado anteriormente, podemos aproximar essa concepção de ensino-aprendizagem nesse contexto como transmissão de conhecimento (Mizukami, 1986), em que o professor, em uma relação hierárquica, transmite o saber para o aluno que ainda não o tem.

Exemplificando uma interação mecânica, tomamos como base a pesquisa realizada por Almeida Filho (2005) e equipe sobre o uso do livro didático de língua estrangeira em escolas públicas de Campinas:

Livros fechados recordando a primeira lição (...) Repetição do diálogo em coro com o livro aberto (...) Comunicado da professora que na próxima aula os alunos sem livros sairiam da sala. Parte gramatical primeiro (...) Explicação da gramática: alunos ouvem. Alunos respondem exercícios (...) Chamada oral com livro aberto (...) na lição 1. Aluno lê e o professor corrige erros, cobra vocabulário (...)<sup>16</sup>. (ALMEIDA FILHO, 2005:28)

De acordo com Almeida Filho (2005: 28), *o livro didático gramaticalizante é o pivô organizador das aulas* que foram documentadas nessa pesquisa. Para além de outras adversidades em sala de aula, o mau preparo do professor de línguas, a formação incompleta e/ou precária pode convergir para ações como as descritas no excerto acima, em que o livro didático é centralizador do conhecimento e o professor um “instrumento” para transmissão do saber.

Considerando a importância da interação no ensino-aprendizagem de línguas e a vasta existência de estudos acerca desse tema, tomamos como base para nossa discussão, o quadro proposto por Barbirato (2005:41) em que se exemplificam os principais tipos de interação:

---

<sup>16</sup> A transcrição utilizada foi retirada do livro *Dimensões Comunicativas no ensino de línguas* de Almeida Filho (2005: 28) e faz parte de pesquisa realizada por esse autor na região de Campinas.

Quadro n. 01 - Tipos de Interações

Interações Explicitadoras Métodos Estruturalistas	Interações Explicitadoras Disfarçadas de comunicação	Interações Implicitadoras Ambientes Comunicativos
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ repetições</li> <li>▪ imitações</li> <li>▪ leitura em voz alta</li> <li>▪ perguntas e respostas fechadas (ou seja, onde a resposta já é prevista)</li> <li>▪ tradução</li> <li>▪ exercícios sobre a forma e correção destes</li> <li>▪ sistematização</li> <li>▪ rotinização (drills)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Professor inicia aluno responde</li> <li>▪ professor avalia a resposta do aluno</li> <li>▪ interação aluno/aluno</li> <li>▪ trabalhos em pares e/ou pequenos grupos ⇒ tarefas pré-comunicativas : preparação para uma situação futura de comunicação</li> <li>▪ sempre calcado em alguma estrutura gramatical específica disfarçada dentro de um contexto</li> <li>▪ respostas previamente estabelecidas</li> <li>▪ controle sobre a linguagem a ser utilizada</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ professor e alunos trabalham juntos na construção da interação num processo colaborativo</li> <li>▪ não só o professor inicia os turnos, os alunos aprendem a também iniciar turnos</li> <li>▪ alunos aprendem a manter uma conversa</li> <li>▪ uso de tarefas comunicativas com foco no significado, em pares e/ou pequenos grupos</li> <li>▪ uso da linguagem para expressar opiniões, sentimentos, idéias, tomar decisões, etc</li> <li>▪ temas, outras disciplinas do curriculum</li> <li>▪ insumo relevante/significativo</li> </ul>

Fig. 10. Tipos de interações, segundo Barbirato (2005)

Na interação explicitadora, o ensino privilegia o domínio de estruturas da língua com atividades que exploram a repetição, por exemplo. A interação se resume em criar frases prontas, trazidas com o objetivo de “treinar” ou “praticar” estruturas gramaticais (Barbirato, 2005:42).

Segundo essa autora, na interação explicitadora disfarçada de comunicação, embora haja preocupação com o contexto, a linguagem é controlada, resultando em interações pré-estabelecidas. *Este tipo de interação é marcado pelo modelo: professor Inicia – aluno Responde – professor Avalia a resposta do aluno* (Barbirato, 2005:43).

Diferentemente, na interação implicitadora, há construção de significados com temas relevantes e de interesse do aluno. Nesse tipo de interação, *pode haver maiores oportunidades para negociação do significado, característica essa muito semelhante àquelas encontradas numa conversação fora da sala de aula* (Barbirato, 2005:44). Para essa autora, essas características não são fixas de modo que a sistematização de algum elemento gramatical pode ocorrer na interação denominada implicitadora.

Reconhecemos que o tipo de interação proporcionado em sala de aula é consequência da concepção de língua, de ensino e de aprendizagem entre outras constituidoras da abordagem do professor.

Para Moita Lopes (1994:359), (...) *a aprendizagem é um processo essencialmente social mediado pela linguagem, ou seja, as bases da cognição são sociais*. Com base em Vygotsky (1978) e outros, Moita Lopes (1994:359) discorre sobre *os processos intrapessoais (cognitivos) que são gerados através de processos interpessoais (sociais), e estes processos são mediados pelo instrumento da linguagem através da interação*. Partindo dessa perspectiva, a aprendizagem passou a ser compreendida como resultado de uma *co-participação social entre professor e alunos*, tendo a linguagem como mediadora. Essa visão de aprendizagem, segundo esse autor, pertence à abordagem sociointeracional.

Moita Lopes (1994) destaca a importância da relação interação-cognição pautando-se em estudos de pesquisadores como Philips (1972) e Health (1983). Esses pesquisadores ao investigarem o comportamento interacional na escola, como aponta Moita Lopes (1994), perceberam que parte das dificuldades de crianças no aprendizado se deve ao fato de desconhecerem os padrões interacionais da escola. Crianças de culturas diferentes (no caso da pesquisa de Philips (1972) e Health (1983), eram crianças de famílias indígenas americanas e de famílias negras dos Apalaches) tiveram problemas para se engajarem no aprendizado, o que para Moita Lopes (1994:360) se deve ao *choque cultural*. *E que a isto Philips (1972) chamou de “cultura invisível”:* *“uma ordem cerimonial implícita que tem a ver com a relação entre as pessoas”* (Hymes, 1981, p. 59), *e que pode estar sendo desrespeitada nas salas de aula*.

Ao transpormos essa perspectiva para a área de ensino-aprendizagem de português língua estrangeira, percebemos o quão importante é sabermos quem é o aluno interessado em aprender a língua portuguesa do Brasil. Em uma sala de PLE, comumente, há vários alunos de diferentes culturas e cada um, portanto, com seus costumes, crenças, valores e culturas de aprendizagem. Quando Bakhtin argumenta que a língua é construída na interação entre sujeitos, reconhecemos que esse processo tem de ser significativo, ou seja, deve levar em consideração o papel social do aluno na sala de aula. Se o sujeito, de acordo com estudos bakhtinianos, é um ser incompleto que busca essa completude no outro, reconhecemos que o professor de PLE deve conceber o outro (aluno) como parte fundamental para constituição de si próprio, isto é, o professor passaria a se compreender através do olhar do outro (aluno) no que se refere às esferas

sociais e culturais. Em uma sala de aula em que a interação ocorre somente orientada pelo conteúdo, cujo foco recai na exploração da estrutura da língua, a ser ensinado, onde não se criam oportunidades para que o aluno possa se expressar, opinar sobre assuntos variados e relevantes pode não ter interação significativa, mas interação vazia de construções socioculturais. Assim, criar condições para que o aluno se expresse socioculturalmente e o professor também, pode ajudar no estabelecimento do respeito para com o outro na sala de aula, permitindo aos interagentes enxergar essa “cultura invisível”.

Os pressupostos bakhtinianos e a abordagem comunicativa parecem-nos orientação mais adequada para atender aos propósitos desta pesquisa, uma vez que reconhecemos a interação como processo indispensável na constituição dos sujeitos (no caso, professor e aluno) e no ensino-aprendizagem de línguas, considerando que o ensino comunicativo também tem como característica fundamental o *foco no sentido, no significado e na interação propositada entre os sujeitos na língua estrangeira* (Almeida Filho, 2005:36). Nessa perspectiva de ensino, as atividades devem ser relevantes e de interesse do aprendente para que este utilize a língua em situação real de comunicação. Moita Lopes (1996:181), do mesmo modo, focaliza a construção do conhecimento como fruto de interação social professor-aluno, em que todos partilham suas experiências. Para esse autor, *ensinar a usar uma língua é ensinar a se engajar na construção social do significado e, portanto, na construção das identidades sociais dos alunos*.

Para Widdowson (1978:14), é do senso comum pensar que aprender uma língua estrangeira é saber construir frases. Entretanto, ele considera que não adianta para o aprendiz ter conhecimento gramatical se não souber quando e por que usá-lo, pois:

A resposta é que quando adquirimos uma língua não aprendemos unicamente como compor e compreender frases corretas como unidades lingüísticas isoladas de uso ocasional; aprendemos também como usar apropriadamente as frases com a finalidade de conseguir um efeito comunicativo. Nós não somos simplesmente gramáticas ambulantes.

A partir do exposto, podemos inferir que a compreensão das relações interacionais configura-se como essencial para construção do conhecimento/significado na sociedade. De acordo com os pressupostos bakhtinianos, se a própria língua é fruto da interação dos sujeitos e a palavra *o modo mais puro e sensível de relação social* (Bakhtin e Volochinov, 2006: 36-37), ensinar o português como língua estrangeira configura-se

como “palco” de construções sócio-históricas e culturais significativas entre professor e aprendiz. Para além da simples transmissão de conhecimento, como procedem algumas orientações de cunho estruturalista, a construção significativa por meio da interação é imprescindível. Desse modo, o ensino-aprendizagem, nesse contexto, pode oferecer espaço produtivo para compreensão/reflexão dessa interação dos sujeitos em uma sociedade.

Conhecida a fundamentação teórica que embasa este estudo, passamos para a metodologia da pesquisa.

## CAPÍTULO II – METODOLOGIA DA PESQUISA

“Cada olhar envolve uma observação, cada observação uma reflexão, cada reflexão uma síntese: ao olharmos atentamente para o mundo já estamos teorizando. Devemos, porém, teorizar e proceder com consciência, autoconhecimento, liberdade e se for preciso usar uma palavra audaciosa com ironia: tal destreza é indispensável para que a abstração, que receamos, não seja prejudicial, e o resultado empírico, que desejamos, nos seja útil e vital”<sup>17</sup>. Goethe.

Ao trazermos essa epígrafe, podemos relacioná-la com o trabalho e/ou papel do pesquisador. Frente à gama de possibilidades para investigação, o pesquisador seleciona seu objeto, determina o tema/assunto, observa, descreve, reflete e produz significados. Aos olhos do pesquisador, o dado se “transforma” em significados, ou seja, o processo de interpretação e construção de sentidos é feito pela perspectiva do investigador. Embora haja subjetividade por parte do sujeito pesquisador, é preciso afastar a *abstração* para alcançar resultados que possam ser analisados e explicados teoricamente. Conforme ressalta Goethe, *para que o resultado empírico, que desejamos, nos seja útil e vital é preciso teorizar e proceder com consciência*.

De acordo com Larsen-Freeman e Long (1991:10), pesquisa é uma abordagem sistemática para encontrar respostas a questões<sup>18</sup>. Podemos inferir que essa abordagem sistemática se aproxima da ação de *teorizar e proceder com consciência* descrita por Goethe. Compreendemos que para realizar uma investigação precisamos de procedimentos metodológicos que possam validar o significado construído a partir de dados observados. Assim, a investigação requer um conjunto de elementos/procedimentos, com respaldo científico, para que o dado analisado, aos olhos do pesquisador, signifique. Todavia, compreendemos que não necessariamente pesquisar é encontrar respostas às perguntas. A não-resposta também configura um resultado, outro caminho a ser desbravado.

No caso de pesquisa na área da Linguística Aplicada, não intentamos comprovar/testar hipóteses acerca de processos de ensino-aprendizagem de línguas. Conforme discorre Oran (apud Ianuskiewtz, 2009:38), *cada viagem de pesquisa é um convite para aprender o que eu não sabia antes, daqueles que podem me ensinar da*

---

<sup>17</sup> Tomamos conhecimento dessa epígrafe por meio do artigo intitulado *A interdisciplinaridade na pesquisa de plantas medicinais de uso tradicional*, de Ivone Manzali de Sá. Pode ser encontrado em Revista de Ciências Agroveterinárias v.5, nº1, 2006. Disponível em [http://blogs.cultura.gov.br/culturaepensamento/files/2010/02/revista-Ci%C3%A4nciasAgroveterin%C3%A1rias\\_1\\_2006.pdf](http://blogs.cultura.gov.br/culturaepensamento/files/2010/02/revista-Ci%C3%A4nciasAgroveterin%C3%A1rias_1_2006.pdf).

<sup>18</sup> Tradução livre de: *Research is a systematic approach to finding answers to questions*.

*melhor maneira possível*. Assim, para iniciarmos a apresentação desta *viagem de pesquisa*, propomos discussão acerca da abordagem qualitativa e da etnografia, aportes teóricos selecionados para orientação metodológica desta investigação.

## **2.1. A natureza da pesquisa**

Com o advento da modernidade e o deslocamento da centralidade do divino para a valorização do homem, a razão/racionalidade se estabeleceu no que o homem produzia em sociedade. Assim, na área científica, pesquisas eram orientadas por teorias de cunho quantitativo. Nesse paradigma, a investigação consistia em testar hipóteses por meio de instrumentos objetivos e de análise estatística (Larsen-Freeman e Long, 1991).

Diante do fato de que os dados produzidos de pesquisas com seres humanos não evidenciavam respaldo científico suficiente para comprovar as hipóteses testadas, os pesquisadores começaram a mudar o eixo de orientação das investigações. Marcuschi (1999), refletindo sobre a mudança no modo de pensar e de agir em relação à pesquisa, observa que há:

uma guinada significativa que vai da quantidade para a qualidade; da forma para a função; da unidade analítica para o indivíduo; do experimento controlado para a observação de dados autênticos; da significação imanente para a contextualização. A noção mais importante neste momento é a que sugere serem os fatos da língua uma construção social e não um dado objetivo, independente e extrínseco ao indivíduo. (Marcuschi, 1999:25)

Assim, o paradigma qualitativo é percebido como eixo orientador para fundamentar as investigações que buscam produção de significados por meio da valorização do processo e não mais do produto de pesquisa. Nessa perspectiva, esta pesquisa considera a abordagem qualitativa de base etnográfica e interpretativista como orientação mais coerente com nossos propósitos investigativos.

No Brasil, de acordo com Telles (2002), as pesquisas desenvolvidas na área da educação encontraram no paradigma qualitativo seu eixo orientador, pois os investigadores estavam mais preocupados com a qualidade, processo de produção de significados, do que com a quantidade (produto) de dados.

Segundo Bogdan (apud Triviños, 1990:128-130), a pesquisa de natureza qualitativa pode ser caracterizada por alguns itens, a saber: *ambiente natural como fonte*

*direta dos dados e o pesquisador como instrumento-chave; preocupação com o processo (...) e não com os resultados e o produto; significado é a preocupação essencial (...).* Para além de dados puramente objetivos e estatísticos, característicos da abordagem quantitativa, a pesquisa de natureza qualitativa permite flexibilidade ao pesquisador, no sentido de que, por não haver previsão dos acontecimentos nem controle do que está por vir, o pesquisador terá de se adaptar, traçar um novo *mapa* ou *itinerários*, palavras utilizadas pela autora Oran (apud Ianuskiewtz, 2009:38) em sua descrição acerca da pesquisa qualitativa:

Assim, eu viajo com pouca bagagem para deixar espaço para os dados, questionamentos, lembranças e silêncios que trarei para casa de algum lugar. Propositadamente, deixo de lado minhas próprias hipóteses, identidades, preconceitos e o conforto de ser quem eu sou, e aceito a identidade de um estranho, para que eu possa captar imagens fiéis das comunidades que visito. Sem preparações obsessivas para me assegurar conforto, mas com grande dose de humildade e coragem, estou preparada para seguir os mapas, os itinerários e os convites dos participantes. Afinal de contas, são as palavras deles que eu quero ouvir e suas experiências que quero conhecer. Equipada com humilde, curiosidade e respeito, posso, amavelmente, aceitar hospitalidade. Cada viagem de pesquisa é um convite para aprender o que eu não sabia antes, daqueles que podem me ensinar da melhor maneira possível. Portanto, eu acredito que estou melhor equipada para a pesquisa qualitativa quando viajo com pouca bagagem.

Essa tradução feita por Ianuskiewtz (2010:38), em sua dissertação de mestrado, baseada no artigo de Oran (1998), nos auxilia a compreender o “papel” do pesquisador frente à abordagem qualitativa de pesquisa aplicada: a necessidade de desprendimento em relação a pré-conceitos, bem como a necessidade de “viajar” *com pouca bagagem*. O trecho “*Afinal de contas, são as palavras deles que eu quero ouvir e suas experiências que quero conhecer*”, nos fornece uma compreensão essencial do significado de pesquisa de base etnográfica, coincidindo com o que aponta, em relação à etnografia, Triviños (1990:121):

A etnografia baseia suas conclusões nas descrições do real cultural que lhe interessa para lhe tirar delas os significados que têm para as pessoas que pertencem a essa realidade. Isto obriga os sujeitos e o investigador a uma participação ativa onde se compartilham modos culturais (tipos de refeições, formas de lazer etc.) (...) o pesquisador não fica de fora da realidade que estuda, à margem dela, dos fenômenos aos quais procura captar seus significados e compreender”.

Percebemos convergência dos propósitos da abordagem qualitativa com o estudo etnográfico no que se refere à importância, por exemplo, do sujeito e, portanto, da subjetividade. Contudo, a título de esclarecimento, optamos por classificar esta pesquisa como qualitativa de *base etnográfica*, por compreendermos que o termo *etnografia*,

tendo se originado na Antropologia, configura-se como um “empréstimo” no/para o campo educacional, em que se insere a Linguística Aplicada (LA) em sua área de concentração de ensino-aprendizagem de línguas.

No caso desta pesquisa, a “etnografia” se deu em sala de aula. Para Moita Lopes (1996:88): *A etnografia em sala de aula é uma DESCRIÇÃO narrativa dos padrões característicos da vida diária dos participantes sociais (professor e alunos) na sala de aula de línguas na tentativa de compreender os processos de ensinar/aprender línguas.* Assim, o pesquisador torna-se um observador dessa *vida diária*, registrando dados em diário, realizando entrevistas, gravando aulas em áudio ou em vídeo. Segundo Moita Lopes (1996:88), baseado em Erickson, 1986, tais procedimentos são para tentar responder *o que está acontecendo nesse contexto; como esses acontecimentos estão organizados; o que significam para alunos e professores; e como essas organizações se comparam com outras organizações em outros contextos de aprendizagem.*

Em relação a esta pesquisa, o foco de investigação dessa *vida diária* é a interação professor-aluno. De acordo com Marcuschi (1999):

a análise da interação verbal situa-se na interface de várias disciplinas (etnografia, sociologia, antropologia, psicologia social, linguística) e constitui um campo interdisciplinar nas ciências sociais em que a linguística se acha crucialmente envolvida. Assim, em primeiro lugar, necessitamos de uma noção do contorno e das interfaces da área em que propomos investigar. (Marcuschi, 1999:27)

Levando em consideração que um dos aportes teóricos desta pesquisa se insere em área afim à LA (estudos bakhtinianos), julgamos ser de relevância compreendermos seus *contornos* e *interfaces* para localizarmos esta pesquisa como multi-, inter-, trans- ou in-disciplinar (Celani, 1990; Moita Lopes, 1996, 2009; Leffa, 2006; Rajagopalan, 1997; Cavalcanti, 1986; Almeida Filho, 1991).

## **2.2. A Linguística Aplicada: percursos e interpretações**

De acordo com Celani (1992), foi no fim do século XIX que surgiu a necessidade de definição para Linguística Aplicada (LA). No entanto, dessa necessidade até o reconhecimento de área de produção científica, o percurso foi árduo. Com base em informações que essa autora nos fornece, traçamos pequena amostra desse percurso:

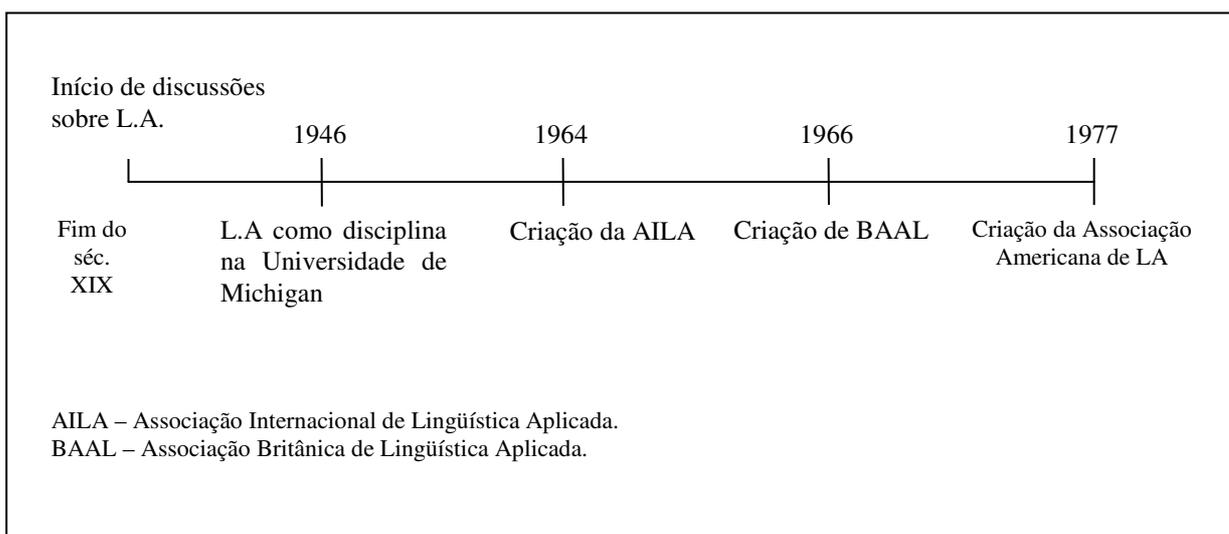


Fig.11. Percurso da LA no exterior, baseado em Celani (1992)

De acordo com esse percurso, percebemos que das primeiras discussões em torno da LA até a primeira criação de associação passaram-se mais de sessenta anos. Reconhecemos que, de modo complementar, Menezes et alii (2009) traz informações em relação à institucionalização da LA com a fundação da Escola de Linguística Aplicada da Universidade de Edinburgo, em 1956 e do Centro de Linguística Aplicada, em 1957, em Washington.

Em contexto nacional, Celani (1992) aponta que depois de vinte anos da criação do primeiro programa de pós-graduação em LA (em 1970, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo) surgiu a Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB), em 1990. Para essa autora, tanto no Brasil quanto no exterior, o percurso da LA não foi fácil.

Menezes et alii (2009) traça alguns marcos da expansão da LA no país que, reconhecemos, complementam as informações trazidas por Celani (1990). Resumimos tais marcos no quadro a seguir:

<b>1970</b>	<b>Programa de Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas da Pontifícia Universidade Católica (PUC-SP).</b>
<b>Década de 80</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mudança de nome para Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL) e criação do doutorado – PUC-SP.</li> <li>- Criação da revista D.E.L.T.A (Documentos de Estudos em Linguística Teórica e Aplicados – PUC-SP.</li> <li>- Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).</li> <li>- Criação do periódico <i>Trabalhos em Linguística Aplicada</i> – Unicamp.</li> </ul>
<b>1990</b>	Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB).
<b>2004</b>	Abertura de Concurso para contratação de professor em LA – Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).
<b>2007</b>	Institucionalização da área de LA com a criação das áreas: Linguística Aplicada para o ensino de línguas estrangeiras e Tradução – UFMG.

Fig. 12. Percurso de expansão da LA no Brasil, baseado em Menezes (2009) <sup>19</sup>

De acordo com Menezes et alii (2009), os programas de pós-graduação da PUC/SP e da Unicamp *foram responsáveis pela formação de linguistas aplicados de vários estados do Brasil e pela disseminação das pesquisas em conjunto com a produção de outros programas brasileiros que criaram áreas de concentração em LA como a UFMG*. Como consta no quadro, somente em 2004, há o primeiro registro de reconhecimento da necessidade de contratação de profissional em LA na graduação Menezes et ali (2009). Embora a LA se destacasse na pós-graduação, o mesmo não acontecia na graduação, como pontuam esses autores.

A concepção de LA sofreu diversas interpretações ao longo dos anos. A mais antiga apontada por Celani (1990:17) é *LA como sinônimo de estudo científico dos princípios e da prática do ensino/aprendizagem de língua estrangeira*. Para essa autora, durante muito tempo, essa área recebeu muito apoio para seu desenvolvimento, o que contribuiu para situar a LA em plano secundário.

Outra interpretação para LA, segundo Celani (1990:18) foi a de *consumo e não de produção de teorias*. Para muitos linguistas dessa época (década de 70 e 80), a LA seria apenas um mediador entre a teoria e a prática, ou seja, por não produzir teorias, a LA se baseava em teorias linguísticas para aplicar esses estudos na prática de ensino de línguas (Celani,1990). Decorre(ria) daí o termo *consumo* usado por essa autora: a LA consome, não produz teoria.

Outra interpretação para LA foi a de área interdisciplinar. De acordo com essa autora:

<sup>19</sup> Esclarecemos que essas informações estão em: MENEZES, V.; SILVA, M.M.; GOMES, I.F. Sessenta anos de Linguística Aplicada: de onde viemos e para onde vamos. In: PEREIRA, R.C.; ROCA, P. **Linguística Aplicada**: um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Contexto, 2009.

Kaplan (1980:10), usando observações do crítico de teatro norte-americano Georges Jean Nathan, faz uma analogia entre a LA e o teatro. Do mesmo modo como o teatro é o ponto onde todas as artes – música, literatura, cenografia, interpretação, dança, artes plásticas – se encontram e se tornam realidade, “a LA constitui o ponto no qual todo o estudo da linguagem se encontra e se torna realidade”. A LA é o ponto, então, onde o estudo da linguagem se intersecciona com outras disciplinas. (Celani,1990:19)

Nessa perspectiva, reconhecemos que a LA parece ainda não ser vista como ciência, mas como disciplina que dependeria de outras para existir. Para além de outras interpretações, nos perguntamos, assim como aparece em alguns títulos de artigos da área: *afinal, o que é Linguística Aplicada?*

### 2.3. Definições para Linguística Aplicada

Para Celani (1990:21), a LA será reconhecida como área independente se os linguistas aplicados *se dispuserem a fazer LA sem o injustificável complexo de inferioridade, ao invés de fazerem aplicação da Linguística*. Outra questão discutida por essa autora, é o caráter humanista da LA, ou seja, o linguista aplicado pode desempenhar seu papel em todas as atividades humanas: *por estarem diretamente empenhados na solução de problemas humanos que derivam dos vários usos da linguagem, os linguistas aplicados estão envolvidos em trabalho que tem uma dimensão essencialmente dinâmica*. Na perspectiva dessa autora, a natureza da LA é humanista.

Moita Lopes (1996:19) propõe discussão sobre o que é LA por meio de seu percurso de pesquisa e por suas características: *a) natureza aplicada em Ciências Sociais; b) linguagem do ponto de vista processual; c) natureza interdisciplinar e mediadora; d) formulação teórica; e) métodos de investigação de base positivista e interpretativista*.

Em relação ao item “a”, é pesquisa aplicada em Ciências Sociais por focar na *resolução de problemas de uso da linguagem na prática social*. Assim, a linguagem é focada pela *perspectiva do uso/usuário no processo de interação linguística escrita e oral*, o que corresponde ao ponto de vista processual da linguagem, item “b”.

Para esse autor, a LA tem como uma de suas tarefas *mediar entre o conhecimento teórico advindo de várias disciplinas (...) e o problema de uso da linguagem que*

*pretende investigar*, o que corresponde ao item “c”. Todavia, além de abarcar outras teorias, a LA também formula seus próprios modelos teóricos (item “d”).

Em relação ao item “e”, Moita Lopes (1996) discorre sobre o fato de que era muito comum as pesquisas em LA se apoiarem em metodologias de base positivistas. Como pontua esse autor, com o avanço nas pesquisas, outra metodologia se sobressaiu: a pesquisa de base interpretativista. Esse tipo de pesquisa foca *o processo de uso da linguagem*.

Nessa perspectiva de discussão, reconhecemos que não necessariamente a LA investigue *problemas* de uso da linguagem. Esse termo usado por Moita Lopes (1996) acaba restringindo o campo de investigação de LA, no que se refere ao uso da linguagem. Problemas de uso são foco também, mas reconhecemos ser mais coerente a inclusão do termo *questão* de uso da linguagem, como fez Almeida Filho (1991). A expressão “questões de uso da linguagem” abarca tanto os possíveis problemas de uso como também outras realidades que podem surgir no uso da linguagem em situações diversas. O termo “problema” pode também nos remeter ao que *é/está* errado, sinalizando, possivelmente, uma concepção de língua fundamentada em pressupostos da abordagem estrutural, ou seja, do certo e do errado gramaticalmente.

Almeida Filho (1991) trata de três maneiras para caracterizar e definir LA: *problemas ou questões da linguagem* nas diversas situações do dia a dia são merecedoras de atenção sistemática e objetiva do linguista aplicado; *objetivos ou fins de LA*, que para esse autor significa que *esses pesquisadores estão interessados, num plano maior, numa LA que seja capaz de explicar e otimizar as relações humanas através do uso de linguagem*; e a última, *generalizações e produtos da LA*, refere-se ao produto que as pesquisas em LA geram e, a partir disso, que tipos de *afirmações ou generalizações* são feitas. Tais resultados, na visão desse autor, funcionariam como *recomendações, impondo padrões profissionais e, em última análise, normatizando a prática, prescrevendo procedimentos aceitáveis em situações semelhantes* (Almeida Filho, 1991:10). Para esse autor, é necessário *não apenas saber qual o fim do produto alcançado mas também como se chegou a ele. Trata-se não somente de conhecer as propostas dos autores, mas os seus procedimentos na busca de uma equação plausível* (Almeida Filho, 1991:11).

Conforme apresentado, muitos estudiosos da área concebem LA como interdisciplinar, um ponto de intersecção com outras disciplinas. Na perspectiva de Cavalcanti (1986), a LA trabalha em *recortes multidisciplinares*, ou seja, dialoga com

pesquisas provenientes de outras áreas de conhecimento. Para essa autora, o percurso da LA tem:

seu início na detecção de uma questão específica de uso de linguagem, passa para a busca de subsídios teóricos em áreas de investigação relevantes às questões em estudo, continua com a análise da questão na prática, e completa o ciclo com sugestões de encaminhamento. (Cavalcanti, 1986:6)

Essa trajetória foi diagramada por Cavalcanti (1986:6), conforme o reproduzido a seguir:

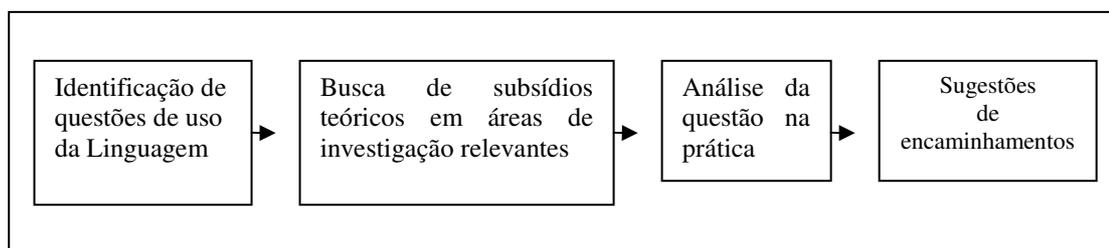


Fig.13. A trajetória de pesquisa em LA, por Cavalcanti (1986)

Segundo Cavalcanti (1986), o *foco de ação da LA* é a interação, seja face a face ou por meio de instrumentos ou mediada pelo texto. Nessa perspectiva, podemos localizar esta pesquisa no âmbito da LA por ter a interação do professor e aluno e entre alunos, como foco de investigação. Diferentemente do diagrama proposto por Cavalcanti (1986), mas de modo não divergente, nossa pesquisa se iniciou com inquietação em relação à linguagem, consequência da prática com o ensino-aprendizagem de PLE. Desta inquietação, delineamos nosso foco de investigação: interação em sala de aula de PLE. Tendo o objeto definido, procuramos subsídios teóricos que pudessem orientar e fundamentar nossa proposta de análise e de discussão. A área de investigação científica no tocante à interação tem vasto alcance e já produziu muitos resultados por meio de pesquisas. Faz-se imprescindível a leitura dessas pesquisas, para que esses resultados auxiliem nossa investigação a fim de construirmos sugestões de encaminhamentos. Temos que uma das características de se fazer pesquisa é o fluxo contínuo de perguntas e possíveis respostas, da qual é impossível “chegar” a um ponto final. Assim como nenhum “ponto de partida” surge espontaneamente, no sentido de não existência do anterior, a “chegada” também não é definitiva. Embora a inquietação inicial possa vir da prática, os estudos, as pesquisas, as participações em eventos da área ajudam na

construção desse *start* para a investigação. Para esquematizar o percurso desta pesquisa, propomos o seguinte diagrama:

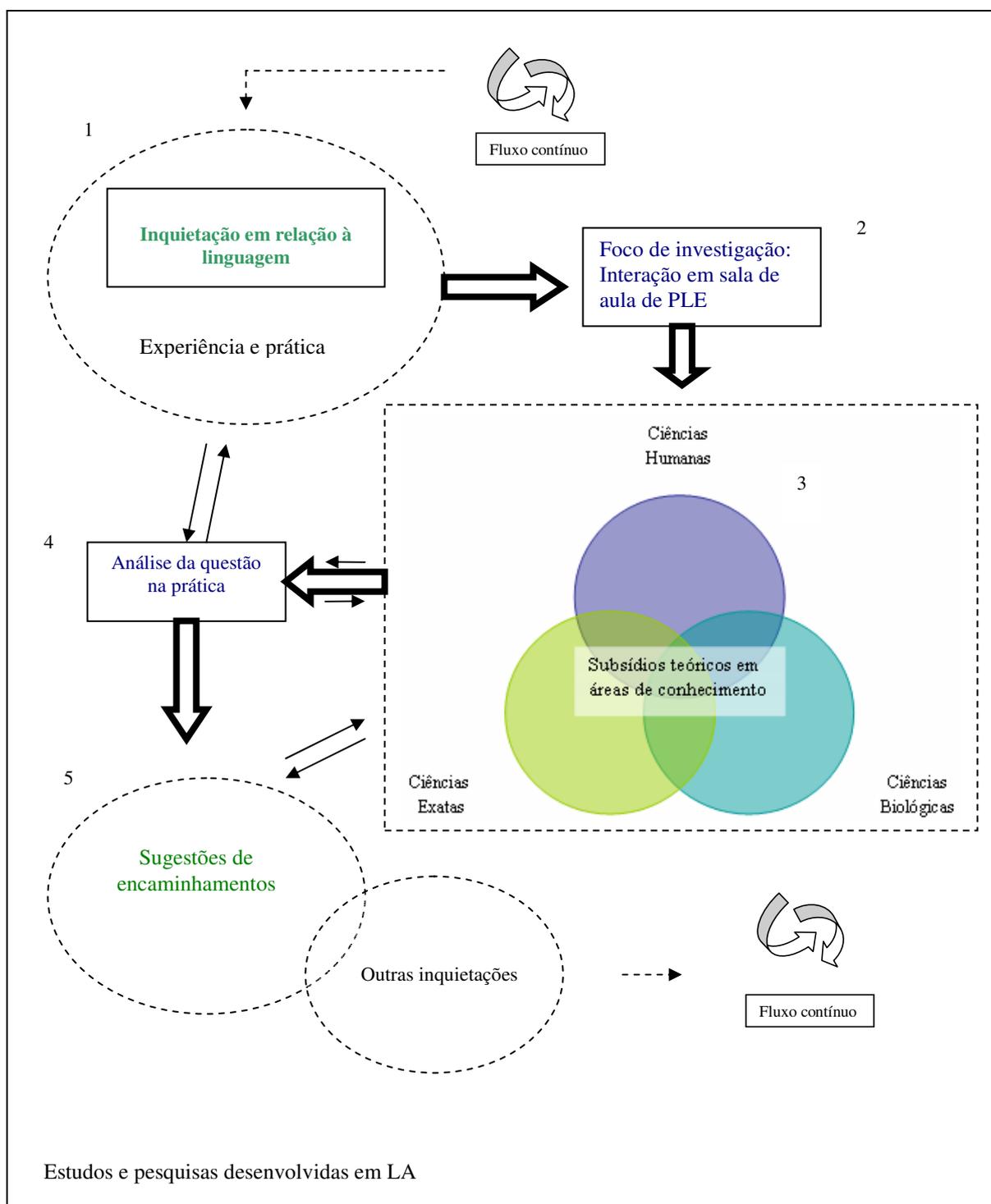


Fig. 14. Ilustração do percurso desta pesquisa elaborada pela pesquisadora

Tomamos como referência o diagrama proposto por Cavalcanti (1986) como modelo de percurso em LA por abarcar as principais características de pesquisa.

Embora Cavalcanti (1986) considere a LA como multidisciplinar, há aqueles que discorrem sobre a transdisciplinaridade no ensino de línguas. Leffa (2006:15), partindo de estudos de Nicolescu (1999), discute sobre o *estágio final de uma visão evolucionista de ciência que começa com a disciplinaridade, evolui para multidisciplinaridade, daí para a interdisciplinaridade e finalmente para a transdisciplinaridade*.

Na perspectiva de disciplinaridade, a ciência é dividida em disciplinas (áreas de conhecimento) e funciona como os antigos feudos: cada feudo produz algo que é delimitado por seus muros altos de difícil acesso: *a disciplinaridade, portanto, implica a divisão da ciência em compartimentos fechados, isolados, supostamente auto-suficientes e cercados de espaço vazio* (Leffa, 2006:15).

A multidisciplinaridade, etapa posterior à disciplinaridade, é definida por Leffa (2006:16) como *a capacidade de olhar um único objeto de pesquisa da perspectiva de diferentes disciplinas. Embora o objeto de estudo seja comum (...) as disciplinas interagem apenas com o objeto, não entre si*.

Na interdisciplinaridade, as disciplinas interagem entre si: *nessa etapa de interação pode envolver um intercâmbio de aspectos metodológicos, analíticos, de objetivos e mesmo de concepções de pesquisa* (Leffa, 2006:16). Contudo, para esse autor, o movimento ainda é da disciplina para o objeto. O grande avanço vem com a transdisciplinaridade:

É no nível da transdisciplinaridade que se dá o salto quântico na evolução da pesquisa. Não se parte mais da disciplinaridade, multi ou inter, mas do próprio objeto, invertendo-se a relação. O pesquisador define sua área de pesquisa, estabelece seus objetivos ou talvez até formule suas hipóteses, partindo sempre de uma perspectiva mais ampla, sem a preocupação de se filiar antecipadamente a uma determinada linha teórica. (Leffa, 2006:17).

Para Leffa (2006:23), *a visão transdisciplinar de ciência inclui a alteridade, na medida em que construo meu conhecimento considerando a visão do outro, e inclui também o alternativo, no sentido de algo independente das tendências dominantes*. Nessa perspectiva, esta pesquisa pode ser considerada no âmbito da Linguística Aplicada Transdisciplinar por considerar teorias advindas do campo da filosofia da linguagem (estudos bakhtinianos) para compreensão de possíveis significados construídos na interação *eu-outro* na sala de aula de PLE, cujo ensino-aprendizagem são fundamentados nos pressupostos do ensino comunicativo.

Para ampliar essa discussão em torno das definições para LA, há estudiosos que a concebem como indisciplinar. Nesse viés, *é uma LA que deseja, sobretudo, falar ao mundo em que vivemos* (Moita Lopes, 2009:19). Para esse autor, a LA é:

indisciplinar tanto no sentido de que reconhece a necessidade de não se constituir como disciplina, mas como uma área mestiça e nômade, e principalmente porque deseja ousar pensar de forma diferente, para além de paradigmas consagrados, que se mostram inúteis e que precisam ser desaprendidos (Fabrício, 2006) para compreender o mundo atual.(...) Uma LA que, talvez, seja mais bem entendida como transdisciplinar, no sentido de que deseja atravessar as fronteiras disciplinares, continuamente se transformando. (Moita Lopes, 2009:19).

Na perspectiva desse autor, isso não significa que a LA precise renunciar às teorias acerca da linguagem. Essas teorias podem vir de outras áreas de conhecimento e não exclusivamente da Linguística. Esse autor justifica citando um de seus trabalhos como pesquisador no qual se baseia em concepções acerca do mundo contemporâneo do geógrafo Milton Santos para refletir sobre a linguagem.

De modo semelhante a essa perspectiva, Rajagopalan (1997) discorre não reconhecer *mais a necessidade de manter com tanto zelo e ciúme as fronteiras entre as disciplinas. Já se falou muito na inter- e transdisciplinaridade. Penso que o termo mais apropriado (...) deva ser o neologismo “indisciplinaridade”*. Para esse autor, indisciplinaridade significa *uma certa vontade de trabalhar novas questões ou, por que não, velhas questões sob novas perspectivas*. Esse autor discute o quão importante é fazer pesquisa de maneira crítica, questionando. Compreendemos que o questionar proposto por Rajagopalan (1997) gira em torno do que foi feito, está sendo feito e poderá ser feito em relação à LA.

Reconhecemos, por meio do exposto, que a tentativa de cunhar termos que definam o trabalho em LA já demonstra perspectiva crítica. Seja concebida como inter-, multi-, trans- ou in- disciplinar as discussões levantadas provocam questionamentos em relação às concepções da LA no tocante ao seu objeto de estudo: linguagem.

Concordamos com Rajagopalan (1997) em relação à vontade de se trabalhar *velhas questões sob novas perspectivas*, pois tudo se encontra em movimento e é natural que mudanças aconteçam, já que nada permanece intacto. Partindo do pressuposto dos estudos bakhtinianos de que a língua é construída na interação entre os sujeitos, ao considerarmos o sujeito um ser incompleto que tende a buscar sua completude em outro

sujeito que também é incompleto, a língua, produto dessa interação, será também incompleta. Significamos e somos significados por meio da língua, segundo essa perspectiva. A língua sendo construída nessa interação está em constante movimento e, sendo objeto de estudo, aos olhos do pesquisador, produzirá inquietações que propulsarão o fluxo contínuo de perguntas e possíveis respostas (como demonstrado no diagrama desta pesquisa) que permitirão o movimentar desse “moinho” de busca por conhecimento.

Foi discutido na parte introdutória desta pesquisa que fluxo contínuo *move a história através da procura incessante do ser humano em delimitar o espaço-tempo das sociedades, ora categorizadas em modernas ora pós-modernas e, atualmente, pós-humanas*. Assim, parece acontecer com a LA, tentativas de se cunharem novos termos para seu trabalho ora discutido como multi-, inter-, trans- ou in-disciplinar. Percebemos que tanto esse espaço-tempo quanto as concepções de LA partem da existência de peça fundamental para essa engrenagem: o sujeito. Partindo do pressuposto de que não há ciência pura no sentido de não interagir com outras áreas, constatamos, por meio dessa discussão terminológica em torno da LA, que essa área para além de multi-, inter-, trans-ou in-disciplinar, é dialógica. Retomamos a explicação para dialogismo, segundo a perspectiva bakhtiniana, que consta em nota de rodapé do Capítulo 1 – Fundamentação Teórica:

Não é foco desta pesquisa expandir a discussão acerca de dialogismo, todavia, para esclarecimentos recorreremos a Fiorin (2010:40): quando o filósofo russo fala em dialogismo não está pensando no diálogo face a face, mas numa propriedade central dos enunciados: todo discurso é construído a partir de outro discurso, é uma resposta, uma tomada de posição em relação a outro discurso. Isso significa que todo discurso é ocupado, atravessado, habitado pelo discurso do outro e, por isso, ele é constitutivamente heterogêneo. Todo enunciador, para construir seu discurso, leva em conta o discurso do outro, que está, por isso, presente no seu. Assim, um discurso deixa ver seu direito e seu avesso. Neles, estão presentes pelo menos duas vozes, a que é afirmada e aquela em oposição à qual se constrói.

Reconhecemos que esse excerto vai ao encontro do que Leffa (2006) discorre sobre a transdisciplinaridade no tocante à alteridade: *a visão transdisciplinar de ciência inclui a alteridade, na medida em que construo meu conhecimento considerando a visão do outro*. Compreendemos que os estudos em LA levam em consideração outras áreas de conhecimento para a construção de seu discurso. Desse modo, esse discurso é

*atravessado* por outras vozes. Não é apenas o “eu”, mas o “outro” na construção de significados. Nessa perspectiva, podemos considerar a LA dialógica.

Nesse fluxo contínuo de inquietações e busca por possíveis respostas, retomamos a questão *quem somos?* e acrescentamos essas: *outros, quem são?*<sup>20</sup>, para iniciarmos nossa reflexão acerca de significados produzidos na interação professor-aluno em sala de aula de PLE, segundo os estudos bakhtinianos e os pressupostos do ensino comunicativo.

Mediante o exposto, seguimos para a descrição do contexto de análise e discussão dos procedimentos metodológicos.

#### **2.4. Contexto de pesquisa**

A pesquisa foi realizada em uma universidade do interior paulista e, caso seja necessário nos referirmos à cidade, o faremos por meio da denominação “cidade lócus de investigação”.

O contexto de pesquisa se realizou em dois ambientes: na sala de aula da disciplina optativa *Ensino de Português para Estrangeiros: contextos e práticas*, oferecido pelo Departamento de Letras, da qual a pesquisadora participava; e nas aulas práticas de PLE que os graduandos dessa disciplina ministraram. A referida disciplina, ofertada por uma Universidade Pública do interior Paulista, objetiva *proporcionar a graduandos em Letras (Licenciatura) o desenvolvimento de capacitação para atuar no ensino de português para estrangeiros, a partir de conhecimento, discussão e reflexões envolvendo especificidades contextuais, materiais didáticos e componentes da prática pedagógica da área*<sup>21</sup>. Como parte prática dessa disciplina, os graduandos (em duplas) ministraram aulas de PLE nos cursos de português para estrangeiros do Programa de Extensão, existente desde 1996.

O ensino de PLE, no contexto pesquisado, faz parte do projeto de extensão do Departamento de Letras de uma Instituição Pública do interior paulista. O curso básico é ofertado semestralmente em duas modalidades: curso básico para falantes de outras línguas (que não seja a língua espanhola) e curso básico para falantes de espanhol, com

---

<sup>20</sup> Título de artigo publicado pela pesquisadora. Outros, quem são? In: O diferente instaura o diferente – compreendendo as relações dialógicas. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011. 224p.

<sup>21</sup> Conforme ementa da referida disciplina.

duração de 45 horas. Dependendo do interesse, há oferta de cursos específicos como produção de texto e/ou curso intermediário.

A maioria dos alunos procura os cursos para fins acadêmicos, por pertencerem à graduação e à pós-graduação, principalmente, da área das ciências exatas. Geralmente, sua estadia no Brasil é de um ano ou meses, salvo aqueles que possuem bolsa de doutorado por quatro anos.

Os cursos frequentados pelo pesquisador para coleta de dados foram:

- Curso de português para falantes de espanhol Básico 1: aulas ministradas às segundas e quartas-feiras, das 12h15min às 13h45min.
- Curso de português para falantes de espanhol Básico 2: aulas ministradas às terças e quintas-feiras, das 19h às 20h30min.

Em relação ao Básico 1, as 12 aulas observadas corresponderam a 962 minutos gravados e no Básico 2, as 11 aulas observadas corresponderam a 651 minutos. Totalizando, aproximadamente, 27 horas. Em relação às aulas do curso Básico 2, esclarecemos que a aula 3 não foi gravada por problemas técnicos e a aula 6, por haver um aluno na sala, se resumiu à correção do texto produzido por ele e a uma sessão de dúvidas.

Conhecido o contexto de pesquisa, seguimos para a descrição dos participantes.

#### 2.4.1. Participantes da pesquisa

Os participantes da pesquisa foram graduandos (professores em formação) e alunos estrangeiros que frequentaram os cursos de português. No total, temos registros de 4 graduandos que participaram desta pesquisa e 8 alunos falantes de espanhol:

País	Número de alunos
Argentina	1
Colômbia	6
Espanha	1
<b>Total de alunos</b>	<b>8</b>

Fig.15. Número de alunos estrangeiros

Em relação aos interesses desses alunos estrangeiros, a maioria está no Brasil para fins acadêmicos, como mostra a tabela abaixo:

Fig.16. Tipo de ocupação dos alunos estrangeiros

Graduação	Mestrado	Doutorado	Outros
3	3	1	1

De acordo com essa tabela, a maioria é da pós-graduação. Referente ao item “outros”, esclarecemos que esse aluno está acompanhando seu cônjuge que, por sua vez, está no Brasil também para fins acadêmicos. As áreas em que esses alunos atuam são: administração de empresa, química, química analítica, engenharia química, biotecnologia, engenharia de materiais, engenharia agrônoma, ciências sociais.

Todos esses alunos são maiores de dezoito anos, sendo a maioria com idades entre 18 e 30 anos, como mostrado no gráfico a seguir:

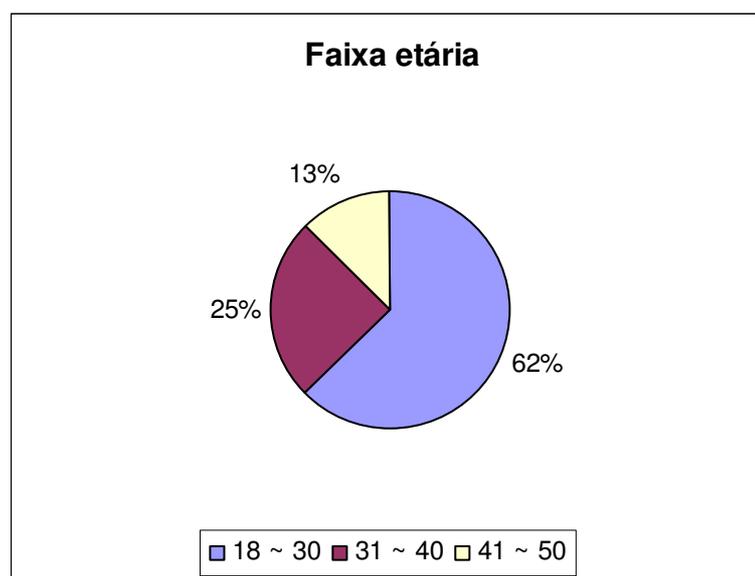


Fig.17. Faixa etária dos alunos estrangeiros

Como pôde ser visto, a maior parte desses alunos desenvolve seus estudos/trabalhos na área das ciências exatas e, por “pertencerem” ao meio acadêmico, não foi encontrado nenhum problema para a coleta de dados. Ressaltamos que todos demonstraram receptividade e colaboração em relação à pesquisa.

Seguimos para a descrição dos instrumentos de coleta de dados.

## 2.5. Instrumentos de coleta de dados

Com o intuito de atingir os objetivos desta pesquisa, os instrumentos para a coleta de dados foram questionários semi-estruturados para os graduandos e alunos estrangeiros; gravação das aulas em áudio e diário do pesquisador. A escolha dos instrumentos contribuirá para triangulação dos dados, uma vez que as perspectivas poderão possibilitar maior confiabilidade e validade das informações obtidas.

Em relação ao questionário do graduando, há três partes: na primeira parte, *Dados do participante*, o objetivo maior é conhecer a motivação dos graduandos em frequentar a disciplina; a segunda parte, *Questões gerais sobre o ensino-aprendizagem de línguas*, traz questões acerca de concepções de língua, de ensino de língua materna como língua estrangeira e dos papéis do professor, do aprendiz e do material; a terceira parte, *Questões referentes ao tema de investigação do pesquisador: Interação na sala de aula de Português Língua Estrangeira (PLE)*, foca a interação em sala de aula no tocante à própria concepção do que é interação, às dificuldades encontradas para interagir e a importância da interação no ensino-aprendizagem de línguas.

Em relação ao questionário do aluno estrangeiro, o objetivo maior foi compreender o que o aluno entende/concebe por interação e, segundo essa compreensão, discorrer se as aulas foram interativas ou não.

As aulas observadas foram gravadas somente em áudio e aproximadamente após um mês do início do curso. Outras observações foram registradas no diário do pesquisador.

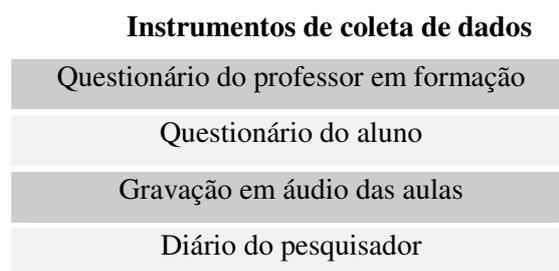


Fig. 18.

## 2.6. Procedimento de análise dos dados

Triviños (1990:116) discorre em seu livro sobre, talvez pela inexperiência, alguns estudiosos *dicotomizaram* os paradigmas quantitativo e qualitativo, colocando-os em lados opostos, pressupondo a não relação entre os dois. De forma similar, Brown (2004)

também não concorda com a divisão “subjetivo” e “objetivo” para os paradigmas qualitativo e quantitativo, respectivamente, pois uma pesquisa quantitativa pode ter traços subjetivos no que tange às decisões a serem tomadas em relação às interpretações dos dados, por exemplo, e a pesquisa qualitativa pode conter traços objetivos, segundo esse autor.

Compreendendo a não necessidade da referida dicotomização, utilizamos, dados estatísticos, gráficos e/ou tabelas que possam auxiliar nos propósitos da pesquisa.

Na pesquisa qualitativa, segundo Alwright & Bailey (1991:247 *apud* Viana, 2007), não se configura como foco a busca por uma verdade universal a partir dos dados coletados, *mas a sustentação de que a compreensão obtida através de um estudo profundo de uma sala de aula real, pode iluminar questões para outras pessoas*. Desse modo, esperamos que significados produzidos no processo de interação, nesse “palco” de construções sócio-históricas e culturais – a sala de aula -, provoquem inquietações para o desenvolvimento de futuras reflexões na área de ensino-aprendizagem de português língua estrangeira.

Delineamos, a seguir, o percurso de análise dos dados.

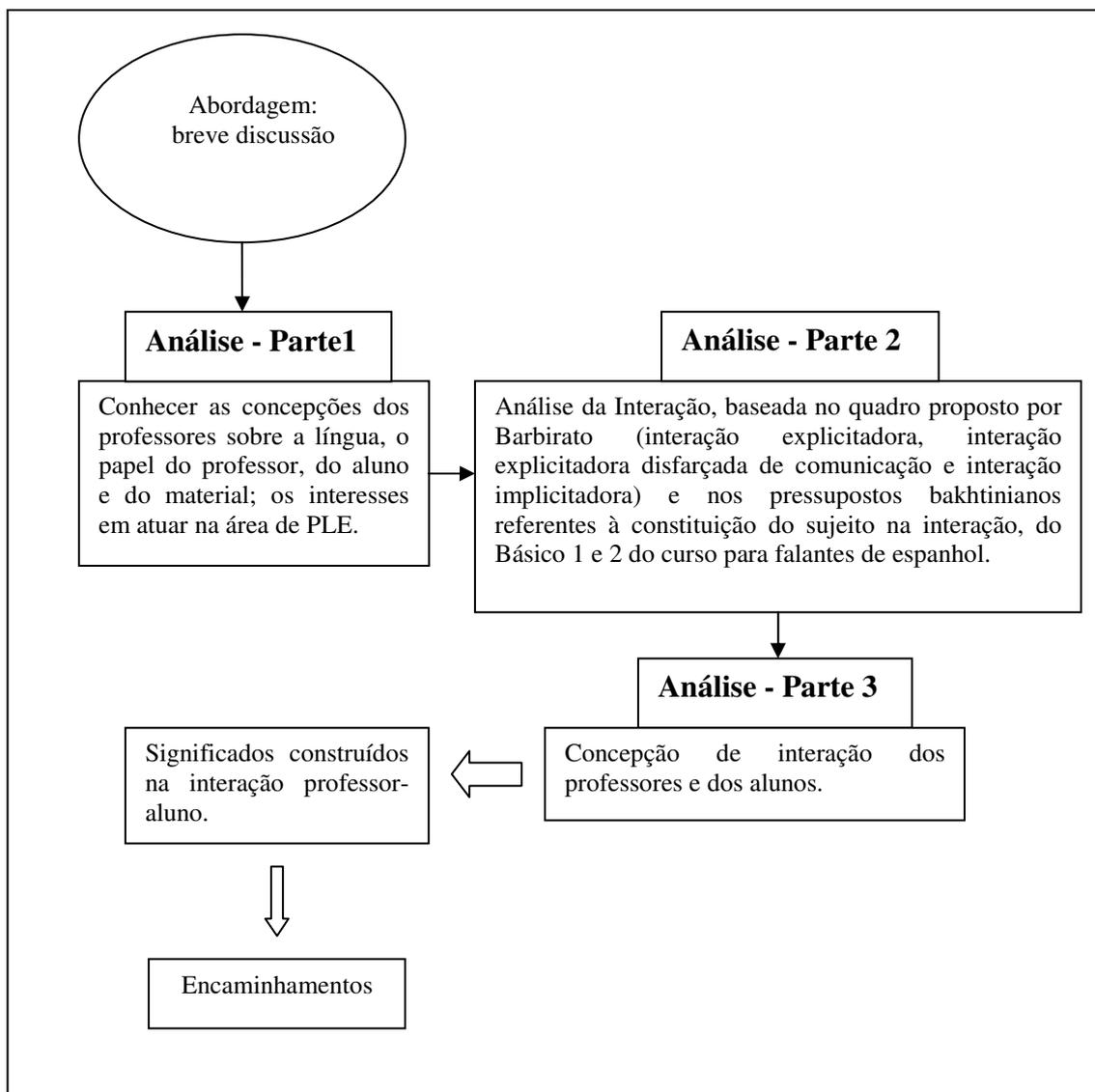


Fig. 19. Percurso de análise dos dados

Em relação à categorização, podemos dividir a análise em:

Parte 1: concepções dos professores em formação acerca do ensino-aprendizagem de línguas:

- Interesses e necessidades em relação a ensinar e aprender língua portuguesa do Brasil;
- Concepção de língua dos professores;
- Significados em relação a ensinar língua materna como língua estrangeira;
- O papel do professor e do aprendiz: perspectiva do professor em formação;
- O papel do material no processo de ensino-aprendizagem de línguas.

Para compreendermos a interação construída em sala de aula, julgamos relevante conhecer as concepções dos professores em formação acerca desses aspectos do ensino-aprendizagem de línguas. Quando analisarmos o tipo de interação evidenciada em sala de aula, entenderemos por que o professor *ensina do jeito que ensina* (Almeida Filho) e o reflexo dessas ações na interação.

Parte 2: a interação na sala de aula:

- A interação na sala de aula do curso para falantes de espanhol Básico 1;
- A interação na sala de aula do curso para falantes de espanhol Básico 2.

Nessa parte, tomaremos como base a categorização de interações proposta por Barbirato (2005) para analisar as interações construídas em sala de aula, a saber: interação explicitadora, explicitadoras disfarçadas de comunicação e implícitas em ambientes comunicativos.

Parte 3: Perspectivas do aluno em relação à interação em seu aprendizado de português língua estrangeira

Nessa parte, não objetivamos a busca por compreensão sistemática de interação pelo aluno no ensino-aprendizagem de língua, mas analisar o que o outro (o aluno) tem a dizer a respeito desse processo fundamental ao ensino comunicativo.

Após a análise dos significados construídos nas interações, apresentamos os Encaminhamentos.

Conhecida a metodologia de pesquisa e a “localização” desta investigação na área de Linguística Aplicada, passamos à análise e discussão dos dados coletados.

### CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

*Ser professor e ser aluno, estar na sala de aula,  
pede a apreciação pelo que aí acontece  
como condição que conduz  
ao saber sobre esse espaço (Novelli, 1997:49).*

No capítulo anterior, foi apresentada e discutida a metodologia de pesquisa que orientou a coleta dos dados. Segundo Marcuschi (1999:26) há duas áreas cuja discussão metodológica é fundamental: estudos cognitivos e interação verbal. Na primeira área, os desafios giram em torno de determinar *o que observar e analisar. Se são processos mentais, conceitos (...). Seja qual for o objeto, o certo é que todo o acesso será sempre indireto, isto é, teórico (...). Aqui o problema é a natureza e a construção do dado.* Para esse autor, as dificuldades enfrentadas na área da interação verbal são que todo acesso é realizado de modo direto, tendo como questão primordial determinar o que observar, uma vez que a carga informacional é imensa: *(...) a dificuldade é a construção do acesso teórico, já que o acesso empírico é exagerado* (Marcuschi, 1999:27).

Para Marcuschi (1999:27), a área da interação verbal é *bastante complexa em que, apesar de abundantes, os dados não são simples nem fáceis. Eles são multifacetados e cheios de nuances, de tal modo que com poucos minutos de gravação se tem material para muita análise.* De fato, os dados para esta análise totalizaram 27 horas, aproximadamente. Desse total, apenas partes relevantes para esta pesquisa foram transcritas, ou seja, o material que se encontra em apêndice não corresponde ao total das horas gravadas. Em meio a tantas possibilidades de análise, foi necessário focar na interação professor-aluno para não nos deslocarmos dos objetivos desta pesquisa.

Assim, passamos para análise e discussão dos dados coletados.

## PARTE 1: CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES EM FORMAÇÃO ACERCA DO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

### 3.1. Interesses e necessidades em ensinar e aprender língua portuguesa do Brasil

Como explicitado anteriormente, em relação aos participantes, temos 4 graduandos e 8 alunos estrangeiros. Apresentaremos dados referentes a três graduandos (duas duplas: uma do curso de português para falantes de espanhol básico 1 e outra do básico 2) e oito alunos estrangeiros. Denominaremos os professores P1B1 e P2B1, para o Básico 1 e P1B2 e P2B2, para o Básico 2. Esclarecemos que P2B2 não aparece nas análises (somente nas transcrições) por não ter respondido ao questionário.

Em relação à experiência com PLE, apenas P1B1 teve oportunidade de ensinar a língua portuguesa em contexto informal:

*(...) Já tive algum contato com estrangeiros, onde fui um pouco intérprete, tentei ensinar algo de nosso idioma e cultura, mas tudo informalmente.*

Em relação aos interesses em participar da disciplina optativa, os professores responderam:

*Gosto muito da área, sou apaixonada pelo nosso português e por outras culturas (P1B1)*

*Minha intenção era conhecer e aprender sobre o ensino de português para estrangeiros já que não temos uma disciplina obrigatória relacionada a isto, e ganhar experiência já que a disciplina oferece também a parte prática. (P2B1)*

*Eu me interessei pela área porque pensava em sair do Brasil e ir morar na Argentina e quando estive lá verifiquei que havia várias escolas com propagandas de ensino de português, então vi uma oportunidade de atuar nesta área. Como as relações de negócio entre Brasil e Argentina estão acirradas e eu já atuei como professora de inglês para negócios, pensei em pesquisar sobre o ensino de português para negócios, porque poderia conseguir emprego dando aulas para executivos em Buenos Aires, já que minha formação em direito e experiência na área de compras e contratos me ajudariam. Comecei a pesquisar sobre materiais didáticos em PLE para negócios e resolvi fazer meu TCC nesta área, porém como nunca atuei como professora de PLE, considerei que seria importante ter alguma experiência, por isso fui fazer a disciplina. (P1B2)*

A partir dessas três respostas, percebemos que a motivação de P1B1 é por conhecer a área de PLE, já que gosta da língua portuguesa. A resposta de P2B1

tangencia o tema de institucionalização: não há disciplina obrigatória no curso de Letras dessa universidade. Percebemos consciência do crescimento da área pela resposta de PIB2. Dos três, apenas o último demonstra, explicitamente, interesse em atuar na área de PLE.

Em relação aos alunos estrangeiros desses dois cursos, as respostas à pergunta: *Por que está no Brasil?* foram:

*Apoiando meu marido na aventura de fazer doutorado.* (Básico 2)

*Estou fazendo mestrado em química (...).* (Básico 2)

*Eu consegui uma bolsa de estudos (...) por um semestre (...).*(Básico 2)

*Porque aqui eu posso continuar com meus estudos de pos-graduação em uma universidade com um programa com nota capes 7, a máxima nota padrão no Brasil e no exterior.* (Básico 1)

*Porque estou fazendo um estagio em departamento do botânica para concluir meu graduacion.* (Básico 1)

*Questões de estudo.* (Básico 1)

*Para pesquisar um novo sistema de introdução da amostra em espectrometria atômica.* (Básico 1)

*Estou estudando, estou fazendo um mestrado em engenharia química e é possível que continue com o doutorado.* (Básico 1)

Exceto o primeiro, o restante possui interesses em relação à área profissional e isso ratifica o perfil de alunos que o programa de extensão dessa universidade vem recebendo, a saber, aprendizes com propósitos acadêmicos.

### **3.2. Questões acerca do processo de ensino-aprendizagem de línguas**

Levando em consideração o Modelo de Operação Global de Ensino de Línguas, proposto por Almeida Filho (2005), para compreendermos a interação construída em sala de aula, é importante conhecermos as visões acerca de aspectos fundantes do processo de ensino-aprendizagem de línguas (abordagem, planejamento de curso, seleção de materiais, experiência na língua-alvo e avaliação). Elegemos três desses aspectos para análise: concepção de língua, visão acerca do papel do professor e do aprendiz e o papel do material. A abordagem, a grande orientadora desse processo, foi

discutida no capítulo 1 da fundamentação teórica e esclarecemos que não é foco analisarmos o material produzido nos cursos, mas compreender a participação dele na construção da interação.

Consideramos que esta parte da análise seja um momento de nos colocarmos em *posição de escuta: dar tempo ao outro(...)* *É o tempo disponível, disponível para a alteridade, a alteridade de si mesmo em relação à própria identidade e a alteridade do outro em relação à sua identidade* (Ponzio, 2010:26). Nesse sentido, “escutar” o que os professores concebem como língua, ensino-aprendizagem é *dar tempo* para que ele – sujeito – também reflita sobre essas questões primordiais ao ensino de língua estrangeira e *dar tempo* para que nós possamos compreender seus significados e re-significá-los.

Reconhecemos que essa perspectiva de *posição de escuta* se relaciona com os procedimentos de pesquisa qualitativa: *são as palavras deles que eu quero ouvir e suas experiências que quero conhecer* (Oran apud Ianuskiewtz 2010:38). Assim, precisamos *viajar com pouca bagagem* para dar-lhes tempo e dar-nos tempo para a alteridade.

Em *posição de escuta*, passemos para o que esses professores têm a nos “dizer” sobre os aspectos fundantes do processo de ensinar e aprender português língua estrangeira.

### **3.2.1. Concepção de língua dos professores**

Antes de analisarmos as interações construídas em sala de aula, discutiremos como os professores concebem “língua”.

Para P1B1, *língua é o sistema que usamos para comunicação, seja ela escrita ou de sinais. Porém envolve mais do que simplesmente a escrita e sim todas as facetas do que utilizamos como comunicação*. A partir dessa resposta, inferimos que o sujeito parece “usar” a língua para se comunicar com os outros falantes, como se ela existisse de forma autônoma. Nesse sentido, o sujeito não participa de sua construção e (re)significação.

Para P2B1, *língua é um sistema sobre o qual podemos nos expressar e comunicar, desta forma a língua compõe uma entre as outras atividades da linguagem*. De forma semelhante ao posicionamento de P1B1, P2B1 também parece conceber língua apenas como sistema para se comunicar, sem significá-la como produto social.

Para P1B2: *Língua é antes de tudo um fato social, é por meio da língua que se estabelecem as mais variadas formas de relação entre as pessoas, desde as relações de poder, até as relações afetivas e a língua é muito dinâmica porque condensa uma série de fatores históricos, sociais, ideológicos, culturais, afetivos, psicológicos e muitas vezes o faz de forma opaca, ou seja, sem que percebamos ao menos no nível da consciência, o nosso inconsciente também se manifesta na língua.* Diferentemente das respostas de P1B1 e P2B1, constatamos que P1B2 concebe língua como produto social e não somente como sistema para comunicação. Além disso, a visão desse professor sobre a língua evidencia sua relação com fatores sociais, históricos e culturais. Nesse sentido, conhecermos a concepção de língua desses professores em formação nos auxilia na construção da análise da interação e na compreensão dos significados produzidos durante esse processo.

Conhecendo a concepção acerca de língua desses professores, qual seria o significado de ensinar sua língua como língua estrangeira?

### 3.2.2. Significados em ensinar língua materna como língua estrangeira

Em relação ao significado de ensinar língua materna como língua estrangeira, obtivemos as respostas a seguir:

Pergunta: Para você, o que significa ensinar língua portuguesa para estrangeiros em contexto brasileiro?

P1B1	P2B1	P1B2
É uma vantagem pois os alunos estão em contato frequente com a língua e a cultura. Podemos utilizar exemplos diários e tentar inseri-los num conteúdo informal também.	O ensino de língua portuguesa em um contexto brasileiro nos faz pensar sobre a necessidade emergente de comunicação e compreensão dos alunos não só devido ao contexto, mas também relacionado aos objetivos específicos de cada aluno.	Considero uma experiência muito rica, mas com a qual devemos ter cuidado. A língua e as relações de poder e econômicas se manifestam o tempo todo, então precisamos ter cuidado para não assumirmos o papel de “eu sou o dominador agora e olha você precisou aprender minha língua e minha cultura”, como fizeram muitos americanos quando o mundo adotou o inglês como língua universal. Ensinar língua portuguesa em contexto brasileiro é gostoso porque é bom falar de si, mas as atividades devem ser preparadas de forma que seja mesmo uma troca, para permitir ao outro falar dele e aí fica bem mais rica a experiência porque como são

		<p>peças de culturas variadas, as trocas nos fazem aprender muito. Colocar o aluno no contexto brasileiro e se colocar no contexto dos alunos é uma forma muito boa de ensinar e aprender.</p>
--	--	--

Fig.20. Significado de ensinar LM como LE: perspectiva do professor

A partir dessas respostas, percebemos inclusão de cultura, por parte do P1B1, e de necessidades específicas dos alunos por parte do P2B1. Constatamos que ao mencionarmos o ensino da língua materna, esses professores o relacionaram com dois pressupostos básicos do ensino comunicativo: cultura e foco nos interesses dos alunos. No entanto, o P1B1 menciona cultura relacionando ao fato dos alunos estarem em contexto brasileiro. Nesse caso, cultura está ligada ao espaço e não à língua. Percebemos, então, visão de cultura separada de língua.

Nesse sentido, Almeida Filho (2011:105-106), ao discorrer sobre o “lugar” dos aspectos culturais no processo de ensino, questiona se *aprendemos língua e incorporamos aos poucos o cultural, ou aprendemos o cultural, e dessa base nos esforçamos por absorver a língua-alvo?* Esse autor pontua que *num caso, a língua é o foco real, e a cultura é a franja. No outro, a cultura é o cerne, e a língua é o que vem depois dela.* Quando o ensino se fundamenta em pressupostos comunicativos, a cultura ocupa o mesmo local da língua, uma vez que o ensino se volta para a ação social (Almeida Filho, 2011). Se o processo de ensino estiver focado na estrutura da língua, os aspectos culturais *aparecerão para ilustrar curiosidades culturais* (Almeida Filho, 2011:107). Reconhecemos que, em perspectiva semelhante, Kramsch (2009:125) aponta que o ensino de línguas tem continuado a focar a estrutura formal da língua. Para essa autora, *os professores ensinam a cultura e a língua ou a cultura na língua, mas não a língua enquanto cultura.*

P2B1 não menciona cultura no ensino de língua materna. Para ele, a urgência está no ensino para a comunicação. De modo implícito, está uma visão de língua também separada de cultura. Por outro lado, ressalta os objetivos específicos dos alunos no aprendizado, o que nos remete aos pressupostos do ensino comunicativo.

De modo diferente, P1B2 parte da relação de língua com poder. Para esse professor, devemos “tomar cuidado” ao ensinar nossa língua materna para não estabelecermos relação de dominação de uma cultura sobre a outra. O ensino, para esse professor, está relacionado à alteridade: *colocar o aluno no contexto brasileiro e se*

*colocar no contexto dos alunos é uma forma muito boa de ensinar e aprender. Nesse viés, esse professor ressalta a importância de atividades que proporcionem troca: para permitir ao outro falar dele e aí fica bem mais rica a experiência porque como são pessoas de culturas variadas, as trocas nos fazem aprender muito.*

Podemos resumir esses pontos de vista no seguinte quadro:

<b>P1B1</b>	Visão de língua separada de cultura. Cultura relacionada ao espaço geográfico.
<b>P2B1</b>	Visão de língua separada de cultura. Ensino de língua para comunicação.
<b>P1B2</b>	Visão de língua com relação de poder. Alteridade na perspectiva de ensino.

Fig.21. Perspectiva sobre ensinar língua materna como língua estrangeira, em contexto brasileiro: resumo de perspectivas de professores.

A partir desses dados, será possível compreendermos a ação do professor em sala de aula na construção da interação, uma vez que a concepção de língua compõe um dos aspectos da abordagem de ensinar, segundo Almeida Filho (2005).

### **3.2.3. O papel do professor e do aprendiz: perspectiva do professor em formação**

Nas duas abordagens discutidas nesta pesquisa, além de outros aspectos, o papel do professor na abordagem estrutural é de ser mediador, ou seja, por meio de uma relação vertical, o professor, detentor do saber, transmite conhecimento ao aluno de modo cumulativo. O aluno é considerado “tabula rasa” que precisa ser preenchida. Na abordagem comunicativa, a relação estabelecida pelo professor é horizontal<sup>22</sup>, ou seja, ele valoriza a cultura do aluno para que juntos possam construir conhecimento.

Levando em consideração essas duas perspectivas, é de relevância para o ensino-aprendizagem de línguas compreendermos como os professores concebem seu papel em sala de aula e quais papéis atribuem para seus alunos. Para melhor analisarmos a ação dos professores em sala de aula, no que se refere à interação, apresentaremos suas concepções acerca desse tema.

<sup>22</sup> Esclarecemos que a relação horizontal pensada nesta pesquisa é de conceber o professor como aquele que também pode aprender com o aluno e não necessariamente o único que ensina.

	<b>Qual seria o papel do professor de línguas?</b>	<b>Qual seria o papel do aprendiz de línguas?</b>
<b>P1B1</b>	Ensinar a língua e tudo o que está envolvido nisto, como gírias, expressões, literatura, cultura, curiosidades. Tentar mostrar a beleza de nossa língua ao passo que a ensinamos.	Aprender a língua e cultura para poder compreender algumas situações.
<b>P2B1</b>	Auxiliar nesta necessidade de comunicação e compreensão de um idioma, planejando aulas, procurando abordagens coerentes, acompanhando o progresso dos alunos e pesquisando sempre sobre as teorias que a área oferece.	Ter a intenção e esforço em aprender o idioma, acompanhar as aulas de uma forma participativa e tirar dúvidas quando necessário.
<b>P1B2</b>	Penso que todo professor deve ser um facilitador, mas o professor de línguas precisa ter uma perspicácia e uma dinâmica muito grande, já que lida com todas as relações trazidas pela língua, das quais já falei na resposta à primeira pergunta.	O aprendiz deve ter interesse e disposição para sair do conforto de sua língua e procurar falar a outra. Principalmente o falante de línguas próximas, como é o espanhol, em que é possível compreender boa parte do que o outro diz, sem falar seu idioma, então se escorrega para o portunhol, mas é preciso um esforço para perceber que as línguas são próximas, mas muito diferentes. O aprendiz deve vir “desarmado”, de coração aberto para penetrar em um mundo bastante diferente do seu, sem sentir que isso estará tornando “menor” o seu mundo.

Fig.22. O papel do professor e do aprendiz: perspectiva do professor.

Para P1B1, o papel do professor é ensinar língua *e tudo o que está envolvido nisto, como gírias, expressões, literatura, cultura, curiosidades*. Embora a cultura apareça como parte do processo de ensinar, é mencionada como penúltimo elemento, antes de *curiosidades*. Segundo concepção desse professor, se o papel do professor é ensinar, cabe ao aluno aprender. Essa relação entre professor e aluno não parece simétrica, mas uma relação hierárquica, em que o professor (sujeito do saber) transmite o

conhecimento para o aluno, cujo papel é aprender *a língua e cultura para poder compreender algumas situações*, o que nos remete à abordagem estrutural de ensino-aprendizagem de línguas.

Para P2B1, o papel do professor é auxiliar o aluno para comunicação e compreensão da nova língua. Novamente, o professor menciona língua para comunicação. No entanto, diferentemente de P1B1, o P2B1 abrange a definição do papel do professor ao discorrer sobre planejamento de aulas e abordagens de ensino. O planejamento de curso e/ou de aulas compõe uma das fases do Modelo da Operação Global do Ensino de Línguas, proposto por Almeida Filho (2005). Nesse modelo, a abordagem de ensinar é a grande orientadora do processo de ensino-aprendizagem de línguas no tocante ao planejamento de cursos, à produção de materiais, ao método (experiências na língua-alvo) e à avaliação. Embora o P2B1 não amplie a discussão sobre planejamento, ele o considera como parte do papel do professor. Além disso, demonstra preocupação em relação à teoria e à prática: *pesquisando sempre sobre as teorias que a área oferece*.

O papel do aluno na perspectiva do P2B1 é de ter vontade de aprender e de participar das aulas. Podemos inferir que a relação estabelecida entre professor e aluno não seria assimétrica ou hierárquica, uma vez que esse professor utiliza o termo “auxiliar” como papel do professor, ou seja, o aluno também terá de contribuir para que o aprendizado seja construído.

Na perspectiva de P1B2, o papel do professor é ser um “facilitador”, além de ter *perspicácia* para lidar com as relações de poder que a língua pode estabelecer. Em relação ao aprendiz, este *deve vir “desarmado”, de coração aberto para penetrar em um mundo bastante diferente do seu, sem sentir que isso estará tornando “menor” o seu mundo*. Está implícito que a aprendizagem não depende somente do professor, mas do aluno também. Inferimos que na perspectiva desse professor, para que o processo de ensino-aprendizagem se realize, ambos os lados precisam estar conscientes de suas responsabilidades: o professor em compreender os desafios de ensinar uma língua e o aluno em demonstrar *interesse e disposição para sair do conforto de sua língua e procurar falar a outra* (P1B2).

A partir desses dados, é possível perceber que enquanto a concepção dos papéis do professor e do aluno de P1B1 está próxima da abordagem estrutural (*assumida conscientemente ou não*), a concepção de P1B2 está mais próxima dos pressupostos do ensino comunicativo. Inferimos que as concepções de P2B1 estão entre a abordagem

estrutural e a abordagem comunicativa. P2B1 estaria a caminho do ensino comunicativo.

Como último aspecto a ser discutido, as perspectivas dos professores em relação ao papel do material no ensino-aprendizagem podem contribuir para análise e compreensão do que acontece na interação em sala de aula.

### 3.2.4. O papel do material no processo de ensino-aprendizagem de línguas

De acordo com os pressupostos do ensino comunicativo, o professor, orientado por sua abordagem de ensinar, seleciona e organiza *experiências de aprender em termos de atividades relevantes/tarefas* de interesse do aluno para que este possa praticar em contexto real (Almeida Filho, 2005). Nesse sentido, cabe ao professor a responsabilidade de criar oportunidades, em sala de aula ou fora dela, para que o aluno tenha experiências na língua-alvo. Essa tarefa, portanto, requer comprometimento, engajamento, conhecimento teórico. Nesse ponto, faz-se necessário conhecer como os professores concebem o papel do material no processo de ensino-aprendizagem de PLE.

As concepções dos professores acerca desse aspecto são:

**P1B1** - *O material é muito importante como base para que os alunos tenham onde buscar caso esqueçam e para treinar.*

**P2B1** - *O material tem um importante papel sobre o conteúdo estudado pois é por ele que se pode sistematizar um conteúdo em uma aula de abordagem comunicativa, por exemplo.*

**P1B2** - *Acho que o material tem 50% de importância ( ou mais) porque é o material que funciona como “elemento provocador” ( gostei desta terminologia do CELPE-BRAS) e a partir do professor pode ir estabelecendo sua forma de ensinar, por isso gosto tanto de preparar o material didático que vou usar e considero ideal a preparação de material em conformidade com as características e necessidades específicas da turma, não ir com todo o material do curso previamente pronto, mas ir construindo o material conforme o andamento do curso. O grande inconveniente é que dá muito trabalho e requer muito tempo de dedicação, por isso chamei de situação ideal.*

Na perspectiva de P1B1, o material se resume como fonte de consulta para possíveis esquecimentos e para treinamento. Podemos caracterizá-lo, dessa forma, como um objeto estático, semelhante ao dicionário. Nesse sentido, nos questionamos se esse material contribui para que o aluno experiencie a língua-alvo e a use em suas ações no

dia a dia. Outra questão que pode ser discutida é o uso da palavra “treinar” que nos remete à abordagem estrutural de ensino de línguas e, especificamente, o método audiolingual: condicionamento, repetição, criação de hábitos.

Na perspectiva de P2B1, uma das funções do material é de sistematizar conteúdo. De modo semelhante à perspectiva de P1B1, há a visão de material como objeto estático, no sentido de não prover tarefas comunicativas, ou seja, que ofereçam prática real de uso da língua em contextos sociais. No entanto, podemos inferir que essa resposta nos fornece um implícito: *é por ele que se pode sistematizar um conteúdo em uma aula de abordagem comunicativa, por exemplo*. Essa passagem nos remete ao fato da abordagem comunicativa não abarcar sistematização como foco central. De acordo com resposta de P2B1, essa sistematização só seria possível por meio do material. Reconhecemos que ser comunicativo não significa abandonar regras e sistemas linguísticos, mas operá-los de modo que seja significativo para o aprendiz, ou seja, que o auxilie na compreensão da nova língua e na prática social. Conforme aponta Widdowson (1978), não é suficiente para o aprendiz ter apenas conhecimento gramatical se não souber quando e por que usá-lo.

Na perspectiva de P1B2, o material é “*elemento provocador*”<sup>23</sup>, termo usado no exame Celpe-Bras, que propulsiona a produção de conhecimento. Consciente de que cada turma de alunos possui interesses e necessidades específicos, P1B2 aponta como ideal cada professor elaborar o material. Nesse sentido, inferimos que P1B2 concebe o papel do material não como direcionador/orientador das aulas, mas como propulsor para construção do ensino-aprendizagem da língua.

A partir desses aspectos analisados, referentes às questões sobre ensino-aprendizagem de línguas, resgatamos a *Fig.5. Percurso de discussão dos conceitos para análise da interação* (p.32), apresentado no capítulo 1, agora, preenchido com os dados sob perspectiva dos professores.

---

<sup>23</sup> No exame Celpe-Bras (Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros), a Parte Individual (entrevista dos candidatos) é realizada por meio de elementos provocadores (textos imagéticos ou textos escritos e com imagens) para iniciar a interação entrevistador-candidato.

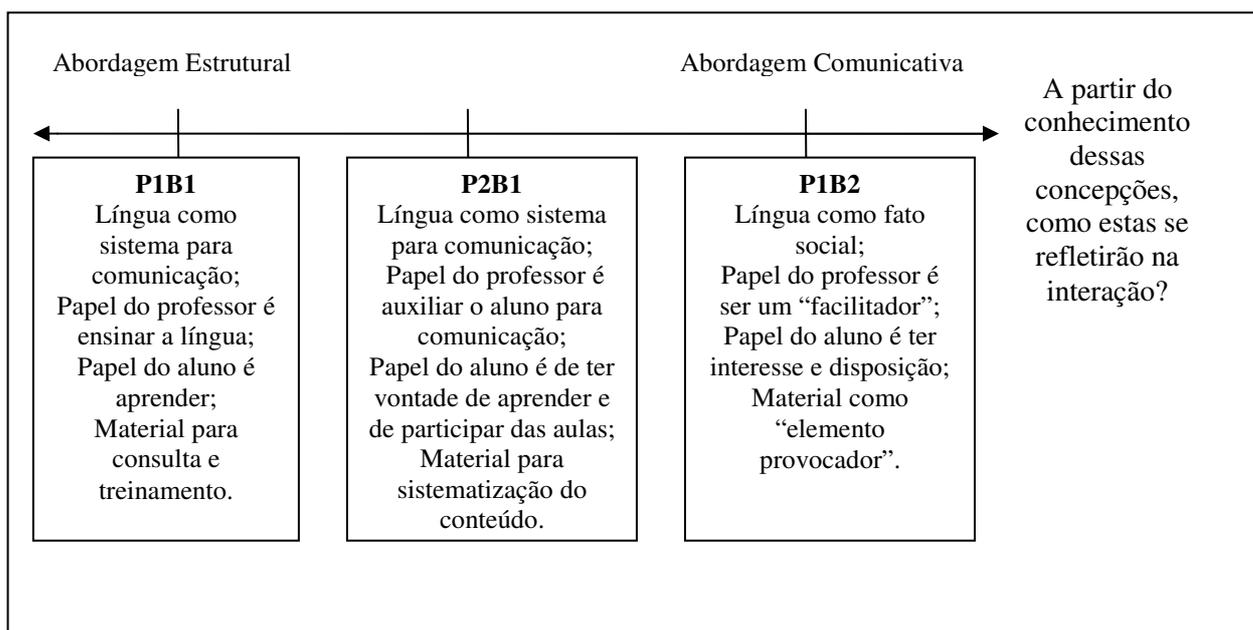


Fig.5. Percurso de discussão dos conceitos para análise da interação

Essas concepções acerca de língua, de ensino-aprendizagem, de material, de papéis do professor e do aluno são de relevância para compreender por que o professor *ensina como ensina*, e serve de base para analisarmos a interação na sala de aula. Compreendemos que a interação construída depende da abordagem de ensinar do professor e, por essa razão, delineamos esse percurso sobre as concepções dos professores em formação considerando-as fundamentais para entendermos e analisarmos a interação professor-aluno. Nessa perspectiva, percebemos que as concepções sobre os aspectos discutidos de P1B1 estão mais próximas da abordagem estrutural. As visões de P2B1 estão entre a abordagem estrutural, mas a caminho da abordagem comunicativa e as de P1B2 estão mais próximas do ensino comunicativo. Podemos inferir que essas abordagens são assumidas *conscientemente ou não pelos professores* e que elas determinarão *os estilos interacionais assumidos por eles em sala de aula* (Segundo Bizon, 1994:45).

Resgatando a questão da figura anterior, partindo do conhecimento dessas concepções, como estas se refletirão na interação? A partir disso, quais significados serão construídos nesse processo?

A partir dessa análise das concepções acerca de língua, de ensinar e aprender e dos papéis do professor e do aluno, passemos para análise das aulas dos professores em formação.

## PARTE 2: A INTERAÇÃO NA SALA DE AULA

### 4. A interação na sala de aula do curso para falantes de espanhol Básico 1

As aulas observadas desse curso totalizaram 11, alcançando aproximadamente 16 horas. O início da coleta de dados se efetivou após um mês de aula. De acordo com anotações no diário do pesquisador, um aspecto já no primeiro dia de observação despertou a atenção: cada aluno ocupava lugar distante um do outro na sala de aula. Embora essa sala dispusesse de cabines, com lugar para duas pessoas, adaptadas para uso de fones e separadas uma da outra pelo próprio *design* do móvel, cujas extremidades se sobressaem, esses alunos (cinco, denominados A1, A2, A3, A4 e A5) sentavam-se duas carteiras distantes uns dos outros ou em outra fileira. Espacialmente, todos estavam distantes.

No fim dessa aula, o pesquisador perguntou sobre essa situação:

Pesquisador: Pessoal, eles são quietinhos assim mesmo?

P2B1: São.

P1B1: São umas gracinhas, né? [riso do pesquisador]

Pesquisador: E eles sempre sentam um aqui e outro aqui::

P1B1: Exatamente no mesmo lugar.

Pesquisador: E separados.

P2B1: O A4 sempre lá. [P2B1 aponta para última fileira]

/.../

Pesquisador: Mas é sempre assim separado?

P2B1: Junta assim na mesma carteira nunca.

Pesquisador: Certo.

P1B1: A primeira aula só, né?

P2B1: É, a primeira aula teve né::

/.../

Pesquisador: E eles não conversam entre eles assim ou poucas vezes?

P1B1: Durante a aula, não::

P2B1: Às vezes, assim, a gente não consegue, hã:: traduzir alguma coisa, então, o A4 como ele sabe mais ele acaba traduzindo em espanhol pro outro quando a gente não consegue, aí ocorre isso.

P1B1: É aí eles acabam falando entre eles pra se ajuda no quesito da aula.

P2B1: É.

P1B1: Mas não que eles conversem.

Pesquisador: Sim::

P1B1: Até você falando isso já me trouxe atenção, a gente poderia fazer atividades assim, fazer com que ele se falassem, né, vocabulário entre eles, diálogos. A gente fez, mas a gente fez lida, sabe, aí sim eles falavam um com o outro, mas era lido. Alguma coisa mais espontânea, né.

P2B1: Até porque na próxima aula também vou começa a fazer perguntas do texto. Talvez, é que eles não falam muito mesmo::

P2B1: São muito quietos.

Pesquisador: São quietinhos, né.

P2B1: Não gostam de conversar, foi o que eu te falei, eles não gostam de falar.

Pesquisador: Sim.

P2B1: Eles riem das gracinhas da P1B1, por exemplo, (P1B1 ri) mas::

Segundo a transcrição, os professores relatam que os alunos são mesmo “quietinhos”, falando muito pouco durante a aula. No entanto, até a observação do pesquisador sobre essa questão, os professores não se sentiram “incomodados” com essa situação. PIB1 diz: *Até você falando isso já me trouxe atenção, a gente poderia fazer atividades assim, fazer com que ele se falassem, né, vocabulário entre eles, diálogos.*

Essa situação foi de estranhamento para o pesquisador, pois já com, aproximadamente, um mês de aula, os alunos permaneciam, o maior tempo, em silêncio e distanciados espacialmente. Dessa observação surgiu inquietação em buscar compreender o porquê desse aparente distanciamento dos alunos, direcionando atenção para as ações do professor em sala de aula.

Em relação aos pressupostos dos estudos bakhtinianos no tocante à construção de significados por meio da interação, podemos considerar essa conversa do pesquisador com os professores um momento em que se estabeleceu o que se denomina *excedente de visão*. Só o outro pode nos ver *como um todo com um fundo que não dominamos (...)* Este “acontecimento” nos mostra a nossa incompletude e constitui o *Outro como o único lugar possível de uma completude sempre impossível* (Geraldí, 2010:107). Nesse sentido, até aquele momento, os professores não tinham se incomodado com o fato dos alunos se sentarem distantes uns dos outros e sem conversarem entre si. Inferimos que o “despertar” para esse acontecimento, referente aos alunos, só foi possível por meio da interação. Reconhecemos que os significados só podem ser negociados/construídos por meio desse processo fundamental para a constituição não só dos sujeitos envolvidos, mas da própria língua. Desse modo, investigarmos a interação professor-aluno em sala de aula, além de ser relevante para a reflexão sobre a prática desse professor, nos permitirá compreender não só a relação profissional entre esses sujeitos, mas a relação entre pessoas.

Levando em consideração que as aulas são construídas em duplas, é de relevância analisarmos como esses professores interagem e como constroem a aula de português para estrangeiros, assunto da próxima seção.

#### 4.1. Divisão de aula

As aulas desse curso constituem parte prática da disciplina optativa. Além dos graduandos terem oportunidade de discutir teorias, abordagens, materiais acerca do ensino de PLE, eles experienciam na prática os aspectos fundantes do processo de ensino-aprendizagem de PLE no que se refere ao planejamento do curso, à seleção de materiais, à elaboração de atividades para que os aprendizes possam experienciar a língua-alvo e à avaliação. O intuito de duplas de professores seria para que reflexões e discussões pudessem otimizar o trabalho a ser realizado conjuntamente. No entanto, em relação aos professores 1 e 2, houve divisão de aula.

A dinâmica de aula funcionava da seguinte forma: cada professor se responsabilizava por parte da aula, cabendo a cada um aproximadamente 45 minutos para trabalhar seu tema. Assim, cada um sinalizava o término de sua parte para o outro iniciar a sua:

##### Aula 01

P1B1: Então, as que não têm acento, vocês não precisam acentuar, as que têm vocês coloquem no lugar certo aí, ok? A gente corrige esse daí na próxima aula, porque aí eu vou mandar pra vocês o material, o power point, vocês podem fazer de acordo com as regrinhas pra ir treinando, beleza?

A1: Beleza.

P1B1: **Da minha parte por hoje é só pessoal, como diz aquele desenho [risos]. Agora, P2B1 vai entrar com o grande Machado.**

##### Aula 02

P1B1: (.) Ok, ó gente, então, vocês fazem esses exercícios em casa, **porque P2B1 vai começar agora com a parte dela, tudo bem?** Tem alguma dúvida do que é para fazer em cada exercício? [alunos não se manifestam verbalmente] (.)

##### Aula 04

P2B1: /.../ Pra terminar, o que significa qualificação de mão de obra? A, B, C ou D?

A5: D?

P2B1: D, muito bem A5. Melhorar a qualidade do trabalho profissional. Sim? Alguém faz engenharia civil aqui, quem que faz? [alunos sinalizam negativamente] Não? Não? Então, estou enganada.

(...) [P2B1 finaliza sua parte e depois de alguns segundos P1B1 inicia o seu]

P1B1: **Pessoal, vocês trouxeram aqueles exercícios da aula passada pra gente continuar?** Lembra que faltaram, faltaram dois exercícios, né, pra gente fazer. Aí, eu vou começar passando os verbos irregulares no passado.

##### Aula 05

P1B1: **Bom então, a gente vai dar uma paradinha aqui, no pretérito perfeito, depois, a gente vai continuar esses exercícios.** Se não der tempo hoje, vocês levam pra casa, mas não façam. Porque aí semana que vem não tem aula.

...

P2B1: **Gente, eu volto com as músicas.**

A2: Ah::

A5: Outra vez.

P2B1: Outra vez. Vocês conhecem o Roberto Carlos?

A2: O jogador de futebol?

### Aula 08

P1B1: Tudo bem com o texto? Vocabulário? Tudo ok? Tranquilo, né? Então tá. Ces estão muito bem, parabéns. Estou orgulhosa de vocês, de verdade. **Bom, então, agora vou passar pra P2B1 /.../ tragam essa folhinha na próxima aula**, a gente vai trabalhar essa música que trabalha com o futuro. É uma música do Caetano.

### Aula 09

P1B1: Tudo bem? Mais alguma coisa? **Então, passarei pra P2B1.**

P2B2: Então, né gente. **P1B1 me deixou vinte minutos de aula, mas tudo bem.** /.../ Hoje, seria a última aula teórica, lembra o cronograma? Todo mundo recebeu o e-mail, então, tragam dúvidas para a prova, certo? /.../

Nesse trecho selecionado, há claramente uma divisão de aulas (parte 1 e parte 2). Em outros, não há sinalização explícita da “troca” de partes da aula. Embora as aulas seguissem divididas, algumas vezes cada professor ajudava no desenvolvimento do tema proposto pelo outro; em outras situações, é possível notar silêncio por parte de um deles. Além dessa divisão, foi constatado que, geralmente, um professor não sabia de fato o tema a ser abordado pelo outro:

P2B2: Sabe o que é catequisar?

A2: Não, não, o que é isso?

P1B1: Catequisar? É ensinar, por exemplo, é, vocês vão ver muito na literatura, quando chegaram os jesuítas aqui no Brasil. **A P2B1 vai abranger uma parte sobre o Brasil hoje, mas não sei o quê** [risos].

Em outra aula:

P2B1: /.../ Antes, eu queria trabalhar só mais esse poema aqui. Que é a última aula, eu to correndo, entendeu? /.../ Mais uma vez, é o Drummond /.../ **Eu trouxe esse poema, eu nem tinha visto que P1B1 ia tratar desse poema do José**, /.../ E aí, eu trouxe esse poema também porque ele usa muito o futuro simples, tá bom?

Essa situação demonstra uma não interação dos professores na preparação de materiais para o curso. Nesse sentido, parece não haver discussão ou negociação entre os professores para elaboração das atividades. Segundo os pressupostos dos estudos bakhtinianos, a interação entre os sujeitos permite construção de significados via língua. É por meio dela que somos significados e significamos o mundo. Se não há interação aparente entre os professores e em suas ações, qual será o reflexo disso na dinâmica da sala de aula? Se os sujeitos, segundo pressupostos bakhtinianos, são constituídos na

interação, justamente porque é necessário o outro para nos completar, essa não interação dos próprios professores trará quais desdobramentos em relação aos significados produzidos na relação professor-aprendiz em sala de aula de português língua estrangeira?

Nesse sentido, com intuito de visualizarmos essa divisão de aula, apontamos no quadro a seguir os temas abordados por cada professor em suas respectivas partes.

Fig. 23. Temas: divisão das aulas

	<b>Aula 01</b>	<b>Aula 02</b>	<b>Aula 03</b>	<b>Aula 04</b>	<b>Aula 05</b>
Parte 1	Gramática	Gramática	Gramática	Discussão sobre problemas da urbanização (tipos de moradia)	Gramática
Parte 2	Análise de conto <i>A carteira</i>	Discussão do conto <i>A carteira</i>	Gramática	Gramática	Gramática
	<b>Aula 06</b>	<b>Aula 07</b>	<b>Aula 08</b>	<b>Aula 09</b>	<b>Aula 10</b>
Parte 1	Gramática	Apresentação e discussão sobre <i>Comédias da vida Privada</i> e conto <i>O Lixo</i>	Apresentação e discussão do poema José de Drummond	Gramática	Revisão para prova
Parte 2	Gramática	Gramática	Gramática	Gramática	

Por meio do quadro, percebemos que o tema gramatical é predominante nas aulas. O fio condutor gira em torno de questões acerca da estrutura da língua, em um conjunto de ações condizentes com as concepções sobre ensino-aprendizagem desses professores discutidas anteriormente: seleção de materiais autênticos com foco na exploração sistemática da língua, e esta separada de cultura.

Na aula 01, na primeira parte (aproximadamente os primeiros 45 minutos), os temas abordados foram: substantivo/adjetivo; ortografia; acentuação. Na segunda parte, análise do conto *A carteira*, de Machado de Assis, foi o tema abordado. Aparentemente, não houve relação do conteúdo anterior com leitura e discussão do conto. A aula 02 teve seu início com a correção dos exercícios de acentuação e, posteriormente, explicação do gerúndio, do imperativo e do pretérito perfeito. Todos esses temas foram abordados sequencialmente. A segunda parte dessa aula centrou-se na discussão do conto e em questões culturais acerca do Brasil. A aula 03 foi correção dos exercícios propostos na aula anterior. A aula 04 foi iniciada com discussão sobre os problemas da urbanização no país e seus reflexos no dia a dia dos brasileiros. Ligado a esse tema, foram apresentados os tipos de moradia, com uso de um documentário em vídeo. A

segunda parte focou a correção de exercícios do pretérito. Na aula 05, questões sobre comparativos, conjunções, pretérito e futuro foram abordadas pelos professores.

Da aula 06 à aula 09, o fio condutor foi praticamente o mesmo: questões de gramática. Mesmo com apresentação de vídeo (Comédia da Vida Privada) e leitura de texto literário (O Lixo), o foco foi em verbos no pretérito. O mesmo ocorre com o poema *E agora, José?* de Drummond, cujo propósito foi o tempo verbal.

A aula 10 foi revisão para a avaliação e nas aulas 11 e 12 o filme *Tropa de Elite* serviu para a avaliação oral. Optamos por não analisá-las por serem processos de avaliação, mas podem ser encontradas em apêndice.

Embora em algumas aulas a divisão tenha sido atenuada (por exemplo, na aula 7 e 8), cada professor continua produzindo seu material para ser usado em sua parte da aula. Mesmo que as concepções desses professores se aproximem da abordagem estrutural, constatamos, entretanto, na seleção de materiais realizada por eles, uso variado de gêneros e de materiais autênticos (amostra autêntica de uso real da língua). Do que foi possível levantar, já que o intuito era focar a interação em sala de aula e, portanto, materiais utilizados nesse espaço-tempo, elaboramos o seguinte quadro:

	Aula 01	Aula 02	Aula 03	Aula 04	Aula 05	Aula 06	Aula 07
<b>Parte 1</b>	Construção - Chico Buarque (canção)	Sozinho – Caetano Veloso (canção)  Teorema – Legião Urbana (canção)  Telemarkting (Propaganda)  Tirinha sobre gerúndio	Sem uso de material específico, foco na correção de exercícios	Texto sobre Programa Aprendendo e Construindo, Qualificação de mão de obra para construção civil (notícia). Documentário sobre as favelas - Uma casa, outra vida. Anúncio de casas e apartamentos no jornal. Gráficos sobre a urbanização.	Sem uso de material específico, foco na correção de exercícios	Outra Vez - na voz de Ana Carolina (canção)	Comédias da Vida Privada – Luis Fernando Veríssimo (Vídeo)  O Lixo – Luis Fernando Veríssimo (Texto)
<b>Parte 2</b>	Conto de Machado de Assis – A carteira (texto literário) Sobre o Sr. Francisco, faxineiro (Propaganda)	Reportagem dos desfiles de carnaval  Vídeo sobre Festa Junina.	Sem uso de material específico, foco na correção de exercícios	Sem uso de material específico, foco na correção de exercícios	Sem uso de material específico, foco na correção de exercícios	Sem uso de material específico, foco na correção de exercícios	Anúncio de apartamentos e casas

	Aula 08	Aula 09	Aula 10	Aula 11	Aula 12
<b>Parte 1</b>	E, agora, José? – Carlos Drummond de Andrade	Um Índio - Caetano Veloso (música)	Sem uso de material específico, foco na revisão para prova	Tropa de Elite II	Tropa de Elite II
<b>Parte 2</b>	Café da Manhã – Roberto Carlos (música) Charge sobre Política - Mauricio Ricardo	Ponto de Encontro – site de exercícios de PLE Poemas Mãos dadas - Carlos Drummond de Andrade	Ponto de Encontro – site de exercícios de PLE	Tropa de Elite II	Sem uso de material específico, foco na Prova Oral

Fig.24. Tipos de materiais utilizados

Ao analisarmos a *Fig. 23 Temas: divisão das aulas*, o gramatical é predominante, porém, esses professores abordaram questões de gramática por meio de materiais autênticos provenientes de vários gêneros. Nessa perspectiva, os alunos tiveram a oportunidade de conhecer o uso da língua-alvo em vários contextos reais. Essa seleção de materiais está mais próxima dos pressupostos do ensino comunicativo por conterem amostras reais do uso da língua.

Com base nessa figura descritiva de materiais e de atividades (*Fig.24. Tipos de materiais utilizados*) que compuseram as aulas, produzimos um gráfico para compreendermos holisticamente os tipos de gêneros encontrados nesse curso:

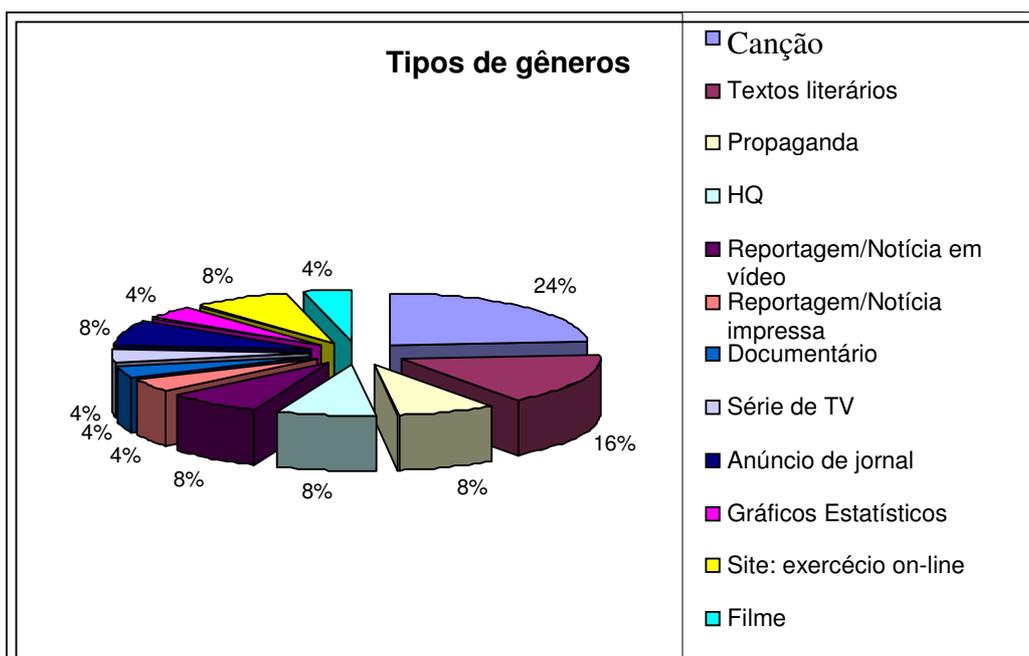


Fig. 25. Tipos de gêneros

A título de esclarecimento, compreendemos HQ (história em quadrinhos ou quadrinhos) segundo o conceito de hipergênero proposto por Maingueneau. Com base nesse autor, Ramos (2009:362) esclarece que *podem ser abrigados dentro do hipergênero chamado quadrinhos os cartuns, as charges, as tiras cômicas, as tiras cômicas seriadas, as tiras seriadas e os vários modos de produção das histórias em quadrinhos*. Nesse sentido, esclarecemos que tirinha e charge foram denominadas HQ.

De acordo com o gráfico, foram 12 gêneros, sendo canção a mais utilizada no curso, compondo 24% do material. Em segundo, os textos literários (poemas e contos) ocupam 16%.

Uma vez conhecida essa divisão das aulas e uma não interação dos professores na elaboração dos materiais, seguimos para a discussão das consequências dessas ações na interação professor-aluno na sala de aula.

#### **4.2. Tipo de interação em sala de aula e suas implicações**

Foi discutido que a aula pode não ser a maior parte do trabalho realizado tanto pelo professor quanto pelo aluno, mas *certamente é a mais impactante* (Almeida Filho, 2005). Assim, compreendemos que analisar somente as ocorrências em sala de aula corresponde à parcela pequena desse *iceberg submerso* (Almeida Filho, 2005). No entanto, configura-se significativa, já que a sala de aula é *um encontro de personalidades humanas* (Prabhu, 2001) cujo espaço configura-se como *contexto social real* (Littlewood, 1981). Nesse sentido, compreendemos que a análise da interação professor-aluno em sala de aula de PLE pode ampliar a discussão e reflexão sobre questões acerca de ensino-aprendizagem de língua na perspectiva de quem ensina sua língua como estrangeira. Somado a isso, compreendemos ser na interação *eu-outro* que os significados são construídos sejam em termos de concepção da própria língua, em termos da relação entre pessoas culturalmente distintas, ou em termos de “olhar” o outro e ser “olhado”.

Nessa perspectiva, focaremos a interação dos professores em formação com seus alunos buscando compreender possíveis significados construídos nesse contexto de ensino-aprendizagem de línguas.

#### 4.2.1. Professor ensina, aluno aprende

A transcrição abaixo se refere à primeira aula observada do curso. P1B1 inicia com correção da tarefa<sup>24</sup> de casa: exercícios gramaticais. Após o término, explica o próximo tema da aula:

P1B1: Bom, agora a gente vai passar pra aula de hoje pra Acentuação [P1B1 procura no computador os slides preparados para a aula]. Ok? Então é, tudo bem? Monossílabo, oxítona, paroxítona, proparoxítona pra vocês? Cês sabem o que quer dizer essas palavras?

P2B1: É diferente.

P1B1: Ah, é diferente?

P2B1: É só a denominação.

P1B1: Só a denominação?

A1: Sim.

P1B1: Tá, por exemplo, aqui, tem uma palavra aí, jacaré. JacaRÉ, qual é a sílaba tônica? Pra gente achar a sílaba tônica, tem uma dica bonitinha que parece boba você fazendo, mas sempre dá certo. Cê chega na casa da palavra e chama ela. Entendeu? Eu chego na casa do jacaré, JacaRÉ, ô JacaRÉ. A última sílaba tônica. Geralmente quando nós chamamos a palavra, a mais forte é a sílaba tônica. Então, aqui no caso jacaré, é a primeira. Sendo a primeira é oxítona (...).

...

P1B1: Bom, então, regrinhas. Vamos às lindas regrinhas da gramática. Então monossílabo tônico: todos os que terminarem com a, e, o são acentuados. Com i e u não. Tá? Regrinhas. Tem alguns exemplos aí ó: pá, lá, já, dá, pé (...) Tá? Essa é mais fácil, né? Porque a palavra só tem uma sílaba, né, então, uma sílaba, então, terminando com essas, leva acento. Não tem exceção. Oxítona é quando é, hã, a última sílaba tônica, que é essa aqui, que é do jacaré, que a gente viu, né, a primeira, última ou primeira, depende da onde cê tá vendo. Então, é daqui, a última sílaba tônica. As terminadas também em a, e, o e em e ens, que é o plural. No plural do português, quando a gente vai passar o “em” pro plural, a gente coloca n ao invés de m, tá ok? Então, aqui tem os exemplos, olha: jacaré, café, acarajé (...) Tudo bem? As paroxítonas. As paroxítonas têm uma dica bem bacana que você escreve a palavra Rouxinol, que é o nosso lindo passarinho, corta o “o” e todas as palavras terminadas nessas letras, levam acento. Tá? Então, tem lá, olha, depois tem mais algumas aqui embaixo, aí é só pensar nessas, mas essas aqui olha, terminou com “r”, o “r” tá aqui, rePÓRter, tem acento (...) ok? Parece difícil, mas não é. E é legal, divertido. Depois, a gente vai fazer exercícios só pra vocês escreverem as palavrinhas aqui [incompreensível].

A1: Penúltima? Ps?Não?

P1B1: É “o/n”, quer que apague a luz? Esqueci de apagar a luz.

A1: “o/n” não.

A2: “O/s”?

A1: La penúltima::

P2B1: [fala incompreensível]

A1: (...) bota o/s, p/s?

P1B1: Aqui?

A1: Penúltima, isso.

P1B1: “o/s”

A1: “o/s”?

P1B1: Fórceps e bíceps

A1: Mas não termina em “o/s”?

<sup>24</sup> O termo “tarefa” está sendo utilizado em referência à lição de casa e não em termos de tarefa concebida como “convite agir no mundo” (Manual do aplicador Celpe-Bras 2003:13).

PIB1: Ah, (...) desculpa, erro de digitação (...)

[PIB1 segue explicando as regras de acentuação das paroxítonas por meio dos slides]

Durante a explicação das regras de acentuação, nenhum aluno interfere ou interrompe a não ser quando A1 percebe erro de digitação no *slide* e aponta para PIB1.

Assim, continua a aula:

PIB1: E a última regrinha, que é a mais fácil, proparoxítona. Todas são acentuadas. Tá? Médico, mágico, última, lâmpada, todas. Pra isso, dessa proparoxítona, eu separei uma música pra vocês do nosso Grande Chico Buarque, cês conhecem?

[Alunos murmuram algo, sinalizado negativamente].

PIB1: Grande nome da música brasileira, Chico Buarque, o cara é um gênio. Ele escreveu essa música na época da ditadura militar, então, o interessante dessa música, eu vou passar e eu quero ver se vocês pegam o que é que tem nessa música de interessante, a ver com a aula de hoje, tá? Proparoxítona. Já dei toda a dica. Depois a gente vai fazer uma atividade com essa música. Assim, vocês vão conhecendo um pouquinho da cultura, da música brasileira.

[Alunos em silêncio].

[PIB1 passa a música Construção em áudio e vídeo].

**PIB1: Grande Chico! Vocês perceberam alguma coisa da música? Além de ser muito bonita?**

**A1: As últimas palavras são pa...xítonas**

**PIB1: Você acertou, mas deu aquela enrolada no final! [risos] Mas é isso. Toda a última palavra é**

**A1: Proparo:: Como é?**

**PIB1: Proparoxítona.** Muito bem, né! Porque pra ouvir vocês já:: tá bem melhor do que as outras que a gente treinou, né, que a gente ouviu:: é isso aí! Depois, é, eu vou mandar pra vocês, por e-mail, a letra da música, tá? É isso mesmo, olha? Toda a última palavra é uma proparoxítona. Todas são acentuadas. E ela tem uma história muito bacana, assim, é inteligente, tá? Música inteligente. Então, vou passar por e-mail e gostaria que vocês fizessem uma interpretação por escrito pra trazer na próxima aula, ok? Tudo bem?

[Alunos em silêncio]

...

Os dados do trecho transcrito nos fornecem compreensão abrangente do que está acontecendo em sala de aula. Depois da correção dos exercícios da tarefa, PIB1 explica as regras de acentuação e, logo em seguida, coloca o vídeo da música *Construção* de Chico Buarque. Durante essa sequência, não houve participação dos alunos.

Antes do vídeo, PIB1 tangencia o contexto em que a música se insere, fornecendo explicações de caráter geral, sem aprofundar-se no tema da ditadura militar. Os alunos acompanham a música sem a letra impressa.

Levando em consideração a complexidade do contexto ditatorial que o país enfrentou e da letra dessa música, esse material autêntico se resumiu na exploração de regras de acentuação, ou seja, somente com propósito gramatical. Aos alunos foi

solicitada atividade de interpretação dessa música como lição de casa. Porém, na entrega dessa atividade não houve ampliação na discussão do tema. Esse tipo de aula é recorrente durante o curso, o que nos remete à primeira concepção de evento de aula segundo Prabhu (2001): familiar. Nessa perspectiva, há estabilidade do início ao fim da aula planejada, em que o conteúdo transmitido é “pré-requisito” para aulas futuras. Nesse sentido, a concepção de aula se configura como “depósito” de conhecimento, ou seja, ele não é construído. Assim, a cada aula o aluno avança em seu desenvolvimento.

Reconhecemos que esse evento de aula denominado por Prabhu (2001) *familiar* se assemelha à aula de ensino estrutural, em que se privilegiam formas da língua, o conhecimento do “certo e errado”, em que a língua é vista em “blocos”, ou seja, em compartimentos. Essa forma estável do início até o fim da aula é recorrente nesse curso: PIB1 expõe a teoria (no caso, regras de acentuação) para depois os alunos aplicarem esse conhecimento por meio da compreensão oral da música *Construção*. Em seguida, a discussão se pautou no uso de palavras proparoxítonas na canção. Nesse sentido, podemos perceber que a interação construída nesse espaço de sala de aula se assemelha à interação explicitadora (Barbirato, 2005:41) focada em *perguntas e respostas fechadas*, com exercícios que contemplam a correção da estrutura da língua. Nesse tipo de interação não ocorre negociação de sentidos, como pôde ser visto na transcrição apresentada, em que a discussão sobre a canção de Chico Buarque focou na exploração de palavras proparoxítonas.

De modo semelhante à aula anterior, PIB1 inicia a segunda aula com a correção dos exercícios de acentuação. Após o término, a aula segue dessa forma:

...

PIB1: Ok? Acharam muito difícil? (.) Não, né? Com o uso a gente acostuma na acentuação das palavras, ver mais essas da nova regra, mas também se vocês é (.) que tiverem acessando em sites mais novos, livros mais novos, também já já consta, tá? A nova regra (.) Alguma dúvida? [alunos em silêncio] (...) Então vamos passar pra aula de hoje. Outro assunto, tá? A gente vai começar a aula de hoje falando sobre o gerúndio (.) Gerúndio ele tem a forma correta e tem a forma que se chama gerundismo, que é um vício de linguagem, não é uma forma correta de se usar. Hoje, a gente vai ver isso (.) Hã :: (...) **Eu selecionei uma música (.) da nossa MPB, música popular brasileira, Caetano Veloso, conhecem? [os alunos não dizem nada, mas manifestam negativamente com a cabeça] (.) Grande Caetano, como Chico Buarque também um grande compositor da música brasileira, tá? Também escreveu muito na mesma época de ditadura aqui que houve é (.) repressão, então, são músicas geralmente muito inteligentes, como aquela que eu pedi pra vocês fazerem (.) Ces fizeram? A interpretação? A3?**

A3: Sim?

PIB1: Ce fez a interpretação (.) daquela música?

A3: Sim.

PIB1: Muito bem. Ce conseguiu fazer, que ótimo. E você, eu passei de novo, ce traz na próxima aula. Hã (.) então, **eu vou tocar a música pra vocês ouvirem primeiro que eu vou começar a**

**aula com essa introdução (.) porque ela tem o gerúndio no começo (.)** Não é, não é clipe não, mas é que eu eu baixei no youtube (.) [PIB1 passa a canção “Sozinho” só o áudio sem a letra ]

Novamente, PIB1 não contextualiza a época em que a música foi produzida. Embora o material seja autêntico, seu fim ainda é explorar a estrutura da língua (parte em negrito da transcrição). Há compreensão de *música inteligente*, mas não há explicação do que seria “inteligente” e nesse momento, nenhum aluno questiona isso. PIB1 tenta interagir com os alunos antes de começar a explicar o gerúndio:

PIB1: Gostaram? [alunos respondem que sim]

PIB1: Vou perguntar pra mulher? Gostou A5? [risos]

A5: Sim

PIB1: Certeza viu [risos] Mas tem um rock-zinho pra vocês também hoje. Assim, vocês vão conhecendo as (.) as (.) músicas aqui, né, músicas da MPB, a gente já viu o Chico, agora Caetano, a gente vai ver algum outro grupo popular, tá? (.) Então, pra introduzir eu selecionei essa música do Caetano, Sozinho, porque, no começo, a primeira estrofe, ela tem já três gerúndios, né? *Às vezes, no silêncio da noite, eu fico imaginANDO nós dois, eu fico ali sonhando acordada, juntando o antes, o agora e o depois.* Imaginando, sonhando e juntando são gerúndio, tá? Eu não sei se isso é igual, parecido no espanhol, ces tem também essa forma? [algum aluno responde que sim] (.) Então, é :: o gerúndio é isso, né? (.) É o abrindo, indo (.) que é ando, endo, indo, tá? O uso correto do gerúndio, ele indica um processo, então, alguma coisa que nós vamos fazer leva um tempo pra ser completada, tá em processo, em curso, então, nós podemos usar corretamente o gerúndio. (.) Por exemplo, ce tá falando de alguém, está aprimorando os conhecimentos, a pessoa tá melhorANDO, tá aprendENDO, então isso leva um tempo, não é? É um processo (.) Então, no processo tudo bem usar o gerúndio, tá? É :: estamos conversando ao telefone (.) Também gerúndio, se eu to falando com você, to aqui ah, nós estamos conversando ao telefone, ok, então, é um processo, tá em andamento, tá acontecendo, então, eu posso usar corretamente o gerúndio. (.) O conversando, fazendo, o ando, endo, indo. Ok? Então, tem aí, falar, falando; comer, comendo; discutir, discutindo. Então, ele segue a última terminação aí. Ok? [os alunos em silêncio] (...) Também ele pode ser usado como advérbio, ou seja, é (.) eu não sei se no espanhol tem advérbio também. Advérbio é uma palavrinha que modifica o verbo, então, por exemplo, aqui ó (.) *O professor explicou (.) sorrindo (.) a matéria de hoje* o advérbio é como, a maneira que o professor fez alguma coisa, tá? Ele poderia ter falado, colocando, *O professor explicou gritando a matéria de hoje*, é :: *chorando*, sei lá, tá? No gerúndio por quê? Porque é algo que ele está fazendo, essa maneira que ele tá fazendo agora, ok? (.) É :: outra frase aí *ó estou desistindo* que é está em curso, vamos supor, *eu estou desistindo de dar aula pra vocês*, brincadeira, [risos] seria uma coisa que eu ainda to pensando, to tomando decisão, to vendo se vou parar ou não. Não vou [risos de PIB1 e dos alunos] Não façam festa, eu não vou parar [risos] Tá? Então, uma coisa que está em processo, em curso, está acontecendo, nós usamos o gerúndio. Tá? Ó, *ele está falando alto demais* (.) É, *ele está falando alto demais*, então é uma coisa que tá acontecendo no presente e tá continuando, tá? Esse é um gerúndio também de forma correta. Outra, outro exemplo aí, *ele anda acordando sem ânimo*, então, mostra a intensidade e a insistência, ou seja, ele tá acordando todos os dias sem ânimo, tá desanimado totalmente, então é algo que vem acontecendo (.) processo, em curso. Sempre lembrando que gerúndio a forma correta de usar é quando indicar um processo, algo em curso, ok? (.) Agora, tem a o uso errado, né :: do gerúndio que é :: com certeza quando vocês ligam pra algum telemarketing ou ligam pra você, vocês vão ouvir bastante isso, estaremos transferindo para outro setor, o certo seria iremos transferi-la ou (.) vou transferi-la, tá? E não, *estaremos fazendo isso*, porque não é algo que exige processo, vamos supor, você me ligou aqui, só um minuto, *estarei transferindo*, não. Eu vou transferir

assim que (.) assim que eu acabar de falar eu já vou transferir, é uma ação imediata. Lembra que a gente viu sobre o futuro? (.) Futuro imediato? Então, eu posso usar eu vou, eu vou transferi-lo ou transferirei. Transferirei que é um caso mais do futuro que ainda a gente vai ver, mas eu vou transferir nós já vimos já vimos, que é o futuro imediato, tá?

A3: Então, uma pergunta. O gerúndio seria, especificamente, aquela palavra que termina com endo ou:

P1B1: Ando, é. Ando, endo, indo.

A3: Tá. Ando, endo, indo.

...

P1B1: Então, acabou sendo um vício de linguagem. Por isso, que vocês, talvez, é :: verifiquem ou vejam, muita piadinha nesse sentido (.) então, virou, acabou sendo uma piada assim do nosso cotidiano de tanto que é usado o gerúndio para o telemarketing. Então, talvez, vocês estejam assistindo TV ou coisa assim e tiver essa brincadeira, né, zombando, zoando com o gerúndio, é por causa disso, uso excessivo do modo incorreto, tá? Que é chamado gerundismo. Que é um vício de linguagem, não sei se tem isso no espanhol? (.) Tem?

[algum aluno fala baixinho que tem]

P1B1: Não? Tem lá mesmo? [algum aluno ri] (.) /.../

Essa sequência<sup>25</sup> sem interrupção de aluno se repete com as explicações do imperativo e do pretérito perfeito, outros dois temas dessa mesma aula. De modo semelhante à aula anterior, o professor apresenta a teoria por meio da canção sem criar oportunidades para que o aluno construa o conhecimento. Ao invés de permitir que o aluno perceba o sentido construído na música, P1B1 já explicita o recorte gramatical que será apresentado em aula. Por outro lado, esse professor explica a ocorrência do uso de gerundismo no dia a dia do brasileiro, contextualizando com uma propaganda de Telemarketing e uma charge. Essas ações se assemelham aos pressupostos do ensino comunicativo que, segundo Almeida Filho (2005:37-38), prioriza *experiências de aprender com conteúdos de significação e relevância para a prática e uso da nova língua (...)*, e nesse sentido, podemos afirmar que houve preocupação na seleção de materiais que contemplem o uso real da língua, configurando-se como potencialmente relevantes para o aprendizado. Contudo, as ações do professor não foram além do enfoque sistemático da língua, evidenciando, como discutido anteriormente, sua concepção de língua como sistema e separada de cultura: língua como *sistema que usamos para comunicação* (P1B1).

Conforme verificado nos registros, seguem explicações do modo imperativo e do pretérito perfeito. Podemos perceber que a dinâmica das aulas apresenta como regularidade: mostrar teoria e, depois, aplicar exercícios, o que nos remete a APP: apresentação, prática e produção.

---

<sup>25</sup> A transcrição na íntegra está em apêndice.

Da aula 01 à aula 03, o início das aulas foi com correção de exercícios (primeira parte). Percebemos que discussões em torno de questões gramaticais embasam a interação professor-aluno: professor pergunta, aluno responde. De acordo com o quadro proposto por Barbirato (2005), essa interação seria denominada *explicitadora* em que as repostas são previstas e os exercícios têm como foco a estrutura da língua, como o exemplo a seguir:

P1B1: Agora, é a música Teorema, de Legião Urbana. Era pra vocês, eu não escrevi o que era pra fazer, mas eu falei que era pra grifar os imperativos na música, ok? Vocês fizeram?

A5: Sim.

P1B1: Então, quais são?

A2 e A1: Fique.

P1B1: Hum hum.

A2: Tenha.

A1: Sabe?

P1B1: Tem o imperativo no negativo aí também.

A2: Não tenha.

P1B1: Não tenha. Que mais?

A2: Não preste.

P1B1: Não preste.

A2: Não dê.

P1B1: Não dê.

A2: Não peça.

P1B1: Não peça. E tem mais um.

A2: Não vá.

P1B1: Não vá. Ok? Querem que anote na lousa? [P1B1 escreve as palavras que estão no imperativo na lousa]

Percebemos que as ações dos professores desencadeiam participação do aluno e não interação. Resgatando o que Barbirato (2009) propõe em relação à *participação relevante para a aquisição*, inferimos, com base nos dados, que as atitudes dos alunos se resumem em perguntar e responder, bem como leitura em voz alta na língua-alvo. Embora o aluno esteja experienciando a língua estrangeira, sua participação se limita a essas atitudes. Não há aprofundamento do tema, negociação de sentidos, ou seja, não há oportunidade para o aluno construir o conhecimento; pelo contrário, esse é transmitido do professor para o aluno. As consequências das ações dos professores desencadeiam uma mudança em perspectiva apenas do aluno: só ele é afetado nessa interação. A mudança acontece no sentido estrutural da língua, ou seja, o aluno adquire um conhecimento maior em relação à sistematização/regras da língua. Nessa interação, o professor não é afetado, pois está ocupando um lugar de “detentor do saber” cujo papel

é transmitir esse saber ao aluno que ainda não o detém. O sujeito-aluno parece não ser concebido como alguém que tenha algo para contribuir.

Nesse sentido, a aula 04 evidencia essa ação do professor de não levar em consideração o aluno. Nessa aula, a proposta era discorrer sobre os tipos de moradia no país e o reflexo da urbanização. Embora o tema seja relevante por evidenciar questões reais brasileiras e mostrar outras variantes da língua-alvo (como P2B1 apontou), a discussão focou apenas a perspectiva do professor. Os alunos não foram “convidados” a interagir. Antes de iniciar o tema, P2B1 trabalha com vocabulário de cômodos da casa e, em seguida, aborda o tema da moradia:

P2B1: Até aí alguma dúvida? (.) Algum cômodo que vocês não sabem o nome? [alunos não se manifestam] Sim? Aqui nós temos é:: uma sala que é junta, tá vendo? Ela pode ser uma sala de estar com TV e uma sala de jantar, tá, geralmente, com uma mesa ali pra (incomp). Nós temos, também, um espaço chamado living nas casas mais (.) chiques. É um espaço onde a gente entra na casa sai direto nesse living, seria também uma espécie de varanda, uma espécie de área ali, um espaço antes de entrar na casa. Mas acho que o mais comum é isso, cozinha, o quarto, banheiro, sala, né? (.) Bom, aí, pensando nos tipos de moradias, que era isso que eu queria propor pra vocês refletirem, né? Que o Brasil, ele tem um grande problema de urbanização, né? Nós temos moradia desse tipo e (.) desse tipo [P2B1 mostra no power point as imagens selecionadas] Né? E isso é a realidade do Brasil, né? Aqui lembram quando eu falei do das características do Brasil na última aula? Essa é a população ribeirinha lá do Amazonas. As casas são construídas em torno do rio, muitas vezes, quando o rio tá cheio é:: as casas é ficam inundadas, sim? Em contraposição nós temos casas assim, né? Isso é uma realidade. E ainda nós temos outros problemas com a urbanização crescente que é o problema da desigualdade social, né? E que também gera casa desse tipo aqui. As favelas, né. São casas sem estrutura nenhuma, né, e que o problema da desigualdade leva a isso também. Não só casas assim ou assim, mas também desse tipo. Muitas favelas famosas aqui no Brasil, no Rio e em São Paulo. Grandes favelas. Bom, e pensando nisso, então, (.) pensando nesse problema de urbanização, eu trouxe pra vocês o lado bom do Brasil, o nosso futebol, não sei quê, nossas músicas, não é? Fiquei aqui fazendo propaganda, então, agora, eu trouxe um documentário que fala exatamente isso, das favelas, a situação, e mostra muito a realidade de quem vive lá. Chama Uma casa, outra vida. E esse documentário trabalha com esses temas aqui. É, trabalho, saúde, educação, segurança. Eu queria que vocês assistissem só uma parte pra nós vivenciarmos isso, né? Vivenciarmos, é::, essa outra realidade, do Brasil, que é precária. É, prestem atenção também na linguagem, porque devido ao problema da desigualdade a gente tem variedades linguísticas por todo o Brasil, né? Prestem atenção na linguagem também, com que a pessoa fala. [P2B1 coloca o documentário]

P2B1: Então, esse documentário retrata isso. Retrata o dia a dia das pessoas na favela e:: por temas, né, de educação, trabalho, eu queria que vocês vissem uma outra parte, mas não achei agora, em que o menino toma banho, a água não é encanada, sim, então, eles acumulam água em baldes, né, e o menino toma banho gelado assim no balde, fora de casa, no quintal, ali, né. E aí o repórter pergunta, qual é o seu sonho? Né, o menininho diz eu queria tomar um banho quente. Então, é uma cena muito forte assim que eu acho que retrata bem esse problema da desigualdade, o problema da violência que nós vimos aí, o problema em que eles não têm endereço, por isso não recebem cartas, e por isso não arrumam um trabalho. Ah, tinha uma gravação de telefone passando em que a mulher falava que os que trabalham na favela teriam que trabalhar como empregada doméstica e outras profissões, daí a questão do preconceito e vários problemas sociais, né, incluídos na favela, a questão são da segurança, porque se tem

violência, sim? **Eu queria mostrar isso pra vocês como uma outra realidade do Brasil, né, uma realidade mais negativa e agora nós vamos fazer alguns exercícios relacionado a esse tema de moradia, cômodos de casa (.) Ok?** Primeiro exercício ele é de interpretação de texto, então, eu vou falar (...) Então, o primeiro exercício, o B1 aí, chama Gostaria de colocar um anúncio no jornal”, tudo bem? Nós temos três textos aí do lado, são geralmente textos que são classificados dos jornais, sabem? Ces sabem a parte de classificados dos jornais? Compra, venda. Então, temos aí três anúncios de apartamento, de casas, não só de apartamento, e (.) eu vou falar um texto pra vocês, a partir do que eu tiver falando, vocês vão então responder as questões A, B e C. Sim? Então, vamos lá. Vamos ler primeiro esses textos aqui do lado /.../ [P2B1 lê os textos]

P2B1: Ok? Então, aqui seria uma exemplificação desses classificados do jornal, que é um tipo de texto e com as suas especificidades aí, né, abreviação, a forma rápida de dizer, telefone, contato, sim? Então, vamos lá pra gravação. [P1B1 e P2B1 simulam um diálogo para anunciar um imóvel no jornal] Tudo bem? Deu pra responder?

P1B1: Precisa repetir?

P2B1: Deu pra responder ou não?

A5: Sim.

P2B1: Sim? Então, vamos lá A5. A pessoa que ligou pro jornal, ela está procurando um apartamento para alugar, ela tem um apartamento para alugar ou quer vender o apartamento?

A5: Apartamento para vender.

P2B1: Isso. Então, seria ali a do meio, né? (.) Como é o apartamento? (.) Qual das opções?

A2: Dois quartos, com sala.

P2B1: Dois quartos /.../ uma sala.

A2: Cozinha e banheiro.

P2B1: Cozinha e banheiro

A2: Armário.

P2B1: Embutido. Sabe o que é?A2?

A2: Sim.

P2B1: Sim? Aquele armário que fica na parede, Então, seria a opção primeira ali? Dois quartos, uma sala, cozinha e banheiro, é isso? (.) É isso gente? Não tem duas salas, então, não pode ser a “b”, né? E não pode ser a “c” por quê? Tá dizendo que é um quarto.

A3: *Dos.*

P2B1: Exatamente. O anúncio sai no jornal que dia?

(.)A5: Na segunda-feira.

P2B1: Na segunda. E aí, de acordo com esses três anúncios que a gente leu, qual deles é o anúncio do cliente?

A3: Segundo.

P2B1: O segundo né A2, por que é o segundo? /.../

A3: Rua Camões.

P2B1: Isso, porque é Rua Camões /.../

A parte em destaque na transcrição mostra a passagem da discussão, em torno dos problemas urbanos em relação à moradia, para os exercícios que focam cômodos de casa e/ou apartamento. De maneira abrupta, P2B1 não inicia uma interação com os alunos e esses também não questionam. Esse material, com potencial relevância já que evidencia outro gênero textual – anúncio-, poderia ser abordado de modo a “convidar” os alunos, até mesmo com perguntas diretas, para exporem a realidade deles (por exemplo: como eles procederam no momento de alugar um imóvel na cidade onde

estudam; por qual meio - jornal, internet, imobiliária - eles encontraram o imóvel; é comum no país deles anunciar imóveis pelo jornal; quais foram as dificuldades de entender esse tipo de texto no momento de escolher um imóvel).

Embora haja preocupação com o contexto, o que nos remete à interação *explicitadora disfarçada de comunicação*, a linguagem é controlada, ou seja, o aluno tem de responder o que se espera como resposta, sem ter oportunidade de argumentar sobre o tema em questão. A interação construída nesse espaço é pautada em perguntas e repostas: alunos não opinam, não discutem, não há negociação/construção de significados. Eles não têm oportunidade de expressar suas opiniões bem como expor o lado sócio-cultural de seus países.

Nessa perspectiva, as ações desses professores podem ser consideradas padrões estáveis cujas consequências desencadeiam interações que não alcançam a negociação de significados. Propomos, no quadro a seguir, que nesse curso as interações construídas estão entre a interação *explicitadora* e *explicitadora disfarçada de comunicação*:

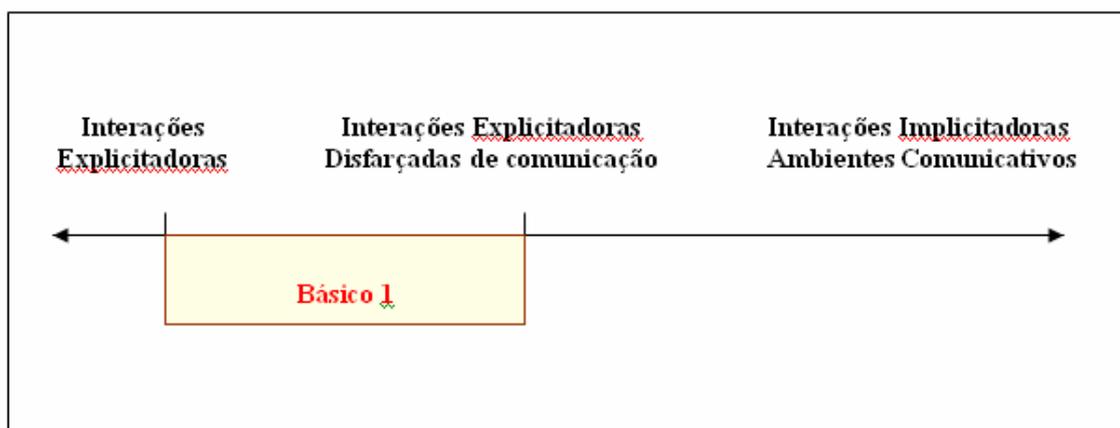


Fig. 26. *Continuum* da interação Básico 1

Compreendemos que embora haja predominância de interações pautadas na exploração da estrutura da língua por meio de materiais autênticos, houve momentos em que o ensino da língua foi realizado de modo contextualizado. Levando em consideração tais momentos, inferimos que os temas gramaticais foram abordados pelos professores de modo *disfarçado* em determinado contexto, possibilitando a construção de interações denominadas *explicitadoras disfarçadas de comunicação*. No entanto, não houve momentos em que o significado foi construído de modo colaborativo entre professor e aluno. Geralmente, o professor expõe o tema gramatical a ser estudado e o

aluno “adquire” esse conhecimento. Como pontuado por P1B1, o papel do professor é *ensinar a língua* e do aluno é *aprender a língua*. Nesse sentido, as concepções acerca de língua, de papéis do professor e do aluno no processo de ensino-aprendizagem poderiam ajudar a explicar o porquê das interações nesse curso terem sido fundamentadas na exploração sistemática da língua por meio de materiais autênticos. Não houve interações *implicitadoras em ambientes comunicativos* em que os alunos experienciam a língua-alvo para expressar *opiniões, sentimentos, ideias, tomar decisões*.

Ao pensarmos na sala de aula como espaço em que *se trocam idéias, se trabalha, se realizam atividades, se conversa, se lê, se escreve, se debate* (Laplane, 2000:55), as aulas desse curso não convergem para essas ações: não há troca de ideias, pois apenas o professor é quem transmite o conhecimento e o aluno é aquele que o adquire; não há negociação de sentido/significado, e, conseqüentemente, não há debate, momento em que o aluno poderia expressar seu ponto de vista, sua cultura, se posicionar. Há realização de atividades, conversa, leitura e escrita, mas que, no entanto, se revestem de propósitos estruturais. Nesse sentido, o sujeito-professor não “olha” o sujeito-aluno como alguém que pode contribuir para a negociação de significados e nem pressupõe o “ser olhado”, ou seja, a importância da existência do outro para constituição do “ser-professor”. Nesse sentido, não se realiza o *excedente de visão*.

Nesse mesmo fio condutor, por meio de aula expositiva, P2B1 expõe a situação brasileira, mas não interage com os alunos. A interação que se segue é fundamentada nos exercícios. Ressaltamos ter havido, no entanto, um momento em que P2B1 tentou interagir com os alunos instigando-os a falarem de seus países (em negrito):

P2B1: Bom, aí, o exercício dois, não é bem um exercício, é pra observar as estatísticas, né, o que dizem da população e seu conforto doméstico. Aí, vem de novo esses gráficos, eles vêm de novo mostrando essa situação precária de urbanização, onde poucos tem muito dinheiro e muitos não tem onde morar, às vezes, né. Então, ali, um gráfico que fala sobre a evolução da urbanização do Brasil, né, crescente, sim? Um gráfico que fala sobre a exclusão elétrica rural por região. Regiões que não têm energia elétrica. Nós vimos também, é:: problema de água encanada, esgoto, sim? (.) E aí embaixo tá vendo essa fonte Programa Luz para todos? É um programa do governo que tende a, e eu acho que esses dados estão um pouco ultrapassados, mas é o programa do governo que tende a fazer isso mesmo promover água, esgoto e energia para todo mundo, né. E aí conforto nos lares domésticos, brasileiros. E aí a proporção de domicílios atendidos. Tudo bem domicílios? É um outro termo pra moradia. E aí as porcentagens de água encanada, de esgoto sanitário, de energia elétrica, de fogão, de televisão, coleta de lixo, geladeira, telefone, lava-roupa, computador e acesso à internet. Dados que mostram é:: essas, esses problemas sociais, né? O três também é mostra o que eu já mostrei aqui pra vocês as diferenças de casa própria, ali no caso, né, sim? **Querem falar alguma coisa sobre isso? (.) Querem falar? [alunos em silêncio] Como que é no país de vocês? Também existe este tipo de problema né? Sim? Das favelas, da violência, né? Talvez tivesse muita diferença se**

**vocês fossem de países desenvolvidos, ainda existe problemas sociais, não que não tenha, mas são amenizados ali como Estados Unidos, por exemplo, comparado Estados Unidos com o Brasil, entende? Sim? Alguém quer falar alguma coisa sobre esse tema? [alunos em silêncio] Não? Ninguém quer falar nada? [risos] [alunos em silêncio]**

[P2B1 conversa com P1B1 sobre o tempo restante da aula]

P2B1: Então, vamos para a próxima folha aí que fala também, é um texto que também vai falar sobre isso, tá? É:: vamos fazer assim, /.../ são cinco parágrafos certo? (.) Então, eu leio um e cada um de vocês lê um, tá bom? Então, olha aqui, Programa Aprendendo e Construindo, Qualificação de mão de obra para construção civil. Esse texto vai falar um pouquinho sobre é:: a mão de obra seria é:: o tipo de serviço aqui, sim? Entendem esse termo? Mão de obra? [alunos em silêncio] Tipo de serviço tá? Que é construção civil, tudo bem? [alunos em silêncio] Então, vamos ver /.../ [P2B1 inicia a leitura do texto e cada aluno lê um parágrafo]

...

Sem sucesso, P2B1 não consegue atrair os alunos para a discussão. Percebemos que nessa parte da aula (segunda), os materiais selecionados são autênticos e relevantes (documentário, gráficos estatísticos, texto *Programa Aprendendo e Construindo, Qualificação de mão de obra para construção civil.*), retratam o contexto brasileiro em relação ao desenvolvimento urbano e evidenciam outras variantes linguísticas.

Constatamos, entretanto, que as interações, na maioria das vezes, provêm de exercícios estruturais e por mais autênticos que os materiais sejam, eles são direcionados para explorar estruturas formais da língua, características da interação explicitadora.

Nesse sentido, apenas o professor é quem tem a “palavra”; só ele é ouvido. A palavra outra é silenciada. Ao retomarmos Ponzio (2010), percebemos que a relação professor-aluno não é *continuamente renovada, requalificada*, os alunos não se engajam na interação, não mostram interesse, o *encontro* não é buscado. Para esse autor, é preciso que procuremos nos ouvir, sermos ouvido e ouvirmos o outro no sentido de alteridade, que corresponde o olhar e ser olhado, colocar-se no lugar do outro e permitir que o outro se coloque em nosso lugar, ou seja, a *posição de escuta* para ambos os lados. Compreendemos que renovar e/ou requalificar o diálogo para que o *encontro seja sempre de novo procurado* configura-se como troca de conhecimento significativo, que provoca/instiga reflexão de/para ambos os lados, sobre a língua-cultura do outro, características também encontradas em um ensino com pressupostos comunicativos.

Ações fundamentadas no ensino estrutural podem não proporcionar construção de conhecimento em uma interação professor e aluno. O *excedente de visão* de um sobre o outro não acontece, pois as aulas focam a estrutura da língua, justamente por concebê-la como sistema.

Nesse sentido, a partir desses dados analisados, inferimos que as interações parecem afetar somente o aluno e em nível estrutural de conhecimento da língua, e não proporcionam a negociação de sentidos. Diferentemente da possibilidade de mudança que esse tipo de interação desencadeia (em perspectiva do aluno), o que se espera é a construção de interação em que ambos são afetados, professor e aluno por meio de reflexão crítica e significativa, construída no *ponto de encontro entre culturas* (Júdice, 1995), e que o ensino comunicativo pode proporcionar.

Podemos apontar, por meio da figura a seguir, que a mudança ocorrida nesse contexto de ensino-aprendizagem de PLE seja:

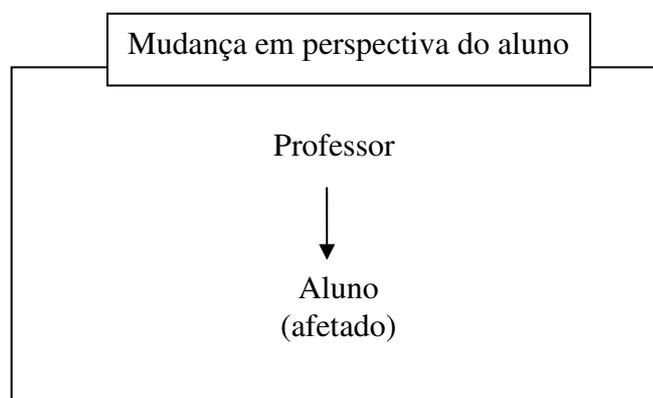


Fig. 8

De acordo com o quadro proposto nesta pesquisa, não há descarte de mudança. Mesmo que o ensino seja estrutural não podemos afirmar que não ocorra algum tipo de mudança, mas podemos inferir que essa possibilidade de mudança se dê no nível estrutural da língua, no sentido de que o aluno adquire conhecimento formal da língua-alvo. Percebemos pelo quadro, que essa possibilidade de mudança é proporcionada pelo professor em uma relação hierárquica, em um movimento que parte dele para o aprendiz. Nesse contexto, o professor, por ser concebido como aquele que possui o conhecimento, não é afetado nessa relação, porque pressupõe que o aluno seja “tabula rasa” e não tenha o que acrescentar ao aprendizado.

Retomando a discussão sobre ações e consequências, as ações do professor, nesse contexto analisado, são cunhadas em atitudes planejadas e executadas de forma estável do início ao fim da aula. Essa decisão traz consequências possíveis de serem previstas, pois, basicamente, as aulas são estruturadas em explicação de teoria e prática de exercícios.

A mesma dinâmica se segue na aula 05, com correção de exercícios gramaticais nas duas partes da aula. Na aula 06, a canção *Outra vez* de Roberto Carlos foi abordada segundo a utilização do verbo no passado:

P2B1: /.../ É, eu gostaria que na segunda parte da música, depois desse “outra vez” aqui, essa segunda parte, sim? Vocês primeiro circulassem é, os verbos que estão no passado, depois de feito isso, então, vamos escutar a música e aí vocês tentam completar com esses verbos, ok?

(...)

A3: Tempo passado?

P2B1: Passado.

Na aula 07, com o intuito de abordar a crônica *O Lixo* de Luis Fernando Veríssimo, P1B1 contextualiza o trabalho desse escritor com a série de TV *Comédias da Vida Privada* para discutir características presentes nas obras de Veríssimo. Embora seja, a princípio, ação proveniente do ensino comunicativo, a exploração da crônica pelos professores se resumiu em compreensão de vocabulário e procura de verbos no passado:

P1B1: Isso, esse é o texto do Veríssimo. Gostaram?

A1: Interessante.

P1B1: Legal, porque se a gente for pensar mesmo dá pra descobrir muita coisa, né, do lixo individual de cada um, /.../ Ah, então, eu queria que vocês pegassem esse texto aqui, primeiro.

P2B1: É, tem alguma dúvida de vocabulário?

P1B1: Ah, é, vocabulário, quais?

A5: Envelope. /.../

P1B1: /.../ Só? (...) Mais nenhuma dúvida de vocabulário? Então, tá. Então, eu queria que vocês pegassem, agora, e grifassem, fizessem um risco embaixo das palavras que estão no passado, dos verbos que estão no passado. (.) Do passado perfeito que é o que a gente viu /.../

Essa forma de abordar esses materiais autênticos, como evidenciam os dados, não permite que os sujeitos (professor-aluno) se constituam na interação segundo os pressupostos dos estudos bakhtinianos. Nesse contexto, a relação *eu-outro* não produz significados relevantes que possibilitem aos sujeitos expressarem suas opiniões, concordarem, discordarem, olharem e serem olhados. Nessa relação assimétrica, nem o professor nem o aluno concebem o outro como alguém que pode “completar”, “somar”. A alteridade não se realiza nesse contexto de ensino-aprendizagem de PLE, uma vez que a construção de significados limita-se ao conhecimento estrutural da língua, e este não é construído na interação, mas imposto em um movimento que parte do professor para o aluno.

Tendo conhecimento das aulas analisadas do curso Básico 1, passemos para a análise de interação de aulas do curso Básico 2 para falantes de espanhol.

### 4.3. A interação na sala de aula do curso para falantes de espanhol Básico 2

As aulas observadas desse curso totalizaram 9, perfazendo aproximadamente, 11 horas de gravação. Como a pesquisadora já tinha observado às aulas do Básico 1, foi percebido que, embora fosse a mesma sala usada por outro curso, os alunos sentavam perto uns dos outros e eram ativos em aula. Em virtude de muitos feriados, semana de Letras (aulas suspensas para que os alunos participem de minicursos e palestras) e a aplicação do exame Celpe-Bras (o local de pesquisa é posto aplicador credenciado), o total de aulas observadas foi menor que o do Básico 1 (12 aulas). Em relação às transcrições, denominaremos A1, A2 e A3 para os alunos e P1B2 e P2B2 para os professores em formação.

Elegemos os materiais utilizados em sala de aula para darmos início a análise do Básico 2. Por meio do quadro elaborado para esta pesquisa, percebemos que a variedade de gêneros é menor que a do Básico 1:

Aula 01	Aula 02	Aula 03	Aula 04	Aula 05	Aula 06
Canção “Burguesinha” – Seu Jorge.  Sistematização: rotina.	O Auto da Compadecida – cenas do filme  Sistematização: presente com idéia de futuro.	Não foi gravada (problemas técnicos)	Texto "O brasileiro: seu jeito de viver, de ver, de trabalhar e de fazer negócios".	Vídeo da canção “Subirusdoistiozin” – Vídeo da música do Criolo Doido - variantes do português. Tu vens - Vídeo da canção de Alceu Valença – variante do nordeste, uso do tu.	Texto literário “Uma vela para Dario” – Dalton Trevisan.  Exercícios para a revisão.
Aula 07	Aula 08	Aula 09	Aula 10	Aula 11	
Reportagem (em vídeo) sobre as profissões e o mercado de trabalho.  Diálogos em duplas: Entrevista de trabalho.	Reportagem em vídeo sobre os estrangeiros no Brasil e áudio da notícia de rádio para simulação do exame Celpe- Bras.	Sem uso de material específico  Avaliação de A1 (faltou aula passada)	Sem uso de material específico  Comentários da avaliação oral	Comentários da entrevista de A1 e de A3, que haviam faltado, e Feedback geral– última aula. Música de Noel Rosa “Botequim”	

Fig.27. Tipos de materiais Básico 2

Canções, filme, texto literário, reportagem em vídeo e em áudio resumem os gêneros utilizados em sala. Embora a gama de materiais autênticos seja menor que a do Básico 1, não há divisão das aulas pelos professores e o tema gramatical não se

sobressaiu como forte elemento orientador dos procedimentos pedagógicos. A discussão dos professores em relação aos contextos formais e informais, às variantes da língua portuguesa (como nas aulas 2 e 5) evidenciam preocupação em demonstrar a língua em uso. É importante ressaltar que, embora não tenha ocorrido essa divisão de aulas, é perceptível a atuação de P1B2 ser mais ativa que a de P2B2. P1B2 parece ter mais desenvoltura nas aulas, com pequena participação de P2B2.

Nesse sentido, reconhecemos que o uso de materiais autênticos em sala de aula de línguas nem sempre é sinônimo de ensino comunicativo, em que a negociação de significados é foco principal. No Básico 1, os professores em formação utilizaram uma extensa amostra de uso real da língua, explorando-os, porém, na maior parte, para fins estruturais. Nesse caso, podemos considerar que materiais autênticos são potencialmente significativos sem, contudo, ser garantia de ensino que priorize tarefas relevantes para que o aluno experiencie a língua-alvo. Considerando que a abordagem do professor de línguas é a grande orientadora das quatro dimensões (planejamento de curso, seleção de materiais, experiência na língua-alvo e avaliação) propostas por Almeida Filho (2005), reconhecemos que o tipo de interação e os possíveis significados produzidos nesse processo estão fortemente relacionados à abordagem de ensino. Nessa perspectiva, podemos compreender o porquê das interações construídas em sala nos dois cursos seguirem de forma distinta.

Passemos, então, para análise e discussão das interações referentes ao curso Básico 2 para falantes de espanhol.

#### **4.3.1. Entre a interação explicitadora disfarçada de comunicação e a interação implícitadora**

Assim como não há pesquisa puramente qualitativa ou um ensino comunicativo sem momentos de sistematização da língua, reconhecemos a dificuldade de se construir interações com negociação de significados de início ao fim de uma mesma aula ou em todos os “encontros” em sala. Nesse sentido, ao refletirmos sobre a aula de línguas, consideramos importantes não só os momentos de sistematização da língua-alvo, de leitura, de escrita, além de outras características que podem contribuir para a produção do conhecimento, mas também os momentos de negociação de significado. O que verificaremos nesta parte da análise são momentos de interações significativas em que os sujeitos envolvidos (professor e aluno) constroem conhecimento mutuamente, sem

que o professor se posicione em um grau de superioridade desconsiderando o sujeito aluno ali presente.

Nesse sentido, na aula 1, o tema foi rotina e os alunos descreviam o que costumavam fazer durante a semana para P1B2. Na maior parte do tempo, a interação construída está próxima da *explicitadora disfarçada de comunicação* em que o professor inicia e o aluno responde, há trabalhos em pares (diálogo que os alunos tiveram de reproduzir). Embora haja preocupação com o contexto, a linguagem é controlada, ou seja, pelo fato do tema ser rotina, o tempo presente foi bastante explorado (como no fim da aula em que os alunos preencheram a letra da música com os verbos no presente).

P1B2: Vamos ver a rotina de A1 agora. Vamo lá A1, cê acorda?

A1: Eu acordo cedo e durmo tarde.

P1B2: Também acorda cedo e dorme tarde. Mais cedo que A2?

A1: Acordo sete da manhã.

P1B2: Eu acordo seis e meia também.

A1 e A2 comentam alguma coisa (incomp).

P1B2: A1 acorda às sete e, aí, o que você faz?

A1: Eu vou ao banheiro, escovo meus dentes:: e, e sempre me acostume ligar o computador e procurar nos jornais as principais notícias da Colômbia, eu sempre leio::

P1B2: Ah é? Pela manhã você lê as notícias da Colômbia?

A1: Sim, rápido.

P1B2: Quanto tempo mais ou menos? Quinze minutos?

A1: No, eu gasto mais ou menos, porque estou um pouco lenta?

P1B2: Um pouco lenta.

A1: Sim, sim

P1B2: Sonolenta.

A1: Sim, sonolenta, é:: gasto vinte e cinco minutos porque eu reviso meu facebook, de e-mail::

[P1 vai escrevendo na lousa a rotina de A1]

Embora esse tipo de interação seja a mais recorrente nessa aula, houve, no entanto, momentos em que ocorreu negociação de significados entre professor-aluno. Por meio da canção de “Seu Jorge” *Burguesinha*, a interação proporcionou trocas de conhecimentos sobre aspectos culturais:

P1B2: Vamo lá. O que vocês conseguiram pegar da música? Da rotina? Primeiro ele tá falando de quem na música?

A1: De uma mulher.

P1B2: De uma mulher. Que é uma?

A1: Burguesinha.

P1B2: Uma burguesinha, tá. Já tinham ouvido essa expressão antes, né?

A1: Si [A1 conversa com A2]

A2: Burguesa. [risos]

P1B2: Sabe o que que é? Pessoa que tem dinheiro, burguesinha é uma menina filhinha de papai /.../ Outra expressão que a gente usa é patricinha.

A1: Ah! Patricinha eu escutei, uma vez.

P1B2: Patricinhas (.) são essas meninas que tem dinheiro pra poder não fazer nada, assim, só ter dinheiro do pai, tá? /.../ Que coisas ela faz?

A2: [risos] Ela vai ao cabeleireiro

P1B2: Ela vai ao cabeleireiro.

A2: No tenho certeza do que escutei, mas ela vai também ao esteticista?

P1B2: Ham ham no esteticista

A2: Ela vai depois ao tinteiro.

P1B2: O que ela faz o dia inteiro? Esteticista [soletra essa palavra]

A2: Esteticista. Depois::

P1B2: O que ela faz o dia inteiro?

A1: Nada o dia inteiro.

P1B2: Nada? O dia inteiro?

A2: Ah [risos]

A1: Nada o dia inteiro.

P1B2: Tá, e você?

A2: (.) Escutei vai ao tinteiro.

P1B2: Hã? [risos] Peraí /.../ Ela nada o dia inteiro. [A2 e A1 riem]. E você? O que ela faz o dia inteiro A2?

A2: (.) Escutei vai ao tinteiro.

P1B2: Vai ao tinteiro. Tá bom. [risos] Nada o dia inteiro ou vai ao tinteiro. Tá bom [risos]

...

P1B2: Tem tinteiro no país de vocês?

A2: Tem.

A1: Sim, mas no se o que significa aqui.

P1B2: Aqui não tem tinteiro. O que é tinteiro? Quem tingem tecido?

A1: É:: tinteiro?

A2: É tecido [fala para A1]

P1B2: Não:: o que é tinteiro?

A2: Tinteiro é quem pinta tecido.

P1B2: E é comum as pessoas irem no tinteiro?

A1 e A2 conversam.

**P1B2: Aqui não, não existe tinteiro. [risos]**

**A1: Mas, eu também tenho outro significado, a xícara pequenininha para, para (.) servir café. /.../ Tinteiro para servir tinto. Café no chama tin...cafezinho, tinto. Seria aqui::**

**P1B2: Pires.**

**A1: Seria. No, um pequenininho.**

**P1B2: Pingado.**

**A1: Pingado, isso.**

**P1B2: Ah, um cafezinho, você fala?**

**A1: Sim**

**P1B2: Cafezinho, aqui a gente fala cafezinho. Lá vocês falam tinteiro?**

**A1: A xícara pequenininha sim.**

**P1B2: Ah:: um tinteiro. Olha que legal! Não sabia.**

**A1: (incomp) tinto.**

**P1B2: Tinto é o café? Ah..legal! [risos]**

[os alunos continuam a descrição das atividades da “burguesinha”]...

P1B2: Agora, vão ouvir com a letra e ces completam só com os verbos, tá? [P1B2 passa o áudio novamente e depois corrige os verbos com os alunos explicando os vocabulários, quando necessário]

P1B2: [no fim da aula passa a tarefa de casa] Tragam essa material pra gente continuar, tá?

A1 e A2: Tá bom.

O material autêntico (amostra real de uso da língua) funcionou realmente como “elemento provocador”, termo usado por PIB2 em relação ao papel do material no ensino-aprendizagem de línguas. Por meio da canção, tanto os alunos quanto o professor puderam construir conhecimento acerca de aspectos culturais dos dois países, em uma negociação de significados, via língua-alvo. Nesse momento, professor e aluno são afetados na interação, provocando possibilidade de mudança em perspectiva de ambos, por meio de uma relação horizontal, diferentemente do que ocorreu no curso analisado anteriormente, em que apenas o aluno foi afetado na interação. No curso Básico 1, a possibilidade de mudança ocorreu em perspectiva do aluno, em nível estrutural da língua, cujo conhecimento partiu do professor em direção ao aluno, em uma relação hierárquica.

Na aula 2, por exemplo, os professores selecionaram o filme *Auto da Compadecida* para que os alunos desenvolvessem um texto sobre determinada cena e para evidenciar outra variedade linguística do português. Os alunos descrevem a cena, há correção por parte dos professores que continuam a aula da seguinte forma:

**PIB2: Gostaram da cena do filme? [alunos se manifestam positivamente] Entenderam bem né?**

**A1: Hum hum.**

**PIB2: Agora, vamos aproveitar um pedaço da cena, porque nós estamos vendo sempre:: nós já vimos o passado, agora estamos vendo o presente. Por isso que era pra vocês descreverem no presente, tá? Não sei se no espanhol tem isso. Às vezes, a gente fala o presente, por exemplo, que ce faz amanhã? Amanhã, eu trabalho o dia inteiro. Eu to falando no presente, mas eu não to falando do presente, eu to falando do futuro. Tem isso também?**

**A1: Sim.**

**PIB2: Tem? Então, é o presente com uma ideia de futuro, tá? Então, tem uma cena aqui, eu vou pôr na cena e vocês acompanham o que ele tá falando. /.../ E o sotaque do nordeste? Vocês sentiram bastante diferença do português daqui?**

**A1: Muito.**

**PIB2: Muita né?**

**A1: Sim, sim.**

**PIB2: Tem hora que eu também não consigo entender o que eles estão falando. [P1 seleciona a cena] Vamo lá. Vocês viram que na folhinha de vocês tem o diálogo com ele né? Então, vamo lá, o amigo e o Chicó, né? Aí o Chicó fala: *É tanto amor que me chega a dar gastura*. E o amigo: *Por que você não fala com ela? Pobre do jeito que eu sou* [Chicó]. *Casando com ela, você fica rico* [João Grilo]. *Casando com ela, você fica rico*. A ideia é que casando com ela você vai? Ficar rico. Só que ele usou, casando com ela você fica rico. Tá? Então, tá em negrito essa parte. *De que jeito?* [Chicó]. *Jeito eu dou* [João Grilo]. *Mas aí que tá, depois de rico, você esquece seu amigo João Grilo*. Não é que depois de rico ele esquece, na verdade, depois de rico você vai?**

**A2: Esquecer.**

P1B2: Esquecer. Só que ele tá usando com ideia de futuro, tá? *Tudo que eu quero é dinheiro, mas nem sempre eu quero mais. Casando com ela tem fartura* [João Grilo] Terá, só que ele tá usando com a ideia de futuro. *Que não acaba e além de matar a fome você ganha uma porca cheinha de dinheiro.* Na verdade, ele vai::

A1: Ganhar.

P1B2: Ganhar uma porca. *Mas você ganha uma porca cheinha de dinheiro que bisavó::* Ah , os nordestinos não usam tanto artigo como a gente, tá? *Que bisavó da dona Rosinha deixou pra ela* [João Grilo]. *Pois, se você fizer ela casar comigo, metade é seu* [Chicó]. Então, esse foi o trato deles. O João Grilo só ajudou ele, porque se ele casasse com a Rosinha e pegasse a porca, metade do dinheiro era do João Grilo, tá? Então, tem aqui, veja as frases em negrito, em que tempo verbal elas estão? Em que tempo verbal elas estão?

A1: Presente.

P1B2: No presente. Elas estão falando do presente ou de um possível futuro? De um possível futuro. Então, às vezes, o presente tem ideia de futuro. E é essa parte que a gente começa a entrar nessa unidade. /.../ Você quer passar P2B2 o diálogo pra eles?

P2B2: Hum hum.

...

P2B2: Ces preferem escutar?

A1: Escutar.

/.../

Por evidenciar outra variedade linguística do português e por ser amostra de uso da língua em contexto real, a relevância desse material é inquestionável. Os professores ao abordarem esse aspecto gramatical (presente com valor de futuro) demonstram preocupação em evidenciar o uso da língua em contextos comunicativos, ou seja, aquele que o aluno irá encontrar fora da sala de aula. Nesse sentido, a cena selecionada do filme se caracteriza como potencial material para exemplificar o uso de modo contextualizado, diferentemente dos materiais que o fazem por meio de frases desconexas ou “soltas” sem preocupação com o contexto de uso.

Em relação à escolha desse material, podemos verificar evidências de preocupação com o contexto de uso da língua. No entanto, no que se refere à interação construída na sala de aula não houve negociação de sentidos. Os professores controlaram os turnos da conversa com os alunos, com perguntas que se direcionavam à exploração do conteúdo linguístico e às respostas previamente estabelecidas. Não houve contextualização da época retratada no filme e nem explicações no que se refere à condição da mulher naquele tempo. Por esse viés, questionamentos acerca do papel da mulher, da figura do pai e o temor dos pretendentes de Rosinha, além do fato dessa personagem ter um cofre poderiam propiciar engajamento tanto de professores quanto de alunos em negociação de significados culturais: como seria no país de cada um deles?

Os professores finalizaram essa aula com exercícios estruturais de preenchimento com verbo e com advérbio de tempo:

P2B2: Ces querem dar uma lidinha aqui em cima (incomp)? A partir desse vocabulário, a gente vai preenchendo. Por exemplo, assim, ó, a primeira: Complete com os verbos e com os adjuntos adverbiais de tempo, como ficaria esse primeiro?

A2: Eu trabalho.

P2B2: Eu trabalho?

A3: À noite.

P2B2: À noite. Isso (incomp) Meus amigos não?

A1: Estudam.

A2: Estudam.

P2B2: Não estudam depois do que?

A2: Das nove.

A3: Depois?

P2B2: É, depois das oito (incomp) [P2 fala muito baixo] É, eu estudo às oito, você estuda às segundas? /.../ As opções dos adverbiais que vão indicar se é futuro ou presente.

(...)

P2B2: /.../ Tem um português bem formal que seria eu estudarei às oito, esse daí é bem formal que a gente não usa. Tem outro que a língua formal aceita que é eu vou estudar, né, seria mais composto, eu vou estudar às oito. Esse é mais na língua formal, no dia a dia a gente usa o presente, a gente fala eu estudo às oito antes do meio dia ou depois. [P2 vai esclarecendo as dúvidas do exercício individualmente na carteira]

...

P2B2: /.../ Podemos começar? Essa “b” aqui ó. Quando você trabalha A1?

A1: Todos os dias. [risos de A1]

P2B2: Toda hora [risos de P2]

A1: Toda hora. Eu não faço trabalho formal, mas faço muita coisa em casa.

P2B2: E como vai ser o seu dia amanhã? Você vai?

A1: Amanhã?

P2B2: É, assim, tem essas perguntas, (incomp) como você descreveria o seu dia amanhã?

A1? De manhã?

De acordo com as transcrições, podemos considerar que houve *participação relevante para a aquisição*. Essa participação não se desenvolveu para a interação em que ocorre construção de significados de maneira mútua. Os alunos tiveram a oportunidade de usar a língua-alvo para perguntar, responder e praticar leitura em voz alta (houve momento em que os professores simularam um diálogo que foi reproduzido pelos alunos).

De modo geral, inferimos que no Básico 2 os professores criaram mais oportunidades para que os alunos experienciassem a língua-alvo. As aulas<sup>26</sup> 4, 5 e 7 corroboram para exemplificar esse fato. As aulas 4 e 5 serão abordadas no próximo tópico.

A aula 7 teve como propósito simular o exame Celpe-Bras para que o aluno conhecesse seu funcionamento, pois a avaliação do curso foi baseada nesse exame. Com

<sup>26</sup> Esclarecemos que a aula 3 não foi gravada por problemas técnicos e a aula 6, por haver um aluno na sala, se resumiu na correção do texto produzido por ele e na sessão de dúvidas.

esse objetivo, os alunos assistiram ao vídeo sobre as profissões relacionadas à área de cada um deles e sobre o mercado de trabalho. Como proposta de atividade, cada aluno teve de falar sobre a profissão de seu colega por meio das informações do vídeo. Oportunidade como essa, dos alunos se engajarem na língua-alvo, foi recorrente nesse curso. Pelo tema estar relacionado diretamente ao contexto do aluno, esse material pode ser considerado altamente relevante e, além disso, cada um teve a oportunidade de expressar sua opinião em relação à informação do vídeo sobre sua profissão. Vejamos:

A1: Eu vou falar sobre o profissional da química. O que o profissional faz? É:: ele tem que ver quais *reacciones* que sucedem na matéria orgânica ou inorgânica e como (incomp) para fazer produtos, fazer medicamentos, desenvolvimento em indústria de *producción*, em pesquisas (incomp), pode trabalhar na escola como professor, ou nas universidades, ou pode completar o seu *formación* com mestrado e doutorado. Em que tipos de lugar pode trabalhar? É bom, segundo o vídeo, profissional químico tem muitas áreas, então, pode ser engenheiro químico, engenheiro de alimentos, engenheiro de *producción*, engenheiro de processos, tem muitas áreas? Para trabalhar. O que eu preciso fazer para exercer essa *profesión*, tem uma monitoria do conselho federal, todos têm que fazer a *graduación* e:: como base para exercer essa *profesión*. Como está o mercado de trabalho? É muito bom [risos] de acordo com a *asociación* brasileira de indústria química é a *producción* de produtos químicos foi de bilhões, então, tem muita demanda profissional para muitas áreas da farmácia, da química, dos produtos agrícolas, inseticida, *bacinas*, (incomp).

P1B2: Bom. É:: vamo lá. A2 /.../ tem alguma coisa na área de química que passou no vídeo com a qual você não concorda ou alguma coisa que eles exageraram:: a sua impressão sobre o vídeo?  
A2: Em geral, os ramos da química são muito *amplios*, aí, eu acho que não ficou muito explicado (incomp).

Mesmo P1B2 avaliando compreensão e produção oral dos alunos, discussões acerca das exigências no mercado de trabalho brasileiro foram construídas durante a interação. Nesse sentido, tanto os professores quanto os alunos puderam conhecer o funcionamento em cada país, não em forma de “troca” de informações, mas de construção delas. Em uma relação horizontal, ambos os sujeitos (professor e aluno) produzem conhecimento por meio de material autêntico que não funciona como orientador da aula, mas, segundo definição de P1B2, como *elemento provocador*. De fato, esse material provoca discussão significativa entre professor e aluno contribuindo para que a interação se estabeleça de forma equiparada, sem o professor se colocar na posição de “detentor do saber”. Vejamos:

P1B2: E o que precisa pra exercer a profissão de administrador A3? Pelo que você conseguiu ver do vídeo?

A3: (...) *No* lembro.

P1B2: Não lembra? O vídeo falou só da graduação, tá? /.../ Na hora que ele tava entrevistando um professor, apareceu embaixo do nome do professor “CRA” que é Conselho Regional de

Administração. Aí, vocês podem perguntar, né, aqui no Brasil, como funciona isso? Alguns conselhos aqui no Brasil pesquisam mesmo se a pessoa está filiada. /.../ O CRQ fiscaliza, vai atrás. O CREA que é da engenharia fiscaliza também, vai atrás. A OAB que é que eu tenho, pra ser advogada, fiscaliza, você não consegue mesmo fazer se você não tiver. O CRA dificilmente é pedido. /.../

A1: É o mesmo que acontece na Colômbia. Se você vai trabalhar como servidor público, do estado, você tem que ter.

P1B2: O CRA?

A1: Sim.

P1B2: Aqui não.

A1: Mas pode trabalhar numa empresa privada.

P1B2: Privada:: tá bom. [risos] Eu anotei isso. Privada e privativo, depois, a gente discute a diferença, tá?

A1: Empresa privada *no* precisa.

P1B2: Não precisa.

P2B2: É porque uma pessoa que até não é formada em administração, mas que tenha talento pode exercer né?

P1B2: É:: Aqui na administração pública não pede CRA não, basta passar no concurso.

A1: Ah, sim, eu vi.

...

P1B2: Tá. O que precisa pra exercer a profissão de biotecnologia, de biotecnólogo, no Brasil?

A2: Um conselho::

P1B2: Mas ele falou no vídeo de algum conselho? Ou apareceu alguma sigla? Não. É novo, ainda não tem um conselho. [risos] É pegadinha. A3, alguma coisa que você viu no vídeo que você acha que foi exagerado, que é diferente a abordagem na Argentina:: Fala um pouquinho agora, assim, da biotecnologia.

A3: É difícil de falar, biotecnólogo acho que o pessoal da vídeo explicou muito bem em geral a tecnologia, as técnicas aplicadas no seres vivos para melhoramento de muitas *cosas*. Mas, uma das ramos mais importantes é a produção de vacinas e descoberta de vacinas.

A1: Acho que uma coisa importante, pra mim, falaram que a biotecnologia é agora o *boom* da biotecnologia é, aqui no Brasil, é a prevenção de doenças que é mais barato a prevenção que combater a doença. Eu acho que é o (incomp), porque::

P1B2: Porque antes nós comprávamos, maioria dos países da América Latina em geral né, nós comprávamos dos Estados Unidos a tecnologia pra vacinas. Agora tá começando a ser desenvolvido.

A1: Mas no setor farmacêutico é algo bom, porque já não estão produzindo moléculas inteiras pra fazer medicamentos, é todo (incomp) medicamento de biotecnologia. É o *boom* agora.

P1B2: Achei legal, interessante, eu não sabia o que fazia um tecnólogo pra ser sincera. É vamo lá, então. Primeiro, acho que tenho que elogiar vocês, ces tão compreendendo com uma vez só que assistiram o vídeo, conseguiram a parte de compreensão, foi muito boa, conseguiram entender bem, conseguiram responder todas as perguntas. Essa parte, a pergunta mais difícil o que é necessário. Porque os vídeos nem falavam explicitamente disso né? Trazia detalhes e mesmo assim vocês conseguiram perceber detalhes, né. Que tava escrito CRA no negócio do cara, ce lembrou do conselho, então, essa parte foi boa. Nós temos que anotar aqui o que a gente percebeu de erro entre aspas. /.../

Nessa perspectiva, não somente há *participação relevante para a aquisição* como também interação significativa professor-aluno. A fala de P1B2 *Achei legal, interessante, eu não sabia o que fazia um tecnólogo pra ser sincera* demonstra que esse professor também se coloca em situação de aprendiz e não de “detentor do saber” como acontece em aulas cujo ensino é embasado estruturalmente.

Nas aulas desse curso não foi possível perceber um padrão de acontecimentos, como ocorreu no curso anterior. A análise do Básico 1 evidenciou que as ações dos professores desencadearam consequências, em grande parte, possíveis de serem previstas, já que a maioria dessas ações eram frequentemente repetidas nas aulas. De certa maneira ritualística, os professores do Básico 1 partiam de um material autêntico para explorarem categorias estruturais da língua-alvo como, por exemplo, gerúndio, imperativo, acentuação de palavras, e outras. Nesse sentido, tais ações desencadearam alcance de mudança possível de ser prevista, a curto prazo, pois a interação construída, a partir desse espaço de sala de aula, afetou apenas o sujeito-aluno: houve possibilidade de mudança em perspectiva do aluno, sendo ele o afetado nessa interação. Como já discutido, essa mudança é um desdobramento do tipo de interação construída pelos professores: pautada em atividades estruturais, em perguntas e respostas, em exercícios de correção, em repetições, características correspondentes à *interação explicitadora*. Nesse processo, a *participação* do aluno é *relevante para a aquisição da língua*, mas não alcança a negociação de significados, pois este já é fornecido pelo professor.

Diferentemente, no Básico 2, os sujeitos afetados na interação, construída em sala, são professor e aluno, em momentos em que há negociação de sentidos. Nessa relação horizontal, a possibilidade de mudança é em perspectiva de ambos: tanto o professor quanto o aluno são afetados. Nesse sentido, as ações dos professores (mais precisamente, a ação de P1B2) desencadeiam consequências não tão previsíveis, a curto prazo, pois o aprendizado da língua não é centrado em sua estrutura (atividades cunhadas apenas na exploração do sistema da língua e no “certo” e “errado”) e há evidências de momentos de negociação de significados. Tais momentos foram possíveis uma vez que as oportunidades do aluno de interferir, discutir, contribuir para a/na produção de conhecimento foram construídas pelos professores. Nesse sentido, o aluno pôde se engajar na língua-alvo de maneira significativa por meio de temas/conteúdos relevantes em relação ao seu contexto de trabalho e/ou de ensino, por meio de tarefas comunicativas<sup>27</sup>, de uso da língua para expressar opiniões e se posicionar, características que se assemelham à *interação implicitadora em ambientes*

---

<sup>27</sup> O conceito de tarefa comunicativa compreendido neste trabalho se assemelha à definição segundo o manual do exame Celpe-Bras: (...) *a tarefa é um convite para agir no mundo, um convite para o uso da linguagem com propósito social* (Manual do aplicador 2003, p. 13).

*comunicativos*. Assim, propomos o quadro a seguir para compreender a construção da interação em sala de aula:

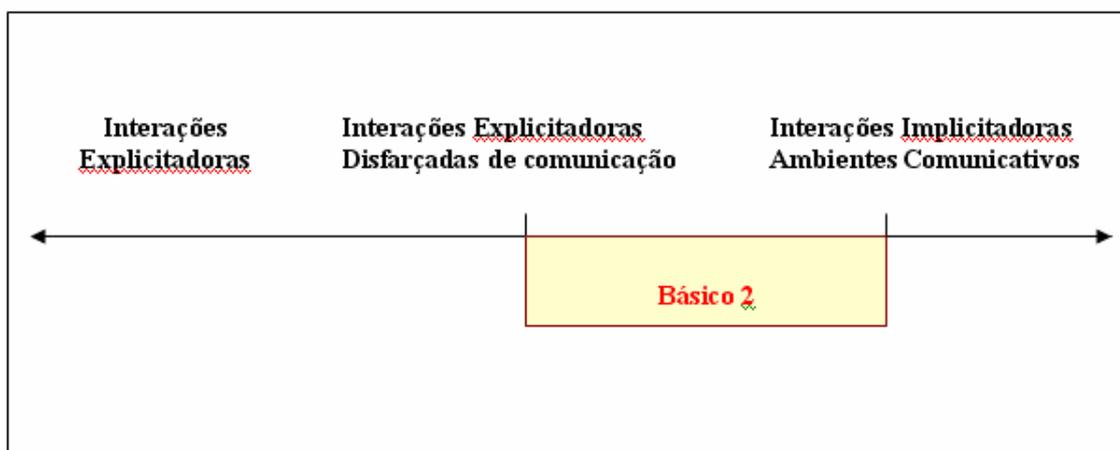


Fig.28. *Continuum* da Interação Básico 2

De acordo com Almeida Filho (2005:37-38), um dos pressupostos do ensino comunicativo é o professor *representar temas e conflitos do universo do aluno na forma de problematização e ação dialógica*. Nessa perspectiva, inferimos que os professores do curso Básico 2 criaram oportunidades, como exemplificado na aula 7, do aluno problematizar temas de seu universo como, por exemplo, o mercado de trabalho. Por esse viés, reconhecemos que a interação construída nesse curso está entre a *explícita disfarçada de comunicação* e a *implícita em ambientes comunicativos*. Embora tenha se verificado uso de material autêntico para focar alguma estrutura da língua, no caso da cena do filme *Auto da Compadecida* em que foi explorado o uso do presente com valor de futuro, esse procedimento foi realizado de maneira contextualizada. Além disso, também houve momentos de negociação de sentidos.

No que se refere à avaliação, esta foi realizada nas aulas 8 e 9. Os professores precisaram de duas aulas, pois um aluno faltou na aula 8. Os comentários das avaliações (oral e escrita) se realizaram também em duas aulas: 10 e 11. Como o foco desta pesquisa não é avaliação, optamos por não discorrer sobre esse tema.

Seguimos para a discussão e análise de duas aulas 4 e 5.

### 4.3.2. O olhar e ser olhado

De acordo com os estudos bakhtinianos, os sujeitos são incompletos que buscam sua completude em outro que, por sua vez, também é incompleto. Nessa busca incessante de completude, apenas o outro terá de nós um *excedente de visão* que não podemos possuir de nós mesmos. Esse acontecimento ou oportunidade de olhar e ser olhado só é possível por meio da interação. Nesse sentido, ao transpormos essa visão para a sala de aula de línguas, consideramos que as interações construídas ou não, são potencialmente relevantes para refletirmos como os sujeitos (professor e alunos) concebem um ao outro e como são concebidos por eles mesmos, bem como o reflexo disso no ensino-aprendizagem de línguas.

Como mencionado, nesse curso Básico 2 houve momentos de negociação, de construção de conhecimento de forma colaborativa. As participações dos alunos alcançam o nível de interação que esperamos que aconteça em sala de aula (o tipo de interação que o ensino comunicativo pode proporcionar), tornando-se significativa tanto para o professor quanto para o aluno e com possibilidade de mudança em perspectiva de ambos (professor e aluno afetados na interação).

Nesse sentido, na aula 4, cujo tema foi mercado de trabalho, os professores criaram oportunidade para que o aluno pudesse expor seu “olhar” acerca de nossa cultura:

P2B2: Você já tinha ouvido falar desse jeitinho brasileiro?

A3: Não.

P2B2: Das leis que pegam e que não pegam:: [risos de P2]

P1B2: Ce nunca ouviu falar do jeitinho brasileiro?

A3: Não.

**P1B2: O que você achou, você tá convivendo com os estudantes, não é o mundo de trabalho ainda, né, você tá convivendo com os professores daqui, com os estudantes daqui. Que você achou, em relação ao texto, por exemplo, o que o texto tá falando é que o brasileiro não gosta muito de regras. Também não cumpre muito as regras. Você percebeu isso, acha que não?**

A3: Eu percebi nas aulas. Eu vi que muitos estudantes é:: não, é:: trocam o cronograma.

P1B2: O cronograma. Inclusive nosso curso aqui, né [risos]

A3: E a professora não diz nada. [risos de A3] Acho que não querem muito::

P2B2: Já que é a minoria, deixa quieto, né.

P1B2: Não tem muita regra. Tem a regra, mas depois fica todo mundo mudando a regra o tempo inteiro.

A3: É, acho que é muito flexível.

P2B2: Tem o jeitinho tanto dos alunos que querem mudar, aí o professor fala “deixa, né”, fica mais fácil, concordo, não vai::

P1B2: Isso é bem diferente na Argentina?

A3: Sim. [risos]

P1B2: É, lá não tem muito essa flexibilização.

A3: Mas, não sei como se fala, é mais reto.

P2B2: Rígido.

P1B2: É mais rígido. Não é flexível, é mais rígido.

...

P1B2: É, nunca assume. /.../ E outra coisa, preciso te falar uma coisa assim, por exemplo, A3 você chegou atrasada na aula hoje, eu não quero mais que você chegue atrasada. Muito dificilmente eu vou te falar isso. [risos de A3] Eu vou ficar fazendo rodeio, vou falar assim “então, a gente tem um horário pra começar a aula, nunca vou falar A3, quando as pessoas chegam atrasadas atrapalham um pouco o ritmo, então, tentem chegar no horário”. Eu nunca vou falar::

A3: Direto.

P1B2: Direto, porque a gente tem essa mania de das relações pessoais serem muito misturadas com as relações de trabalho.

P2B2: Tentar disfarçar o máximo, nem falar na hora que chega, tentar misturar, o problema é meu::

P1B2: Você, a sua região tem isso? Os argentinos ou não?

A3: Depende do espaço. Acho que na faculdade não é tão assim, mas *hay, están* estabelecidos as leis de estudantes e::

P1B2: Calma, calma. Estão estabelecidos bem?

A3: Os papéis.

P1B2: Os papéis, tá? Dos estudantes e dos professores. Não tem essa relação de amigo que a gente tem aqui.

A3: Não, nem tanto.

Por meio do texto *O brasileiro: seu jeito de viver, de ver, de trabalhar e de fazer negócios*, os professores propiciaram discussão acerca de aspectos culturais. Diferentemente do que ocorreu no curso anterior, em que havia passagem abrupta do tema para os exercícios na maior parte do tempo, o trecho em destaque evidencia que o material não foi selecionado apenas para fins estruturais, mas para ser *elemento provocador* de assuntos relevantes para ambos os lados. Nesse momento, o sujeito-aluno tem a oportunidade de engajar-se em uma discussão acerca de seu olhar sobre esse “jeitinho brasileiro” e (re)pensar sobre o jeito argentino de ser, ou seja, o significado, como afirma Moita Lopes (1994:361), *não está nas coisas ou nas pessoas, mas acontece na relação entre as pessoas*. Por esse viés, podemos conceber a aula como, segundo Novelli (1997:44), *um encontro entre humanos (...)*.

Nesta pesquisa, consideramos a sala de aula como um palco teatral: “construções sócio-históricas e culturais de indivíduos cujos papéis sociais são/estão representados”. Nesse sentido, ser professor, estar em sala de aula não significa que “vestimos” o “ser” professor durante alguns minutos e o “despimos” depois. Nesse espaço, os papéis sociais são/estão constantemente sendo (re)configurados, pois a sala de aula, sendo

*encontro de humanos*, é um microcontexto real em que pessoas socialmente constituídas tentam apreender a língua-cultura do outro.

De acordo com a concepção de língua e de ensino-aprendizagem de P1B2, podemos compreender por que *ensina do jeito que ensina*. Para esse professor em formação, *a língua é antes de tudo um fato social* e o material é concebido como *elemento provocador*. Como desdobramento dessas concepções, evidenciam-se momentos de interações construídos de modo significativo e colaborativo em sala de aula.

Outra evidência desse tipo de interação (além da aula 1 que já foi discutida) ocorre na aula 5, em que os professores criam oportunidades para que os alunos possam discutir sobre a linguagem formal e informal. Vejamos:

P1B2: Tem uma música agora, eu lembrei, é:: o pessoal das periferias das cidades geralmente não gostam de ter a conjugação, não é que não gostam:: que isso é o português padrão. Então, essa é uma linguagem formal que geralmente tá vinculada a classes que tem mais dinheiro, que falam o português padrão. Marca muito o lugar social das coisas, né? Se você for nas periferias das cidades aqui, você vai ver que quase ninguém concorda o verbo. Ninguém conjuga o verbo direito. Então, por exemplo, tem uma música de um rapper daqui chama Mcida, tem uma frase que ele fala “os perreco vem, os perreco vai”, ao invés dele falar “os perreco vão” é “os perreco vai”. Se você pegar essa música, têm várias:: ele não concorda é:: ele não consegue fazer concordâncias verbais. Então, por que ele faz isso? Porque ele não sabe conjugar o português? O português padrão? Não sei se ele não sabe, só sei que a música que ele faz são as pessoas que falam assim. /.../ [P2 procura na internet a música do cantor de rap]

...

[P1 e P2 passam o trecho do vídeo diretamente do *youtube* para os alunos conhecerem a música].

P1B2: Só pra vocês terem uma idéia, invés de ser “de onde vocês vêm” é “de onde ce vem”, “que que ce tem”, tá vendo /.../ Então, não tem quase concordância.

P2B2: A gente até fala, a gente vem, né.

[P1 passa outra música do cantor Criolo Doido - Subirusdoistiozin]

P1B2: Só pra vocês terem uma idéia, ele corrigiu a letra, essa letra aqui tá corrigida, antes ele falava “os perreco vem, os perreco vai”, tem muita coisa até difícil de entender, né? É:: “tem uns menino”, como que seria o certo?

A2: Tem que?

P1B2: “Tem uns menino”, como seria?

A3: Um menino.

P1B2: Tem um menino ou? Uns meninos. Bom. “Uns menino bom”. Como que seria?

A2: Uns meninos bons.

P1B2: Uns meninos bons, tá, ou um menino bom. /.../ “que corre”, seria uns menino que corre”?

A3: Que correm.

P1B2: Que coRREM. Isso. /.../

...

P1B2: /.../ mas muita gente da periferia fala assim. Vocês vão ver principalmente essas concordâncias que a gente viu agora, nós vamos, muitas pessoas falam nós vai, tem muito disso no Brasil.

P2B2: Variedade da região assim.

...

A3: O que que é perreco?

P1B2: Perreco, situação difícil.

A3: Ah::

P1B2: Perreco, perreco, é:: mas é gíria. Ces gostam desse tipo de música?

A3: Não::

P1B2: Eu também não gosto. É bem parecido com o rap americano, né, mas aqui nas periferias tem muito. Na Colômbia tem muito rap também né?

A2: Também.

P1B2: E também se fala com outro tipo de espanhol?

A2: Também.

P1B2: Bem na gíria? Não concordam verbo também:: como que é?

A2: Não sei, mas é bem gíria, como ele fala.

P1B2: Mas costuma ter problema de concordância igual aqui?

P2B2: O que você vê que sai fora do padrão assim?

A2: As músicas são como eles falam (incomp) então fala diferente da língua formal.

A3: Mais vulgar.

P1B2: Mais vulgar, aqui também.

...

P1B2: Tem muita diferença entre o que se aprende na escola e o que vocês ouvem nas ruas?

A2: Tem diferença sim.

A3: Mas acho que são somente alguns termos, não tudo a língua.

P1B2: É bem parecido com que você aprende na escola.

A3: Hum hum.

P1B2: Na Colômbia também?

A2: As pessoas da rua falam diferente, mas acho que também não muda muito.

P1B2: É bem parecido, por exemplo, concordância de verbo é parecido, segue o que vocês aprenderam na escola?

A3: Sim.

...

De modo colaborativo, tanto os professores quanto os alunos constroem/negociam significados em relação à língua oral e a língua aprendida nas escolas. Ambos apreendem aspectos da cultura do outro sem que haja sobreposição do professor em relação ao aluno. Nesse sentido, a relação horizontal estabelecida nessa interação produz possibilidade de mudanças em perspectiva de ambos os lados: o professor e aluno aprendem um sobre o outro, cada um se permite olhar e ser olhado e ambos são afetados. Reconhecemos que o que ocorre em sala de aula desse curso – retomando os dizeres de Kleiman (1998:281) -, são momentos em que as *identidades são (re)criadas na interação e por isso podemos dizer que a interação é também instrumento mediador dos processos de identificação dos sujeitos envolvidos numa prática social*.

Partindo desse pressuposto, as ações dos professores desencadearam consequências não tão previsíveis, a curto prazo, e possibilidade de mudança em perspectiva de ambos: professor e aluno:

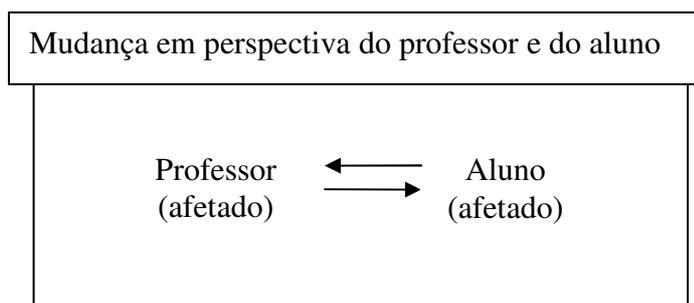


Fig. 9. Possibilidade de mudança em perspectiva do professor e do aluno

Por meio de uma relação horizontal, tanto professor e aluno são afetados nessa interação possibilitando mudanças em perspectiva de ambos, pois o professor não se coloca em posição de superioridade ou daquele que detém o conhecimento, e leva em consideração o aluno como sujeito que contribui para a construção/negociação de significados.

Na perspectiva apresentada na análise, podemos compreender por que as ações dos professores do curso Básico 1 produzem consequências possíveis de serem previstas, desencadeando interações construídas em torno de aspectos estruturais da língua e silenciando o aluno e por que as ações dos professores (precisamente a de PIB2) do curso Básico 2 produzem momentos de interações significativas, criando oportunidades para que o aluno negocie/construa significados juntamente com o professor. As concepções acerca de língua e dos processos de ensino-aprendizagem de cada professor em formação condizem com suas ações em sala de aula e com o tipo de interação proporcionada nesse espaço.

Levando em consideração a relevância da interação no processo de ensino-aprendizagem de línguas na construção de conhecimento e seu papel fundamental para a constituição dos sujeitos, cabe perguntarmos qual é a concepção de interação desses professores em formação.

### PARTE 3: CONCEPÇÃO DE INTERAÇÃO DOS PROFESSORES E DOS ALUNOS.

#### **5. Concepções sobre interação na perspectiva dos professores em formação e dos alunos**

Partindo de dois aportes teóricos, ensino comunicativo e os estudos bakhtinianos (em relação ao sujeito), a investigação foi direcionada pela busca por compreensão de qual tipo de interação foi construída nesse espaço e como o professor concebeu o aluno

no tocante a sua constituição sócio-histórica e cultural de sujeito, durante o processo de ensino-aprendizagem de português língua estrangeira. O “olhar” do pesquisador para a análise da interação foi embasado por esses aportes teóricos compondo, dessa forma, uma perspectiva sobre o objeto em foco. Levando em consideração que a compreensão de interação, discutida na fundamentação teórica, é ampla e controversa, pois é comum pensarmos interação, comunicação e participação como conceitos afins, julgamos relevante apresentarmos outras perspectivas em relação ao termo interação: uma sob “olhar” do professor em formação e a outra sob o “olhar” do aluno. Novamente, nos colocamos em *posição de escuta* para significar nosso objeto de análise: a interação.

Retomando Barbirato (2009), embora cada um desses conceitos possua autonomia, eles são interdependentes e imprescindíveis para o processo de ensino-aprendizagem de línguas. Nesse sentido, com o intuito de triangulação de dados desta pesquisa, discutiremos as concepções sobre a interação na visão dos professores e dos alunos desses cursos.

Por meio de questionário, os professores e os alunos responderam às questões referentes à interação. Não é nosso objetivo discutir todas as perguntas desse questionário, mas apenas as que correspondem diretamente ao foco de pesquisa. Essas perguntas foram apontadas no quadro a seguir:

	<b>P1B1</b>	<b>P2B1</b>	<b>P1B2</b>
Em sua opinião, o que seria interação no contexto da sala de aula?	Interação abrange a <b>eficácia da comunicação</b> entre aluno e professor. É quando o aluno tem liberdade de se expressar, interrogar e até mesmo sugerir. Quando participam das aulas, das atividades não necessitando ser explicitamente obrigados.	A interação remete a relação professor-aluno em sala de aula, envolve também a <b>participação</b> de um aluno sobre o conteúdo abordado ou quando o aluno expõe suas dúvidas.	A interação é o estabelecimento das relações na sala de aula, do aluno com o outro aluno, do professor com os alunos e dos alunos com o professor. Como adoto a abordagem comunicativa, considero essencial a interação para o funcionamento das aulas.
Com base em sua concepção de interação, suas aulas no curso de PLE foram interativas?	Sim. Os alunos se <b>manifestavam</b> com dúvidas e sugestões do que eles necessitavam aprender para seu trabalho acadêmico, <b>participavam</b> de todas as atividades, trabalharam em duplas ou	Sim, os alunos na maioria das vezes <b>participaram</b> das aulas expondo dúvidas, <b>contribuindo</b> com suas opiniões a respeito de um conteúdo abordado, dando sugestões. Um	Não sei se consegui atingir o objetivo plenamente, mas procurei trazer atividades interativas e considero que houve interação porque os alunos <b>conversaram entre si, a respeito das atividades, aprenderam uns sobre e com os outros, eu aprendi sobre eles, as aulas eram descontraídas</b> e por meio da língua portuguesa expressamos nossas visões e opiniões sobre diferentes assuntos como: viver fora de seu país de origem e os sentimentos que isso gera ( a partir do texto cada um deles foi relatando sua própria experiência e em que fase do “estar fora do

	<p>grupos quando sugerido. Através de algumas <b>brincadeiras</b>, eles se soltavam e participavam mais. Obviamente, levando em consideração a personalidade de cada aluno.</p>	<p>exemplo pode ser a aula destinada a revisão de conteúdo, sobre a qual os alunos trouxeram suas dúvidas e desta forma se compôs a aula de revisão.</p>	<p>ninho” eles estavam; a partir de outro texto e da música “Amélia” falamos sobre as cobranças sobre a mulher e sobre o homem; por meio de vídeos discutimos diferentes sotaques do português do Brasil; por meio de vídeos conhecemos sobre a profissão uns dos outros e <b>tivemos a experiência de falar do outro e de ouvir o outro falar da gente</b> etc).</p>
--	---	--	---

Fig. 29. Concepção dos professores acerca de interação

De acordo com a resposta de P1B1, é por meio da interação que se realiza a comunicação e, nesse processo, o aluno *tem liberdade de se expressar, interrogar e até mesmo sugerir*. Por essa perspectiva, o propósito maior da interação seria a comunicação e não a construção de significados. Embora P1B1 mencione a liberdade do aluno de se expressar, não há explicitamente indicação de que ele também seja considerado responsável por significar. Podemos perceber esse posicionamento quando P1B1 responde a segunda questão: *Sim. Os alunos se manifestavam com dúvidas e sugestões do que eles necessitavam aprender para seu trabalho acadêmico*. A palavra “manifestar” evidencia a não participação do aluno na construção de conhecimento, ou seja, ele apenas manifesta e não constrói ou negocia significados. Levando em consideração o conceito de interação desse professor, foram evidenciadas nas aulas participações de alunos sem alcance de negociação de conhecimento, em que a exposição do conteúdo era fundamentada na estrutura da língua.

A perspectiva de P2B1 se aproxima da visão de P1B1 no que se refere à participação do aluno: *a participação de um aluno sobre o conteúdo abordado ou quando o aluno expõe suas dúvidas*. No entanto, P2B1 tangencia a ideia de negociação de sentidos quando diz que o aluno contribui com suas opiniões. Nesse sentido, pôde ser evidenciado nas aulas que as ações de P2B1 refletiam preocupação em contextualizar o tema da aula com materiais potencialmente significativos, como no caso da aula cujo assunto foi moradia. Sem, contudo, alcançar a negociação de sentidos, tanto esse professor quanto P1B1 responderam que os alunos teriam oportunidade de expor dúvidas e dar sugestões. Implicitamente, podemos inferir que as dúvidas expostas são consequências do conteúdo transmitido pelo professor e que as sugestões são fornecidas pelo aluno sem que haja negociação de significados com o professor.

Na perspectiva de P1B2, o conceito de interação, assim como em P1B1 e P2B1, remete à relação do professor com os alunos e à relação entre alunos. Diferentemente do

que ocorre com outros dois professores, P1B2 se posiciona frente à abordagem selecionada para fundamentar o curso: abordagem comunicativa. Consciente de que a interação é fundamental no processo de ensino-aprendizagem de línguas, P1B2 relata *procurei trazer atividades interativas e considero que houve interação porque os alunos conversaram entre si, a respeito das atividades, aprenderam uns sobre e com os outros, eu aprendi sobre eles (...)*. Como foi evidenciado, os professores desse curso criaram oportunidades para que o aluno pudesse experienciar a língua-alvo de maneira significativa, por meio de materiais autênticos, temas relevantes (como no caso da aula cujo tema foi mercado de trabalho) que proporcionaram discussões, posicionamentos de cada aluno. Como já analisado, houve momentos de negociação de sentidos.

A partir dos conceitos desses professores em formação, podemos ter conhecimento de como concebem o termo interação e como suas ações convergiram para a realização ou não desse processo em sala de aula. O intuito está na possibilidade de provocarmos discussão sobre o tipo de participação que desenvolvemos em sala de aula: comunicação, participação ou interação.

Levando em consideração a discussão desenvolvida, propomos o quadro a seguir como forma de resumir essas concepções acerca de interação desses professores:

	<b>Interação</b>
<b>P1B1</b>	Interação como eficácia da comunicação: o aluno manifesta dúvidas e sugestões.
<b>P2B1</b>	Interação como participação: o aluno contribui com suas opiniões.
<b>P1B2</b>	Interação como negociação de significados: professor e aluno aprendem uns com os outros.

Esclarecemos que os termos em destaque na figura 29 (p.117) “Através de algumas brincadeiras, eles se soltavam e participavam mais ” e “as aulas eram descontraídas” serão discutidos na próxima seção.

A fim de triangularmos as perspectivas acerca do termo interação, cabe discutirmos como o aluno concebe a interação em seu aprendizado de língua estrangeira.

### 5.1. Perspectivas do aluno em relação à interação em seu aprendizado de português língua estrangeira

Esta seção não visa à busca por compreensão sistemática de interação pelo aluno no ensino-aprendizagem de língua, mas analisar o que o outro (o aluno) tem a dizer a respeito desse processo fundamental ao ensino comunicativo. Nessa *posição de escuta*, ouvir o que o sujeito aluno tem a dizer é levar em consideração seu papel imprescindível na constituição do “ser” professor, do sujeito-professor que atua em sala de aula.

Partindo desse pressuposto, apresentamos as repostas dos alunos do Básico 1 referentes à interação construída na sala de aula.

Alunos Básico 1	Em sua opinião, o que seria interação no contexto da sala de aula?	As aulas que frequentou foram interativas, por quê?
A1	Em minha opinião uma interação é um <b>diálogo</b> entre professor e aluno sobre dúvidas da aula.	Eu axo que si porque os professores falam para nós e elas fizeram que nós falemos com elas.
A2	A interação no contexto da sala de aula é <b>um processo</b> no qual os estudantes participam ativamente durante as aulas	As aulas foram interativas com uma participação normal dos estudantes tendo na conta do que é nível básico 1.
A3	Formas de <b>participação</b> entre as pessoas que estão num lugar, onde se interage e <b>compartilha</b> um (incompreensível) de conhecimento entre os participantes.	O <b>aprendizado foi recíproco</b> , tanto de professores para alunos e inversamente.
A4	A <b>relação</b> profissional dos professores e estudantes para atingir um objetivo común.	Sim foram mas precisaram de mais participação da parte dos estudantes. Os professores tentaram fazer com que a gente falirá um pouco mais para corrigir, a empatia com os estudantes foi boa.
A5	Interação seria onde todos os estudantes falam sobre um tema específico e <b>intercambian conceptos e vivencias em la lengua portuguesa</b> .	Sim porque todos os estudantes falaban entre si e com os professores. Ademas, se trabalharon canciones, vídeos e filmes sobre os cuales debiamos <b>dar nossa opinião</b> .
Alunos Básico 2		
A1	Sobre os temas que traz o professor, é <b>a fala entre ele e o estudante</b> , suas opiniões, sua linguagem oral, escrita e corporal.	Sim, muito! Falamos, escrevemos, escutamos temas variados. PIB2 fazia a correção de nossos erros, <b>foi divertido</b> o processo de aprendizagem.
A2	Eu acho que a interação é <b>aclarar as dúvidas</b> dos estudantes e tentar fazer a <b>participação</b> de todos os assistentes.	Foram, sim. Porque as duas professoras tentavam aclarar as dúvidas que nós tínhamos, fazendo exercícios em aulas... Avaliando conjugação de verbos e palavras da lingua portuguesa.

<p><b>A3</b></p>	<p>O conceito de interação refere as <b>conversações</b> entre os estudantes e os professores. Deve ser boa para o benefício da aprendizagem do aluno.</p>	<p>As aulas foram muito interativas. Eu consegui falar muito com meus colegas do curso e com as professoras. Eu acho que as atividades desenvolvidas nas aulas foram muito boas para a aprendizagem da língua. <b>As interações entre os alunos permitiu a pratica do português.</b></p>
------------------	--	--

Fig.30. Interação na perspectiva do aluno

De acordo com as respostas dos alunos, percebemos posições variadas em relação à compreensão acerca de interação. Concebida de uma maneira mais prática, a interação para alguns desses alunos é um *diálogo*, uma *fala entre ele e o estudante*, *conversações*, *participação*, para *aclarar as dúvidas*. O sentido “prático” mencionado anteriormente está relacionado com a ação de comunicação entre o professor e o aluno.

A interação concebida de modo mais reflexivo pode ser vista nas respostas como: *um processo* ou em que *se intercambian conceptos e vivencias em la lengua portuguesa*. Diferentemente das respostas anteriores, que focavam a interação como ação de comunicar-se com o outro, essas últimas evidenciam uma noção de que não só há um *diálogo*, mas também uma troca de conceitos e de vivências. Implicitamente, podemos inferir que a interação para esses alunos está um pouco além de esclarecimento de dúvidas e que o termo “troca” pressupõe que o professor também tem de compartilhar suas vivências. Inconscientemente ou não, essas concepções estão a caminho de considerar o outro nesse processo de interação: não um outro que apenas emite ou recebe uma informação, mas que compartilha vivências.

De forma mais clara em relação a esse “caminho”, a resposta de um deles, no que se refere à interação construída ou não em sala, apontou que o *aprendizado foi recíproco, tanto de professores para alunos e inversamente*. Nessa resposta podemos encontrar explicitamente que não só o aluno aprende, mas o professor também. Essa relação recíproca nos permite inferir que o aluno não se coloca em posição de quem não tem algo para “ensinar” e não concebe o professor como o único que possui conhecimento. Nesse ponto, constatamos uma discrepância entre o que foi observado em sala de aula, segundo a perspectiva do pesquisador, e as ações dos professores em formação no tocante à interação. De acordo com a análise, as ações dos professores do curso Básico 1 (ao qual pertence o aluno) incidiram consequências possíveis de serem previstas, pois repetiam, quase ritualisticamente, apresentação do tema gramatical por meio de material autêntico, prática desse tema em atividades e correção. Não havia

negociação de significados e a abordagem aparente dos professores se aproximava da estrutural: o professor transmite o conhecimento para o aluno, segundo a fala de P1B1, o professor *ensina* e o aluno *aprende*. Inferimos que essa discrepância esteja relacionada à cultura de aprendizagem desse aluno, de seus interesses e necessidades específicos que o motivaram a aprender a língua portuguesa. Mesmo que nas aulas desse curso não tenha ocorrido interação no sentido de negociação de sentidos, para esse aluno, a aprendizagem foi recíproca.

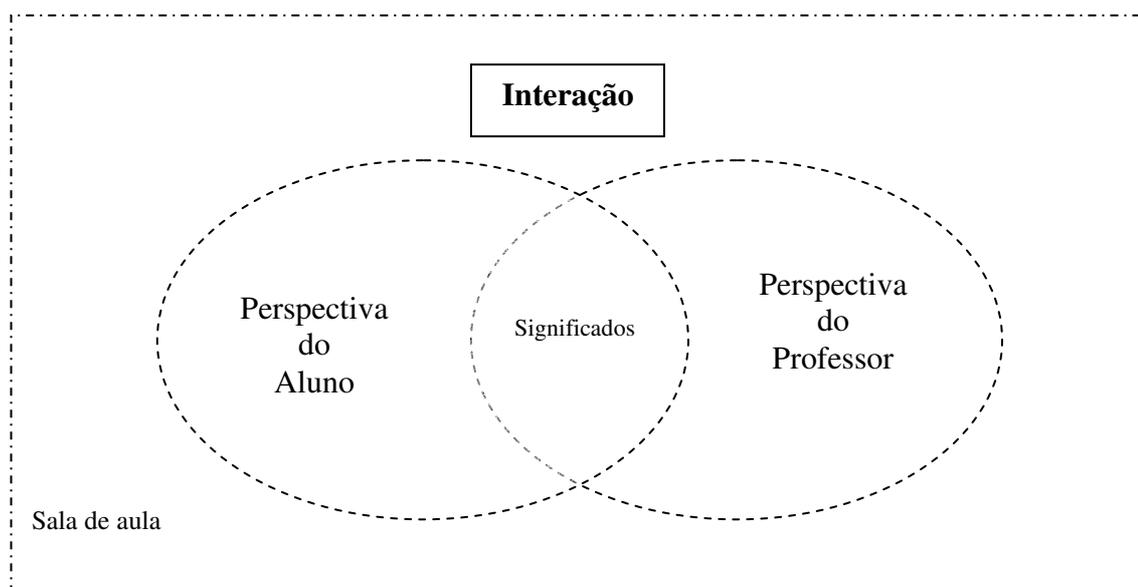
Durante a pesquisa, foi percebido entre os professores dos cursos que alguns relacionavam interação com diversão, estabelecendo relação quase sinonímica entre ambos os termos. Essas evidências não ocorreram durante a aula, mas fora da sala, e, por isso, não aparecem nas transcrições. Em conversas paralelas, sem caráter de entrevista, sobre o tema do pesquisador, alguns pontuavam que suas aulas tinham interação, porque eram divertidas, os alunos riam bastante. Embora não se tenha o registro dessas conversas, de certo modo, esse caráter de descontração apareceu nas respostas de alguns desses professores e de um aluno.

P1B1 - Através de algumas brincadeiras, eles se soltavam e participavam mais (...)

P1B2 - (...) as aulas eram descontraídas (...)

A1 / B2 – (...) foi divertido o processo de aprendizagem (...).

A partir dessa análise de perspectivas dos professores em formação, dos alunos e do pesquisador acerca de interação, foi possível construirmos compreensão sobre o que se esperava encontrar em sala de aula (referente aos aportes teóricos que fundamentaram a análise) no ponto de vista do pesquisador, o que foi encontrado (de acordo com a análise das interações construídas pelos professores), o que os professores construíram segundo suas percepções sobre interação e o que os alunos experienciaram na prática no tocante a esse processo. Dessa forma, compomos a análise de interação sob três perspectivas: pesquisador, professor e alunos.



Segundo os aportes teóricos escolhidos para embasar a investigação, a expectativa do pesquisador no que se refere à interação em sala de aula, era observar uma interação como processo de construção/negociação de significados (premissa altamente relevante ao ensino comunicativo) em que os sujeitos envolvidos concebessem um ao outro como fundamentais para constituição do “ser” professor e do “ser” aluno (sujeito só se constitui como sujeito na interação, pressuposto dos estudos bakhtinianos).

Em relação ao que foi observado, no curso Básico 1, temos *participações relevantes para aquisição* da língua-alvo sem alcance de interação como processo de construção de significados. Nesse sentido, as ações dos professores desse curso desencadearam consequências possíveis de serem previstas já que suas atitudes seguiam uma rotina de eventos com o uso de materiais autênticos com propósitos estruturais. Evidenciamos que as interações estavam entre as *explicitadoras e explicitadoras disfarçadas de comunicação*. No curso Básico 2, foi constatado que houve momentos de negociação de sentidos, pois os professores criaram oportunidades para que os alunos pudessem “olhar” a cultura do outro e serem “olhados” por meio de materiais autêntico que funcionaram como *elementos provocadores* para a interação. Constatamos que as interações estavam entre a *explicitadora disfarçada de comunicação e as implicitadoras em ambientes comunicativos*.

Em relação ao que os alunos experienciaram em sala de aula, as interações foram significativas para eles, pois todos expressaram que houve interação seja em forma de diálogo, de comunicação, de esclarecimento de dúvidas, de compartilhar vivências entre outros. Na perspectiva deles, esse processo se concretizou.

A análise nos leva a inferir que a concepção acerca do termo interação, de fato corresponde ao que Barbirato (2009:97) pontua como *complexa e multifacetada*. As perspectivas de P1B1 e P2B1 estão próximas da compreensão de interação como sinônimo de comunicação e/ou de participação. P1B2 é o único que se aproxima da concepção de interação como negociação de sentidos. Levando em consideração a análise dessas respostas, reconhecemos a relevância de discutir tais termos na área de ensino-aprendizagem de português língua estrangeira com o intuito de provocarmos reflexão acerca do tipo de interação que estamos construindo em sala de aula.

Tomando conhecimento dos tipos de interação construídos nos cursos analisados e das perspectivas dos professores e dos alunos em relação a esse processo, passamos para a discussão e reflexão sobre os significados produzidos nessas interações.

## **6. Significados construídos na interação em sala de aula de PLE**

De acordo com as concepções dos professores acerca de língua, de papéis do professor e do aluno, e de material no ensino-aprendizagem de línguas foi possível inferir a qual abordagem cada professor estaria mais próximo. A compreensão desses aspectos fundantes, em primeiro plano de análise, foi com objetivo de, holisticamente, refletir sobre as ações desses professores em sala de aula no tocante à interação construída. Para entendermos as ações e as consequências do ensino realizado nesse contexto, foi imprescindível refletirmos sobre a abordagem (consciente ou não) de ensino de cada professor.

Em concordância com as ações de P1B1, evidenciamos que a abordagem orientadora de seu processo de ensino-aprendizagem está mais próxima da estrutural e as consequências foram construção de interações fundamentadas em propósitos estruturais, em que o material selecionado funcionava como “pano de fundo” para exploração de temas gramaticais da língua. Nesse mesmo curso, outro professor, P2B1, também utilizava materiais potencialmente significativos para explicar alguma estrutura da língua. Embora suas ações evidenciassem preocupação com o contexto de uso do recorte gramatical, as interações construídas não alcançavam a negociação de sentidos. Ao compararmos com as ações de P1B1, P2B1 está a caminho da abordagem comunicativa. Reformulando a *Fig. 5*, podemos inserir os tipos de interações evidenciadas em sala de aula do curso Básico 1:

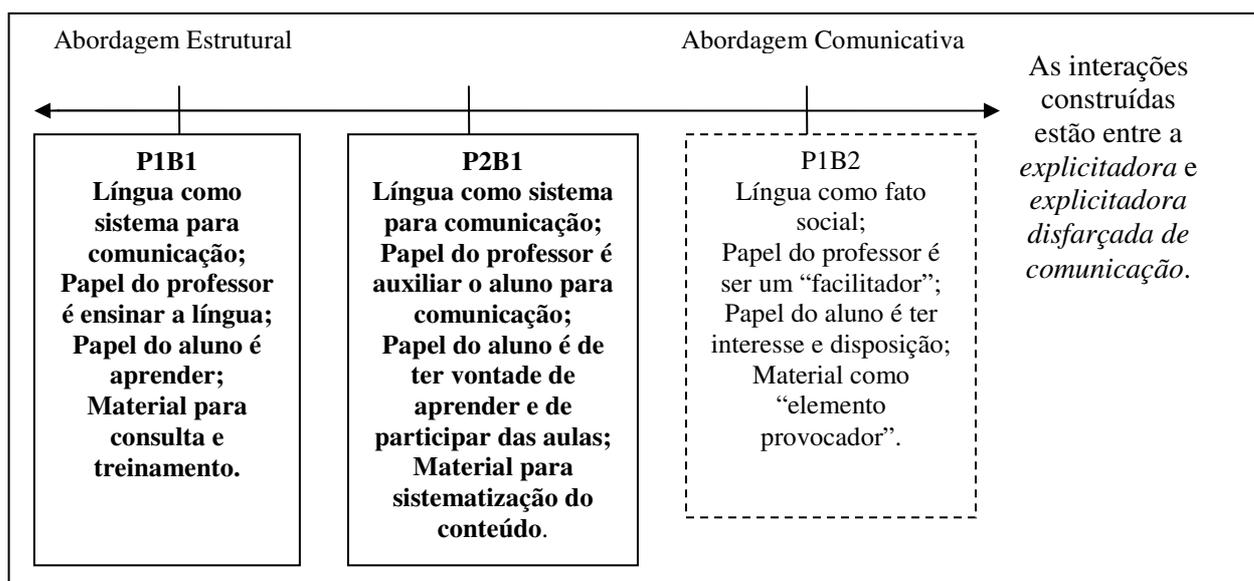


Fig. 5. Percurso de discussão dos conceitos para análise da interação

Conhecendo as perspectivas de cada professor em formação acerca de aspectos fundantes de ensino-aprendizagem de línguas, suas ações e conseqüências na construção da interação, podemos responder à questão de pesquisa que norteou esta investigação: Que significados são produzidos no processo de interação professor-aprendiz em sala de aula de português língua estrangeira?

Em relação ao curso Básico 1, a língua é concebida como *sistema para comunicação* cujo significado construído em sala foi em termos de ensino de estrutura. Em decorrência desse posicionamento, o uso de materiais autênticos e variados (gêneros textuais diversos) focou, em grande parte das aulas, na exploração de formas gramaticais de língua tratada geralmente como sistema. Embora a seleção desses materiais tenha evidenciado preocupação com o uso contextualizado por meio de vídeos, reportagens, músicas, textos literários e outros, seu propósito era estrutural. Como desdobramento dessas ações, a interação construída em sala de aula não alcançou o nível de negociação de sentidos, uma vez que as atividades elaboradas restringiam a perguntas e repostas, leitura em voz alta, reprodução de diálogos, identificação de “certo e errado”, sistematização de verbos e outros temas gramaticais, características que estão entre a interação *explicitadora* e *explicitadora disfarçada de comunicação*.

Em relação ao conteúdo, evidenciamos que o conhecimento era “transmitido” ao aluno. Além da divisão da mesma aula entre os professores, muitas vezes esses desconheciam o tema um do outro, evidenciando uma não interação na preparação do material e havendo poucas interferências de um na parte da aula do outro. Nesse

sentido, esses professores mesmo trabalhando juntos parecem não conceber o outro como fundamental para a constituição do “ser” professor. Se não houve interação professor-professor, não se estabeleceu a alteridade no sentido dos estudos bakhtinianos, de compreender que só o outro pode ter de nós um *excedente de visão* que eu mesmo não posso ter de mim. Inferimos que o sujeito-professor é visto como autosuficiente, um ser completo que não leva em consideração o outro para compreensão de si mesmo. Segundo os pressupostos dos estudos bakhtinianos, os sujeitos são incompletos e essa busca de “completude” só é possível na interação. O professor não levou em consideração o “ser” aluno no sentido de sujeito histórico e culturalmente constituído. As oportunidades para que o aluno pudesse participar ativamente na construção do conhecimento foram escassas. A concepção de aluno se aproxima do conceito de “tabula rasa”.

Por esse viés, a relação professor-aluno foi vertical, em que o professor detém o conhecimento que deve ser transmitido. Nessa interação, apenas o aluno foi afetado. A possibilidade de mudança ocorreu em nível de conhecimento estrutural da língua, ou seja, o aluno adquiriu um conhecimento maior em relação ao funcionamento da língua enquanto sistema.

De modo resumido, podemos apresentar os significados construídos no processo de interação professor-aluno no quadro a seguir:

<b>Acerca de:</b>	<b>Significados produzidos no processo de interação professor-aprendiz em sala de aula de português língua estrangeira – Básico 1</b>
<b>Língua</b>	Concebida como sistema para comunicação.
<b>Material</b>	Para sistematização de conteúdo, consulta e treinamento. Embora os materiais tenham sido potencialmente relevantes, foram usados para explorar algum recorte gramatical.
<b>Conhecimento</b>	É transmitido e não construído ou negociado com o aluno. Na maioria das vezes, o tema já era apresentado pelo professor sem que o aluno tivesse a oportunidade de construir significados.
<b>Professor</b>	Evidenciado como autosuficiente: não leva em consideração o outro professor como sujeito que pode contribuir para a produção de sentidos nem o aluno como relevante para constituição do “ser” professor.
<b>Aluno</b>	Concebido como alguém que precisa aprender. Não é visto como sujeito histórico e culturalmente constituído. Não é “convidado” a discorrer sobre seu conhecimento de mundo.
<b>Relação professor-aluno</b>	Vertical: o professor ensina e o aluno aprende.

<b>Interação</b>	Ocorreu em decorrência do uso de atividades estruturais que exigiam participação do aluno no tocante à perguntas e respostas, aos diálogos, ao certo e errado, à leitura em voz alta.
<b>Possibilidade de mudança</b>	Em perspectiva do aluno: só esse é afetado na interação. Possibilidade de mudança em nível de conhecimento estrutural da língua.

Fig.31. Significados construídos na interação Básico 1

Levando em consideração que as ações de P2B1 tangenciam os pressupostos da abordagem comunicativa, destacamos o esforço desse professor em formação na seleção de materiais autênticos e na tentativa de usá-los para contextualização da língua-alvo. Nesse sentido, inferimos que esse professor está a caminho do ensino comunicativo. Esclarecemos, contudo, que os significados construídos nesse curso correspondem, de modo geral, o que ocorreu predominantemente em sala.

A sala de aula, a partir dessa análise, pode ser considerada um espaço de propagação e/ou transmissão de conhecimentos do professor em direção ao aluno. Diferentemente da concepção de aula como espaço onde se *debate* (Laplane, 2000:55), evidenciamos um contexto no qual os sujeitos envolvidos parecem não conceber o outro como alguém que pode construir significados em uma ação recíproca. Nesse sentido, percebemos que a percepção que cada um tem do outro pode modelar o significado e a estrutura da comunicação e/ou da interação produzida nesse espaço (Johnson, 1995).

Podemos perceber que as concepções discutidas anteriormente acerca de língua, de ensino e de aprendizagem, de materiais e de papel do professor e do aluno direcionaram as ações desse professor embasadas na visão estrutural de ensino de línguas. Retomando Bizon (1994:45), essa abordagem assumida pelo professor em formação pode ser consciente ou não. Com base na análise das aulas, inferimos que as ações desses professores do curso Básico 1 foram fundamentadas em grande parte na abordagem estrutural que na abordagem comunicativa. Não há evidências nas respostas desses professores da escolha dessa abordagem para orientar o processo de ensino-aprendizagem do português como língua estrangeira. No entanto, a *abordagem assumida (conscientemente ou não) pelos professores para o ensino é que determina os estilos interacionais assumidos por eles em sala de aula e caracteriza o tipo de aula construída* (Bizon, 1994:45). Nesse sentido, podemos compreender por que as interações produzidas nesse curso se encontram entre a *explicitadora* e a *explicitadora disfarçada de comunicação*. Diferentemente, as ações de P1B2, do curso Básico 2,

foram fundamentadas conscientemente pela abordagem comunicativa, pois esse professor admite se posicionar nesse aporte teórico: *Como adoto a abordagem comunicativa, considero essencial a interação para o funcionamento das aulas.*

Em relação ao curso Básico 2, as concepções acerca de língua, de papel do professor e do aluno, de materiais, de ensino-aprendizagem de línguas se refletiram em ações que desencadearam potenciais consequências para o ensino comunicativo. Como desdobramentos dessas ações e consequências, evidenciamos que as interações estavam entre as *explicitadoras disfarçadas de comunicação* e as *implicitadoras em ambientes comunicativos*. Em algumas ocasiões, os materiais autênticos eram explorados como “pano de fundo” para introdução de temas gramaticais (como no caso da cena do filme *Auto da Compadecida* que funcionou como “pano de fundo” para a apresentação do presente com valor de futuro). Nessa aula, a interação com o aluno foi “controlada” no sentido de perguntas e repostas sobre determinada cena. No entanto, foram constatados momentos de negociação de sentidos entre professor-aluno em que a discussão provocada em sala permitiu ao aluno “olhar” a sua cultura e a do outro e de ser “olhado”. Nesse momento, não só o aluno teve a oportunidade de aprender, mas também o professor. Esse foi outro fator que possibilitou a construção de sentidos entre professor e aluno, pois os professores criaram oportunidades para que o aluno pudesse experienciar a língua-alvo de maneira significativa. Ao resgatarmos a Fig. 5 podemos visualizar as concepções sobre os aspectos fundantes mencionadas anteriormente e as interações decorrentes desse processo:

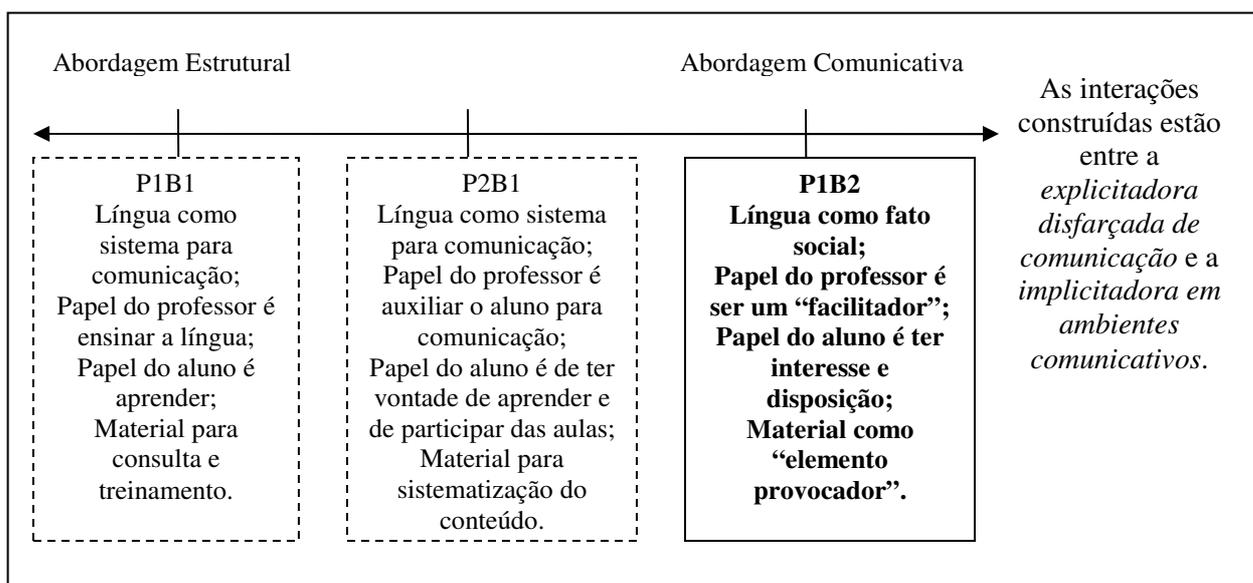


Fig. 5. Percurso de discussão dos conceitos para análise da interação

A língua foi concebida não como sistema para comunicação, mas como fato social com significação de produto de relações: *é por meio da língua que se estabelecem as mais variadas formas de relação entre as pessoas, desde as relações de poder, até as relações afetivas e a língua é muito dinâmica porque condensa uma série de fatores históricos, sociais, ideológicos, culturais, afetivos, psicológicos* (P1B2). As amostras reais do uso da língua (reportagens, canções, filmes, textos e outros) selecionadas funcionaram, na maioria das vezes, como *elemento provocador* e não como orientador das aulas. Nesse sentido, o conhecimento foi construído em ação recíproca com o aluno e não transmitido de maneira hierárquica. As ações do professor desencadearam consequências que afetaram tanto ele quanto o aluno, possibilitando mudança em perspectiva de ambos os lados. Sob esse viés, o sujeito-professor concebeu o sujeito-aluno como ser histórico e culturalmente constituído, permitindo *a experiência de falar do outro e de ouvir o outro falar da gente*, como afirma P1B2. Para esse professor, *inserir o aluno no contexto brasileiro e se colocar no contexto dos alunos é uma forma muito boa de ensinar e aprender*. Reconhecemos que essas ações dialogam diretamente com os estudos bakhtinianos no tocante ao *excedente de visão*: só o outro pode ter de nós um *excedente de visão* que eu mesmo não posso ter de mim, mas posso ter do outro também. Assim, os sujeitos constituídos na interação significam e re-significam a língua constantemente, sendo esse processo fundamental para compreendermos como sujeitos e, conseqüentemente, como professores de português língua estrangeira.

Levando em consideração a discussão desenvolvida, podemos resumi-la no quadro seguinte:

<b>Acerca de:</b>	<b>Significados produzidos no processo de interação professor-aprendiz em sala de aula de português língua estrangeira – Básico 2</b>
<b>Língua</b>	Concebida como fato social e construída na relação entre as pessoas.
<b>Material</b>	Funciona como elemento provocador e deve ser construído de acordo com as necessidades de cada turma.
<b>Conhecimento</b>	Construído juntamente com o aluno quando houve negociação de significados. Essas oportunidades foram criadas pelos professores levando em consideração o conhecimento de mundo dos alunos.
<b>Professor</b>	Concebido como aquele que também aprende no processo de ensino-aprendizagem de línguas.
<b>Aluno</b>	Concebido como sujeito histórico e culturalmente constituído. Leva em consideração o aluno como aquele que também produz significados.

<b>Relação professor-aluno</b>	Horizontal: tanto o professor quanto o aluno aprendem uns sobre/com os outros.
<b>Interação</b>	Ocorreu em virtude da criação de oportunidades para a negociação de significados. Houve momentos de produção de sentidos entre professor e aluno, mas também se constatou interação <i>explicitadora disfarçada de comunicação</i> .
<b>Possibilidade de mudança</b>	Em perspectiva do professor e do aluno: ambos foram afetados na interação. A possibilidade de mudança ocorreu não só em nível de conhecimento estrutural da língua, mas também em termos históricos e culturais dos sujeitos.

Fig.32. Significados construídos na interação Básico 2

Levando em consideração a análise, podemos considerar esse contexto de aula como *ponto de encontro entre culturas* (Júdice,1995), no sentido de que houve produção de significados relevantes para que o professor e o aluno concebessem um ao outro como “lugar” possível de uma completude sempre impossível de atingir. Nesse processo, tanto o professor quanto o aluno puderam olhar e ser olhados. Isso não significa que o curso Básico 1 não tenha sido esse *ponto de encontro*, mas em termos de construções de sentidos socioculturais, pouco foi desenvolvido.

Reconhecemos que a abordagem assumida pelos professores (mais precisamente por P1B2) determinou os estilos interacionais, caracterizando o tipo de aula construída (Bizon, 1994). Desse modo, a *abordagem comunicativa* assumida por P1B2 desencadeou ações e consequências potencialmente significativas ao ensino comunicativo. Como já mencionado, houve momentos de produção de sentidos.

Nesse curso, podemos considerar a sala de aula como espaço em que *se trocam idéias, se trabalha, se realizam atividades, se conversa, se lê, se escreve, se debate* (Laplane, 2000:55). A análise de interações construídas nesse espaço pode evidenciar uma relação simples entre humanos, mas significativas enquanto reflexão sobre o sujeito-professor e o sujeito-aluno em sua dimensão social. Nessa perspectiva, a aula pode ser significada como palco teatral: construções sócio-históricas e culturais de indivíduos cujos papéis sociais são/estão representados.

Discutimos, com respaldo nos estudos de Bizon (1994), que a abordagem assumida conscientemente ou não é o que determina o tipo de interação construída em aula, sendo que nesse processo são evidenciados os conceitos acerca dos aspectos fundantes do ensino-aprendizagem de línguas (na perspectiva do professor). Nesse

sentido, consideramos altamente relevante, a relação professor-aluno estabelecida nesse micro-contexto.

Das interações analisadas, foi possível evidenciar que os significados construídos em cada curso produziram possibilidade de mudança em perspectiva do aluno (somente ele é afetado) ou em perspectiva de ambos (professor e aluno são afetados). Não houve descarte de mudança em nenhum dos cursos. Compreendemos que um professor por mais que assuma uma abordagem estrutural como orientadora de suas ações, as consequências produzirão algum efeito de mudança em perspectiva do aluno, só que em nível estrutural de conhecimento da língua-alvo. O sentido de possibilidade de mudança que buscamos atingir em uma sala de aula é aquele em que os sujeitos envolvidos são afetados na interação, pois um concebe o outro como altamente relevante para constituição do “ser” professor e do “ser” aluno. Nesse sentido, concebermos a nós mesmos como sujeitos acabados, completos, cujo papel é apenas ensinar, transmitir conhecimento ao aluno, é conceber a si mesmo como autosuficiente, e para os estudos bakhtinianos, os sujeitos são incompletos e só existem na relação com o outro. Desconsiderar o sujeito-aluno em sala de aula seria anular a própria existência do professor, estabelecendo um paradoxo.

Nesse sentido, a discussão construída nesta pesquisa pode desencadear reflexões sobre as práticas em sala de aula de professores em formação e formados para que (re)pensem acerca de suas ações e as consequências delas no processo de ensino-aprendizagem de línguas, principalmente, em relação à interação.

Passemos para as considerações finais focalizando possíveis encaminhamentos com base na discussão/reflexão de interação em sala de aula desenvolvida nesta pesquisa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com intuito de atender aos objetivos desta pesquisa, foi realizada a análise da interação (professor-aluno) construída em sala de aula de dois cursos de português para estrangeiros (Básico 1 e 2 para falantes de espanhol), e a investigação de significados produzidos nesse *ponto de encontro* (Júdice, 1995). Os estudos bakhtinianos e a abordagem comunicativa fundamentaram a análise de interação em sala de aula desenvolvida nesta pesquisa. Levando em consideração o caráter multi-, inter-, trans- ou in-disciplinar da LA discutido na parte de metodologia desta pesquisa, reconhecemos a possibilidade de se trabalhar com outros insumos de áreas afins para refletirmos sobre o nosso objeto de estudo: a língua. Nesse sentido, a escolha do aporte teórico referente aos estudos bakhtinianos contribuiu para que (re)pensássemos sobre a questão, que embora comum é imprescindível para o ensino-aprendizagem de línguas: a relação professor-aluno. Essa fundamentação teórica somada ao ensino comunicativo pode produzir significados relevantes para a área no tocante à constituição do sujeito-professor e do sujeito-aluno na interação em sala de aula.

Sob essas perspectivas, o tipo de interação construída em aula é de grande relevância para refletirmos sobre as ações do professor e suas consequências no processo de aprendizagem do aluno. Conforme discutido, o uso de materiais autênticos com propósitos estruturais é potencialmente significativo e não “plenamente” significativo uma vez que funciona como “pano de fundo” para explorar o sistema da língua. Apenas o uso desse tipo de materiais não é suficiente para caracterizar o ensino comunicativo. Nesse sentido, as ações dos professores podem provocar possibilidade de mudança em perspectiva do aluno, por meio de uma relação vertical, em que o professor “transfere” seu conhecimento para o aluno.

Nas interações em que há negociação de significados entre o professor e o aluno (e entre alunos) o alcance de possibilidade de mudança se dá em perspectiva tanto do professor quanto do aluno. Ambos são afetados nessa interação. Nesse processo, o professor reconhece o aluno como sujeito histórico e culturalmente constituído, concebendo-o como alguém que pode contribuir para a construção de conhecimento. A relação é horizontal, ou seja, tanto o professor quanto o aluno aprendem, não há transmissão de significados, mas construção deles.

Por esse viés, concebemos que cada sujeito na interação pode produzir um *excedente de visão* em relação ao olhar e ser olhado. Ao considerarmos o outro como

fundamental para compreensão de nós mesmos e como único “lugar” de encontro de uma “completude” impossível de alcançar, construiremos interação significativa para ambos os lados. Se não concebermos o outro, segundo esses pressupostos, produziremos interação de base estrutural, em que a forma da língua torna-se o foco de ensino-aprendizagem.

Retomando os estudos de Kleiman (1998:282), a análise das interações em sala de aula pode favorecer aos professores em formação e os já formados para a *conscientização crítica sobre as suas práticas de ensino, (...) O estudo da interação na escola poderia, em princípio, ajudar a refletir sobre as relações sociais que estão em jogo nas interações.*

Em relação às interações construídas nos cursos, podemos visualizar o caminho de análise e reflexão no quadro a seguir:

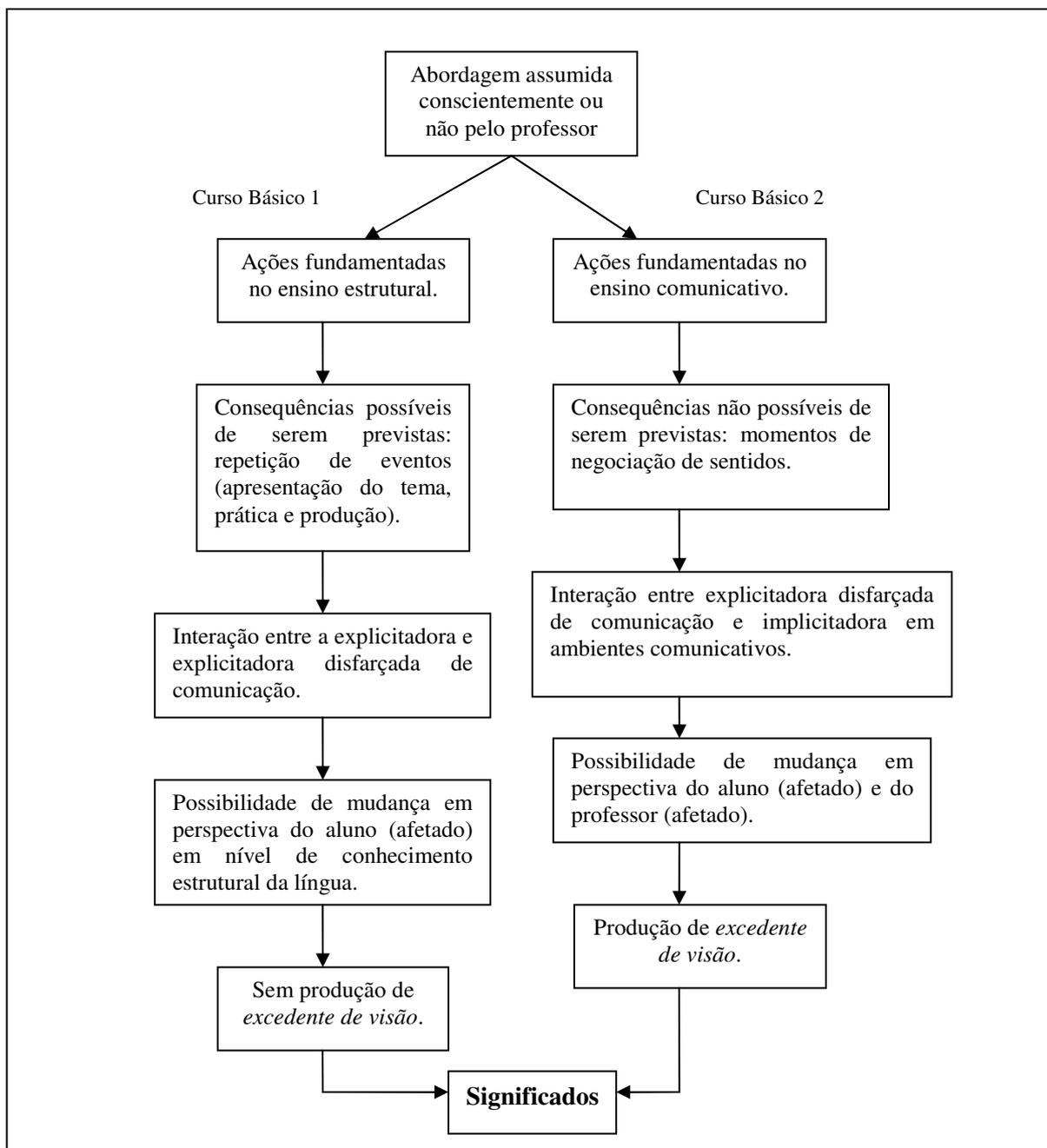


Fig.33. Percurso de análise final

A partir dessas análises, os significados construídos na interação professor-aluno foram evidenciados no tocante à língua, ao material, ao conhecimento, ao professor, ao aluno, à relação professor-aluno, à interação, à possibilidade de mudança e ao excedente de visão. De acordo com o percurso de análise das interações realizado, temos a possibilidade de mudança em cada um dos cursos produzindo ou não o *excedente de visão*, ou seja, a *visão do outro nos vê como um todo com um fundo que não dominamos. (...) Ele tem, portanto, uma experiência de mim que eu próprio não tenho, mas que posso, por meu turno, ter a respeito dele* (Geraldí, 2010: 107). Por meio de

uma interação que foca a estrutura da língua em que somente o sujeito-aluno é afetado, os professores em formação do curso Básico 1 parecem não conceber o aluno como sujeito histórico e culturalmente constituído. Em contrapartida, os professores em formação do curso Básico 2 (precisamente P1B2) criaram momentos de interações significativas, por meio das quais podemos inferir que levam em consideração o aluno como sujeito que contribui para a construção de conhecimento.

Nesse sentido, para que a sala de aula e o que acontece em seu espaço não seja visto como “coisinha à-toa, corriqueira” (Morais, 1994:8), é preciso que a concebamos como um palco de construções sócio-históricas e culturais de indivíduos cujos papéis sociais são/estão representados, mesmo porque, *aula é um encontro entre humanos e, talvez, precisamente devido a isso, tenham-se desencontros (...) Ser professor e ser aluno, estar na sala de aula, pede a apreciação pelo que aí acontece como condição que conduz ao saber sobre esse espaço* (Novelli, 1997:49).

Compreendendo que o estudo das interações humanas é fundamental para a compreensão da vida em sociedade, esperamos que o desenvolvimento desta pesquisa possibilite reflexão crítica em relação à interação professor-aluno construída em sala de aula, no âmbito do ensino-aprendizagem de português como língua estrangeira, e contribua para instigar profissionais em formação e profissionais já formados a ampliarem a perspectiva crítica sobre suas práticas.

## **REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA**

ADAMSOM, Bob. Fashions in Language Teaching Methodology. In: A. Davies and C. Elder (eds). **The handbook of applied linguistics** (p. 604 – 622). Oxford: Blackwell, 2004.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. São Paulo: Pontes Editores, 2005.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. & CAVALCANTI CUNHA, M. J. Índices Nacionais de Desenvolvimento do Ensino de Português Língua Estrangeira. In: **Projetos iniciais em português para falantes de outras línguas**. Brasília: EdUnB. Campinas: Pontes Editores, 2007. p. 39-55.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. **Raízes do Ensino Comunicativo de Línguas**. [Revista Helb Ano 3 - Nº 3 - 1/2009](http://www.helb.org.br) . Disponível em <<http://www.helb.org.br>> Acesso: janeiro de 2012.

\_\_\_\_\_. O Ensino de Português Língua Estrangeira/EPL: A Emergência de uma Área. In: **Fundamentos de Abordagem e Formação no Ensino de PLE e de Outras Línguas**. Campinas: Pontes Editores, 2011. p. 93-104.

\_\_\_\_\_. Língua além de cultura ou além de cultura, língua? Aspectos do ensino da interculturalidade. In: **Fundamentos de Abordagem e Formação no Ensino de PLE e de Outras Línguas**. Campinas: Pontes Editores, 2011. p. 105-111.

\_\_\_\_\_. [Destaque do Consiple deste ano é para novas especialidades do PLE](http://www.sala.org.br) (Artigo de capa). Disponível em <http://www.sala.org.br> Acesso em 29/08/2010.

\_\_\_\_\_. **Maneiras de compreender a Lingüística Aplicada**. Letras Revista do Instituto de Letras da Puccamp, Campinas, v. 2, p. 7-14, 1991.

ARANHA, Maria Salete Fábio. A interação social e o desenvolvimento humano. **Temas em psicologia**, Ribeirão Preto, v. 1, n. 3, dez. 1993. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-389X1993000300004&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1993000300004&lng=pt&nrm=iso)> Acesso em agosto de 2012.

BAKHTIN, Mikhail & VOLOCHÍNOV. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. – 12º ed. – São Paulo: Editora Hucitec, 2006.

\_\_\_\_\_. **Estética da Criação Verbal**. – 2º ed. – São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARBIRATO, Rita de Cássia. **Tarefas geradoras de insumo e qualidade interativa na construção do processo de aprender LE em contexto inicial adverso** / Tese de Doutorado. Campinas, SP: [s.n.], 2005.

BARBIRATO, Rita de Cássia & BORGES, Elaine F. V. Comunicação, interação e participação no contexto de ensino e de aquisição de línguas estrangeiras. In: **Contexturas – Ensino Crítico de Língua Inglesa** nº 15. São Paulo: APLIESP, 2009.

BIZON, Ana C. C. **Características da interação em contexto de ensino regular e em contexto de ensino interdisciplinar de português-língua estrangeira**: um estudo comparativo. Dissertação de Mestrado – IEL/Unicamp, Campinas: 1994. 361 f.

BROWN, H. Douglas. **Teaching by Principles**: an interactive approach to language pedagogy (second edition). Longman, 2001.

BROWN, James D. (2004). Research methods for Applied Linguistics: Scope, characteristics, and standards. In A. Davies & C. Elder (Eds.), **The handbook of applied linguistics** (pp. 476-500). Oxford: Blackwell.

CAVALCANTI, Marilda C. A propósito de Lingüística Aplicada. In: **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, nº 7, 1986, p. 5-12.

CELANI, Maria A. A. Afinal, o que é Lingüística Aplicada? In: **Lingüística Aplicada**: da aplicação da Lingüística a Lingüística Transdisciplinar. Maria Sofia Zanotto de Paschoal e Maria Antonieta Alba Celani (org). São Paulo: Educ, 1992.

CUNHA, Maria J. C. O português para falantes de outras línguas: redefinindo tipos e conceitos. In: **Projetos iniciais em português para falantes de outras línguas**. Brasília: EdUnB; Campinas: Pontes Editores, 2007. p. 13-31.

DORNBUSH. C. O olhar estrangeiro. In: **Pandaemonium Germanicum** nº 2, p. 13-21, 1998.

DOSS, Érika Lee. **Benton, Pollock and politics of modernism: from regionalism to abstract expressionism**. University of Chicago Press, 1991.

FIORIN, José L. (org). **Introdução à Linguística**. São Paulo: Contexto, 2005.

\_\_\_\_\_. Categorias de análise em Bakhtin. In: **Círculo de Bakhtin**: Diálogos in possíveis / Luciane de Paula e Grenissa Stafuzza (org). Campinas: Mercado de Letras, 2010.

FREIRE, Paulo. Educação bancária e educação libertadora. In: **Introdução à psicologia escolar**. Maria Helena Souza Patto (org) 3º ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

GERALDI, João W. A diferença identifica. A desigualdade deforma. Percursos bakhtinianos de construção ética através da estética. In: **Ancoragens – Estudos bakhtinianos**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

\_\_\_\_\_. Sobre a questão do sujeito. In: **Ancoragens – Estudos bakhtinianos**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

GOETHE, J.W.. Doutrina das cores. São Paulo: Nova Alexandria, 1993. 175p.

GUILHERME DE CASTRO, Maria de Fátima F. Bakhtin e os estudos em Lingüística Aplicada. In: Stafuzza, Grenissa Slovo (org). **O Círculo de Bakhtin no contexto dos Estudos Discursivos**. Curitiba: Appris, 2012.

HABERMAS, Jürgen. **Modernidade versus Pós-modernidade**. Fonte: Arte em Revista, ano 5, nº 7, 1983.

HOLMES, John. Research and The Postmodern condition. In: **Linguística Aplicada: da aplicação da linguística à lingüística transdisciplinar** / org. Mara Sofia Zanotto Paschoal, Maria Antonieta Alba Celani. São Paulo: EDUC, 1992.

IANUSKIEWTZ, Andréia Dias. **Significado social e sentido pessoal da atividade docente do professor de inglês da escola pública** / Andréia Dias Ianuskiewtz. -- São Carlos: UFSCar, 2009. Dissertação de mestrado, 161 f.

JOHNSON, Karen E. **Understanding Communication in Second Language Classrooms**. Cambridge University Press, 1995.

JÚDICE, Norimar. Quem conta um conto? A sala de aula de PLE como ponto de encontro entre culturas. In: **Português para Estrangeiros interface com o espanhol**. Almeida Filho, J. C. P. (org). Campinas: Pontes, 1995.

KLEIMAN, Angela B. **A construção de identidades em sala de aula: um enfoque interacional**. In: Signorini, Inês (org). Linguagem e Identidade. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

KRAMSCH, Claire. O componente cultural na Lingüística Aplicada. Tradução de Lúcia Maria de Assunção Barbosa . In: **Contexturas – Ensino Crítico de Língua Inglesa nº 15**. São Paulo: APLIESP, 2009.

LAPLANE, Adriana Lia Friszman de. **Interação e silêncio na sala de aula**. Cadernos Cedex, ano XX, nº 50, Abril/00.

LARSEN-FREEMAN, Diane & LONG, Michael H. **An Introduction to Second Language Acquisition Research**. London and New York: Longman, 1991.

LEFFA, V. J. Interação simulada: Um estudo da transposição da sala de aula para o ambiente virtual. In: Vilson J. Leffa. (Org.). **A interação na aprendizagem das línguas**. 2 ed. Pelotas: EDUCAT, 2006, v. 1, p. 175-212. Disponível em <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/simulada.pdf>. Acesso em: março de 2012.

\_\_\_\_\_. O ensino de línguas estrangeiras nas comunidades virtuais. In: **IV SEMINÁRIO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS**, 2001, Goiânia. Anais do IV Seminário de Línguas Estrangeiras. Goiânia: UFG, 2002. v. 1, p. 95-108.

\_\_\_\_\_. **Transdisciplinaridade no ensino de línguas: A perspectiva das Teorias da Complexidade**. Revista Brasileira de Lingüística Aplicada, v. 6, n. 1, p. 27-49, 2006. Disponível em <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/transdisciplinaridade.pdf>. Acesso em agosto de 2012.

LYNTON, Norbert. **Arte Moderna**. Livraria José Olympio, Editora Expressão e Cultura, 1966.

LITTLEWOOD, William T. **Communicative Language Teaching: An introduction**. Cambridge University Press, 1981.

MARCUSCHI, L. A. **Aspectos da questão metodológica na análise verbal: o continuum qualitativo-quantitativo**. Aled 1 (1), pp 23 – 42, 1999. Disponível em << <http://www.beta.portaled.com/sites/default/files/3ALED2.pdf>.>> Acesso 13/04/2012.

MENEZES, V.; SILVA, M.M.; GOMES, I.F. Sessenta anos de Linguística Aplicada: de onde viemos e para onde vamos. In: PEREIRA, R.C.; ROCA, P. **Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2009.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

MOITA LOPES, L. P. **Linguagem, Interação e formação de professor**. R. bras. Est. Pedag., Brasília, v.75, n. 179/180/181, p. 301-371, jan/dez, 1994.

\_\_\_\_\_. Tendências atuais da pesquisa na área de ensino/aprendizagem de línguas no Brasil. In: **Oficina de Linguística Aplicada**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 1996.

\_\_\_\_\_. Da aplicação da Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar. In: PEREIRA, R.C.; ROCA, P.(orgs.). **Linguística Aplicada: um caminho com muitos acessos**. São Paulo: Editora Contexto, 2009, p. 11-24.

MORAIS, J.F.R. (org) **Sala de aula: que espaço é esse?** – 3º ed. – Campinas, SP: Papirus, 1994.

NETTO, T. C. & GOLDBERGER, A. M. **Arte Contemporânea: condições de ação social**. São Paulo: Nova Crítica, 1969.

NOVELLI, Pedro G. **A sala de aula como espaço de comunicação: reflexões em torno do tema**. Interface — Comunicação, Saúde, Educação, v.1, n.1, 1997.

PAIVA, Wagner P. **A teoria do Caos e as organizações (ensaio)**. Caderno de Pesquisas em Administração, São Paulo, v. 08, nº 2, abril/junho de 2001.

PONZIO, Augusto. **Procurando uma palavra outra**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010. 176p.

PRAHBU, Nagore S. **A dinâmica da aula de língua**. Tradução de J. C. P.de Almeida Filho et ali. Revista Contexturas nº05, São Paulo: APLIESP, 2000/2001. Disponível em << <http://www.let.unb.br/jcpaes/index.php/publicacoes/59-traducoes> >> Acesso 23 de março de 2012.

\_\_\_\_\_. There is no best method, why? In: **Tesol Quarterly**, vol. 24 nº 2, Summer 1990.

RAJAGOPALAN, K. A prática da lingüística e a lingüística da prática: um depoimento pessoal. **Intercâmbio**, Campinas, v.6, p.3-8, 1997. Disponível em: [http://www2.lael.pucsp.br/~tony/intercambio\\_anteriores/06rajagopalan.ps.pdf](http://www2.lael.pucsp.br/~tony/intercambio_anteriores/06rajagopalan.ps.pdf). Acesso: agosto de 2012.

RAMOS, Paulo. **História em quadrinhos: gênero ou hipergênero?** Universidade Metodista de São Paulo: Estudos Lingüísticos, set.-dez. 2009.

RAPAPORT, Ruth. Metodologia de ensino de Língua Portuguesa e Estrangeira. In: \_\_\_\_\_ **Comunicação e tecnologia no ensino de línguas**. Curitiba: Ibpex, 2008.

RICHARDS, Jack C. & RODGERS, Theodore. Method: Approach, Design and Procedure. In: **Tesol Quarterly**. Vol. 16, nº 2. June, 1982.

SANTAELLA, Lucia. Pós-Humano – Por quê? In: Revista USP, nº 74 São Paulo jun/agos 2007. Disponível em < <http://www.revistasusp.sibi.usp.br> > Acesso 5/08/2011.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2006.

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral**. Tradução de Antonio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein (ed. 26ª). Editora Cultrix, 2004.

SPERB, Tânia et ali. As crianças e o conceito de morte. In: **Psicologia: Reflexão e crítica**. vol. 11, nº 3. Porto Alegre: 1998. Disponível em << <http://www.scielo.br> >> Acesso em: agosto de 2012.

TEIXEIRA E SILVA R. MOUTINHO R. O ensino de português como língua não materna (PLNM). Disponível em <http://www.siple.org.br> Acesso em 29/08/2010

TELLES, J. A. “É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem!”. Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. **Linguagem & Ensino**, v.5, n.2, p.91-116, 2002. Disponível em: <[http://rle.ucpel.tche.br/php/edicoes/v5n2/f\\_joao.pdf](http://rle.ucpel.tche.br/php/edicoes/v5n2/f_joao.pdf)>. Acesso em: 23 de julho 2010.

TRIVIÑOS, A.N.S. Pesquisa Qualitativa. In: **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Editora Atlas, 1990.

THOMPSON, John B. Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. Petrópolis: Editora Vozes, 2002 (6ª edição).

TUDOR, Ian. **The Dynamics of the Language Classroom**. Université Libre de Bruxelles. Cambridge University Press, 2001.

VIANA, N. “Pesquisa-ação e ensino/aprendizagem de língua estrangeira: Das implicações educacionais e sócio-políticas ao percurso metodológico de investigação”. In: M.L. Ortiz Alvarez e K.A.Silva (orgs.) **Lingüística Aplicada: Múltiplos Olhares –**

Estudos em homenagem ao Professor Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho. Brasília, DF: UnB – Universidade de Brasília/Finatec; Campinas, SP: Pontes Editores, p.233-252, 2007.

WIDDOWSON, Henry. **O ensino de línguas para a comunicação**. Tradução de José Carlos P. de Almeida Filho. Campinas: Pontes, 1991.

ZOPPI-FONTANA, Monica G. DINIZ, Leandro R. A. **Declinando a Língua pelas injunções do Mercado**: institucionalização do Português Língua Estrangeira (PLE). IEL–Unicamp [http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/volumes/37/EL\\_V37N3\\_10.pdf](http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/volumes/37/EL_V37N3_10.pdf). Acesso em 4/09/2010.

## **APÊNDICE 1**

### **QUESTIONÁRIO DO PROFESSOR EM FORMAÇÃO**

**Universidade Federal de São Carlos**  
**Programa de Pós-graduação em Linguística**

Orientador: Prof. Dr. Nelson Viana

Mestranda: Marina Ayumi Izaki

E-mail: [marinaizaki@gmail.com](mailto:marinaizaki@gmail.com)

**Questionário para o aluno da disciplina optativa *Ensino de Português para Estrangeiros: Contextos e Práticas***

I – Dados do participante

1. Ano de ingresso

---

2. Faixa etária

( ) 18 anos ~ 30 anos      ( ) 31 anos ~ 40 anos      ( ) 41 anos ~ 50 anos

( ) acima de 51 anos

3. Sexo

( ) Feminino      ( ) Masculino

4. Você já atuou na área de ensino de português para estrangeiros? Por quanto tempo?  
(Especifique o contexto)

---

---

5. O que o motivou a frequentar a disciplina?

---

---

II – Questões gerais sobre o ensino-aprendizagem de línguas

1. Em sua opinião, o que é língua?

---

---

---

2. Para você, o que significa ensinar língua portuguesa para estrangeiros em contexto brasileiro?

---

---

---

3. Qual seria o papel do professor de línguas?

---

---

---

4. Qual seria o papel do aprendiz de línguas?

---

---

---

5. Qual seria o papel do material no processo de ensino-aprendizagem de línguas?

---

---

---

III – Questões referentes ao tema de investigação do pesquisador: Interação na sala de aula de Português Língua Estrangeira (PLE)
---

1. O que você compreende por “interação” na sala de aula?

---

---

---

2. Com base em sua concepção de interação, suas aulas no curso de PLE foram interativas? Comente com um ou mais exemplos de aula.

---

---

---

---

3. Houve alguma dificuldade para interagir com o aluno? Se houve, quais foram as soluções para aumentar a interação em sala de aula? Comente.

---



---

4. Qual conceito você daria para os aspectos indicados na tabela em relação à interação? Assinale com um X:

	D	C	B	A
As atividades proporcionaram				
Entre os alunos houve				
Entre professor e aluno houve				

- A - Ótima interação  
 B - Boa interação  
 C - Pouca interação  
 D - Nenhuma interação

Para você, qual seria a ordem de importância dessas interações no processo de ensinar língua portuguesa como língua estrangeira? Coloque 1º, 2º e 3º

- ( ) interação proporcionada por atividades / materiais.  
 ( ) interação entre os alunos.  
 ( ) interação entre professor e aluno.

Caso queira expressar algo em relação à ordem de importância desses aspectos, utilize o espaço abaixo.

---



---

5. Como ocorreu a seleção do material usado nas aulas?

---



---



---

6. Quais foram os interesses de seus alunos em frequentar o curso?

---



---

7. Escreva uma autoavaliação do curso ministrado por você.

---

---

---

Obrigada por sua participação!

**APÊNDICE 2**  
**QUESTIONÁRIO DO ALUNO**

**Universidade Federal de São Carlos**  
**Programa de Pós-graduação em Linguística**

Orientador: Prof. Dr. Nelson Viana

Mestranda: Marina Ayumi Izaki

E-mail: [marinaizaki@gmail.com](mailto:marinaizaki@gmail.com)

**Questionário para o aluno do curso de Português para Estrangeiros**

I – Dados do participante

1. Qual sua nacionalidade?

---

2. Qual sua profissão? (se for estudante, indicar o curso)

---

3. Faixa etária

( ) 18 anos ~ 30 anos      ( ) 31 anos ~ 40 anos      ( ) 41 anos ~ 50 anos

( ) acima de 51 anos

4. Sexo

( ) Feminino      ( ) Masculino

5. O que o motivou a vir para o Brasil?

---

---

---

II – Questões referentes ao tema de investigação do pesquisador: Interação na sala de aula de Português Língua Estrangeira

1. O que você compreende por “interação” na sala de aula?

---

---

2. Na sua opinião, o curso de português proporcionou aulas interativas? Comente.

---

---

3. Refletindo sobre a relação entre você e o professor e você e seus colegas, e o quanto o material contribuiu para interação em sala de aula, avalie marcando com um X:

	Nenhuma interação	Pouca interação	Boa interação	Ótima interação
As atividades elaboradas proporcionaram				
Entre os alunos houve				
Entre professor e aluno houve				

Para você, qual seria a ordem de importância dessas interações no processo de aprender língua portuguesa? Coloque 1º, 2º e 3º.

- ( ) interação proporcionada por atividades / materiais.  
 ( ) interação entre os alunos.  
 ( ) interação entre professor e aluno.

Caso queira expressar algo em relação à ordem de importância dessas interações, utilize o espaço abaixo.

---



---



---



---

4. Registre sua apreciação geral das aulas de português.

---



---



---

Obrigada por sua participação!

**APÊNDICE 3**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
--

Você (aluno estrangeiro do curso de português ou professor em formação) está sendo convidado a participar da pesquisa “**Formação de professores: significados na relação *eu-outro* no processo de interação em sala de aula de português segunda língua**”. Sua participação não é obrigatória, assim sendo, sua recusa em participar desta pesquisa será aceita e compreendida. Ao recusar, o relacionamento com o pesquisador e com a Instituição não será prejudicado e não trará prejuízo algum.

Por considerarmos a interação como processo fundamental para construção do conhecimento, e a necessidade ininterrupta de compreensão da relação entre os indivíduos como propulsora para convivência em sociedade, objetivamos com este estudo: traçar concepções acerca do termo interação, no âmbito do ensino-aprendizagem de línguas; investigar como professores de português segunda língua, em formação, concebem o termo e como interagem com os aprendizes em sala de aula.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder a questionários. Se preferir, você poderá responder as questões oralmente, por meio de entrevista. Todos os dados que buscamos obter são relevantes para os objetivos desta pesquisa. Contudo, caso considere constrangedora alguma pergunta, você poderá optar por não respondê-la.

Dentre os benefícios gerados por esta pesquisa, podemos salientar construção de reflexão crítica para a área de português como língua estrangeira, contribuindo para instigar profissionais em formação e profissionais já formados a ampliarem a perspectiva crítica sobre a prática e sobre o papel de disciplina específica, na graduação, que permita aliar aspectos teóricos e práticos do fazer pedagógico em PLE e ofereça compreensão ampla sobre a relação *eu-outro* no processo de ensino-aprendizagem de línguas.

Asseguramos que as informações obtidas por meio desta pesquisa serão confidenciais, bem como, o total sigilo sobre a sua participação e sobre qualquer dado que possa identificá-lo.

Os dados desta investigação serão divulgados na dissertação de mestrado do pesquisador de maneira que não possibilitará a identificação dos participantes. Os participantes serão identificados por um nome fictício. A cidade, contexto de pesquisa, será referida por “cidade local de investigação”.

Você receberá uma cópia deste termo onde constam o telefone e o endereço do pesquisador, podendo tirar suas dúvidas acerca do projeto e de sua participação, em qualquer momento do desenvolvimento do trabalho.

---

Mestranda Marina Ayumi Izaki  
Alameda das Hortênsias, 712,  
Cidade Jardim, São Carlos – SP – Brasil  
Telefone (16) 3361-6622  
E-mail: [marinaizaki@gmail.com](mailto:marinaizaki@gmail.com)

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luís, km 235 – Caixa Postal 676 – CEP 13.565-905 – São Carlos – SP – Brasil. Fone (16) 3351 – 8110. Endereço Eletrônico: [cephumanos@power.ufscar.br](mailto:cephumanos@power.ufscar.br)

Eu, \_\_\_\_\_, declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.  
São Carlos, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2011

---

Assinatura do sujeito da pesquisa

**APÊNDICE 4 – TRANSCRIÇÕES PARCIAIS DAS AULAS DO CURSO DE PLE  
PARA FALANTES DE ESPANHOL BÁSICO 1**

Total de alunos: 5 (1 espanhol e 4 colombianos), pertencem ao meio acadêmico  
Duração da aula: 12h15 até 13h45  
Local: Laboratório de Linguagem

Professores: P1B1  
P2B1

## Aula 01

A aula se inicia com a correção de atividade (tarefa de casa) sobre ortografia. No momento, há apenas um aluno na sala de aula.

P1B1: Tudo bem? Você conseguiu fazer todos?

A1: Acho que sim.

P1B1: Algum problema com vocabulário?

A1: Ah, muita coisa.

P1B1: Ótimo! [incompreensível] o que a gente não souber a gente pesquisa. Então, vamos lá. Então, primeiro é para você substituir o adjetivo pelo substantivo abstrato, tá? Aí, tem um exemplo aí, né? Rápido/rapidez: o carro é rápido, o carro tem rapidez. Como ficou a “a”?

A1: A foto era nítida. A foto *tenia* nitidez.

P1B1: Isso. Tem.

A1: Tem?

P1B1: Tem nitidez, isso.

P2B1: Ou tinha.

P1B1: É. É que a gente não passou ainda o passado, né? Então, tem que ser no presente. Ok. A “b”?

A1: Lá a água é límpida. Lá a água tem limpidez.

P1B1: Lá a água é límpida. Lá a água tem?

A1: Limpidez.

P1B1: Limpidez. Muito bem! Esse “lá” aí, você viu que não é do *é*: artigo. Não é como no espanhol, é lá, de lá, aqui, lembra da última aula? A outra, P2B1 que deu, né. De lá, aqui, ali. Lá é de lá. Longe daqui [risos]. A “c”?

A1: Seu olhar é *belho* e tímido. Seu olhar tem timidez. Ah, beleza e timidez.

P1B1: Isso. Muito bem. E o “d”?

...

[Chega outro aluno à sala]

P1B1: Olá A2? Tudo bem?

A2: Tudo bem.

P1B1: Conseguiu fazer os exercícios da última aula?

A2: Sim.

P1B1: Fez?

P2B1: Nós estamos corrigindo.

A2: Ah. Tá bom.

P1B1: O segundo, então, é pra formar verbos, verbos, a partir das palavras abaixo. Então a “a” improviso?

A2: Improvisar.

P1B1: Isso. (...) “b” pesquisa?

A1 e A2: Pesquisar.

P1B1: Isso. Bom, é com s ou com z?

A2: Com s.

P1B1: Muito bem!

P1B1: a “c” catequese?

A2: Não, não tem ...

P1B1: Catequisar, tá?. Como ela tem s também, lembra da regrinha? Tem s então continua o verbo usando s, tá? Que que é mesmo agora?

P2B1: Catequisar.

A2: Catequese.

P2B1: Sabe o que é catequisar?

A2: Não, não, o que é isso?

P1B1: Catequisar? É ensinar, por exemplo, é, vocês vão ver muito na literatura, quando chegaram os jesuítas aqui no Brasil. A P2B1 vai abranger uma parte sobre o Brasil hoje, mas não sei o quê [risos]. Então, ele vieram aqui e se diziam catequisar os índios, ou seja, ensinar a língua, os costumes e a religião, tá, isso tem muito, muito, catecismo vem disso também e é da religião católica, tá? Ok? É, o “d” individual?

A1 e A2: Individualizar.

P1B1: Isso, aí, é com s ou com z?

A1: Z.

P1B1: Muito bem! Perfeito! Quando não tem o s a gente joga o z, independente de ter ou não, tá? O “g” popular?

...

P1B1: Alguma dúvida mais de vocabulário, por aí?

A2: Não

P1B1: Tranquilo? Então, o três: complete com j ou g. O primeiro, trajetória, j ou g?

A1 e A2: Jota.

P1B1: Jota, muito bem. O segundo, rejeito.

A1: Jota.

P1B1: Muito bem.

A1: Mas o que significa?

P1B1: De rejeitar, eu não aceito algo, eu rejeito.

A1: Como?

P1B1: Ah [riso], tem alguma palavra em espanhol pra isso?

P2B1: Não sei::

P1B1: Não? Bom, por exemplo, eu convido vocês pra ir na minha casa. Vamo lá em casa hoje?

A1: Bora!

P1B1: Não, mas nesse caso você vai ter que falar que não, depois a gente convida, aí é sim [risos da professora e dos alunos]. Então, vocês falam não, os dois, então, vocês rejeitaram o meu convite. Não aceitaram.

A1 e A2: Ah::

P1B1: Ok? Mas é brincadeira (...)

P2B1: A1 agora só tá falando “bora”.

P1B1: Bora né A1, é isso aí, bora [risos].

[Chega outro aluno à sala]

P1B1: Boa tarde? Tudo bem?

A3: Boa tarde.

A1: Oi.

A2: Oi, boa tarde.

P1B1: A3 estamos corrigindo o último exercício. Ce não veio na última aula, né?

A3: Quando foi? Acho que sim.

P2B1: Quarta-feira.

P1B1: Ah, você não veio, você perdeu, foi uma aula especial de ortografia, pra você que tanto pediu. [risos] Mas eu já mandei os power points.

A3: Tá bom, tá bom.

P1B1: No e-mail, tá?

[P2B1 entrega o exercício para o A3 para acompanhar]

P1B1: hã:: paramos em:: laje.

A1: Jota?

P1B1: Jota. Muito bem.

A1: O que é?

P1B1: Laje? É a laje da casa, a parte de cima, esse é lajotado que é de laje senão seria de telha, tá? Ok?

A1: Ok.

P1B1: Viagem, o verbo? Lembra que nós vimos isso?

A1: Jota.

P1B1: Muito bem! Lembra, faz um chute aí A1, eu percebi, [risos dos professores e dos alunos], você me perguntou ou tá respondendo?

...

P1B1: Hã:: manjedoura?

A1: G.

P1B1: Manjedoura é com ::

A2: Jota?

P1B1: Não, não, é com g.

P2B1: Sabem o que é manjedoura?

A1 e A2: não, não.

P2B1: Manjedoura é uma palavra que está associado ao local onde o menino Jesus nasceu. Jesus nasceu e foi colocado na manjedoura, sim?

A1: Hum, hum.

[Os alunos falam entre si em espanhol]

P1B1: É onde os cavalos comem.

P2B1: É. Isso. (...)

P1B1: Angelical?

A1 e A2: G.

P1B1: Muito bem. Vem de anjo. E jeito?

A1: Jota.

P1B1: Jota, muito bem.

A1: E o que significa?

P1B1: Jeito? Ah, jeito é um jeito da pessoa, entendeu? Por exemplo, vocês vão falar que eu tenho jeito de palhaça, então, é o jeitinho dela::

A3: Uma forma, não é? Uma maneira.

P1B1: Uma forma, uma maneira, ok? Jiló?

A3: O que seria jiló?

P1B1: Jiló? É um legume, esse a gente não passou na aula de legume, né? Deixo ver se acho uma foto disso.

A1: É com jota?

P1B1: É com jota. Eu não gosto [risos]

[P1B1 procura imagem na internet]

P1B1: Jibóia?

A2: Jota.

A1: O que é?

P2B1: É uma cobra.

P1B1: É uma cobra

A1: Ah, cobra?

P1B1: Isso.

P2B1: Um tipo de cobra.

...

P1B1: O quatro, complete com x ou ch. Caixa?

Alunos: Com x.

P1B1: Isso. Trouxa?

A1: X.

P1B1: Rouxinol?

P2B1: Sabe o que é trouxa?

A1: Peixe?

P2B1: Não, seria:: não sei se tem um peixe, mas aqui seria uma espécie de xingamento em relação à pessoa. Você é um trouxa. Seria uma espécie de um bobo (...)

P1B1: Tem também trouxa de roupa::

...

P1B1: Desleixado?

A1: X.

P1B1: Isso, sabem o que é?

A1: Não.

P1B1: Hum:: quando a gente tá toda desarrumada, sabe, não tá bem arrumada, (...) desleixada, de qualquer jeito. Sabe quando a gente acaba de acordar de manhã?

A1: O quê?

P1B1: Sabe quando a gente acorda de manhã?

A1: Acorda?

P1B1: É. Daquele jeito? Cabelo descabelado:: Você não tem esse problema! [demonstra desarrumando o cabelo] Olha o que vocês me fazem eu fazer! [risos geral] Tudo bem. Enxame?

P2B1: Parece uma aula de mímica.

P1B1: Hã? É, uma aula de mímica.

P2B1: Quase uma aula de mímica

P1B1: Praticamente.

[P1B1 mostra a regra, explicada na aula passada, sobre o uso de x e ch, por meio do power point produzido por ela. A atividade continua com a verificação ortográfica de outras palavras].

P1B1: Bom, agora a gente vai passar pra aula de hoje pra Acentuação [P1B1 procura no computador os slides preparados para a aula]. Ok? Então é, tudo bem? Monossílabo, oxítone, paroxítone, proparoxítone pra vocês? Cês sabem o que quer dizer essas palavras?

P2B1: É diferente.

P1B1: Ah, é diferente?

P2B1: É só a denominação.

P1B1: Só a denominação?

A1: Sim.

P1B1: Tá, por exemplo, aqui, tem uma palavra aí, jacaré. JacaRÉ, qual é a sílaba tônica? Pra gente achar a sílaba tônica, tem uma dica bonitinha que parece boba você fazendo, mas sempre dá certo. Cê chega na casa da palavra e chama ela. Entendeu? Eu chego na casa do jacaré, JacaRÉ, ô JacaRÉ. A última sílaba tônica. Geralmente quando nós chamamos a palavra, a mais forte é a sílaba tônica. Então, aqui no caso jacaré, é a primeira. Sendo a primeira é oxítone (...).

...

P1B1: Bom, então, regrinhas. Vamos às lindas regrinhas da gramática. Então monossílabo tônico: todos os que terminarem com a, e, o são acentuados. Com i e u não. Tá? Regrinhas. Tem alguns exemplos aí ó: pá, lá, já, dá, pé (...) Tá? Essa é mais fácil, né? Porque a palavra só tem uma sílaba, né, então, uma sílaba, então, terminando com essas, leva acento. Não tem exceção. Oxítone é quando é, hã, a última sílaba tônica, que é essa aqui, que é do jacaré, que a gente viu, né, a primeira, última ou primeira, depende da onde cê tá vendo. Então, é daqui, a última sílaba tônica. As terminadas também em a, e, o e em e ens, que é o plural. No plural do português, quando a gente vai passar o em pro plural, a gente coloca n ao invés de m, tá ok? Então, aqui tem os exemplos, olha: jacaré, café, acarajé (...) Tudo bem? As paroxítonas. As paroxítonas têm uma dica bem bacana que você escreve a palavra Rouxinol, que é o nosso lindo passarinho, corta o “o” e todas as palavras terminadas nessas letras, levam acento. Tá? Então, tem lá, olha, depois tem mais algumas aqui embaixo, aí é só pensar nessas, mas essas aqui olha, terminou com “r”, o “r” tá aqui, rePÓRter, tem acento (...) ok? Parece difícil, mas não é. E é legal, divertido. Depois, a gente vai fazer exercícios só pra vocês escreverem as palavrinhas aqui (incompreensível)

A1: Penúltima? Ps?Não?

P1B1: É “o/n”, quer que apague a luz? Esqueci de apagar a luz.

A1: “o/n” não.

A2: “O/s”?

A1: La penúltima::

P2B1: [fala incompreensível]

A1: (...) bota o/s, p/s?

P1B1: Aqui?

A1: Penúltima, isso.

P1B1: “o/s”

A1: “o/s”?

P1B1: Fórceps e bíceps

A1: Mas não termina em “o/s”?

P1B1: Ah, (...) desculpa, erro de digitação (...)

[P1B1 segue explicando as regras de acentuação das paroxítonas por meio dos slides]

P1B1: E a última regrinha, que é a mais fácil, proparoxítona. Todas são acentuadas. Tá? Médico, mágico, última, lâmpada, todas. Pra isso, dessa proparoxítona, eu separei uma música pra vocês do nosso Grande Chico Buarque, cês conhecem?

[Alunos murmuram algo, sinalizado negativamente].

P1B1: Grande nome da música brasileira, Chico Buarque, o cara é um gênio. Ele escreveu essa música na época da ditadura militar, então, o interessante dessa música, eu vou passar e eu quero ver se vocês pegam o que é que tem nessa música de interessante, haver com a aula de hoje, tá? Proparoxítona. Já dei toda a dica. Depois a gente vai fazer uma atividade com essa música. Assim, vocês vão conhecendo um pouquinho da cultura, da música brasileira.  
[Alunos em silêncio].

[P1B1 passa a música Construção em áudio e vídeo].

P1B1: Grande Chico! Vocês perceberam alguma coisa da música? Além de ser muito bonita?

A1: As últimas palavras são pa...xítonas

P1B1: Você acertou, mas deu aquela enrolada no final! [risos] Mas é isso. Toda a última palavra é

A1: Proparo:: Como é?

P1B1: Proparoxítona. Muito bem, né! Por que pra ouvir vocês já:: tá bem melhor do que as outras que a gente treinou, né, que a gente ouviu:: é isso aí! Depois, é, eu vou mandar pra vocês, por e-mail, a letra da música, tá? É isso mesmo, olha? Toda a última palavra é uma proparoxítona. Todas são acentuadas. E ela tem uma história muito bacana, assim, é inteligente, tá? Música inteligente. Então, vou passar por e-mail e gostaria que vocês fizessem uma interpretação por escrito pra trazer na próxima aula, ok? Tudo bem?

[Alunos em silêncio].

...

P1B1: Ok quanto à atividade pra entregar na próxima aula, não na quarta, na segunda-feira? Tem um tempo longo, tá, pra entregar escrito o que vocês entenderam da música, tá? Isso pra treinar a parte semântica, pra vê como é que tá, porque é uma música, poesia, literatura sempre tem algo mais pra gente poder entender, raciocinar, tá, e a música também. Ok? Eu mando pra vocês por e-mail a letra, junto com os power points de hoje. (...) Bom, alguma dúvida mais sobre acentuação? São as regras, né. Vocês terão em mãos esse material, como sempre a gente vai passar pra vocês por e-mail, então, é só lembrar das regrinhas e sempre tem algumas exceções também, tem as exceções aí também. Ok? Aí, eu selecionei, lembro que eu tinha dito das novas regras ortográficas, tá, eu vou:: tem mais algumas que não estão aqui, que é de hífen, e outras, mas depois a gente vai passando conforme vai se adequando as palavras que a gente for trabalhando.  
[Alunos em silêncio].

[P1B1 explica brevemente as novas regras ortográficas e os alunos permanecem em silêncio].

...

P1B1: Tudo bem, gente, com a aula? Fica um pouco “maçante”, não deu nem pra eu fazer minhas gracinhas, né, porque são regras. Mas aí no decorrer, tranquilos, porque a gente vai usando, quanto mais vocês lerem em português, falarem, escreverem, vocês vão acostumar o que usa e não usa acento, tá? Esses exercícios (...) então são exercícios pra vocês acentuarem as palavras, só que notem o seguinte, que aí tem palavras que usam o acento e palavras que não usam, eu misturei tá? Porque eu sou muito má, pra

ficar difícil pra vocês. [P1B1 recorta os exercícios e os alunos permanecem em silêncio].

P1B1: Então, as que não têm acento, vocês não precisam acentuar, as que têm vocês coloquem no lugar certo aí, ok? A gente corrige esse daí na próxima aula, porque aí eu vou mandar pra vocês o material, o power point, vocês podem fazer de acordo com as regrinhas pra ir treinando, beleza?

A1: Beleza.

P1B1: Da minha parte por hoje é só pessoal, como diz aquele desenho [risos]. Agora, P2B1 vai entrar com o grande Machado.

P2B1: É:: vamos sair um pouco da gramática pra não ficar muito pesado, né, vamos pra alguma coisa, é;; nós vamos pra:: analisar um conto do Machado. Mas, antes, queria combinar duas coisas com vocês. É, em relação ao horário, que as aulas começam 12h15 e está havendo muito atraso, eu compreendo que é um horário de almoço (...) tentem chegar um pouco no horário, tudo bem? [os alunos não se manifestam]. É outra coisa que eu queria combinar com vocês, vamos tentar falar somente em português nas aulas, fazer as perguntas em português. O espanhol ele é usado pra traduzir, em último caso, tudo bem?

[Alunos concordam].

P2B1: Então, vamos sair um pouco da gramática, talvez, a gente entre no conto hoje, se der tempo. É:: nós vamos, hã:: analisar um conto do Machado chamado A Carteira. Mas, antes, eu queria apresentar o Machado pra vocês. Vocês conhecem o Machado de Assis? Já leram alguma coisa:: do Machado? [Alunos em silêncio] Vocês leem em português? O que vocês leem em português?

A1: Artigo.

P2B1: Artigo?

A2: Artigo.

A1: Científico.

P2B1: Científico, somente isso?

A1: Sim.

P2B1: Só isso? Todo o resto, nem jornal, revistas? Não?

A2: Não.

P2B1: Nada? Tá, então, vamos conhecer o Machado.

P2B1: A3 tudo bem?

A3: Sim, claro!

P2B1: Você também só lê em espanhol?

A3: *No*, leio normalmente textos acadêmicos tenho que ler realmente.

P2B1: Em português?

A3: Claro, [incompreensível].

[No power point, P2B1 mostra o material sobre o autor]

P2B1: Aqui, algumas frases famosas do Machado, é:: de alguns livros dele. [P2B1 lê algumas frases explicando brevemente o livro em que se encontra tal frase]. Bom, então, o nome dele é Joaquim Maria Machado de Assis, ele é cronista, contista, dramaturgo, jornalista, poeta, novelista, romancista, crítico e ensaísta, só isso!

P1B1: Só isso! [risos] É o cara! Viu? [risos]

P2B1: Tudo isso, por isso que ele é tão:: é:: famoso. Na nossa literatura, ele é muito importante. Ele nasceu na cidade do Rio de Janeiro (...) [Chega outro aluno que chamaremos de A4. P1B1 expõe a biografia do autor, lendo as informações contidas nos slides]

P2B1: Alguma dúvida até aqui de vocabulário? Compreendem?

[Alunos respondem negativamente].

P2B1: Sim?

[Alunos em silêncio].

[P2B1 continua lendo as informações sobre o autor. P1B1 interrompe para falar brevemente sobre o realismo citando a obra Ressurreição e outras. Durante a exposição, não houve interação dos alunos]

P2B1: [entrega a folha com o conto]. É :: vocês querem que eu leia ou vamos lendo todos juntos, assim? Cada um lê um parágrafo? Porque ele é um pouquinho grande:: mas acho interessante trazer pra vocês (...) esse tem uma linguagem bem interessante:: e aí?

[Os alunos não se manifestam]

P2B1: Podemos ler assim, cada um, um parágrafo?

A1: É.

P2B1: Tá bom? Vou começar então. [A1 segue a leitura. P2B1 acompanha corrigindo algumas palavras].

P2B1: Até aqui:: vamo parar um pouquinho:: Até aqui, é::, tem alguma dúvida de vocabulário?

[Alunos em silêncio].

P2B1: Vocês não entendem uma palavra?

[Alunos em silêncio].

P2B1: Ou é:: a gente pode também continuar a leitura e é:: vocês vão anotando, pra mim, durante a leitura, depois a gente volta, retorna com as dúvidas. Tudo bem?

[Alunos em silêncio].

P2B1: Vamos continuar lendo, aí vocês vão grifando as palavras que vocês não tão entendendo, tá? Então, pode continuar A4.

[As alunos seguem com a leitura e P2B1 finaliza o conto].

P2B1: É::alguma dúvida de vocabulário?

[Alunos em silêncio]

P2B1: Hã:: quando ele disse que tinha 700 mil réis, era:: uma espécie de dinheiro do Brasil antes do real. Sim?

Aluno: Hum, hum.

P2B1: Outra coisa que me chamou atenção, eu já esqueci::

A2: Movinas, movinas?

P2B1: Aonde está?

...

P2B1: É::o sentido ali, é que ele tava:: o advogado ia mal. Esse é o sentido. Poucas causas, de pequena monta, de pequeno é:: como posso te dizer:: Um advogado precisa de grandes causas pra ser ham:: um advogado de nome, sim?

A2: Hum hum.

P2B1: Nesse caso, o nosso Honório aqui, ele ia mal, e:: poucas causas de pequena monta (...) [P2B1 relê o trecho com a palavra] quando ele perde um processo, a reputação dele, tudo bem? Entende “Reputação”?

A2: Sim.

P2B1: A reputação dele conseqüentemente fica menor, né, pr'um advogado. Aí, em todo caso, davam movinas nos jornais. Nesse sentido de que hã:: que ele não era um advogado de nome, tudo bem? Que ele tava com uma reputação baixa, que:: não sei:: eu também acho um pouco:: esse conto ele tem também algumas coisas, um pouco, mais elaboradas. Que a gente não usaria no dia a dia, por exemplo, tá?

[P2B1 e P1B1 conversam entre si].

P2B1: Acho que é nesse sentido. Mas a gente pode pesquisar o que significa a palavra “movinas”. Vamos pesquisar aqui [P2B1 pesquisa na internet].

P2B1: É isso aí, ó A2, infelicidade, má sorte. Era por causa disso, porque ele tava passando por um momento difícil, sim?

A2: Hum.

...

P2B1: Antes de vocês irem embora, eu trouxe aqui, é:: Há um tempo atrás, no governo do Lula, é:: mas isso aqui que eu trouxe é à título de curiosidade, é:: desenvolveu-se uma campanha a respeito de que o melhor do Brasil era o brasileiro. Era uma campanha pra incentivar a autoestima do brasileiro, mas também com interesses políticos por trás dessa campanha. Eram interesses políticos do governo Lula que tava passando por uma fase de crise no seu governo. E aí eu trouxe, eu lembrei na hora que tava lendo esse conto, eu lembrei desse comercial que falava do seu Francisco, que retratava seu Francisco como um típico brasileiro honesto. Eu queria mostrar pra vocês (...) E aí nós vamos discutir o conto na próxima aula, tudo bem? (...)

[P2B1 procura o comercial no site da campanha e explica que o vídeo não está muito bom]

P2B1: Então, assim, era uma campanha que queria, hã, aumentar a autoestima do brasileiro, mas com vistas em interesses políticos, tá? E essa campanha foi desenvolvida com vários comerciais mostrando bons exemplos (...) e esse comercial passou muito na televisão, é do seu Francisco que achou uma quantia grande de dinheiro e devolveu, tem tudo a ver com o conto da carteira. Então vamos:: vai ficar assim pequenininho, mas dá pra ouvir. [Em seguida, mostra o comercial].

P2B1: Bom, então, pensando na história do seu Francisco, faxineiro, que encontrou dinheiro e devolveu. Pensando nesse conto do Machado, na próxima aula nós vamos discutir algumas atitudes e algumas coisas do texto, tudo bem? Me desculpem o horário, mas acho que era isso por hoje, brigada.

[Após o término da aula, ainda com o gravador ligado, a pesquisadora perguntou às professoras]

Pesquisador: Pessoal, eles são quietinhos assim mesmo?

P2B1: São.

P1B1: São umas gracinhas, né? [riso do pesquisador]

Pesquisador: E eles sempre sentam um aqui e outro aqui::

P1B1: Exatamente no mesmo lugar.

Pesquisador: E separados.

P2B1: O A4 sempre lá. [P2B1 aponta para última fileira]

/.../

Pesquisador: Mas é sempre assim separado?

P2B1: Junta assim na mesma carteira nunca.

Pesquisador: Certo.

P1B1: A primeira aula só, né?

P2B1: É, a primeira aula teve né::

/.../

Pesquisador: E eles não conversam entre eles assim ou poucas vezes?

P1B1: Durante a aula, não::

P2B1: Às vezes, assim, a gente não consegue, hã:: traduzir alguma coisa, então, o A4 como ele sabe mais ele acaba traduzindo em espanhol pro outro quando a gente não consegue, aí ocorre isso.

P1B1: É aí eles acabam falando entre eles pra se ajudar no quesito da aula.

P2B1: É.

P1B1: Mas não que eles conversem.

Pesquisador: Sim::

P1B1: Até você falando isso já me trouxe atenção, a gente poderia fazer atividades assim, fazer com que ele se falassem, né, vocabulário entre eles, diálogos. A gente fez, mas a gente fez lida, sabe, aí sim eles falavam um com o outro, mas era lido. Alguma coisa mais espontânea, né.

P2B1: Até porque na próxima aula também vou começar a fazer perguntas do texto. Talvez, é que eles não falam muito mesmo::

P2B1: São muito quietos.

Pesquisador: São quietinhos, né.

P2B1: Não gostam de conversar, foi o que eu te falei, eles não gostam de falar.

Pesquisador: Sim.

P2B1: Eles riem das gracinhas da P1B1, por exemplo, [P1B1 ri] mas::

Pesquisador: Mas entre eles, eles num falam, conversam muito não né?

[As professoras sinalizam negativamente com a cabeça]

## Aula 02

Antes do início da aula, P1B1 e A1 conversam sobre a aula passada e P1B1 esclarece o problema de e-mail que tiveram. Enquanto verifica no seu e-mail a data de envio de material para os alunos, outros alunos chegam à sala.

P1B1: Tudo bem com vocês? Passaram bem o final de semana? Feriado? [Nenhum aluno se manifesta verbalmente] Ok. Tem exercício (.) pra corrigir, vocês (.) trouxeram? Fizeram? Da acentuação.

[Alunos respondem que sim]

P1B1: A P2B1 me ligou e ela tá presa dentro do ônibus, então, ela tá chegando, por isso, ela tá atrasada, tá? Não sei o que tá acontecendo lá no centro da cidade (.) Eu enviei um e-mail pra vocês todos, hoje, uma correção de uma palavra que eu corrigi errado semana passada, tá? Mandei no e-mail de vocês. Desculpem meu erro, mandei um e-mail corrigindo. Podemos começar a correção? [Nenhum aluno se manifesta verbalmente] Então, tá. A primeira palavra tem acento?

A1: *No*.

P1B1: Não, muito bem. Esse muitas vezes é falado de maneira errada, né? O pessoal fala *gratu-i-to*, mas não é, é *gratui-to*, tá? Que ele não tem acento. A segunda, *táxi*?

A2: Sim, tem acento.

P1B1: Sim. Acho que é melhor eu escrever (.) ah (.) P2B1 não chegou ainda (.) ela que fica com as canetas /.../ [P1B1 escreve com a caneta que está na sala]

P1B1: *Útil*?

[Alunos falam algo entre eles. P1B1 escreve a palavra na lousa]

P1B1: *Recorde*?

A2: Não tem.

P1B1: Não, muito bem. O pessoal também fala errado, né? /.../ *Récorde*. Ces vão ouvir muita gente falando errado, até na TV, mas o “*recorde*” seria o inglês, né? Essa palavra tem o correspondente em português que é o *recorde*. *Xerox*?

A2: Não tem.

P1B1: Não tem. Muitas pessoas pronunciam “*xérox*”, mas o “*xérox*” seria em inglês também, o correspondente em português é *xerox*, tá? *Ideia*?

A2: Não.

P1B1: Não tem mais, segundo a nova regra gramatical, tá? Se você colocar *ideia* com acento agora não será considerado errado ainda, porque a nova regra vale valerá a partir do ano que vem, tá? Pra vestibulares, tudo, mas os novos livros já estão saindo. Ce tem esse papel? Você não veio semana passada né?

A3: Eu vim, mas não trouxe a cópia /.../ [P1B1 chama atenção brincando e lhe entrega outra folha]

...

P1B1: Tudo bem A2 com a palavra *ideia*? É :: *mágico*?

A1: Tem.

P1B1: Tem? Tem né :: que é uma proparoxítona. *Herói*? (.)*Herói* tem (.)

A: Ah, tem?

P1B1: *Heróico*? /.../ [P1B1 escreve na lousa as palavras *herói* e *heroico*, os alunos conversam entre si, em espanhol] *Heroico* não. Lembra que nós vimos na última aula? (.) Esse é (...) [os alunos continuam a falar espanhol entre si] Ok? Ah :: *música*?

[algum aluno responde que tem acento]

P1B1: Tem (.) muito bem. É uma proparoxíttona também, todas são acentuadas (.) Também?

A1: Também. (.) Também tem.

P1B1: Também, também tem também (.) Irmã?

...

P1B1: Ok? Acharam muito difícil? (.) Não, né? Com o uso a gente acostuma na acentuação das palavras, ver mais essas da nova regra, mas também se vocês é (.) que tiverem acessando em sites mais novos, livros mais novos, também já já consta, tá? A nova regra (.) Alguma dúvida? [alunos em silêncio] (...) Então vamos passar pra aula de hoje. Outro assunto, tá? A gente vai começar a aula de hoje falando sobre o gerúndio (.) Gerúndio ele tem a forma correta e tem a forma que se chama gerundismo, que é um vício de linguagem, não é uma forma correta de se usar. Hoje, a gente vai ver isso (.) Hã :: (...) Eu selecionei uma música (.) da nossa MPB, música popular brasileira, Caetano Veloso, conhecem? [os alunos não dizem nada, mas manifestam negativamente com a cabeça] (.) Grande Caetano, como Chico Buarque também um grande compositor da da música brasileira, tá? Também escreveu muito na mesma época da ditadura aqui que houve é (.) repressão, então, são músicas geralmente muito inteligentes, como aquela que eu pedi pra vocês fazerem (.) Ces fizeram? A interpretação? A3?

A3: Sim?

P1B1: Ce fez a interpretação (.) daquela música?

A3: Sim.

P1B1: Muito bem. Ce conseguiu fazer, que ótimo. E você, eu passei de novo, ce traz na próxima aula. Hã (.) então, eu vou tocar a música pra vocês ouvirem primeiro que eu vou começar a aula com essa introdução (.) porque ela tem o gerúndio no começo (.) Não é, não é clipe não, mas é que eu eu baixei no youtube (.) [P1B1 passa a música “Sozinho” só o áudio sem a letra ]

P1B1: Gostaram? [alunos respondem que sim]

P1B1: Vou perguntar pra mulher? Gostou A5? [risos]

A5: Sim

P1B1: Certeza viu [risos] Mas tem um rock-zinho pra vocês também hoje. Assim, vocês vão conhecendo as (.) as (.) músicas aqui, né, músicas da MPB, a gente já viu o Chico, agora Caetano, a gente vai ver algum outro grupo popular, tá? (.) Então, pra introduzir eu selecionei essa música do Caetano, Sozinho, porque, no começo, a primeira estrofe, ela tem já três gerúndios, né? *Às vezes, no silêncio da noite, eu fico imaginANDO nós dois, eu fico ali sonhando acordada, juntando o antes, o agora e o depois.* Imaginando, sonhando e juntando são gerúndio, tá? Eu não sei se isso é igual, parecido no espanhol, ces tem também essa forma? [algum aluno responde que sim] (.) Então, é :: o gerúndio é isso, né? (.) É o abrindo, indo (.) que é ando, endo, indo, tá? O uso correto do gerúndio, ele indica um processo, então, alguma coisa que nós vamos fazer leva um tempo pra ser completada, tá em processo, em curso, então, nós podemos usar corretamente o gerúndio. (.) Por exemplo, ce tá falando de alguém, está aprimorando os conhecimentos, a pessoa tá melhorANDO, tá aprendENDO, então isso leva um tempo, não é? É um processo (.) Então, no processo tudo bem usar o gerúndio, tá? É :: estamos conversando ao telefone (.) Também gerúndio, se eu to falando com você, to aqui ah, nós estamos conversando ao telefone, ok, então, é um processo, tá em andamento, tá acontecendo, então, eu posso usar corretamente o gerúndio. (.) O conversando, fazendo,

o ando, endo, indo. Ok? Então, tem aí, falar, falando; comer, comendo; discutir, discutindo. Então, ele segue a última terminação aí. Ok? [os alunos em silêncio] (...) Também ele pode ser usado como advérbio, ou seja, é (.) eu não sei se no espanhol tem advérbio também. Advérbio é uma palavrinha que modifica o verbo, então, por exemplo, aqui ó (.) *O professor explicou (.) sorrindo (.) a matéria de hoje* o advérbio é como, a maneira que o professor fez alguma coisa, tá? Ele poderia ter falado, colocando, *O professor explicou gritando a matéria de hoje*, é :: *chorando*, sei lá, tá? No gerúndio por quê? Porque é algo que ele está fazendo, essa maneira que ele tá fazendo agora, ok? (.) É :: outra frase aí ó *estou desistindo* que é está em curso, vamos supor, *eu estou desistindo de dar aula pra vocês*, brincadeira, [risos] seria uma coisa que eu ainda to pensando, to tomando decisão, to vendo se vou parar ou não. Não vou [risos de PIB1 e dos alunos] Não façam festa, eu não vou parar [risos] Tá? Então, uma coisa que está em processo, em curso, está acontecendo, nós usamos o gerúndio. Tá? Ó, *ele está falando alto demais* (.) É, *ele está falando alto demais*, então é uma coisa que tá acontecendo no presente e tá continuando, tá? Esse é um gerúndio também de forma correta. Outra, outro exemplo aí, *ele anda acordando sem ânimo*, então, mostra a intensidade e a insistência, ou seja, ele tá acordando todos os dias sem ânimo, tá desanimado totalmente, então é algo que vem acontecendo (.) processo, em curso. Sempre lembrando que gerúndio a forma correta de usar é quando indicar um processo, algo em curso, ok? (.) Agora, tem a o uso errado ,né :: do gerúndio que é :: com certeza quando vocês ligam pra algum telemarketing ou ligam pra você, vocês vão ouvi bastante isso, estaremos transferindo para outro setor, o certo seria iremos transferi-la ou (.) vou transferi-la, tá? E não, *estaremos fazendo isso*, porque não é algo que exige processo, vamos supor, você me ligou aqui, só um minuto, *estarei transferindo*, não. Eu vou transferir assim que (.) assim que eu acabar de falar eu já vou transferir, é uma ação imediata. Lembra que a gente viu sobre o futuro? (.) Futuro imediato? Então, eu posso usar eu vou, eu vou transferi-lo ou transferirei. Transferirei que é um caso mais do futuro que ainda a gente vai ver, mas eu vou transferir nós já vimos já vimos, que é o futuro imediato, tá?

A3: Então, uma pergunta. O gerúndio seria, especificamente, aquela palavra que termina com endo ou::

PIB1: Ando, é. Ando, endo, indo.

A3: Tá. Ando, endo, indo.

PIB1: Isso. É chamado de gerúndio. Tá? Por exemplo, outra maneira é :: (...) *Vou estar pesquisando sobre este caso*, também não, né, é algo que você vai fazer no futuro, em breve, né, eu vou (.) pesquisar, irei pesquisar, pesquisarei. É o caso de transferir a ligação, já falei, também não seria, isso é um vício assim terrível de linguagem, é uma coisa que pegou, pegou geral, assim, do pessoal do telemarketing, tá? Então, não seria um uso correto. (...) Até eu peguei um videozinho, pra vocês verem, esse uso incorreto, tá? (...) [PIB1 passa uma propaganda ]

PIB1: Vocês conseguiram pegar algum uso errado do gerúndio que ele fala ali? (.) Todos, né [riso]

[algum aluno fala algo rapidamente]

PIB1: Então, acabou sendo um vício de linguagem. Por isso, que vocês, talvez, é :: verifiquem ou vejam, muita piadinha nesse sentido (.) então, virou, acabou sendo uma piada assim do nosso cotidiano de tanto que é usado o gerúndio para o telemarketing. Então, talvez, vocês estejam assistindo TV ou coisa assim e tiver essa brincadeira, né,

zombando, zoando com o gerúndio, é por causa disso, uso excessivo do modo incorreto, tá? Que é chamado gerundismo. Que é um vício de linguagem, não sei se tem isso no espanhol? (.) Tem?

[algum aluno fala baixinho que tem]

PIB1: Não? Tem lá mesmo? [algum aluno ri] (.) Tem aí um, dá pra vocês enxergarem? (.) O textinho? (.) É uma charge, né, também uma brincadeira sobre o gerúndio, né, Vamos? Então, é uma joaninha (.) ao telefone *vamos combinar o seguinte, eu repito que não estou interessada e você continua insistindo, certo? Sim, tenho uma pergunta, que um inseto faria com um cartão de crédito? Aí, a minhoquinha, com quem está falando? Joaninha, o novo amigo que mora no planeta Gerúndio.* Entenderam a piadinha, agora, né? Porque é feita essa piadinha, ele mora no Planeta Gerúndio, ele só fala gerundismo, ele só fala gerúndio, vou estar fazendo, vou estar te mandando, vou estar pegando seus dados, tudo assim, ok? (.) Então, uma piadinha com isso. (.) Tudo bem? Entenderam? Ninguém riu. Tão legal. [os alunos não se manifestam verbalmente] Tem alguma dúvida do gerúndio? [os alunos continuam sem falar nada] (.) Eu separei alguns exercícios, eu até grampeei, então, vou passar toda parte teórica e depois passo os exercícios pra vocês, tudo bem? (.) Então agora a gente vai passar pro imperativo (.) Imperativo é aquele quando a gente ordena, né, pra não ficar tão feio de ordenar, a gente põe um por favor na frase que aí fica mais meigo [riso] mais bonitinho, tá? (.) Imperativo do verbo trabalhar, trabalhe; fazer, faça; escrever, escreva; ler, leia; abrir, abra; seguir, siga. Tudo bem? Tem isso no espanhol? Tem imperativo também? [algum aluno diz que sim] Ok. Então, as frases imperativas, como tá dizendo aí, ela demanda uma ordem, um conselho, um pedido, pedido pra ficar mais bonitinho a gente coloca um por favor, né, por exemplo, *façam entrar no carro, não faça isso*, é negativa da mesma maneira só que acrescentando o não. *Dê-me uma ajudinha com isso, por favor*, ficaria mais bonitinho (.) Ok? Um detalhe, tá, não se esqueça que em português o verbo ser é sempre seja, sempre, tá? Isso tem uma forma que muitos usam errado, erroneamente, que é o seje. Seje não existe, tá? É sempre que você seja, que nós sejamos, que eu seja, sempre seja. Mesmo que a princípio soar um pouquinho estranho na frase é sempre seja, nunca seje. Que dó, tá? (.) Então, que eu faça, que eu fale, que eu seja. Agora, na linguagem do dia a dia do Brasil, é muito comum vocês ouvirem isso, ce quer que eu compro, ce quer que eu sirvo, quer que eu faço (.) Mas aí é a maneira como nós falamos cotidianamente, a gente nem fala você quer que eu faça, ce quer que eu faço, né, a gente fala um ce aí (...) [PIB1 escreve na lousa a frase *ce quer eu eu faço*] /.../ Então, a gente acaba usando a terminação com o aí, do compro, sirvo, faço, como se fosse a conjugação do eu, mas aí tá no imperativo, aí é uma bagunça, tá? Esse é o modo coloquial (.) pra você escrever tá errado segundo a norma culta (.) A norma culta né, a gramática normativa, seria *você quer que eu comPRE* (.) você quer que eu sirVA (.) você quer que eu faÇA (.) Então, a gente vai seguindo (.) esse mesmo (.) exemplo aqui, tá? /.../ Agora, mais uma música (.) agora é um rock, uma banda que eu ADORO, brasileira, não tem mais porque o vocalista morreu, é Legião Urbana, não sei se vocês já ouviram falar (.) Esse é só a música. Eu vou passar essa música pra vocês, porque depois tem uma atividade dela, tá? No exercício, então, prestem atenção na letra, tem uma atividade no exercício e ela trabalha com é:: imperativo. Nós vimos uma música do gerúndio, agora, essa é do imperativo, tá? [PIB1 toca a música sem a letra]

PIB1: Gostaram? (.) Eu adora essa banda. Não é uma das melhores músicas deles, mas ela tem o que eu preciso (incomp) Depois, vou passar uma atividade, então, só pra vocês conhecerem a música que ela trabalha com (.) o imperativo (...) Alguma dúvida do

imperativo? [alunos não se manifestam verbalmente] Agora, a gente vai passar pro pretérito perfeito, então, hoje, a gente começa a estudar o passado dos verbos, tá? Da primeira conjugação, verbos terminados em ar, então, eles vão terminar dessa maneira aí ó [P1B1 mostra o que preparou no power point em relação ao passado] /.../ Então, como isto, ó, o verbo trabalhar, trabalhar termina com ar, primeira conjugação, eu trabalhei, tu trabalhaste, ele ou você ou ela trabalhou, nós trabalhamos, vós trabalhastes, eles trabalharam. Eu coloquei em vermelho aí [P1B1 está se referindo ao power point que está usando para explicar o tempo passado] os mais utilizados hoje em dia, tá? O tu e o vós não são utilizados no português moderno, mas na literatura eles constam (.) É, o verbo falar, termina em ar também, primeira conjugação, então, eu falei, tu falaste, ele falou, nós falamos, vós falastes, eles falaram. Comprar, eu comprei, tu compraste, ele comprou, nós compramos, vós comprastes, eles compraram, tá. Então, esse verbo é :: todos terminados em ar, né, da primeira conjugação, em ar, eles vão seguir essa (.) esse final aí, ok? Aí, já nós estamos no passado, então, nós vimos o presente, o futuro imediato que é eu vou mais o verbo no infinitivo e agora o passado, ok? (.) Tudo bem até aqui? [os alunos não sinalizam verbalmente] Tá, então, eu vou entregar os exercícios (...) [P1B1 entrega os exercícios para os alunos]

P1B1: Bom, ah :: o primeiro aí , primeiro exercício então é pra vocês fazerem as frases com o :: gerúndio, tá? Por exemplo, (...) *essa loja está abrindo mais cedo* (.) ok? Vocês vão seguir isso tá, não tá na sequência certinho aqui, ces vêem qual fica melhor, assim também a gente vai treinando a interpretação, o que vocês aprenderam né, como é que tá a compreensão de vocês no português. É, não tem espaço aqui, então, eu queria que vocês fizessem essa frase separada pra entregar, na verdade, os exercícios que tiverem que escrever, eu gostaria que vocês fizessem separados pra entregar tá? Então, o que é, esse primeiro, faça frases, o segundo, tá vendo as placas aí, então vocês vão colocar no imperativo o que que a placa diz, tá, também tem que escrever. É, o terceiro exercício aí, são :: de placa de trânsito, né, e aí tem aqui embaixo tem as frases, então, por exemplo, o quatro aí que tá marcado, é só vocês virem aqui no quatro e vê, olha, PARE, (incomp) tem um dialogozinho aí né, então, de acordo com isso qual que seria a placa de pare? Pare, tá aqui tá? Que é parada obrigatória. E assim por diante de acordo com as outras. Virando a página (.) tem a música que nós ouvimos do Legião Urbana que é Teorema, então eu queria que vocês sublinhassem, fizessem um risquinho embaixo onde está o verbo no imperativo nessa música, toda vez que repetir o verbo no imperativo, tá? Que é aquele de dando ordem, conselho, né, um pedido, ok? O próximo exercício, é :: você vai relacionar essa coluna aqui, esse quadradinho aqui, com as letrinhas aqui desse desenhinho, estranhinho [riso] tá? Então, pra gente treinar então embora eu não coloquei isso no slide mais em cima, atrás, embaixo, ao lado, em frente de, porque aí vocês têm o desenho, a imagem dá pra ter a visualização o que que é em frente, o que que é atrás, o que que é embaixo, ok? É só colocar a letrinha aqui nesses espaços correspondentes, tá? Aos objetos. O próximo exercício, é pra vocês escreverem também, então, vai ser na mesma folha pra entregar. Observe os desenhos abaixo, onde está o quê? Ou vocês podem selecionar umas (.) umas (.) três coisas e dizer onde estão, tá? Tipo, onde está o telefone? Só que vocês escrevem assim onde onde está o telefone. Na frente, o telefone está em cima, embaixo da mesa, embaixo da cadeira, do lado de alguma coisa tá? Depois, escolham outro objeto e perguntem também onde está tal coisa ok? Na outra página (.) é :: são os utensílios que usamos na mesa, tá, então, é pra treinar vocabulário, tá, tem aí embaixo é :: o que é, né, escrito o que é, pra vocês numerarem, né, colocarem a letrinha da figura que corresponde, ok? Os utensílios aí. O outro exercício é sobre, então, começando o pretérito perfeito dos verbos terminados em ar, então, vocês vão completar aqui ó esse quadrinho azul, ok? (.) Virando a folha, a última folha, finalmente, esse outro fale com seu colega, então, vocês vão :: podem escrever se vocês preferirem fazer é :: na hora também, tudo bem, eu acharia melhor escrever, mas (.) cada um vê o que

faz, porque esse é pra treinar conversação, então, vocês vão fazer em dupla e vão, por exemplo, olha o exemplo aí ó,  *você já encontrou* uma casa pra alugar? Um de vocês pergunta e o outro,  *não ainda não encontrei* ou  *já, já encontrei*, tá, porque a gente vai treinar o verbo no passado, então, vocês vão fazer,  *o vendedor já* (.) sei lá,  *já mostrou uma casa menor*? Aí, vocês, o outro responde, e vocês revezam assim, tá, esse a gente pode fazer em sala. Aí, os próximos, os outros dois exercícios vocês aguardem, não percam a folha, aguardem que aí na próxima, depois a gente vai ver os verbos terminados em er e comparativos, ok? (.) Ok, ó gente, então, vocês fazem esses exercícios em casa, porque P2B1 vai começar agora com a parte dela, tudo bem? Tem alguma dúvida do que é para fazer em cada exercício? [alunos não se manifestam verbalmente] (.) Então, os que são pra escrever, vocês escrevam todos eles, tá numa página separada pra entregar, por exemplo, de sublinhar aqui, de completar letrelinha, fazer, vocês podem fazer aqui mesmo que a gente corrige na próxima aula, ok? (.) E quem fez a interpretação da música? Vou pegar também e eu pego a sua semana que vem (incomp) [P1B1 recolhe a tarefa dos alunos] (...) Gostaram da música pra interpretar? (.) Interessante né, ela tem uma história assim bem :: ele é o cara. (...) Alguma dúvida da aula de hoje? [alunos não se manifestam verbalmente]

(...) [P2B1 se organiza para começar sua parte]

P2B1: Gente, quero pedir desculpa pelo atraso, mas a cidade está um caos hoje. Todo ano ocorre um evento que é de ciclistas e eles passam pela avenida, então, eles passam e ninguém pode passar, entendeu? [risos de P2B1]. E eu moro do outro lado da cidade, tenho que passar pela avenida, eu peguei três ônibus pra chegar até aqui. Eu saí da minha casa às onze horas, eu estou revoltada. Porque não é justo com quem precisa se transportar, seja de carro, seja de ônibus, eu acho que a cidade tem que estar preparada pra esse tipo de evento e os motoristas também, porque eu andei em círculo [risos] mas eu cheguei. Então, desculpa. É :: estão lembrados do conto? (.) Da aula passada? Faz um tempinho já, faz uma semana, tão lembrados dele? Quem não tava aqui? [dois alunos se manifestam] Então, pra A5 que não tava aqui, nós vamos fazer, agora, uma interpretação desse conto. É o conto do Machado de Assis, que é um dos maiores escritores brasileiros, que nós temos, e esse conto falava um pouco sobre é :: honestidade, o cara (.) vou te contar então. O cara encontra uma carteira e ele fica hesitando se vai ou não devolver a carteira devido algumas situações do dia a dia dele, a carteira estava cheia de dinheiro (.) e aí, depois dessa hesitação, ele descobre na verdade que a carteira é de um amigo dele, né, e :: ces lembram o que acontece no final? [alunos em silêncio] Trouxeram o conto? Não, né? [alunos se manifestam] Trouxeram? (.) Lembra o que ocorre no final do conto? Quando ele devolve a carteira pro amigo?

A1: Ah, sim. Ele olhou na carteira, para olhar dinheiro

P2B1: Ele :: sim.

A1: Ele conto

P2B1: Sim, ele contou o dinheiro. Ele olhou, achou o cartão do amigo, né? Mas o que ocorre no final do conto? Assim, de mais:: efeito? Não lembram? Posso ler o finalzinho então?

A1: Ele desconfia.

P2B1: Isso. Eu vou ler o finalzinho só pra vocês recordarem. (.) Então, ele chega na casa dele e o amigo tá lá com a mulher dele, certo? E aí, ele pergunta assim [P2B1 lê o final do conto]

P2B1: Então, o que ocorre aí? [alunos em silêncio] Eu quero conversar com vocês [riso de P2B1] O que ocorre aí? (.) Ele encontra a carteira, ele encontra o cartão de visita do amigo, né? O cartão com o nome do amigo, mas ele não abre os bilhetinhos que tinham na carteira e isso o conto traz. Ele não abre os bilhetinhos. E eram bilhetinhos de amor, ou seja, a

mulher dele havia escrito um bilhete de amor pro amigo dele, né? E ele não leu os bilhetinhos e depois ele devolve a carteira e aí, o amigo pega o bilhete, passa para mulher dele e ela rasga em mil pedacinhos, né? Hã:: entenderam agora? Não haviam entendido isso? [alunos sinalizam que não] Não? Ces estão com o conto aí? Alguma dúvida de vocabulário, alguma coisa que vocês não entenderam, então, já que vocês não entenderam o final? (.) Não? [os alunos não se manifestam verbalmente] Gostaram do conto? (.) Não?

P1B1: Eles não gostaram das músicas que eu passei também [risos de P1B1] /.../

P2B1: Não gostaram do conto? Não gostaram do Machado? Tudo bem que Allan Poe tem contos geniais assim, mas::

P2B1: Ah, mas o Machado é tudo de bom!

P1B1: Mas o Machado é tudo de bom [alunos se sinalizam que não gostaram] /.../ A gente pode fazer outras tentativas com outros contos, quem sabe vocês gostem.

A2: Pode ser.

P2B1: Sim? Bom, então, eu acho que o tema principal desse conto é o quê? Do que fala o conto? Tudo bem, mas o que está subjacente ao conto? Qual é o tema principal?

A2: A honestidade?

P2B1: A honestidade, exatamente. O que tá em voga aí é a honestidade, tá? Nós vamos então, vou começar fazendo algumas perguntas pra vocês. A primeira, e se esse moço fosse vocês devolveriam ou não o dinheiro? Naquela situação. O que vocês acham? Uma dúvida grande, se vocês hesitariam ou não? Como o nosso personagem aqui, o Honório.

[Um aluno comenta algo e outro concorda. P2B1 segue perguntando aos alunos]

P2B1: Sim? Sim que devolveria ou sim que hesitaria?

A1: Como?

P2B1: Você devolveria a carteira ou você ficaria em dúvida entre devolver ou não?

A1: Acho que no.

P2B1: Não ficaria em dúvida?

A1: Acho que no.

P2B1: Não? E vocês, devolveriam o dinheiro?

A2: Sim.

P2B1: Devolveria A2? Temos que pensar que ele tá passando por uma situação difícil, né? Vocês já encontraram um objeto perdido, por aí, sem dono, alguma coisa de valor?

A5: Não.

P2B1: Não? O pessoal daqui da universidade vive perdendo livros, é:: coisas assim::

P1B1: Documentos.

P2B1: É, documentos no xerox. Carteira eu nunca encontrei [risos] recheada de dinheiro, mas, vocês já encontraram um objeto perdido assim?

A3: Um carton de estudante.

P2B1: Um cartão de estudante (.) o RA?

A3: Sim.

P2B1: Sim? Carteirinha de estudante?

A3: Sim.

P2B1: Que mais? (.) Ninguém (.) encontrou mais nada? Não tão perdendo coisas por aí? [risos] Não? (.) então, esse aqui a gente acabou respondendo né? Quais os temas desse conto? Que nós encontramos nos dias de hoje. Acho que o tema principal do conto é a questão da honestidade. Até que ponto o Honório foi honesto? Ele devolveu a carteira porque era do amigo dele? Se não fosse do amigo será que ele devolveria? E tem a questão da honestidade em relação à mulher dele. Ao mesmo tempo que ele tava tendo uma atitude honesta, devolvendo a carteira, a mulher dele tava sendo desonesta, sim? Tava traindo com o amigo.

A2: Ah, sim.

P2B1: traição. Aí nós podemos pensar também, poxa, sempre vai existir isso né? Sempre vai existir aqueles que lutam pela honestidade, querem fazer a coisa certa e outros que não se preocupam, então, vale a pena ser honesto? (.) Que ces acham?

A2: Sim.

P2B1: Sim? Vale a pena?

A1: Com certeza.

P2B1: Com certeza né? Mais alguma observação? Não? (.) Aí a questão, vocês acham que o Honório foi honesto ou que ele só foi honesto porque a carteira era do amigo dele, ele tinha que devolver? Que vocês acham? (.) Se fosse de outra pessoa, vocês acham que ele devolveria? (.) Se não fosse do amigo dele? [alunos em silêncio] Eu quero que vocês falem [risos]

A1: Acho que ele devolveria também.

P2B1: Como?

A1: Que devolveria.

P2B1: Você acha que devolveria?

A1: Sim.

P2B1: Mesmo se não fosse do amigo dele.

A1: Sim, porque ficou em dúvida.

P2B1: Ficou em dúvida.

A1: Muito tempo depois quando ele olhou que era seu amigo, então, devolveu.

P2B1: Sim, e até porque às vezes uma pessoa que não devolveria, por exemplo, nem ficaria em dúvida, né?

A1: Isso.

P2B1: Já pegaria a carteira, já pegaria o dinheiro, não é? Mais alguma opinião? (.) [outros alunos permanecem em silêncio] Não? (.) E essa também a gente já falou um pouco. O sentido da palavra honestidade, né, em relação ao enredo desse conto, porque ao mesmo tempo que Honório está sendo honesto, né, a mulher dele nem tanto, né? Muito bem, então, já que estamos falando em carteira, eu trouxe vocabulário de acessórios. Hã:: bolsa de mulheres, sim, [P2B1 mostra as imagens por meio do power point] chapéu, o cinto, o relógio de pulso, tornozleira e os brincos. (.) Um pouco diferente do espanhol, né? [os alunos dizem sim] Por isso que eu trouxe, eu achei que (.) valesse a pena trazer pra vocês. Acho que a partir de vocabulário de roupas e também dos acessórios no caso é muito diferente do espanhol. Então, vale a pena dar uma olhada (.) Vamos pro próximo? Tudo bem até aqui? (...) Aqui nós temos também os óculos, de sol ou de grau como o meu, o anel, aliança, representando compromisso, o colar e a pulseira. Sim? (.) E as roupas. As roupas não deu pra colocar aqui uma por uma, mas aqui nós temos um casaco, ou poderia ser também um sobretudo. Aqui nós temos uma saia, uma blusa, essa blusa é tomara que caia, porque ela não tem alcinha, tomara que caia, aqui a mesma saia com uma blusa com mangas, aqui uma calça, e um uma espécie de casaco, um casaquinho ou um camiseta, (.) e aqui também a mesma coisa, né? Só muda as peças assim pra se contrapor. /.../ E as roupas de homens. Ele está usando uma calça jeans (.) um terno, seria um terno aqui.

A2: Como?

P2B1: Terno.

A2: Como assim?

P2B1: Um terno na verdade é um conjunto inteiro. Como se escreve? [P2B1 escreve a palavra terno na lousa] /.../ Aí nós temos aqui uma bermuda, e um agasalho de frio, uma blusa de frio, né? /.../ [P2B1 continua a mostrar, através das imagens, o vocabulário de roupa masculina]

P2B1: Agora quero que vocês me ajudem que que a Shakira, gostam da Shakira? Eu adoro a Shakira [risos] O que que ela tá vestindo? Me ajudem.

A5: Um vestido.

P2B1: Um vestido, por sinal, muito bonito, né? E na outra foto? Que ela veste?

A1: Uma camiseta.

P2B1: Uma camiseta, pode ser. Ou blusa. Mas blusa é mais pra menina.

A1: Calça.

P2B1: Calça.

A1: E casaco.

P2B1: E casaco, né? E aqui?

A5: Jeans.

P2B1: Jeans, né, calça jeans. E não pantalonas. Sim? [risos de P2B1] Uma blusinha também regata, né? E ali?

A2: Colar.

P2B1: Um colar, muito legal, tem pulseira, que mais? (.) Pra nadar? É biquíni. [P2B1 escreve na lousa a palavra biquíni] Biquíni seria a roupa pra nadar, né? Sim? {P2B1 faz a mesma atividade com a imagem do cantor Alejandro Sanz}

P2B1: Agora, eu queria ainda hoje, a gente tá trabalhando, intercalando um pouco de gramática e um pouco de conto, de literatura e de cultura também. Eu queria falar um pouquinho do Brasil pra vocês, a respeito da cultura brasileira e principalmente sobre as festas típicas do Brasil, mas vai ser rapidinho. [P2B1 utiliza o power point com as imagens selecionadas do Brasil] Então aqui nós temos o mapa do Brasil, dividido nessas regiões, norte, nordeste, centro-oeste, o sudeste e o sul, né? Nós estamos aqui no sudeste /.../ E o mais interessante dessas regiões, e que às vezes a gente sempre contrapõe nas aulas, ó o gaúcho, que tá aqui, fala assim, o nordestino, que tá lá no norte, no nordeste, fala assim, o baiano vai falar de um jeito, a gente sempre contrapõe isso com as variantes linguísticas e o que a gente mais falou aqui na aula a respeito do gaúcho, né? Que é que está aqui, no Rio Grande do Sul, Santa Catarina, tá? Então, (.) eu trouxe aqui algumas fotos que caracterizam esses tipos de personagens, pra vocês entenderem um pouco quando eu falo, ah, o gaúcho fala assim, o nordestino fala aquilo, acho que às vezes vocês não compreendem muito bem né? E é por isso que eu trouxe algumas fotos. (.) Então, ó, essas duas fotos caracterizam bem o gaúcho, né. (.) O chimarrão, aqui, sim? O A3 disse que já tomou chimarrão. /.../ Aqui nós temos a representação de uma baiana, sim, lá da Bahia, aqui de um paulista, sim, porque é um homem de negócios, nós temos a visão de um paulista como homem de negócios (incomp) E aqui a representação de um nordestino, porque é:: e a questão do nordestino eles tá sempre ligado a uma região de seca do Brasil, uma região com muitas dificuldades, é :: dificuldades assim, problemas sociais mesmo de miséria, de fome, de baixa renda, sempre essa visão assim, do Brasil. Claro que isso são estereótipos, né, a gente não vai encontrar todos tipicamente assim, mas são estereótipos que brasileiro tem dessas regiões do Brasil. Alguma dúvida até aqui? (.) Ah, a questão da é:: alguns pontos turísticos que estão associados a esses é:: a esses tipos de pessoas. Então, aqui nós temos a praia de Copacabana e o calçadão, que é muito famoso, ligados aos cariocas que são as pessoas que moram no Rio de Janeiro, tá? (.) A questão do pão de queijo, ela é sempre associada ao pessoal de Minas Gerais, eles gostam de um pão de queijo, e eles têm os melhores pães de queijo do Brasil. Então, tá sempre associado ao pessoal de Minas. O Cristo, do Rio de Janeiro também, associado à imagem do carioca e um dos pontos turísticos do Brasil.

P1B1: Uma das sete maravilhas.

P2B1: Uma das sete maravilhas.

A2: E a cidade aqui o que tem de turístico?

P2B1: Ah, aqui, [risos] Não sei assim, aqui tem um shopping.

P1B1: Aqui tem uma fazenda

P2B1: Tem a fazenda.

P1B1: Talvez ainda nós iremos lá com vocês. Não sei ainda, isso depende, ainda não tá definido, né?

Pesquisadora: Não, a gente tá pensando em marcar pra novembro, provavelmente, uma quinta-feira, não sei se esse dia é bom pra todos. Quinta-feira, das duas às seis, porque lá abre umas duas e fecha às cinco e meia, então, a gente chega aqui à seis horas. Quinta-feira seria um dia bom pra todos?

A2: Sim.

Pesquisadora: Estudante não paga nada. E tem um café gostoso depois.

P1B1: E pra falar a verdade, eu sou daqui e ainda não conheço, eu vou conhecer junto com vocês. [risos] É origem daqui essa fazenda, ela continua da mesma maneira, não é isso?

P2B1: Trata um pouco da história da cidade, como surgiu. É muito bonito lá. É talvez.

P1B1: Tem o Broa.

P2B1: Tem o Broa.

P1B1: Que é de outra cidade, mas é nosso também.

P2B1: Que é uma espécie de.

P1B1: Uma represa.

P2B1: Represa.

P1B1: É uma prainha.

A2: Como chama?

P1B1: Broa.

P2B1: Broa. /.../ Bom, acho que é isso, né, acho que não tem mais. (.) Aqui também são imagens que retratam o Brasil, hã:: basicamente a região da Amazônia, região do norte do Brasil, vocês sabem que nós temos a floresta amazônica, sim, nossa riqueza (.) natural. E aqui retrata um pouco a população ribeirinha, que moram mesmo em:: torno, na beira dos rios, que constroem suas casas assim na beira dos rios, e que (.) em épocas de cheias do rio, por exemplo, isso aqui sobe muito, entendeu, então, eles têm que construir as casas bem altas pra que não alague, por exemplo, as casas deles. /.../ Então, voltando lá no mapa, a gente consegue visualizar isso, né, os paulistas aqui com a imagem dos grandes empresários, né, os gaúchos, Goiás e Minas com o pão de queijo, mas que tem também um centro histórico muito interessante, são cidades que retratam o barroco do Brasil, o período barroco. Não vamos entrar muito em detalhe porque eu quero que vocês conheçam mais de uma forma geral, assim, né, a região lá do Amazonas com a população ribeirinha, os baianos, aqui, né, os nordestinos em toda aquela região ali, considerando então a questão do sertão, da falta da água, da precariedade, da miséria daquela região ali, sim? (...) Aí, alguns dados do Brasil, né, uma área de oito milhões de km<sup>2</sup>, capital Brasília, população de 190 milhões de 2010, que provavelmente essa população já cresceu, de 2012 para cá, bastante, né, quantidade de municípios, tudo isso é no censo de 2010 /.../ [P2B1 continua explicando os dados retirados do censo de 2010 como datas comemorativas] A comida do brasileiro acho que vocês já conhecem, é o feijão com arroz, que vocês comem aqui no RU. O que vocês gostam de comer da comida brasileira? Que que vocês gostam? A gente já falou bastante de comida aqui né? Vocabulário de comida e de legumes, vocês gostam do feijão com arroz?

A5: Tapioca.

P2B1: Tapioca que é uma comida típica da Bahia, por exemplo, da região do nordeste, né, tapioca é muito bom. Que mais? Gostam do feijão com arroz?

A2 e A1: Sim.

P2B1: Quais são os pratos típicos lá da Colômbia? (...) [risos dos alunos, conversam entre eles em espanhol]

A5: (incomp) Carne assada?

A2: Assada.

P2B1: Carne assada?

A5: (incomp) Mamona. É um nome típico

P2B1: Mamona. Mas seria carne assada só? Com alguma coisa?

A5: Só:: com papa?

P2B1: Papaya.

A2: Batata.

P2B1: Batata.

A5: Batata e::

A2: Mandioca.

A5: Mandioca.

P2B1: Mandioca. Sim, muito gostoso. Carne (.) carne também::

P1B1: Essa mamona que ela falou, será que é a mamona que tem aqui?

P2B1: Não, mamona é o nome da comida.

P1B1: Ah:: tá!

[risos]

P2B1: Que é a carne::

P1B1: É que aqui tem uma mamona que ce taca nos outros [risos]

/.../

P2B1: E algumas festas típicas do Brasil, que é o carnaval, né, a festa junina, e eu trouxe mais duas que são natal e o ano novo. Todo mundo comemora, né? Sim? Natal nascimento de Jesus, né? Aquela época bonita, em que o mundo fica vermelho, branco, o amor reina, não é assim? Os comerciais, o comércio, os presentes de natal. E o ano novo, sim? Que todo mundo comemora, mas acho que a grande diferença do Brasil em relação aos outros países talvez seja essas, do carnaval e das festas juninas. Comemoram festa junina (.) na Colômbia?

A2: Não sei, porque::

P2B1: Eu vou explicar. Eu trouxe alguns vídeos então pra gente vê esses dois tipos de festas, sim? (.)

P2B1: Falando do Carnaval primeiro. Carnaval é uma época, no mês de fevereiro ou março, em que todo mundo é:: e no Brasil tem dois movimentos assim que é vai pro carnaval de Salvador, aonde tem trios elétricos, então, o pessoal comemora o carnaval em volta desses trios, ou então em São Paulo e no Rio de Janeiro aonde existem desfiles de fantasias de escolas de samba.

P1B1: Mas também tem os blocos no Rio de Janeiro /.../

P2B1: Mas acho que são duas grandes vertentes do carnaval, Rio de Janeiro e São Paulo e Bahia, Salvador, tá? Então, eu trouxe dois vídeos pra vocês (.) do carnaval (.) pra vocês verem. O primeiro seria (.) essa aqui, esse vídeo seria duma escola de samba, eu acho que é o sambódromo que é em São Paulo, então, os desfiles das escolas e das fantasias [P2B1 coloca o vídeo]

P2B1: Esse seria um tipo de carnaval, né? Acho que todo mundo conhece, já ouviu falar, né? E o outro tipo, é bem aquele :: Salvador, os trios [P2B1 coloca agora o carnaval de Salvador] Sim? Todo mundo já tem, acho que, já veio pra cá com uma noção do que é o carnaval. Carnaval é visto muito, assim, as pessoas de fora tem uma visão do carnaval do Brasil, certo? Entenderam? Seria esse período de fevereiro e março, alguns dias assim que se comemora o carnaval. Daí, existe, então, uma grande competitividade, de blocos de escolas de samba que desfilam, que ganham, que ganham o melhor, existe uma eleição pra saber qual que vai ganhar a melhor, qual que é a melhor (.) E também, por outro lado, em Salvador tem a eleição de melhor música do carnaval, melhor trio, e é um período de muita festa assim. Eu já to terminando tá? Aí, nós vamos ver agora a festa junina, que ocorre entre junho e julho, às vezes, festa julina, que é um período é (.) em que a gente, tem assim, é:: as pessoas se vestem como caipiras, caipiras, sabem o que é? (.) Seria um tipo de ::

P1B1: Pessoa simples que moraria na roça, sabe, que coloca tudo quanto é roupa sem combinar nada? Uma calça xadrez, uma blusa listrada, um chapéu de palha, pinta os dentes como se fosse banguelo, fala coisa bem caipira /.../

P2B1: Idéia de um camponês.

P1B1: Como se fosse o pessoal da roça.

P2B1: Isso. E aí, nessas festas tem muita comida boa, assim, que é pipoca, milho verde, é:: polenta, doce, pé de moleque, sabem o que é pé de moleque? É um doce de amendoim com, com açúcar derretido e o amendoim, então, as pessoas brincam, existe uma dança, que é a dança da quadrilha, que é típica dessa festa, né, em que se comemora isso. Acho que a vida simples do caipira, juntamente com comidas boas /.../ [P2B1 passa um vídeo de festa junina]

P2B1: /.../ Já participaram de alguma festa junina? Ou do carnaval? [alunos sinalizam que não] Não A5? Não foi pro carnaval? Pular o carnaval? Não foi comer as comidas das festas juninas?

A5: É:: estou dois meses aqui.

P2B1: Dois meses aqui? Entendi. Vocês já participaram de uma festa desse tipo?

A1: Só o Tusca.

P2B1: Só o Tusca? O Tusca é bem parecido com o carnaval [risos] /.../

P2B1: Aí, também, como característica típica do Brasil, futebol, né? Não poderia deixar de falar, que é o esporte nacional, somos penta campeões, os melhores do mundo.

P1B1: Desculpa aí, mas é [risos]

A1: No, no, Espanha.

/.../

P2B1: Ah, e as músicas, queria saber que músicas brasileiras vocês escutam?

A2: No

P2B1: Não escutam nada? /.../

A5: Yo escuto um poco forró.

P2B1: Forró.

A5: E sertanejo.

P2B1: E sertanejo, tá.

A1: Eu fui a um concerto de Elba Ramalho, forró, e a sertanejo (incomp) Bruno e Marrone.

P2B1: Bruno e Marrone, sertanejo. Agora não é mais Bruno e Marrone.

A1: No.

P2B1: É Bruno e você. [risos] Porque o Marrone foi embora /.../

A1: Acidente de helicóptero, no?

P2B1: Não, o Marrone saiu da dupla.

A1: Ah:: si.

P2B1: Separaram.

A1: A mim me falaram acidente de helicóptero.

P2B1: Teve também. Mas ele continua cantando, ele não morreu.

A1: Ah::

/.../

P2B1: Vocês ouviram um pouco o axé do carnaval, sim, o samba também tá no carnaval, o forró tá relacionado às vezes às festas juninas, tá? Eu não trouxe exemplos aqui porque eu queria saber o que vocês conheciam, mas a gente pode escutar depois alguns vídeos que vocês têm interesse, até porque o horário tá passando. Mas a gente pode ouvir numa próxima aula alguns tipos de músicas brasileiras diferentes. Funk, no Rio de Janeiro, por exemplo, carioca, muito funk, sim. Conhecem funk? Tem aqueles que gostam e os que não gostam. Bom, gente, é isso. Me desculpe pelo atraso /.../

### Aula 03

P1B1: Fizeram os exercícios? [os alunos sinalizam que sim] Beleza, vamos corrigir então? /.../

P1B1: Bom, é:: o primeiro era pra fazer frases, né? A gente vai treinar o gerúndio que foi o assunto que a gente viu na aula passada (.) Esse vocês fizeram? [alunos sinalizam que sim] Então, vocês podem revezando, falando as frases, por favor. (...) Ele quis deixar a primeira dama, né A1? Que bonito. [risos] Bonitinho isso, ele deixou você A5, ele foi cavalheiro [risos] /.../

A5: Esta loja está abrindo esta semana.

P1B1: Muito bem. A1? Ah, você quer ler todas as suas primeiro? Tudo bem, pode ser.

A5: (incomp) está fazendo muito barulho. Ela está morando mais cedo, cedo?

P1B1: Ela está?

A5: Morando.

P1B1: Morando? Mais cedo?

A5: Cedo *no es*::

A1: *No*, perto.

P1B1: Ah:: não, é perto então lá pra vocês?

A1: É perto.

P1B1: Não, mais cedo é, por exemplo, hoje sete da manhã, as oito era hoje mais cedo.

A1: *Temprano*.

P1B1: Chegar mais cedo, tempo.

A5: Ah::, tá.

P1B1: Tá? (.) Cedo em espanhol é perto? /.../ [A5 explica em espanhol ao outro colega que achou esse significado de “cedo” na internet]

P2B1: Onde você pesquisou?

A5: Na internet.

P2B1: Tem que tentar buscar dicionários na internet específicos pra isso, porque que nem o *google* tradutor ele é muito ruim.

P1B1: Ele é péssimo. Eu fiz até um trabalho sobre isso ano passado como que a gente não pode confiar nele. Mas eu vou indicar um pra você aqui ó, que eu uso. (...) Tem outros tá? Tem vários, assim, quando você for procurar traduzir, você procura:: Olá boa tarde, tudo bem? [outro aluno chega].

A2: *¡Hola, Hola?*

A5: *Hola*.

P1B1: Tem vários outros viu A5, mas eu gosto desse. Você coloca aqui a definição, cedo, hum, a internet tá lenta hoje (...) [P1B1 explica para a aluna por meio da internet como procurar o significado da palavra]

P1B1: Mas, você entendeu que cedo, mais cedo é de período de tempo, antes de agora, tá? Então, vai, pode continuar.

A5: Os estudantes estão querendo falar com o professor. Meus filhos estão querendo sair à noite. Nós estamos indo na igreja. Vocês estão trabalhando muito.

P1B1: Muito bem. Ok, mais alguma dúvida de vocabulário?

A5: *No*.

P1B1: Tranquilo? Você A1.

A1: Esta loja está abrindo mais cedo. Este aluno está querendo falar com o professor. Ela está entrando na igreja. Eu estou trabalhando esta semana. Os estudantes estão fazendo muito barulho. Meu filho está indo para Brasília. Nós estamos querendo sair à noite. Vocês estão fazendo muito devagar.

A2: Muito devagar?

A1: Ficou estranho?

P1B1: Vocês estão fazendo muito devagar?

P2B1: Não, se for no contexto.

P1B1; Não, se for no contexto, por exemplo, você está fazendo exercício, então, você vira e fala, Vocês estão fazendo muito devagar, assim, sozinho, essa frase ficou sem sentido, Vocês estão fazendo muito devagar, o quê? Né? Mas dentro de um contexto, tudo bem, a frase está correta. Fez A2?

A2: Sim. Esta loja abriu mais cedo. Este aluno (.) este aluno quer falar com o professor. Ela está entrando na igreja. Eu estou trabalhando esta semana. Os estudantes estão fazendo muito barulho. Meus filhos *van* ir para *Brasile*. Nós queremos sair à noite. Vocês falam muito devagar.

P1B1: Qual que é pra Recife? Repete, por favor.

A2: Meus filhos *van* ir para Brasil.

P1B1: Vão ir? Não, então, você tem que usar o gerúndio aí, lembra que a gente viu na na última aula? Gerúndio é aquele ando, endo, indo. Então, seus filhos estão querendo ir, é isso? Estão indo?

A2: *Van* ir.

P1B1: Estão indo, estão indo, tá? Então, seus filhos, meus filhos estão indo para Recife.

A2: Para Recife, ah:: tá.

P2B1: Ou, então, vão para Recife.

P1B1: É que o exercício é para usar o gerúndio.

P2B1: É que ele falou várias frases que não tinham gerúndio. Ele usou o passado, o gerúndio e o presente.

P1B1: É, ele misturou tudo, é porque não tava escrito, eu só expliquei aqui na hora. Essas frases eu só expliquei aqui na hora que era para usar o gerúndio.

A2: Ah, tá.

P1B1: Tá? Por exemplo, repete as suas, por favor.

P2B1: Vou pôr na lousa algumas.

P1B1: Por exemplo, pode colocar algumas que você não colocou no gerúndio e a gente passa pro gerúndio junto.

A2: Ah::

P2B1: Repete, por favor, devagar.

A2: Esta loja abriu mais cedo.

P2B1: Abriu mais cedo. Então, essa frase está no passado, né? Como ficaria no gerúndio?

A2: Está abrindo.

P2B1: Está ABRINDO.

A2: Abrindo mais cedo.

P2B1: Está ABRINDO. Mas tudo bem usar o passado.

P1B1: Ah, sim, é que não tava especificado, né, eu só comentei aqui. Estão corretas as frases, só não estão no gerúndio.

A2: Ah, sim.

P1B1: Não tem problema.

P2B1: Sim? /.../ [o aluno segue repetindo as frases novamente para serem passadas para o gerúndio]

P2B1: Mas, é aquele caso do espanhol também tem o gerúndio, né.

A2: Sim.

P2B1: A diferença é que é *iendo*, né? Não é isso? Eu acrescento isso aqui pra algumas conjugações e, o outro, o *ando* mesmo, não é? Seria isso não é? Então, me deem uma, vamos falar em espanhol, agora, pode [risos] só agora.

A2: Só agora. [risos]

P2B1: Alguém pode me dar um exemplo? De uma frase em espanhol usando isso aqui?

A2: Cantando.

P2B1: Cantando. Então, eu estou cantando.

P1B1: Não tem o *indo* no espanhol? (...) Então não tem o *indo* no espanhol? Discutindo.

P2B1: Tem também.

A2: Sim.

...

P1B1: então, você colocou *ando* e *endo*, não tem *indo*?

P2B1: Não.

P1B1: Ah.

P2B1: Então, vamos para o *iendo*. Porque não tem o *indo*, né? Esse aqui abrindo não tem em espanhol. Sim?

A2: Estou *riendo*.

P2B1: Como A2?

A2: Estou *riendo*.

P2B1: Sim, Estou *riendo*, por exemplo. /.../

P1B1: Tudo bem? Alguma dúvida? Alguma dúvida A2? Belezinha, então, no próximo, era para escrever as frases, as placas, o que as placas dizem no imperativo. Lembra que nós vimos que o imperativo é dando ordem, né? Ou conselho, um pedido, mas uma coisa mais direta. Então, a “a”, como ficaria?

A2: Faça silêncio.

P1B1: Faça silêncio. A “b”, a outra?

P2B1: Com ce cedilha né gente?

P1B1: Você pode ir escrevendo, fazendo favor.

A1: Em silêncio, cabe?

P1B1: Oi?

A1: Cabe? Caberá?

P1B1: Tá. Se você falar assim comigo eu vou revidar ou eu vou chorar, entendeu? [risos] A1, A1 não fique mal educado com a gente, tá? Isso usa, tá, assim, no cotidiano. Cala boca! Cala boca menino! (incomp) A gente usa isso no cotidiano.

A1: Mas, formal é faça.

P2B1: É que é mal educado falar.

P1B1: Ce falar cala boca você está sendo mal educado, mas a gente é mal educado, assim, no dia a dia, ou com pessoas que você tem intimidade, ai, cala boca, não fale isso.

A2: Ah::

P1B1: Brincando, coisas assim. /.../ É a próxima, a “c”?

P2B1: Vocês já tiraram carteira de motorista? De motorista?

A1: Como?

P1B1: Carta, habilitação para poder dirigir.

A1: Ah, sim.

P2B1: Habilitação, vocês têm? Não, porque::

P1B1: Essas placas são, é, essas placas são placas de trânsito, né?

A1: Ah, sim, sim.

P1B1: Entretanto, nós vemos as placas caminhando, sei lá, então, é interessante e também para trabalhar o imperativo. A “c” A5, qual que é?

A5: Abra a janela. Abra?

P1B1: Isso, ah, é a “b” né? Isso mesmo, abra a janela. A “c” A2?

A2: Vire a *direcha*.

P1B1: Muito bem. Vire à direita. À direita.

A2: À direita.

P1B1: D, A1?

A1: Reduza a velocidade.

P1B1: Muito bem.

P2B1: Com z.

A1: Ah.

P1B1: A “c” A5?

A5: É (.) proibido é:: no, no sei.

P2B1: O verbo é::

P1B1: Não o verbo só. Que que é que tá falando aqui?

A1: Não beba?

P1B1: Não beba.

A5: Proibido (incomp).

P1B1: Sim.

A2: Sim.

A1: Então.

P1B1: Não beba.

A1: Não beba.

A2: Não beba.

P2B1: Ou proibido beber.

P1B1: Pode ser também.

A1: Proibido beber não é imperativo?

P1B1: É, aí não fica no imperativo, mas a placa poderia estar escrito assim, proibido beber, que nem proibido fumar, tem, né, o cigarro e o sinal de proibido, tá, mas aí a gente não trabalhou o imperativo, essas aqui são imperativo. A “f”?

A2: No, no beba se for pilotar.

P1B1: Ah?

A2: No beba se for pilotar (incomp)

P2B1: No contexto.

P1B1: Se beber, não pilote. Se for pilotar, não.

A2: Beba.

P1B1: Não beba.

P2B1: Caso não beba se você for dirigir, por exemplo.

A2: É:: (incomp)

P1B1: Isso, embaixo, se for pilotar, não beba.

A2: No pode ser, no beba se for pilotar?

P1B1: Pode.

P2B1: Não bebas.

P1B1: Não bebas se for pilotar. Sim, pode também. Mas, só colocar não beba, já tá bom aqui. Tá no imperativo.

A2: Ah::

P1B1: F?

A2: Pare.

A1: Pare.

P1B1: Muito bem. E “g”?

A1: Siga.

P1B1: Siga. (.) Ok? Alguma dúvida? Então o próximo, o próximo já tem mais placas de trânsito mesmo e pede pra relacionar com as situações aqui, sim? Então, ela acaba treinando um pouquinho a interpretação de vocês também na leitura. O primeiro, primeiro número aí da frase é “não podemos entrar nessa rua” é contramão, qual seria?

A2: Sentido proibido.

P1B1: Isso, esse sentido proibido. Ok? É:: vocês podem lendo a frase, pode ler a segunda. Invés de eu ler, ele lê.

A2 “Que sorte podemos estacionar aqui, hay una vaga ali atrás do (incomp)”.

P1B1: Isso, qual seria?

A2: Estacionar, estacionamento regulamentado.

P1B1: Isso, regulamentado. /.../ A terceira?

A5: Esquerda não, olhe o guarda. (.) Proibido *mirar* a esquerda.

P1B1: Isso, muito bem.

A1: Pare! /.../ Parada obrigatória, pronto. Estacionar aqui de jeito nenhum. (incomp)

Proibido parar na estaciona.

P1B1: Ou estacionar.

A1: Ou estacionar.

P1B1: Isso, que essa não pode nem parar nenhum pouquinho, né, então, de jeito nenhum. A sexta?

A2: Esta rua é de duas mãos. Não é mão, mão única?

P1B1: Mão única.

A2: Sentido obrigatório.

A1: Siga em frente.

...

[P1B1 continua a corrigir os exercícios do imperativo]

P1B1: Agora, é a música Teorema, de Legião Urbana. Era pra vocês, eu não escrevi o que era pra fazer, mas eu falei que era pra grifar os imperativos na música, ok? Vocês fizeram?

A5: Sim.

P1B1: Então, quais são?

A2 e A1: Fique.

P1B1: Hum hum.

A2: Tenha.

A1: Sabe?

P1B1: Tem o imperativo no negativo aí também.

A2: Não tenha.

P1B1: Não tenha. Que mais?

A2: Não preste.

P1B1: Não preste.

A2: Não dê.

P1B1: Não dê.

A2: Não peça.

P1B1: Não peça. E tem mais um.

A2: Não vá.

P1B1: Não vá. Ok? Querem que anote na lousa? [P1B1 escreve as palavras que estão no imperativo na lousa]

...

P1B1: Tudo bem? Então, o próximo é pra relacionar é o que diz aqui, a gente vai trabalhar o (.) onde estão as coisas, né? Em cima, atrás, embaixo, ao lado, em frente, entre e na. Aqui, são as preposições, preposições aí de lugar, tá? Então, aí, o primeiro? O laptop está em cima da mesa.

A2: D.

P1B1: D muito bem, é:: essas preposições são iguais no espanhol?

A2: Parecida.

P1B1: Parecida? Tá.

...

P1B1: Então, continuando. A lousa está atrás da professora. Na parede.

A2: B.

P1B1: B, muito bem. A outra, a terceira. A bolsa está embaixo da mesa menor.

A1: E.

A2: E.

P1B1: E. A professora está ao lado da mesa e em frente da lousa.

A2: H.

A5: H.

P1B1: Ah?

A2: H.

P1B1: Cinco. A lousa está em frente dos alunos.

A2: E.

P1B1: E. C, é, o gravador está em cima da mesa, perto do computador.

A2: C

...

P1B1: Alguma dúvida no vocabulário aqui na localização das coisas? Vocês disseram que é parecido, né?

A2: Sim.

P1B1: Ok. A próxima era pra vocês fazerem frases. Eu falei pelo menos três frases cada um da localização. Usando a localização aqui de cima. Ces fizeram?

A5: Sim.

P1B1: Então, pode falar. /.../

A2: Onde está o sofá? Está ao lado da cama. Onde está o espelho? Está ao lado do quadro na parede. Onde está o estante? Está atrás do *fogon*.

P1B1: Muito bem.

A2: Tá bom?

P1B1: Ok. Sim, ce fez mais? /.../

A2: Eu tenho mais.

P1B1: Ah, ce tem mais. Não, pode falar essas três que os outros falam então. É que eu vi que você pausou, então, não entendi se ia continuar ou não.

A2: Ah::

P1B1: Pode falar, então, A5.

A5: Aonde está a (incomp).

P1B1: Ah? Almofada. É isso aqui né? É isso aqui?

A5: Sim.

P1B1: Almofada.

A5: Está entre a almofada amarela e verde.

P1B1: Almofada. Ok.

A5: Onde está:: tapete? (incomp)

P1B1: Hum?

A5: (incomp) /.../ está ao lado de sofá.

P1B1: Hum hum.

A5: Onde está a estante? Está atrás de fogão.

P2B1: A estante.

P1B1: Isso. É a estante. Tá? O artigo está na frente de cada um. Dá pra ver, né?

...

P1B1: Você A1?

A1: Onde está o fogão, fogão? Está entre a estante e a mesa. Onde está a cadeira? Está em cima da mesa. Onde está o sofá? Está ao lado do quadro. Diferença entre onde e cadê? A gente sempre fala cadê.

P1B1: Ah, o cadê é o nosso.

A1: Informal.

P1B1: Informal, né?

A1: Informal.

P1B1: Cadê, ou, às vezes, na internet a gente usa, fala assim né [P1B1 escreve na lousa a forma escrita usada na internet] /.../ Mas onde está, é o correto, tá? Aí, tem uma coisa interessante, o onde está, nós temos o onde e aonde. O onde é quando é alguma coisa parada. Onde está isso, onde você mora, tá? Agora, o aonde, você vai, quando denota movimento, tá? Aonde você vai? Você tá indo.

A2: Visitar. Pra visitar?

P1B1: Isso. Aonde você vai hoje à tarde? Eu vou, sei lá, à biblioteca, qualquer lugar, tá?

P2B1: E, também, uma coisa importante aqui, é observar o plural também, né. Se as frases, se a frase for feita com mais de uma, de um objeto, por exemplo, onde estão as cadeiras? E não onde está as cadeiras. Então, conjuga o verbo para o plural, onde estão as cadeiras.

P1B1: É que eles fizeram onde está a cadeira, falaram uma cadeira só.

P2B1: É, todos eles fizeram no singular, mas só uma observação.

P1B1: Mas tá certo.

...

P1B1: Bonitinho esse exercício né? [risos] Agora mais um. Um bonitinho também. Esse aqui é pra treinar, trabalhar o vocabulário de, de coisas da mesa, como eu falaria isso? Talheres, né? Utensílios, vai, utensílios de cozinha. Então, também, tem aqui um número, o que é, é pra vocês colocarem a letrinha. Então, o primeiro é, a colher de sobremesa, a letra "h". Viram aí no desenho? Já tá feita.

A2: Sim.

P1B1: É, eu só falei essa que já tá feita, agora, as outras são com vocês [risos]

...

A2: A colher de sopa.

P2B1: Isso, qual letra é?

A2: G?

P2B1: G? É G.

P1B1: G.

A2: G?

P1B1: Sim.

P2B1: É a maior.

P1B1: É a maior. Aí, quando você quiser um doce gostoso, assim, você fala eu quero colher de sopa. [risos de A2]. Né? Que cabe mais, é grandão.

A5: A colher de chá? F.

P2B1: Colher de chá?

P1B1: É o “i”.

P2B1: Ela é menorzinha.

A2: (incomp) F.

A1: F (incomp)

P2B1: Onde tá o F?

P1B1: Ah, o F é colherinha.

...

P1B1: O quatro?

A2: (incomp)

P1B1: L. Cinco?

A2: J?

A1: K?

A5: J.

P1B1: J. O garfo. J. Seis?

A2: M.

P1B1: M, né. O que que é? O guardanapo. O sete?

A2: A.

A1: A.

P1B1: Isso. Eu queria que vocês falassem também a palavra.

A2: A bandeja.

P1B1: A bandeja. O Oito?

A5: A faca.

A2: A faca.

...

P1B1: Agora, nós vamos entrar no pretérito perfeito. Ou seja, vamos começar a trabalhar o passado. Já vimos na última aula, então, vamos para o primeiro exercício do passado. Então, tem um diálogo aqui e pelo, pelo que aparece no diálogo dá pra vocês completarem o quadrinho azul. Tá? Eu queria que vocês lessem o diálogo. Pode cada um falar uma frase.

A5: Você falou com Pedro?

A1: Falei, almoçamos juntos ontem.

A2: Hã? (incomp)

P1B1: Pode falar todos. Cada um fala uma frase.

A2: Eles *ya* se mudaram.

A5: Ya. Ele comprou um apartamento pequeno perto do escritório onde trabalha.

A1: Comprou? Que sorte! Eu também estou procurando um, mas não achei, achei ainda.

P1B1: Muito bem. Então, como ficaria aqui pra completar? Eu?

A2 e A5: Trabalhei.

P1B1: Trabalhei. Você?

A1: Trabalhou

...

P1B1: E agora, o próximo, fale com seu colega. Então, esse é pra gente treinar como vocês estão fazendo, né? Só que de falar. Não sei se vocês escreveram, falei que poderia escrever pra auxiliar vocês. Se não escreveram também não tem problema. Dá pra fazer

na hora. Então, vai ser assim de dois em dois. Faz A1 e A5, aí, A5 e A2, A2 e A1, sei lá, vocês podem decidir entre vocês. /.../

A5: O vendedor já mostrou a casa comprada?

A1: Não, ainda não mostrou.

P1B1: Agora, você pergunta e a A5 responde.

(...) A1: Nós (.) nós compramos hotel na praia?

A5: É:: É:: Já, nós compramos.

P1B1: Oba! (incomp) Eu quero ir! [risos]

...

A5: Vocês já arrumaram seus salário? [riso]

P1B1: É, aí, essa frase ficou um pouco sem sentido, né?

A5: Arrumar não é correr?

P1B1: Arrumar é organizar.

A5: Há::

P1B1: Por exemplo, aqui tá uma bagunça, ó, vou arrumar. Tá? Arrumar então.

A5: Vocês já arrumaram é:: área de *servicio*?

A1: Não, ainda não arrimei.

P1B1: Arrumamos.

A1: Ainda não arrumamos. Arrumaram.

P1B1: Arrumamos, ainda não arrumamos. [P1B1 vai à lousa explicar a conjugação do verbo arrumar]

...

P1B1: Eu pedi pra eles não fazerem esses dois próximos, porque tem a ver com a aula de hoje, que é verbo terminado em er e, depois, ir. Você vai começar algo novo, falta pouco tempo.

P2B1: Nós vamos fazer uma brincadeirinha.

P1B1: Ah, brincadeirinha eu gosto também. Legal! [risos] Tudo bem? Na próxima aula, a gente continua.

P2B1: É tipo amigo secreto. Tragam a folha, né?

P1B1: Isso, tragam é:: continuem trazendo essa folha aqui. /.../

P2B1: Lembra que nós trabalhamos o vocabulário, vocês esquecem tudo que eu passo, ó, as roupas. Nós falamos de roupa, de vocabulário de vestimenta, né? Vocês já brincaram de amigo secreto?

A2: Amigo secreto?

P2B1: É no natal, sabe das festas típicas que nós estávamos estudando? No natal ocorre muito isso, amigo secreto. Então, eu sorteio uma pessoa, e eu compro um presente pra ela, né? E aí, depois, eu vou lá e falo ah, a minha amiga secreta é assim, assado. Sabe, como chama isso?

A5: Amigo secreto.

A1: Lá é amigo *invisible*.

P2B1: Muito bem. Nós vamos brincar disso, agora, só que é assim, a gente não vai falar se é homem ou mulher. Então, vou falar assim, por exemplo, se eu tirar o A1, fala assim, a pessoa que eu tirei usa, aí, eu vou falar o que ele tá vestindo.

A2: Ah::

P2B1: Sim? Nós vamos trabalhar vocabulário. Então assim, o A1 usa óculos, está com uma camisa branca, aí, a gente, depois, vai tentar adivinhar. Tá bom? /.../

P1B1: A pessoa que eu tirei está vestindo jeans, calça jeans.

P2B1: Todos. [risos]

P1B1: Está com uma camiseta cinza [risos] tipo pijama [risos]

A1: (incomp)

P1B1: Usa óculos e está com uma camiseta cor de pijama. [risos]

P2B1: E tênis.

P1B1: E tênis.

P2B1: E meia rosa.

P1B1: E meia cinza e rosa. Quem será?

P2B1: Vou falar o meu, a pessoa que eu tirei, é::, nem baixa nem alta. É média.

P1B1: Tá dificultando.

P2B1: Vou fazer difícil, claro. Hã:: ela tem olhos pretos.

A1: É ela [risos]

P1B1: Não, mas pode ser ela de pessoa, quando falamos a pessoa é ela. Agora, você já entregou /.../ Vamos supor, se eu tiver falando de A1, a pessoa está de camiseta, ela está, não é que é.

P2B1: Mulher

P1B1: Mas sim a pessoa.

P2B1: Foi isso que eu quis dizer. /.../ Veste uma camiseta azul com florzinha, brinco de pérolas, tênis e calça jeans.

A2: Se chama A5.

P2B1: Se chama A5. Pode fazer. Pode ser A2, você.

A2: É:: a pessoa usa óculos.

P2B1: Óculos. Óculos de.

A2: Óculos de sol, usa blusa vermelha.

P2B1: Ou pode ser camiseta.

A2: Camiseta vermelha.

P2B1: Geralmente, é baby look.

A2: Ela é professora. [risos]

...

A1: A pessoa que eu tirei é:: usa boné?

P2B1: Boné.

A1: Boné.

A2: Hã:: [risos]

A1: Boné preto, usa um uma camisa verde.

P2B1: Camiseta.

A1: Ah, camiseta, camiseta verde /.../

P2B1: A5? Quem será que A5 tirou?

A5: A Pessoa usa camiseta, camisa branca.

P2B1: Pode ser uma blusa de frio ou um agasalho /.../

A5: Branca, óculos.

P2B1: Usa óculos.

A5: É:: relógio.

P2B1: Usa relógio.

A5: negra.

A1: Preto.

P2B1: Preto.

A5: Preto?

P1B1: Negro a gente se refere só à raça aqui no Brasil. Na verdade, não mais, a gente fala afro-descendente. /.../ Por causa de toda questão problemática do racismo.

A5: E tênis preto.

P2B1: Isso.

...

P2B1: OK, então, eu já to indo embora. Mas antes, eu só vou passar um negocinho de vocabulário, não sei se é melhor passar hoje, ces querem ir embora? Depois, a gente vê amanhã? Não vai dar tempo. Amanhã, não. Segunda.

...

P2B1: Gente, vocês tem dúvida de vocabulário ainda de roupa? De cor? Ficou claro esse vocabulário pra vocês?

A1: Como fala *gray*?

P2B1: Cinza.

A1: Como?

A1: Cinza. /.../

P1B1: A gente vai continuar trabalhando na próxima aula o passado, né, como terminado em *er* e em *ir*, e alguns regulares, irregulares também. Como no presente, muda completamente a forma na hora de conjugar, tá? Então, na segunda-feira a gente começa a ver os irregulares também.

P2B1: E nós vamos falar também, aquelas, fazendo a minha propaganda agora, [risos] vamos falar também dos cômodos das casas, dos tipos de moradia, vamos fazer exercícios deste tipo, sim? Vamos falar um pouquinho da realidade do Brasil e a questão da urbanização. Não faltem.

...

P1B1: Vamos ver Drummond e Luis Fernando Veríssimo. Alguma dúvida referente à aula de hoje, desses exercícios que nós corrigimos hoje? O que vocês acham? Tão ajudando esses exercícios?

A1: Sim.

P1B1: A parte oral, a parte escrita, acho que treina mais, né? Alguma reclamação, alguma sugestão? /.../ Ok, gente, obrigada.

A2: Obrigado.

## Aula 04

P2B1 inicia a aula explicando as possíveis datas para a avaliação (oral e escrita) que ocorrerá ao longo do curso.

P2B1: Bom, então, vou começar, hoje, (.) começar hoje mostrando o vocabulário dos cômodos da casa. /.../ Mostrei na aula passada um pouquinho do Brasil pra vocês, das festas típicas do Brasil, até agora a gente tem falado bem do Brasil, né? Hoje, a gente vai falar um pouquinho de um problema é:: do Brasil. Então, um lado negativo, por assim dizer. Nós vamos falar dos tipos de moradias e do problema da urbanização. Mas, antes, não sei se dá pra ver direito, foi a imagem que eu consegui assim. É uma planta de uma casa, eu queria, então, que vocês observassem os cômodos. Tá escrito (.) mas tá um pouco ruim (.) a visualização. Então, aqui ó seria a cozinha, ao lado da cozinha a gente tem uma área de serviço onde lava roupa, sim? Aí, nós temos aqui a sala e aqui a sala de jantar, né? Hã:: quartos, né? Uma varanda, tudo bem varanda?

A2: Varanda?

P2B1: A varanda seria um espaço fora da casa, onde, tipo um quintal, tá?

A2: Tá.

P2B1: Aqui nós temos uma área de descanso, uma varanda, fora da casa. Com cadeiras pra sentar e descansar, por exemplo, sim? Seria, um quintal também se utiliza, né? Que é um espaço fora da casa. O banheiro lá em cima. Essa casa é bem simples, só tem isso [risos] Mas aí nós temos o vocabulário, né, de cômodos da casa.

P1B1: Olá A3 [A3 chega à aula]

P2B1: Tudo bem?

A3: Tudo.

P2B1: Até aí alguma dúvida? (.) Algum cômodo que vocês não sabem o nome? [alunos não se manifestam] Sim? Aqui nós temos é:: uma sala que é junta, tá vendo? Ela pode ser uma sala de estar com TV e uma sala de jantar, tá, geralmente, com uma mesa ali pra (incomp). Nós temos, também, um espaço chamado living nas casas mais (.) chiques. É um espaço onde a gente entra na casa sai direto nesse living, seria também uma espécie de varanda, uma espécie de área ali, um espaço antes de entrar na casa. Mas acho que o mais comum é isso, cozinha, o quarto, banheiro, sala, né? (.) Bom, aí, pensando nos tipos de moradias, que era isso que eu queria propor pra vocês refletirem, né? Que o Brasil, ele tem um grande problema de urbanização, né? Nós temos moradia desse tipo e (.) desse tipo [P2B1 mostra no power point as imagens selecionadas] Né? E isso é a realidade do Brasil, né? Aqui, lembram quando eu falei do, das características do Brasil na última aula? Essa é a população ribeirinha lá do Amazonas. As casas são construídas em torno do rio, muitas vezes, quando o rio tá cheio é:: as casas, é:: ficam inundadas, sim? Em contraposição nós temos casas assim, né? Isso é uma realidade. E ainda nós temos outros problemas com a urbanização crescente que é o problema da desigualdade social, né? E que também gera casa desse tipo aqui. As favelas, né. São casas sem estrutura nenhuma, né, e que o problema da desigualdade leva a isso também. Não só casas assim ou assim, mas também desse tipo. Muitas favelas famosas aqui no Brasil, no Rio e em São Paulo. Grandes favelas. Bom, e pensando nisso, então, (.) pensando nesse problema de urbanização, eu trouxe pra vocês o lado bom do Brasil, o nosso futebol, não sei quê, nossas músicas, não é? Fiquei aqui fazendo propaganda, então, agora, eu trouxe um documentário que fala exatamente isso, das favelas, a situação, e mostra muito a realidade de quem vive lá. Chama Uma casa, outra vida. E esse documentário trabalha com esses temas aqui. É, trabalho, saúde, educação, segurança. Eu queria que vocês assistissem só uma parte pra nós vivenciarmos isso, né?

Vivenciarmos, é::, essa outra realidade, do Brasil, que é precária. É prestem atenção também na linguagem, porque devido ao problema da desigualdade a gente tem variedades lingüísticas por todo o Brasil, né? Prestem atenção na linguagem também, com que a pessoa fala. [P2B1 coloca o documentário]

P2B1: Então, esse documentário retrata isso. Retrata o dia a dia das pessoas na favela e:: por temas, né, de educação, trabalho, eu queria que vocês vissem uma outra parte, mas não achei agora, em que o menino toma banho, a água não é encanada, sim, então, eles acumulam água em baldes, né, e o menino toma banho gelado assim no balde, fora de casa, no quintal, ali, né. E aí o repórter pergunta, qual é o seu sonho? Né, o menininho diz eu queria tomar um banho quente. Então, é uma cena muito forte assim que eu acho que retrata bem esse problema da desigualdade, o problema da violência que nós vimos aí, o problema em que eles não tem endereço, por isso não recebem cartas, e por isso não arruma um trabalho. Ah, tinha uma gravação de telefone passando em que a mulher falava que os que trabalham na favela teriam que trabalhar como empregada doméstica e outras profissões, daí a questão do preconceito e vários problemas sociais, né, incluídos na favela, a questão são da segurança, porque se tem violência, sim? Eu queria mostrar isso pra vocês como uma outra realidade do Brasil, né, uma realidade mais negativa e agora nós vamos fazer alguns exercícios relacionado a esse tema de moradia, cômodos de casa (.) Ok? Primeiro exercício ele é de interpretação de texto, então, eu vou falar (...) Então, o primeiro exercício, o B1 aí, chama Gostaria de colocar um anúncio no jornal”, tudo bem? Nós temos três textos aí do lado, são geralmente textos que são classificados dos jornais, sabem? Ces sabem a parte de classificados dos jornais? Compra, venda. Então, temos aí três anúncios de apartamento, de casas, não só de apartamento, e (.) eu vou falar um texto pra vocês, a partir do que eu tiver falando, vocês vão então responder às questões A, B e C. Sim? Então, vamos lá. Vamos ler primeiro esses textos aqui do lado /.../ [P2B1 lê os textos]

P2B1: Ok? Então, aqui seria uma exemplificação desses classificados do jornal, que é um tipo de texto e com as suas especificidades aí, né, abreviação, a forma rápida de dizer, telefone, contato, sim? Então, vamos lá pra gravação. [P1B1 e P2B1 simulam um diálogo para anunciar um imóvel no jornal] Tudo bem? Deu pra responder?

P1B1: Precisa repetir?

P2B1: Deu pra responder ou não?

A5: Sim.

P2B1: Sim? Então, vamos lá A5. A pessoa que ligou pro jornal, ela está procurando um apartamento para alugar, ela tem um apartamento para alugar ou quer vender o apartamento?

A5: Apartamento para vender.

P2B1: Isso. Então, seria ali a do meio, né? (.) Como é o apartamento? (.) Qual das opções?

A2: Dois quartos, com sala.

P2B1: Dois quartos /.../ uma sala.

A2: Cozinha e banheiro.

P2B1: Cozinha e banheiro

A2: Armário.

P2B1: Embutido. Sabe o que é?A2?

A2: Sim.

P2B1: Sim? Aquele armário que fica na parede, Então, seria a opção primeira ali? Dois quartos, uma sala, cozinha e banheiro, é isso? (.) É isso gente? Não tem duas salas, então, não pode ser a “b”, né? E não pode ser a “c” por quê? Tá dizendo que é um quarto.

A3: *Dos.*

P2B1: Exatamente. O anúncio sai no jornal que dia?

(.)A5: Na segunda-feira.

P2B1: Na segunda. E aí, de acordo com esses três anúncios que a gente leu, qual deles é o anúncio do cliente?

A3: Segundo.

P2B1: O segundo né A2, por que é o segundo? /.../

A3: Rua Camões.

P2B1: Isso, porque é Rua Camões /.../

...

P2B1: Próxima, aí, moradias, e a pergunta é “O que você sabe sobre a situação habitacional do Brasil” /.../ Casa, apartamento, próprio ou própria, alugada ou alugado, pequeno ou grande, luxuoso ou simples. Vocês podem também vir a falar sobre a casa de vocês (incomp) Nós já vimos aqui alguns problemas de desigualdade, né? Apartamentos riquíssimos, outras pessoas que moram na favela. Como é a casa de vocês? (.) Alguém pode falar?

[os alunos não respondem]

P2B1: Vocês moram perto da faculdade, moram longe? Moram sozinhos? Moram com alguém.

A2: Moro perto da faculdade.

P2B1: Mora aqui perto, A2? Você mora sozinho?

A2: Sozinho, sim.

P2B1: Sozinho?

P1B1: É casa, apartamento? Como é?

A2: Quitinete.

P2B1: Quitinete, sim? É um outro tipo /.../ Quem mais? (.) A4, onde você mora? [A4 ri] Eu vou lá te visitar.

A4: Eu moro perto da faculdade.

P2B1: Perto.

A4: Moro com sete pessoas mais.

P2B1: Mais sete?

A4: Sim.

P2B1: Nossa! Quantas pessoas [risos]

A4: Eu divido quarto com outra pessoa é:: (.)

P1B1: Casa, apartamento?

A4: É:: casa.

P2B1: Casa.

A4: Casa grande.

P2B1: Tem que ser grande, né?

A4: É [ri]

P2B1: São oito pessoas, né?

A4: [ri]

P1B1: É uma república, então?

A4: Sim.

P1B1: Tem nome a república de vocês?

A4: Hum?

P1B1: Tem nome?

A4: Não.

P2B1: Não. Tem eventos?

A4: No [risos]

P1B1: Interessava? [risos] /.../

P2B1: A5, onde você mora?

A5: Eu moro perto da faculdade, num apartamento. Com *dos personas*.

P2B1: Com mais duas, são três, né. E você A3? Onde você mora?

A3: Numa casa.

P2B1: Numa casa? Você mora sozinho ou com mais pessoas?

A3: Moro em uma república.

P2B1: Ah, numa república, tá.

A2: E vocês? [risos]

P2B1: Ah, claro, eu moro do outro lado da cidade, moro com minha mãe e minha irmã que eu sou daqui, né. Eu já pensei em me mudar pra aqui perto, porque todo dia é uma viagem pra fazer, pra vir e pra voltar. Mas, ainda não vi essas possibilidades /.../ E moro numa casa também, com quintal, cachorro /.../

P1B1: Eu moro aqui pertinho, pertinho daqui, no Samu, moro numa quitinete, moro sozinha. Eu sou daqui, mas meus pais mudaram daqui, moram perto daqui, mas pega pista, então, pra estudar eu acabei mudando pra cá. Mas todo final de semana eu vou pra casa deles.

P2B1: Sim?

A2: Sim.

P1B1: É que eu sou daqui também. Como eles falam da gente, nós somos minhoca. Se vocês ouvirem esse termo aqui na universidade, né, se é minhoca é minhoca porque é da terra. [risos] Eles falam que nasceu e mora aqui. Se vocês ouvirem isso, fica sabendo dessa gíria.

P2B1: Bom, aí, o exercício dois, não é bem um exercício, é pra observar as estatísticas, né, o que dizem da população e seu conforto doméstico. Aí, vem de novo esses gráficos, eles vêm de novo mostrando essa situação precária de urbanização, onde poucos tem muito dinheiro e muitos não tem onde morar, às vezes, né. Então, ali, um gráfico que fala sobre a evolução da urbanização do Brasil, né, crescente, sim? Um gráfico que fala sobre a exclusão elétrica rural por região. Regiões que não têm energia elétrica. Nós vimos também, é:: problema de água encanada, esgoto, sim? (.) E aí embaixo tá vendo essa fonte Programa Luz para todos? É um programa do governo que tende a, e eu acho que esses dados estão um pouco ultrapassados, mas é o programa do governo que tende a fazer isso mesmo promover água, esgoto e energia para todo mundo, né. E aí conforto nos lares domésticos, brasileiros. E aí a proporção de domicílios atendidos. Tudo bem domicílios? É um outro termo pra moradia. E aí as porcentagens de água encanada, de esgoto sanitário, de energia elétrica, de fogão, de televisão, coleta de lixo, geladeira, telefone, lava-roupa, computador e acesso à internet. Dados que mostram é:: essas, esses problemas sociais, né? O três também é mostra o que eu já mostrei aqui pra vocês as diferenças de casa própria, ali no caso, né, sim? Querem falar alguma coisa sobre isso? (.) Querem falar? [alunos em silêncio] Como que é no país de vocês? Também existe este tipo de problema né? Sim? Das favelas, da violência, né? Talvez tivesse muita diferença se vocês fossem de países desenvolvidos, ainda existe problemas sociais, não que não tenha, mas são amenizados ali como Estados Unidos, por exemplo, comparado

Estados Unidos com o Brasil, entende? Sim? Alguém quer falar alguma coisa sobre esse tema? [alunos em silêncio] Não? Ninguém quer falar nada? [risos] [alunos em silêncio]

[P2B1 conversa com P1B1 sobre o tempo restante da aula]

P2B1: Então, vamos para a próxima folha aí que fala também, é um texto que também vai falar sobre isso, tá? É:: vamos fazer assim, /.../ são cinco parágrafos certo? (.) Então, eu leio um e cada um de vocês lê um, tá bom? Então, olha aqui, Programa Aprendendo e Construindo, Qualificação de mão de obra para construção civil. Esse texto vai falar um pouquinho sobre é:: a mão de obra seria é:: o tipo de serviço aqui, sim? Entendem esse termo? Mão de obra? [alunos em silêncio] Tipo de serviço tá? Que é construção civil, tudo bem? [alunos em silêncio] Então, vamos ver /.../ [P2B1 inicia a leitura do texto e cada aluno lê um parágrafo]

...

P2B1: Bom, então, é um programa que visa isso, capacitar o:: jovem né, são alunos de dezesseis, de dezoito anos para construção civil, né, e aí nós temos lá é:: vários (.) é:: vários tipos de cursos, né, pra pedreiros, carpinteiros, encanadores, sim? Bom, aí o cinco diz assim, o que significa, explique cursos de capacitação profissional na área de construção civil. Que isso quer dizer? (...) Fala A4, pode falar A4. [A4 ri] É com outras palavras. Que que isso quer dizer? Capacitação profissional na área de construção civil.

A4: É:: são cursos para, para as pessoas é:: para construção [A4 ri] para (incomp) fazer.

P2B1: Que elas saibam.

A4: Um trabalho.

P2B1: De qualidade, né?

A4: De qualidade.

P2B1: Esse é um incentivo, né? É:: uma capacitação profissional seria formar melhor esses profissionais, né? Dar mais qualidade, no sentido de instrução, sim? Por quê? O que acontece com a maioria dessas profissões no Brasil? Muitas vezes, eles não se formam, né? Essas profissões assim ó, hã:: pedreiro, carpinteiro, encanador não precisam de uma formação qualquer um trabalha com isso, né? Sem formação.

A2: Que é pedreiro?

P2B1: Pedreiro. Pedreiros são, aqui na frente tem uma construção, não tem aqui, os pedreiros são os responsáveis pela construção. Fazem a construção. Sim? Como se diz em espanhol? Como? [um aluno diz a palavra correspondente no espanhol] /.../

P2B1: Bom, o dois aí. Baixa qualidade na produção da construção civil. (.) Que quer dizer essa baixa qualidade?

(...) A2: (incomp)

P2B1: Isso, exatamente por falta de estudo, né? Porque alguns deles não estudam pra isso. E por isso essa baixa qualidade, né, não são capacitados, às vezes, pra isso. Produção de moradia com custo reduzido, o que isso quer dizer? [alunos em silêncio] (...) Produção de moradias, tudo bem. Em custo reduzido, o que isso quer dizer?

(...) A4: É::

P2B1: Pode falar, A4, pode errar. Eu fui num minicurso semana passada, a mulher falava assim, pode falar, pode errar, não tem problema, aqui não é prova, ela falava assim, não é prova, pode falar, pode errar.

A4: O texto fala que (incomp) exige condições de moradias em custo.

P2B1: Baixo, né? Por quê? Porque nem todo mundo tem dinheiro, né, pra construir uma mansão, aquela que eu mostrei pra vocês, né? Nem todo mundo tem dinheiro. Então, custo reduzido promove casas populares pra mais gente, né? É um programa do governo e é, aqui tem algumas áreas assim, como é que chama? É:: Cohab, não (.)

P1B1: Prohab?

P2B1: Prohab, isso. É um programa aqui da prefeitura, eles constroem várias casas populares. Inclusive perto da minha casa tem um monte. Embaixo, assim, na rua. Prohab, isso mesmo. E o quatro, preparar mão de obra para construção civil. (.) E aí? Que que é esse preparar mão de obra?

...

P2B1: Ninguém quer falar? Desistiram? Essa mão de obra para preparar a mão de obra seria isso, preparar trabalhadores, sim? Para construção civil, mas não apenas trabalhadores, mas trabalhadores capacitados, competentes, com nível de instrução, né, esse é o problema dessas profissões, que alguns, é o que eu falei, alguns não se formam pra isso, não estudam. É:: o pai é pedreiro, o filho continua seguindo o caminho, sim? Sem estudar, tá? E aí, às vezes, essa mão de obra não é qualificada pra isso, tá? (.) Bom, o exercício seis, pra terminar. É pra relacionar, tá vendo o pedreiro essas profissões? Com os que estão do lado. Cinco minutinhos, então, pra vocês fazerem esse.

...

P2B1: O pedreiro. Que que ele tá relacionado?

A5: (incomp)

P2B1: Como? Onde A5? /.../ Ah, telhado, telhado, desculpa, não entendi. Não:: é pode estar, mas eu acho que o carpinteiro está associado ao telhado. Porque o carpinteiro é o marceneiro que mexe com madeira, né, e os telhados de madeira, sim? Associados ao carpinteiro. O pedreiro está associado ao qual?

A2: Parede.

P2B1: Parede. Sim A5? Então, já falei do carpinteiro o telhado. E o encanador? Como A4?

A4: Água.

P2B1: Água, isso. O pintor?

A2: Tinta.

P2B1: Tinta. E o monitor de construção?

A3: Coordenação. Aí, tem um quadrinho aí do lado, hã, explicando o que é mão de obra. Parece retirado de um dicionário. Alguém pode ler pra mim? /.../

...

P2B1: Tá vendo que pode ter várias definições mão de obra. Pode ser o trabalho manual do operário, trabalho, né? Pode ser a despesa, o custo dessa mão de obra, sim? Pode ser aqueles que o realizam, realizam o trabalho, então, os trabalhadores são a mão de obra. Pode ser também, e aí, a expressão quatro, coisa difícil, complicada, é um termo mais coloquial, dizendo assim, nossa, esse trabalho me deu uma mão de obra. Porque ele deu muito, foi difícil, o trabalho deu muito trabalho, sim? [risos] /.../ Pra terminar, o que significa qualificação de mão de obra? A, B, C ou D?

A5: D?

P2B1: D, muito bem A5. Melhorar a qualidade do trabalho profissional. Sim? Alguém faz engenharia civil aqui, quem que faz? [alunos sinalizam negativamente] Não? Não? Então, estou enganada.

P1B1: Pessoal, vocês trouxeram aqueles exercícios da aula passada pra gente continuar? Lembra que faltaram, faltaram dois exercícios, né, pra gente fazer. Aí, eu vou começar passando os verbos irregulares no passado.

...

P1B1: Então, nós já tínhamos visto é:: dos verbos terminados na primeira conjugação em ar, né? Lembra que da primeira conjugação quando termina em ar aqui é sempre um “a”, né? Diferença da “e” do er, que termina em er, da segunda conjugação, aqui, ó, o radical vai ser sempre um “e”. Então, por exemplo, comer, fica eu comi, tu comeste, ele, ela ou você comeu, nós comemos, vós comestes, eles comeram. /.../ E o verbo querer, o verbo querer é um verbo irregular, tá, ele vai mudar bastante de formato no decorrer dos modos. Bom, por exemplo, no passado ele fica eu quis, tu quiseste, ele, ela e você quis, nós quisemos, vós quisestes, eles quiseram. /.../

...

P1B1: Então, no exercício que vocês trouxeram na última página, esse aqui, que nem todos trouxeram, só a A5 trouxe /.../ Vocês não trouxeram mesmo? Então, eu não vou fazer com vocês, então, peço que vocês tragam na próxima aula, quarta-feira, tudo bem? /.../ [P1B1 acha outra folha de exercício e entrega para os alunos fazerem duplas, duas folhas para cada dupla]

(...)

P1B1: Tudo bem aí? O exercício, ó, pretérito perfeito, tá, é o segundo exercício da página. É:: leia o diálogo e complete o quadro com as formas do pretérito perfeito, então, cada dupla vai fazer o diálogo, tá? /.../ [os alunos começam a fazer o diálogo e depois preenchem o quadro com os verbos no passado]

P1B1: Pronto? Ok, vamos ver, então, corrigir. Então, do verbo beber no passado fica eu.

A2: Bebi.

A5: Bebi.

P1B1: Bebi, muito bem. Você?

A4: Bebeu.

A5: Bebeu.

P1B1: Ele, ela? [risos] Só escutei isso aqui ó /.../ Não, não, ó abrem a boca pra falar [risos] Que eu não entendi nada, parecia bêbado falando. Ces estão sóbrios que eu sei. /.../ De novo, ele, ela?

A5: Bebiu, assim?

P1B1: Bebeu.

A5: Bebeu.

P1B1: É igual a você, tá? Ó, ele, ela, você.

P2B1: Vou pôr na lousa, tá? /.../

...

P1B1: e eles e elas?

A2: *Beberan?*

P1B1: Ah? /.../ Fala pra fora A2 [risos]

A2: *Beberan?*

P1B1: Beberam /.../ Então, dos verbos regulares vocês sempre vão seguir esse finalzinho aqui ó. Tá pulando o tu e o vós porque eu disse né, no português moderno nós não utilizamos isso, mais na literatura ou algum outro, sei lá, livro, arquivo mais antigo vocês podem ver, tá? Tudo bem?

...

P1B1: Então, o próximo, pergunte e responda. Vocês também vão continuar fazendo em duplas /.../ Então, olha só, tem um quadrinho aí, tem um verbo no modo infinito dele, vocês vão conjugar o verbo pro passado, tá? Então, só que seguindo esse exemplo aqui do diálogo. Então, tem esse primeiro, “você já vendeu seu apartamento? Não, ainda não”. Não, ainda não vendi ou então já, já vendi. Vocês podem escolher resposta afirmativa ou negativa, tá? Então, aí tem você, ele, ela, nós, eles, o pronome, vocês vão acrescentar “já”, como aí, ó, “você já vendeu”, então, você vai pegar o verbo do meio, vai colocar no passado e completar com um substantivo /.../

...

P1B1: Pronto? Podemos começar? Só pra vocês darem uma olhadinha que é oral. /.../

A4: Você já comeu feijoada?

A5: *No*, ainda *no* comi.

...

A2: Você já bebeu cerveja?

A3: *No*, ainda *no* bebi.

...

[antes de ir para o próximo exercício, P1B1 mostra por meio do power point, o comparativo]

P1B1: Aqui, comparativo. A gente já viu alguma coisa né, lembra de mais, menor, pior, isso a gente já viu. Então, esse comparativo é o que a gente vai usar nesse exercício. /.../ [P1B1 mostra um quadro contendo as comparações, por exemplo, mais, menos, etc] Então, aqui, ó, a gente pode usar, o quarto é mais escuro do que a sala. Ou o quarto é mais escuro que a sala. Nós usamos essa estrutura para fazer a comparação /.../

...

P1B1: Agora, podemos fazer o exercício, é, comparar os três veículos, então, vocês podem falar esse tipo de comparação, tá? Pode escolher um dos três ou falar dos três para trabalharmos essa estrutura aqui, comparativo. Tá? Vou dar alguns minutinhos para vocês pensarem, mas é oral também. [por falta de tempo, P1B1 decide deixar para a próxima aula].

## Aula 05

P1B1: Tudo bem com vocês?

A2: Tudo.

P1B1: Então, tá bom. Vocês trouxeram aquele exercício?

A5: É:: mais ou menos.

P1B1: Mais ou menos? [risos de P1B1] Mais ou menos é melhor que não [risos de P1B1]. /.../ Vocês não fizeram?

A2: Eu não.

P1B1: Você não, mas você recebeu o e-mail? Eu passei pra todos vocês de novo, acho até, só esse pedacinho. /.../

...

P1B1: Bom, esse exercício aqui ficou pra hoje, é pra trabalhar um pouquinho dos comparativos que a gente viu aula passada. Então, nada mais é, ces viram que tem aqui, você está sem esse aqui, né, A2? /.../ [A2 explica que o colega ficou com sua folha de exercício, ele senta ao lado de A5 para acompanhar a atividade].

A5: A potência de carro de boi é menor do que o modelo Ford europeu.

P1B1: A potência de carro de boi é menor? Eu não entendi o resto.

P2B1: Do que o Ford.

P1B1: Ah, do que o Ford.

A5: Ah, Ford?

P2B1: Ford modelo “P”.

A5: Mas o carro de fórmula *uno*, um?

P1B1: Isso

A5: Mas o carro de fórmula um é melhor.

P1B1: Ainda.

P2B1: É.

A5: Mas o carro de fórmula um é melhor ainda.

P1B1: Ótimo, perfeito, ela acabou usando os três exemplos. Agora, faça você A2.

...

A2: O carro Ford modelo “P” é mais, não, maior, seria, maior do que:: *no*, é menor do que o carro de fórmula um. E por que *no puede* ser mais pequeno que menor?

P1B1: Menor.

A2: Ah, sim.

P1B1: Mais pequeno, mais grande não.

A2: Não.

P1B1: Maior ou menor.

A2: Ah, maior ou menor.

P1B1: Maior pra mais grande, que não existe, e menor pra, no caso, seria o mais pequeno.

A2: Ah, tá.

P1B1: Mais um A5? Por favor.

A5: (.) Carro de fórmula um *es* mais moderno (.) de que carro de boi. (incomp)

P1B1: Carro de fórmula um é mais moderno que os outros dois. Mais um A2.

A2: O carro de, o carro de fórmula um é mais pesado do que carro Ford modelo “P”.

P1B1: Tá ótimo.

...

P1B1: Tudo bem com esse exercício? Vocês têm alguma dúvida? (.) [ninguém se manifesta verbalmente] Não? Então, sempre vai seguir essa estrutura aqui. Sempre vai

seguir essa estrutura, ce pega um um pra comparar, aí ce coloca mais, menos, tão, a outra, o outro adjetivo do que ou que /.../ Tudo bem com esse exercício?

A2: Sim.

...

P1B1: Tá bom pra enxergar ou quer que apague a luz?

A2: Apaga a luz.

P1B1: Não vai dormir hein. Eu apago, mas vocês não vão dormir, hein [risos de P1B1] /.../ Ó, então, aqui, a gente vai falar um pouquinho de mais algumas conjunções, né, do “mas” que a gente já viu, né, que ele, ele contradiz o que foi falado antes e o “nem” também, né. O “mas” marca oposição e o “nem” pra negativa. Por exemplo, ele acrescenta uma outra idéia negativa. Vamos entender pelos exemplos, vai ficar mais fácil. Eu falo bem francês e espanhol, MAS não falo bem italiano. Então, essa frase aqui está em oposição a essa daqui, né? Porque aqui eu falo e aqui eu não falo esse idioma. Então, “mas”, tudo bem? Que é o *pero* de vocês. A gente almoça cedo, mas janta tarde. Agora, o “nem”. Eles não moram nesta rua nem neste bairro. Então, o “nem” ele acrescenta, né, ele coloca junto, ele acrescenta uma outra idéia negativa. Ce já tá falando algo negativo “ele não mora nessa rua NEM nesse bairro”. Ao invés de você colocar, e também não mora neste bairro, você já entra com o “nem”. Isso tem no espanhol? Nem?

A2: Sim.

A5: Sim.

P1B1: E é da mesma forma? Do mesmo uso?

A2: *Ni*.

P1B1: *Ni*. Ah, então, o nosso nem é o *ni* de vocês [risos de P1B1]

A2: *Yo no vivo en esta calle y ni en este* (incomp), em espanhol.

P1B1: Ah, tá, entendi, legal. Então, tudo bem, não precisa ficar falando muito, é só, no caso, a pronúncia e como escreve em português que é diferente, (incomp), então, é igual ao do espanhol.

A2: Nim?

P1B1: Nem. Nem.

A2: O quê?

P1B1: Nem.

A2: Nem.

P1B1: Nem, isso. Hoje, eu não vou para o trabalho e nem para a escola. Você também pode usar o nem e a conjunção e pra adicionar mais uma ideia negativa. Ok? Hã:: esse *nem* seria mais ou menos o *neither*, né, em inglês. O filme não é bom nem ruim. É médio, é razoável, mais ou menos. É como, às vezes, você fala que nem hoje, como que tá o tempo hoje? Usando o nem como nós poderíamos descrever? (.) Tá frio? Tá calor?

A2: *No está::* fazendo (incomp)

P2B1: Usa o nem.

P1B1: Mas usando o nem, como fica?

A2: Muito calor nem frio.

P1B1: Isso, hoje não tá nem calor nem frio, né? Mais ou menos isso.

P2B1: Está um dia nublado bom pra dormir.

...

P1B1: Agora, mais um, enquanto. “Enquanto” vocês têm também? Tem? [P2B1 responde que sim]

P2B1: Só escreve diferente.

P1B1: Como que fala enquanto em espanhol?

P2B1: *En cuanto*. /.../

P1B1: Então, ele é usado pra falar de duas ou mais ações que ocorrem ao mesmo tempo. Então, enquanto eu estou aqui falando P2B1 está olhando pra minha cara [risos de P1B1]

P2B1: To descansando.

P1B1: Descansando, exatamente, eu olhei pra você e pensei, não tá fazendo nada [risos de P1B1] /.../ Descrever duas ações, uma coisa está acontecendo enquanto outra outra tá acontecendo ao mesmo tempo. Ok? E o verbo “estar com” é usado com alguns substantivos, por exemplo, estou com sede, estou com fome, estou com frio, estou com calor, estou com vontade.

A2: Estou com muita energia também?

P1B1: Isso! Muito bem, estou com muita energia, no seu caso, [risos de A2] e vontade é um substantivo que precisa de um complemento que é o nosso, estamos com vontade de? Dormir [risos de P1B1]

A2: Ah.

P1B1: Esse aqui, vontade é igual, sabe o que é vontade?

A2: *Voluntad?*

P2B1: *Voluntad?* Não. É:: vontade é um desejo.

P1B1: É um desejo.

P2B1: Eu desejo dormir.

P1B1: To com vontade de dormir, to com vontade de comer doce.

P2B1: *Voluntad* seria. Seria vontade?

A2: Si, *voluntad*.

...

P1B1: Passei isso aqui, porque vai ter nos exercícios que eu vou passar pra vocês, tá? Aí, tem vários exemplos só pra clarear um pouquinho mais, será que vocês podem ler, cada um lê um, por favor? Aí, a gente vai treinando a pronúncia.

A5: Enquanto você fala com a Joana eu compro um (incomp).

A2: Vocês preparam o almoço enquanto eu limpo a casa.

A5: Eu estou com ?

P1B1: Sede.

A5: Sede?

A2: Você está com fome?

A5: *No*, a gente está com frio.

...

P1B1: Muito boa a pronúncia de vocês no português. Tudo bem com essa estrutura? /.../ Agora, a partir de agora, nós vamos entrar no pretérito perfeito, ou seja, o passado dos verbos. Então, a partir de agora a gente vai começar a trabalhar com o passado, tá? Que dentro desse curso básico, tá, pra gente trabalhar o presente, que a gente já trabalhou, agora a gente começa o passado e ainda falta o futuro, tá? Então, olha, o passado dos verbos da segunda conjugação, terminados em er, comer, como fica? Eu comi, tu comeste, ele, ela você comeu, eu dei já esse aqui.

A2: Sim.

P1B1: É que eu passei só esse power point pra vocês, né? Ces lembram?

A2: Sim.

...

P1B1: Alguma dúvida?

P2B1: A gente fez os exercícios do passado.

P1B1: Fez, é verdade.

A2: Como é comiste? A *pronunciación*?

P1B1: Comeste.

A2: Comeste?

P1B1: Comeste.

A2: Ah.

A5: Ti ou te?

P1B1: Então, lembra que a gente já falou várias vezes que no português nós temos a tendência de:: quando termina com e, nós acabamos falando como se terminasse Comesti sedi.

A2: (incomp) Como é esse “chi”. [risos de A2]

P1B1: Ah, não, eu acho que falo meio com chiado esse daí.

P2B1: Comeste. Mas é assim mesmo Comeste, por causa do s.

A2: Isso, do s.

P2B1: Por causa do s /.../

...

P1B1: Então, agora, a gente vê o passado dos verbos terminados na terceira conjugação. Então, a gente já viu terminados em ar, er e, hoje, a gente começa o ir, tá? Do verbo regular é essa sequência que está em cima, termina com i, iste, iu, emos, istes e eram. Então, eu abri, tu abriste, ele, ela, você abriu, nós abrimos, vós abristes, eles abriram. Lembrando que o vós e o tu não usa no português moderno. Tá? Mas eu gosto de passar ././ E outra, na literatura tem muito. Agora, os verbos irregulares.

A2: Você abriste? Como você?

P1B1: Você abriu. Você é da terceira pessoa do singular.

A2: Ah::

P1B1: Você abriu e vocês abriram.

P2B1: Se você falasse assim, você abriste, seria mais próximo do português de Portugal.

A2: Ah::

P1B1: E do carioca. O carioca também fala assim, no Rio de Janeiro. Inclusive foi a colonização mais diretamente com os portugueses, daqui a gente tem mais de italianos tudo, por isso que o nosso sotaque é diferente do carioca, do Rio de Janeiro, tá?

A2: Hum::

P1B1: É , eu fiz um trabalho disso com a professora. [risos] Exatamente sobre o s.

A2: Ah.

P1B1: E aí o verbo irregular são aqueles verbos que mudam todo o formato, né, por exemplo, o verbo ir, eu fui, tu foste, ele, ela, você foi, nós fomos, vós fostes, eles, elas e vocês foram. Tá? Olha como ele muda,né? /.../ Vocês têm uma lista de verbos irregulares que P2B1 passou pra vocês, né? Tudo bem aqui? /.../ Eu separei dois textos hoje ./.../ (...) Então, aí, nós temos vários exercícios pra trabalharmos a gramática e, depois, também, a gente vai ter aí dois textos de escritores da literatura brasileira pra trabalharmos a compreensão de texto. (.) Então, vamos fazer juntos e alguns eu vou dar um tempinho pra vocês fazerem, porque a partir de agora eu separei muitos exercícios onde o próprio conteúdo tá na folha de exercício, então vamos fazer assim com vocês, ao invés de passar primeiro o power point e depois, tá? Então, o primeiro, o primeiro exercício aí /.../ então, olha, o que você prefere? Você prefere essa sala? Não, prefiro a outra. É que ela é mais clara. Então, vocês vão usar a mesma estrutura aqui do vocabulário, desse vocabulário aqui exemplo, com esses aqui. Ok? Tá aqui o primeiro, ó, você, essa sala, outra sala e mais para. Então, com esses dados tinha que fazer esse diálogo, então ficou assim [P1B1 repete o diálogo anterior] /.../

A5: Vocês preferem o (incomp)? *No*.

A2: Ah, eu respondo? *No*, prefiro o outro.

P1B1: Ó, seguindo o sujeito, ela perguntou vocês.

A2: Ah::

P1B1: Então, você vai responder como se fosse vocês.

A2: Ah. No, prefiro.

P2B1: Preferimos.

A2: Preferimos o outro. É que ele é mais barata.

P1B1: Ok. Pode usar aqui ó preferimos a pousada e ela é mais barata. /.../

[P2B1 sistematiza na lousa a conjugação do verbo preferir percebida a dificuldade]

...

P1B1: Ok? Porque eu separei esses exercícios aqui, a gente já vai fazendo pra não embolar tudo na última semana antes da prova, esses exercícios ajudam na revisão. Porque esse daqui a gente começa a trabalhar com várias coisas que a gente já viu, que a gente tá vendo, tá?

P2B1: E a questão de verbos, gente, não tem como, tem que ir decorando mesmo assim as formas /.../

A2: O senhor preferiu o quarto da frente?

A5: *No*, ele prefere o quarto do fundo que ele é mais tranquilo.

...

P1B1: Ok? Tem alguma dúvida com esse exercício? Esse tipo de exercício ele treina o vocabulário e também o raciocínio, que você tem que ficar mudando as coisas, né? Ok? Então, agora, eu vou dar um tempinho pra vocês fazerem os dois próximos e a gente já corrige. Vai trabalhar no primeiro, esse aí, complete as frases com o verbo ir mais o infinitivo, é aquela estrutura que a gente já trabalhou, vou fazer o primeiro pra vocês saberem como que é. Nós vamos viajar amanhã. Que é o ir conjugado, mais o verbo no infinitivo, que terminar em ar, er, ir, que é o futuro imediato, lembra que nós trabalhamos isso?

A2: A segunda é vocês van levantar bem cedo?

P1B1: Isso. Vão acordar bem cedo.

A2: Ah. Sim?

P1B1: Isso. E o próximo exercício, é do que nós vimos agora, é pra completar as frases com mas, nem, nem ou, nem e nem. Tá? Tudo bem? Podem fazer, então. Se tiverem alguma dúvida de vocabulário /.../ podem perguntar a qualquer hora.

A2: Ok

P2B1: É, vocês já sabem o verbo ir? Como é que fica as conjugações?

A2: É::

P2B1: No presente.

A2: Eu vou, você vá.

P2B1: Vocês vão. Ele?

A2: Ele, ela vá.

P1B1e P2B1: Vai. /.../ [P1B1 escreve na lousa as conjugações]

A2: Eu vou, você vai.

P2B1: Nós vamos.

A2: Nós vamos.

P2B1: Pode ir fazendo, tá?

(...)

A2: Pronto. [P1B1 e P2B1 não ouvem]

A5: Pronto. Nós estamos pronto.

A2: Isso. Calma, calma. [risos de A2]

P1B1: Então, vamos corrigir, ok? Cada um fala um.

A2: Nós vamos viajar amanhã.

A5: Vamos a viajar ou vamos viajar?

P1B1: Vamos Viajar.

A2: Ah, porque no espanhol é vamos a viajar.

P1B1: Ah, tá.

A2: Sempre a viajar.

P1B1: Não, esse aqui já é direto. Pode ver que em cima tá o verbo ir mais o infinitivo.

A5: Vocês vão acordar bem cedo.

A2: Ele vai trabalhar no domingo.

...

P1B1: Muito bem, perfeito. Alguma dúvida?

A2: A gente vai?

P1B1: A gente vai. Esse “a gente”, lembra? A gente já falou, a gente é uma linguagem coloquial, então, vocês vão ver em livros que retratam a forma coloquial do falar do dia a dia, mas na hora de usar na dissertação, no artigo, na hora de vocês escreverem academicamente não usem tá? Não é pra usar porque ele não faz parte da normativa da língua portuguesa. (.) O próximo que era pra completar com mas, nem, nem ou, nem e nem.

A2: O Paulo precisa depositar dinheiro no banco, mas está sem tempo.

A5: Este livro não é ruim, nem bom nem ruim, é igual a todos.

A2: Nós não vamos tomar café nem almoçar, estamos de regime.

...

P1B1: Muito bem. Alguma dúvida de vocabulário aqui? Não? Então, façam mais esse próximo aqui, a gente vai completar com que a gente viu hoje, enquanto, estar com ou estar com vontade de.

P1B1: E aí, terminaram?

A2: Sim. (.) Enquanto ele prepara o jantar nós preparamos a sobremesa.

A5: Eles estão com fome, eles querem comer uma feijoada.

P1B1: Feijoada! Temos que providenciar a sua feijoada, né A5? [risos] Ela ainda não experimentou, temos que providenciar isso.

A2: A gente está com vontade de tomar um sorvete.

...

P1B1: Bom então, a gente vai dar uma paradinha aqui, no pretérito perfeito, depois, a gente vai continuar esses exercícios. Se não der tempo hoje, vocês levam pra casa, mas não façam. Porque aí semana que vem não tem aula.

A2: Não tem aula?

P1B1: É quase certeza que não, que é a semana do saco cheio, a gente até vai mandar um e-mail pra confirmar.

P2B1: É nós vamos mandar um e-mail, na quarta-feira é feriado, na segunda não é, mas não terá aula por causa que nós não teremos aula essa semana.

P1B1: Acho que nem vai ter ninguém aqui. /.../

A2: Eu tenho aula.

A5: Quarta, quarta é feriado?

P1B1: É feriado.

P2B1: Quarta e sexta. Dia dois e dia quatro é feriado. /.../

P1B1: Aí, ces levam e então não nessa semana na outra ces tragam esse aqui, aí a gente faz esses exercício em sala.

P2B1: Não esqueçam.

P1B1: É, não esqueçam de trazer. /.../

...

P2B1: Gente, eu volto com as músicas.

A2: Ah::

A5: Outra vez.

P2B1: Outra vez. Vocês conhecem o Roberto Carlos?

A2: O jogador de futebol?

P2B1: Conhecem?

A2: Sim.

P2B1: /.../ O Roberto é assim, tem aqueles que gostam /.../ que amam o Roberto, e tem aqueles que odeiam, entendeu? [risos de P2B1] Não existe um meio termo ali. Eu sou daquele tipo que não gosta muito.

A2: Ah::

P2B1: Mas, é, eu posso pôr o Roberto pra vocês ouvirem também.

P1B1: Porque eu gosto do Roberto. [risos de P1B1]

A2: Ele no

...

P2B1: Nós vamos trabalhar nessa música o passado. Tá vendo que é::, a primeira parte da música que é até aqui “outra vez”, é pra completar com os verbos no passado e eu vou passar a música. A outra parte aqui, a segunda, nós vamos fazer depois /.../ Então, eu trouxe pra vocês, como eu não gosto muito do Roberto, eu trouxe não o Roberto cantando, mas eu posso pôr ele depois, mas a Ana Carolina. Conhecem a Ana Carolina?

A2: Ana Carolina?

P2B1: Ela é muito melhor que o Roberto, sabe?

P1B1: Ah, que calúnia você falar um negocio desse! [risos de A2]

P2B1: Vocês vão ouvir, depois, vocês me falam se vocês gostam ou não.

A5: Ambos *son* brasileiros?

P2B1: Ambos são brasileiros.

...

P2B1: Ouçam e tentem completar os espaços aqui, tá bom? Com os verbos no passado. /.../

...

[Por motivo técnico com o aparelho da sala de aula, não foi possível continuar a atividade por meio da música. Assim P1B1 e P2B1 finalizam a aula]

## Aula 06

A aula se inicia com dois recados: o passeio à uma fazenda histórica da região e as datas das avaliações do curso.

P2B1: Gente, eu trouxe uma música pra vocês, a gente vai continuar trabalhando com o passado. Na última aula, eu tentei passar, mas não tinha som, e agora acho que o som funcionou. É, eu gostaria que na segunda parte da música, depois desse “outra vez” aqui, essa segunda parte, sim? Vocês primeiro circulassem é, os verbos que estão no passado, depois de feito isso, então, vamos escutar a música e aí vocês tentam completar com esses verbos, ok?

(...)

A3: Tempo passado?

P2B1: Passado.

[os alunos estão circulando os verbos, no passado, na letra da música]

...

[explicações sobre as datas da prova]

P2B1: Agora, eu vou passar a música e vocês vão tentar completar, tudo bem? Com os verbos, os espaços com os verbos no passado. É uma música do Roberto Carlos, vocês conhecem o Roberto? Carlos? Eu trouxe na voz de uma outra cantora da Ana Carolina, porque eu não gosto muito do Roberto [risos] Mas se vocês quiserem ouvir o Roberto, depois eu coloco. [P2B1 põe a música]

P2B1: Conseguiram ouvir? Entenderam? Quer que passe mais uma vez?

A2: Sim.

A3: Sim.

P2B1: Foi difícil? Se pôr de novo eu vou chorar. [a música é passada pela segunda vez]

P2B1: Agora, que eu percebi que não tem só verbos no passado, tem também no presente aqui na música, sim? Então, vamos lá, vamos tentar completar. (.) É, na primeira linha aí. Você?

A1: Foi.

A2: Foi

P2B1: Foi, né? Então, você foi. É o verbo ir no passado. Tudo bem? Aí, embaixo, o que eu nunca?

A2: Esqueci?

P2B1: Esqueci, do verbo esquecer.

A1: Que significa?

P2B1: É do verbo esquecer, de não se lembrar de alguma coisa, né? Eu esqueci que tinha verbos no presente aqui, né, sim? E o próximo? Dos amores que eu?

A1: Tive.

A2: Tive?

P2B1: Tive, do verbo ter.

A1: Ter.

P2B1: Ok? Depois, que alguém já?

A1: Escreveu.

A2: Escreveu.

P2B1: Escreveu, do verbo regular escrever. Aí, eu tenho e?

A1: Eu?

P2B1: Não, é um verbo. E? Não conseguiram? Ela diz, e é? Vou passar de novo, vocês escutam. E é por isso, não. E é por essas e outras, ok? Em baixo, me?

A2: Aconteceu.

P2B1: Aconteceu, né? Aconteceu. E depois? Que me?

A1: Apareceu.

P2B1: Apareceu do verbo aparecer. Depois, ali, que eu?

A1: Trago.

P2B1: Trago do verbo trazer. Tudo bem? Do verbo irregular? Trazer? Sim? Aí, depois, você?

A1: É.

P2B1: É. Depois, ali, que eu?

A2: Gosto.

P2B1: Gosto, aí, nós temos aqui o verbo gostar no presente, tudo bem? Como ficaria no passado o verbo gostar? Que eu gosto, como ficaria?

A1: Eu gostei.

P2B1: Eu gostei, sim? Seria gostei. E o último aí?

A3: Sinto?

P2B1: Sinto do verbo sentir. Sinto, é também no presente. Sinto você bem perto de mim, outra vez. E como ficaria o verbo sinto no passado? No perfeito, que é o que nós estudamos. [alunos em silêncio] Não? Nenhum chute? Pode errar. Eu tenho uma professora que fala, pode errar.

Como?

A1: Sinte?

P2B1: Não é sinte. È sentia.

P1B1: Eu senti.

P2B1: É, ou senti. Eu senti, ele sentia, sim?

...

P2B1: Bom, quais foram os verbos que vocês sublinharam aí na segunda parte?

A1: Esqueci.

P2B1: Esqueci. Muito bem, na segunda linha? Nada, né? E na terceira?

A3: Resolvi.

P2B1: Resolvi. Que mais? Depois?

A2: Decidi.

P2B1: Decidi. E?

A1: Tenha.

P2B1: Tenha?

A1: Não?

P2B1: Não. Tenha não é passado. Quantas vezes eu tenha vontade sem nada a perder. Se fosse passado seria tinha, ok? Depois?

A1: Foi.

P2B1: Foi. Que é do verbo ir, tudo bem?

...

P2B1: Vocês que faltaram na aula, na outra aula, A3 e A1, nós fizemos a primeira página e fizemos o primeiro exercício da segunda página e corrigimos. Então, vocês podem fazer e se quiser que eu corrijo depois eu corrijo, tá? Se tiver alguma dúvida é só perguntar. Então, agora, a partir de hoje, a gente vai começar aqui dessa segunda parte, segunda página, pretérito do verbo ir, aqui, tá? Agora, eu gostaria que vocês completassem primeiro esses dois exercícios aí, né? Um é pra completar a conjugação do verbo e o outro é pra completar com um desses verbos aqui, decidir, abrir, sair e

desistir. Só que tudo no passado, tá? Vou dar uns minutinhos pra vocês fazerem e a gente já corrige.

...

P1B1: Pronto? Tudo bem? Tá Indo? Já terminaram? Terminaram? E eu esperando vocês, vocês estão me enrolando [risos] Bom, então, o primeiro exercício aí, a gente vai trabalhar o pretérito perfeito, o passado do verbo ir. Através desse textinho aqui então nós podemos completar aqui (.) com o verbo (.) abrir, né, no passado. Alguém quer ler esse texto? Pequenininho.

A1: Durante algum tempo, dividi o aluguel do apartamento com três amigos para diminuir as despesas /.../

P2B1: Bom, tá aí, alguns exemplos do verbo no passado, né, decidi, dividi, decidiu, abriram, tá, pra vocês terem uma ideia. Vocês conseguiram completar os verbos no passado? [alunos em silêncio] Vamos gente alegria, tá todo mundo quieto hoje, desanimado! O que que aconteceu? Hein? É muito feriado, a gente fica aqui com preguiça de voltar ao normal, né? [risos]

P2B1: Segundona.

P1B1: Segundona, vamo anima então. Então, cada um fala um /.../ do verbo abrir. Eu?

A2: Abro.

P1B1: No passado.

A1: Eu abri.

P1B1: Abri. Isso. Eu abro seria no presente tá A2? /.../ Você?

A1: Abriu.

P1B1: Abriu. Ele ou ela?

A1: Abriu.

P1B1: Abriu também é igual.

...

P1B1: Complete com, decidir, abrir, sair e desistir. Isso tudo no passado. Então, tem aqui um exemplo na figura. Ontem decidi mudar a minha vida. Mas, hoje já estou bem melhor. /.../ Então, o primeiro, o “a” quem quer falar?

A2: Já decidiu o que vai fazer no domingo?

P1B1: Muito bem A2, já decidiu. /.../ Pode continuar lendo.

A2: Já vou ver uma exposição de quadros antigos no Anhembi.

P1B1: Anhembi, isso, em São Paulo. O “b”, pode falar A3?

A3: Quem abriu minha correspondência?

P1B1: O outro também.

A3: Não fui eu quem abri.

P1B1: Não fui eu quem abriu.

A3: Abriu?

P2B1: Não.

P1B1: Abriu. Tá certo, Não fui eu quem abri. /.../ É, o “c”? Pode falar A1.

A1: Nossos pais saíram do apartamento.

P1B1: O próximo também.

A1: Não, não saíram. Hoje, decidem quando vão se mudar.

P1B1: Ok, isso mesmo. E o “d”? Todo mundo já falou, então eu vou falar.

P2B1: O “d” é difícil, né, é o verbo ir, não é?

P1B1: Não, é o verbo.

A2: Desistir.

A1: Decidir?

P1B1: Desistir.

A1: Desistir.

P2B1: Ah, é verdade.

P1B1: Vocês desistiram, né, parece com o abriram lá, você compara né. Desistiram de jogar futebol. Nós desistimos, está muito quente hoje. [P1B1 escreve na lousa a frase]

...

P1B1: Tudo bem? Então, o próximo é pra vocês falarem, então, a gente vai praticar um pouquinho a atividade oral, tá, já treinando aí pra prova. /.../ O exemplo aqui ó, quantas horas você trabalhou ontem? Sete e meia, e você? Trabalhei nove. Tá? Você pega duas pessoas, um fala e o outro responde, rebate a pergunta e outro fala, depois troca. Tá? Pra todo mundo poder participar e treinar a oralidade. Lembrando que os verbos aqui ó, abrir, beber, escrever, funcionar, receber, sair, trabalhar, né, todos eles devem ser usados no passado pra nós treinarmos o pretérito perfeito, ok? Quem quer começar? (...) Ninguém quer começar? Não façam assim que eu fico deprimida [risos de P1B1] É só pra falar esse, não precisa escrever, justamente pra treinar essa habilidade oral. /.../

A1: Quantas cervejas ele bebeu no último final de semana.

P1B1: Isso, bebeu.

A1: Bebeu.

P1B1: Bebeu, tá. Qual dos dois vai responder quantas cervejas? (.) A2, você olhou pra mim é você [risos] que nem no primário. Ó, o A1 perguntou quantas cervejas ele bebeu no último final de semana?

A2: Ele?

P1B1: Ele, então, como ficaria a resposta?

A2: Ele bebeu uma cerveja.

P1B1: Ok, perfeito.

A2: E você?

P1B1: Também.

A2: Ah:: [risos]

P1B1: Estou voltando aos poucos, tá, por causa da minha gastrite. Ok, então, agora, pode fazer a pergunta.

A2: Quantas horas você trabalhou no final da semana?

A3: Trabalhei nove horas no fim de semana.

P1B1: Ok, beleza. Todos já perguntaram? Não, falta o A3 perguntar.

A3: A que horas saiu da escola ontem?

A1: Eu saí às oito horas.

[a atividade é repetida, todos perguntam e respondem uns aos outros]

...

P1B1: Ok? Tudo bem? Então, virando a página. (.) Esse exercício aqui, a cinco, gostar de, eu gostaria que vocês fizessem, é:: não precisa ser uma redação tá, só algumas linhas falando sobre vocês, mas aqui em sala de aula, não pra entregar na próxima aula, tá? Por exemplo, eu gosto de comer carne, eu não gosto do meu chefe, mentira gente, eu gosto [risos] tá gravando, né, to lendo aqui. Tá? Tem mais coisas aqui, sua casa, sua cidade, seus pais, escrever, política, ir ao cinema, trabalhar, futebol, beber vinho, comida italiana. Então, assim, têm algumas dessas sugestões, vocês não precisam usar todas, na verdade, o objetivo desse exercício é que eu quero ver como vocês estão escrevendo sem o tempo pra pensar nisso na casa de vocês ou escrevendo agora, tá?

[os alunos estão escrevendo sobre eles]

...

P2B1: Pessoal, terminaram? Sim?

P1B1: Terminaram? Então, eu vou pegar. [P1B1 passa recolhendo a atividade] Bom, então, continuando, é esses exercícios aqui pra gente completar, esses aqui ó, tá, pra gente completar. É só uma palavra é rapidinho. Então, tem aqui os adjetivos, ó, úmido, ensolarado, agradável, pequeno, caro, grande, escuro e abafado. Tudo bem com a tradução, os significados de todos esses adjetivos?

A1: Abafado?

P1B1: Abafado é que nem tá hoje. Tá abafado, tá quente, um mormaço a gente fala também, tá, é um sem ventinho.

A2: Ensolarado?

P1B1: Ensolarado? É com sol. Um dia de sol. Você pode falar, ah, hoje, é um dia de sol, hoje está um dia ensolarado. /.../ Tudo bem? Então, ó, primeiro, quem pode falar?

A2: Esta casa é bonita, mas pequena.

P1B1: Ok, muito bem. Pode ser pequena, pode ser escura, pode ser úmida, cabe qualquer uma dessas, por quê? Lembra que nós vimos que o mas faz uma contradição do início da frase? Então, você fala uma coisa e coloca o mas porque você vai falar uma coisa contrário, tá? A “b”?

A1: A cozinha é pequena, mas agradável.

P1B1: Muito bem, a “c”?

...

A2: O que é bate? O que é bate?

P1B1: Bate?

P2B1: Bate é do verbo bater, mas aqui tá no sentido de entra muito sol na sala. Tem esse sentido.

P1B1: Por exemplo, você deixa, sei lá, o seu livro aqui perto da porta e o sol entra em contato com ele, aí você fala, tá batendo sol no meu livro, tira ele de lá. Tá? A gente usa essa expressão. Então, como fica o “d”?

A2: Bate muito sol na sala, mas ela é (incomp)

P2B1: É o quê?

A2: Bate muito sol na sala, mas ela é agradável. Pode ser? Agradável?

P1B1: Pode ser. Agradável, pode ser grande, pode ser úmida também, apesar de bater sol, ela pode acabar ficando úmida, sei lá. O próximo?

A1: Este apartamento é confortável, mas pequeno.

P1B1: Pode ser pequeno, pode ser caro, pode ser abafado, tá, lembrando de colocar o adjetivo pra fazer o quê? Contradição ao primeiro que está na frase, ok? Agora, o próximo exercício, nós vamos relembrar, acaba sendo tudo uma revisãozinha esses exercícios aqui, né? Que nós estamos relembrando tudo que nós passamos, verbos no passado, os adjetivos, o mas que é contraditório e agora o maior, menor, pior, tá? Então, só uns minutinhos pra vocês lerem aí, e colocar o que é e a gente já corrige. São cinco palavras.

[os alunos fazem o exercício]

...

P1B1: Pronto? Então, beleza. Então, vamos corrigir. Então, aqui é:: a primeira frase, quem quer falar?

A2: Viver no campo é melhor pra quem gosta da vida tranquila.

P1B1: Muito bem. Tranquila.

A2: Tranquila.

P1B1: Muito bem. A próxima?

A1: Também o aluguel é bem menor do que na cidade grande.

P1B1: Muito bem. Próxima?

A3: (incomp) na cidade as chances de encontrar emprego são maiores.

P1B1: Muito bem. A próxima?

A2: E também as melhores lojas ficam na cidade.

P1B1: Hum hum. E a última?

A1: Mas sobre a qualidade de vida, na cidade é muito pior do que no campo.

P1B1: Muito bem, perfeito. Ok? Então, é só pra lembrar o uso do melhor, pior, é:: maior, tá? Assim, vocês estão ótimos. Só mais esse aqui, a gente vai fazer e já corrigir esse último aqui que treina o verbo ir e o verbo ser. Tá? No passado, no pretérito. Então, você?

A2: Foi.

P1B1: Foi, muito bem. Foi ao Embu no domingo passado? Não, não?

A1: Fui.

P1B1: Fui. Aí, depois? /.../ [P2B1 vai colocando os verbos na lousa] E o terceiro?

A1: Fui.

P1B1: Fui, de novo.

A2: À praia.

P1B1: Fui à praia. Quem dera.

P1B1: Mas sei que a feira? (.) É o verbo ser no passado.

A3: Foi. Foi boa.

P1B1: Foi boa.

A1: Foi?

P1B1: Foi. Meus amigos? (.) Verbo ir no passado.

A1: Foram.

P1B1: Foram, muito bem. E você?

A1: Foi.

P1B1: Foi. Eu? Verbo ir no passado.

A1: Fui.

P1B1: Fui. E a última frase, a feira? (.) Do verbo ser no passado?

A1: Foi.

P1B1: Foi ótima. (.) Tudo bem? Vocês viram que são verbos irregulares, tanto o verbo ir e o ser eles acabam ficando parecidos no passado.

P2B1: Na próxima aula, tragam a lista que ainda tem dois textos pra continuação aí.

P1B1: Isso.

P2B1: Então, não esqueçam.

P1B1: Por favor, não esqueçam na próxima aula de trazer esse mesmo exercício que tá com vocês, a gente vai continuar que tem mais dois textos e nós vamos fazer os exercícios deles. Tá? Tem um de Veríssimo e um do Drummond. Ok?

P2B1: Então, é isso gente.

## Aula 07

P1B1: Então, boa tarde meninos? É:: ces trouxeram aquela folha? Pra gente continuar trabalhando os dois textos. (...) /.../ Nós terminamos os exercícios, né? Fizemos as correções e hoje a gente começa os dois textos. Um do Veríssimo e o outro do Drummond. Ok? Pra iniciar o conto do Veríssimo, eu coloquei na apresentação do power point, depois eu passo pra vocês, é só assim uma breve biografia dele, né? Quando ele nasceu, onde ele estudou, ele morou fora um tempo, depois morou pra cá. E a fotinha do Veríssimo. Não sei se vocês conhecem, Luis Fernando Veríssimo. Já lerem alguma coisa? Assistiram alguma coisa? Ele é um grande escritor brasileiro, vem do modernismo, ele é bem irônico, é bem engraçado os textos dele. Tem uma obra, são duas obras bem legais dele, um é o livro Comédias da Vida Privada e tem Comédias da Vida Pública. Então são vários contos, vários contos pequenos assim. Geralmente, os contos dele têm um teor bem engraçado, tanto que desse Comédias da Vida Privada foi feito uma série de, pra televisão brasileira aqui, passava toda semana. Até trouxe um trequinho pra vocês conhecerem que é pra dar uma pincelada no Luis Fernando Veríssimo antes de a gente entrar pra trabalhar o conto dele, pra vocês verem como ele é diversificado. Ele é um escritor e os textos dele foram gravados, então, é bem conhecido. Ah, como eu falei também, eu trouxe minha fotinha, cadê, aí, eu com ele. [risos] Eu e o Veríssimo, sim eu sou fã [risos] Aqui foi uma palestra que eu fui dele, depois eu até conversei um pouquinho com ele, falei que eu escrevia também, e ele é muito simpático /.../ bem diferente dos textos dele, os textos dele são hilários, ele fala, assim é desbocado mesmo no texto e ele é todo senhorzinho assim /.../ Eu vou passar esse trequinho pra vocês que é Comédias da Vida Privada, é cômico tá? É só pra vocês conhecerem um pouquinho da obra dele. /.../ Então, cada episódio era um conto do Veríssimo desse livro que eu falei, então, o livro é Comédias da Vida Privada, que é um dos meus preferidos dele. [P1B1 passa o vídeo]

P1B1: E aí, gostaram? Entenderam?

A2: Um pouquinho.

P1B1: Não muito? É porque eles falam rápido né, essa é a ideia dos textos do Veríssimo, quando você lê também é uma coisa dinâmica, é o diálogo vai acontecendo, é isso, é outra coisa acontecendo, então, essa é a ideia então por isso que fica assim também a gravação do texto /.../ Vocês trouxeram a continuação desses exercícios? Tem o texto?

...

P1B1: Abram, por favor, no conto do Veríssimo chama O Lixo. Eu escolhi esse conto é:: ele foi o primeiro conto que eu li do Veríssimo, não sei quantos anos eu tinha, acho que foi quando eu comecei a ler, então foi assim eu li e já gostei muito do jeito né, do diálogo, esse texto inteirinho é muito simples, mas ele é engraçado, porque ele é um diálogo entre duas pessoas que moram no mesmo prédio e se conhecem através do lixo, por isso o tema O Lixo. Então, é bem legal. Bom, vamos ver como a gente pode ler isso aqui. Eu queria que vocês lessem, né, mas dividido. /.../ Então, cada um lê uma frase, um uma conversa, porque é um diálogo, né, vai intercalando, é um homem e uma mulher, então, “Encontram-se na área de serviço. Cada um com seu pacote de lixo. É a primeira vez que se falam”. Bora começar.

A1: Bom dia...

A3: Bom dia.

A2: Sou eu?

P1B1: Vai vai A5, ce não vai escapar não, todo mundo vai ler, cada um vai ler uma frase, dinâmico, igual é o.

A5: A senhora é do 610.

A1: E o senhor do 612

A2: Eu ainda não lhe conhecia pessoalmente...

A3: Pois é...Desculpe a minha indiscrição, mas tenho visto o seu lixo...

A5: O meu quê?

A1: O seu lixo.

A2: Ah...

A3: Reparei que nunca é muito. Sua família deve ser pequena...

A5: Na verdade sou sou?

P1B1: Só.

A5: Na verdade sou eu?

A1: Mmmm. Notei também que o senhor usa muito comida em lata.

A2: É que eu tenho que fazer minha própria comida. E como não sei cozinhar...

A3: Entendo.

A5: A senhora também...

A1: Me chame de você.

A2: Você também perdoe a minha indiscrição, mas tenho visto alguns restos de comida em seu lixo. Champignons, coisas assim...

A3 É que eu gosto muito de cozinhar. Fazer pratos diferentes. Mas, como moro sozinha, às vezes sobra...

A5: A senhora... Você não tem família?

A1: Tenho, mas não aqui.

A2: No Espírito Santo.

A3: Como é que você sabe?

A5: Vejo uns envelopes no seu lixo. Do Espírito Santo.

A1: É. Mamãe escreve toda a semana.

A2: Ela é professora?

A3: Isso é incrível! Como foi que você adivinhou?

A5: Pela letra no envelope. Achei que era letra de professora.

A1: O senhor não recebe muitas cartas. A julgar pelo seu lixo.

A2: Pois é...

A3: No outro dia tinha um envelope de telegrama amassado.

A5: É.

A1: Más notícias?

P1B1: A4 pode começar também. Você achou onde tá?

A4: Meu pai. Morreu.

A1: Sinto muito.

A2: Ele já estava bem velhinho. Lá no Sul. Há tempos não nos víamos.

A3: Foi por isso que você recomeçou a fumar?

A5: Como é que você sabe?

A4: De um dia para o outro começaram a aparecer carteiras de cigarro amassadas.

P2B1: No seu lixo.

A4: Ah, no seu lixo.

A1: É verdade. Mas consegui parar outra vez.

A2: Eu, graças a Deus, nunca fumei.

- A3: Eu sei. Mas tenho visto uns vidrinhos de comprimido no seu lixo...
- A5: Tranqüilizantes. Foi uma fase. Já passou.
- A4: Você brigou com o namorado, certo?
- A1: Isso você também descobriu no lixo?
- A2: Primeiro o buquê de flores, com o cartãozinho, jogado fora. Depois, muito lenço de papel.
- A3: É, chorei bastante, mas já passou.
- A5: Mas hoje ainda tem uns lencinhos...
- A4: É que eu estou com um pouco de coriza.
- A1: Ah.
- A2: Vejo muita revista de palavras cruzadas no seu lixo.
- A3: É. Sim. Bem. Eu fico muito em casa. Não saio muito. Sabe como é.
- A5: Namorada?
- A4: Não.
- A1: Mas há uns dias tinha uma fotografia de mulher no seu lixo. Até bonitinha.
- A2: Eu estava limpando *unas* gavetas. Coisa antiga.
- A3: Você não rasgou a fotografia. Isso significa que, no fundo, você quer que ela volte.
- A5: Você já está analisando o meu lixo!
- A4: Não posso negar que o seu lixo me interessou.
- A1: Engraçado. Quando examinei o seu lixo, decidi que gostaria de conhecê-la. Acho que foi a poesia.
- A2: Não! Você viu *mis* poemas?
- A3: Vi e gostei muito.
- A5: Mas são muito ruins!
- A4: Se você achasse eles ruins mesmo, teria rasgado. Eles só estavam dobrados.
- A1: Se eu soubesse que você ia ler...
- A2: Só não fiquei *con eles* porque, afinal, estaria roubando. Se bem que, não sei: o lixo da pessoa ainda é propriedade dela?
- A3: Acho que *no*. Lixo é domínio público.
- A5: Você tem razão. Através do lixo, o particular se torna público. O que sobra da nossa vida privada se integra com a sobra dos outros. O lixo é comunitário. É a nossa parte mais social. Será isso?
- A4: Bom, aí você já está indo fundo demais no lixo. Acho que...
- A1: Ontem, no seu lixo...
- A2: O quê?
- A3: Me enganei, ou *eran* cascas de *camaron*?
- A5: Acertou. Comprei uns camarões graúdos e descaquei.
- P2B1: Camarões graúdos.
- A5: Descaquei.
- A4: Eu adoro camarão.
- A1: Descasquei, mas ainda não comi. Quem sabe a gente pode... Jantar juntos?
- A2: É. Não quero dar trabalho.
- A3: Trabalho nenhum.
- A5: Vai sujar a sua cozinha?
- A4: Nada. Num instante se limpa tudo e põe os restos fora.
- A1: No seu lixo ou no meu?
- P1B1: Isso, esse é o texto do Veríssimo. Gostaram?
- A1: Interessante.

P1B1: Legal, porque se a gente for pensar mesmo dá pra descobrir muita coisa, né, do lixo individual de cada um, /.../ Ah, então, eu queria que vocês pegassem esse texto aqui, primeiro.

P2B1: É, tem alguma dúvida de vocabulário?

P1B1: Ah, é, vocabulário, quais?

A5: Envelope.

P1B1: Envelope? É onde coloca carta pra enviar, aquele envelope.

A5: Descasquei, descascar?

P1B1: Descascar, isso. Tirar a casca.

(...) A5: Lencinhos.

P1B1: É lenço pequeno, no caso aqui, é pra ela enxugar as lágrimas. Lenço, papel.

P2B1: Tem de pano também.

P1B1: É tem de pano e tem aquelas caixinhas de lençinho que usa pra limpar os óculos

A1: Coriza?

P1B1: Quando o nariz tá escorrendo. Quando você tá com gripe. (...) Só? (...) Mais nenhuma dúvida de vocabulário? Então, tá. Então, eu queria que vocês pegassem, agora, e grifassem, fizessem um risco embaixo das palavras que estão no passado, dos verbos que estão no passado. (.) Do passado perfeito que é o que a gente viu /.../

[os alunos começam a sublinhar as palavras no texto]

P1B1: Pronto? Bom, quem não fez a gente vai fazendo juntos, quem não conseguiu todos, tá? Quais vocês acharam aí no comecinho?

(...) A2: Reparei.

P1B1: Reparei. Antes de reparei também tem outro. Lá no comecinho. (...) Ah, não desculpa. Eu que vi errado. Não, não tem, vocês que estão certos. /.../ Tá certo, reparei, depois, que mais?

A1: Notei.

P1B1: Notei. Que mais?

P2B1: Mas, antes tem o conhecia. Eu ainda não o conhecia pessoalmente.

A1: Onde?

P2B1: Primeiro ali, ó, primeiro de reparei. Antes.

A2: Ah, conhecia.

P2B1: Conhecia.

P1B1: É que faz parte de um passado que a gente vai ver ainda, né?

P2B1: Ah.

P1B1: Deixei só eles grifarem o que a gente viu.

P2B1: É só o passado perfeito. É passado, mas não é o que a gente estudou, desculpa.

P1B1: É o passado que ainda terão no decorrer do curso do básico 2. O que a gente viu aqui, vocês fizeram certinho, né, que é o passado perfeito que é o que vocês conhecem até agora. Então, depois, do notei o que que tem?

A1: Sei.

P1B1: Não, sei é presente.

A1: Presente?

P1B1: Isso.

A2: Adivinhou, adivinhou.

P1B1: Adivinhou.

A2: Era.

P1B1: Era. Achei.

A2: Tinha.

P1B1: Tinha.

A4: Morreu.

P1B1: Morreu.

A2: Estava.

P1B1: Estava.

A1: Não é pretérito imperfeito?

P1B1: O estar?

A1: Estava.

P1B1: Ele estava, tu estava, não é perfeito.

A1: Não é?

P2B1: Estive. É perfeito sim

(.)P1B1: Começaram? Acharam aí?

A1: Foi?

P1B1: Foi.

A1: Consegui.

P1B1: Consegui, muito bem.

...

[os alunos vão repetindo todos os verbos no passado da crônica]

P1B1: Tudo bem? Alguma dúvida do texto? Vocês entenderam? A parte de semântica do texto? Tranquilo? Beleza, então. (.) Tragam ainda na segunda-feira que a gente vai fazer o último texto desse daqui, que é do Drummond, do José. É um texto também bem interessante e ele, se vocês já quiserem dar um lidinha antes pra entender esse texto, ele é da mesma época daquela é:: daquela interpretação que vocês fizeram da música Construção, do Chico Buarque, então, daquela época do Brasil, onde teve repressão, tá? Ditadura, então, é da mesma época, é só pra vocês associarem na hora de ler, mas tragam semana que vem na segunda-feira que a gente vai trabalhar esse texto. Beleza?

A1: Beleza.

[P2B1 inicia sua parte da aula explicando sobre as datas das provas]

P2B1: Bom, dado os recados no meio da aula, vamos fazer o exercício /.../ Bom, esse exercício, o primeiro aí, do contrário, qual é o contrário, então, é:: vamos estar trabalhando um pouco de vocabulário, né. Aí, eu trouxe pra vocês, e vamos fazer juntos? Deixa eu pegar aqui, a caneta, eu vou colocando na lousa. Então, vamos fazer juntos, tá? Ele é rapidinho. Qual o contrário de bom?

A5: Ruim.

P2B1: Ruim, ou, tem outra alternativa também. Mau. E nesse caso o mau é com “u”. É:: o contrário de bom é mau com “u”. E o contrário de bem é o mal com “l”, tudo bem? É só uma regrinha básica do português, né. Então, nesse caso, mau com “u”. Contrário de último?

A2: Primeiro.

A1: Primeiro.

P2B1: Primeiro, né. Contrário de doce? (.) Pode falar em português, alto e bom som. [risos]

A4: Não sei se fala em português amargo.

P2B1: Não seria um amargo. Doce e o?

A1: Salgado? Sal?

P2B1: Salgado.

A1: Salgado.

P2B1: Aí teria o amargo, mas não seria o contraste aí. E o contrário de atrasado? (...) Quem não chega atrasado é o quê?

P1B1: Não olhem pra mim, eu não vou passar colinha [risos] não vou passar colinha aqui na lousa, eu vou esperar vocês.

P2B1: /.../ Tem gente aqui que tá chegando muito atrasado.

[risos]

P1B1: Tem gente hein A4? [risos]

P2B1: Eu não sei o que acontece.

P1B1: Mas tá tudo bem com você? /.../ A gente fica preocupada se tiver alguma coisa acadêmica atrapalhando seus horários.

A4: Não, é:: muitas vezes fazem palestras, eu devo assistir.

P1B1: Hum hum, a gente imaginou alguma coisa assim que estivesse acontecendo. Alguma coisa acadêmica.

P2B1: Tá desculpado [risos de A4] /.../ E aí gente? Não sabem? É adiantado.

A2: Ah::

P2B1: Adiantado, sim? A1 é sempre o adiantado aqui da nossa turma, né? /.../ Contrário de contente?

...

P2B1: Então, nós estamos trabalhando o vocabulário. E no exercício abaixo, é:: nós temos aí alguns verbos, é só relacionar, tá? E aí tá escrito, há várias possibilidades, né. Então, primeiro (incomp) fazer o quê?

A5: O almoço.

P2B1: O almoço, A5, muito bem.

P2B1: Ou fazer o quê?

A2: Compras.

P2B1: E o de dar?

A1: Muito trabalho.

P2B1: Dar muito trabalho, sim. Pode ser.

P1B1: Quem será que A1 pensou nesse contexto hein? Quem tá te dando muito trabalho A1? [risos]

P2B1: E o verbo ir?

A3: Ir ao cinema?

P2B1: Ir ao cinema, pode ser. Pode ir à cozinha, sim? O verbo atender.

A2: Atender (.) o telefone?

P2B1: O telefone, sim.

A1: Aula.

P2B1: Como A1?

A1: Aula.

P2B1: Atender a aula? Não. Ficaria estranho. Poderia ser dar aula, certo? Dar aula. Pôr? Pôr o quê?

P1B1: Esse pôr com acento é diferente do por preposição, tá? O pôr com acento é de colocar, é um verbo. E o por assim, é preposição.

A1: Pôr em ordem?

P1B1: Você vai por essa estrada, né. Vai por essa estrada, é preposição, agora o pôr é de colocar, quando tem o chapeuzinho.

P2B1: Pôr em ordem, como A1 falou. Acho que só esse caberia ali. O verbo ter? Ter o quê? (.) Como A4? [risos]

A4: Tempo.

P2B1: /.../ Ter tempo. Mais algum? Ter televisão, por exemplo, né. Ter muito trabalho. Vocês estão com muito trabalho no final de semestre? Como é que tá?

A4: Muito trabalho.

A1: Muito, muito.

P2B1: Tá chegando as férias.

A1: Mal.

P2B1: Como A1?

A1: Férias, *malo*.

P2B1: Férias mal?

A1: Menos tempo para trabalhar.

P2B1: Férias é ruim?

A1: Ruim.

P2B1: Por que que é ruim?

A1: Tem menos tempo para trabalhar.

P1B1: Tem prazo pra entregar.

A1: Trabalho concentrado.

...

P2B1: Voltar? Como A5?

A5: Para casa.

P2B1: Para casa, isso. Pode ser. Voltar ao cinema. Voltar à cozinha. Sim? Percebem que tem que ter uma preposição aí? Nesse verbo? Não poderia ser voltar aula, por exemplo. Voltar à aula. Então, ao, eu poderia usar o voltar ao cinema, à cozinha, né, ou para casa.

P1B1: O “a” da cozinha é craseado, que é a preposição mais o “a” artigo. Que é o acento ao contrário, lembra?

P2B1: Sim. Arrumar? Arrumar o quê?

...

P2B1: Ok. Então, o próximo. O próximo exercício, esses exercícios são todos também de exercícios revisão, estou pegando da parte de revisão do livro mesmo. Esse exercício do meio aqui, ó, nós não vamos fazer. Esse A3 porque nós já fizemos ontem. Ontem não, segunda. /.../ Eu vou dar um tempo pra vocês fazerem e aí a gente corrige.

...

[os alunos estão fazendo os dois exercícios solicitados por P2B1]

P2B1: Gente, já?

A1: Já.

...

P2B1: Bom, então vamos corrigir os exercícios. Pra gente poder embora. É, o primeiro exercício aí, ele é pra, pra:: organizar o diálogo, né? Tem um diálogo aí misturado, e é pra fazer a organização. Como é que ficou aí, o número um?

A4: B.

P2B1: B. Então, por favor, o senhor tem outras fichas de apartamento para alugar? Depois?

A2: D.

P2B1: D, de dado. Mas a senhora já olhou todas as fichas? Não achou nada? Depois?

A4: C.

P2B1: C. É que estou querendo um apartamento e aqui [um aluno se despede para ir embora] só tem casas. E depois?

A1: A.

P2B1: A. A senhora procurou na lista errada. As fichas de apartamento são essas aqui. Esse exercício é daquela unidade em que trabalhamos os cômodos da casa, o apartamento, os móveis, tão lembrados? Que eu falei do programa de urbanização do Brasil, mostrei as favelas, tão lembrados? Ele faz parte desse conjunto. Embaixo, nós temos, então, alguns anúncios de jornais de apartamentos, casas, né, isso eu já tinha trazido pra vocês pra gente observar a abreviação, a forma como é organizado esse texto

de anúncio, né, aí, o exercício é pra escolher no anúncio um imóvel para cada uma dessas pessoas. Então, A4, leia pra gente a número um aí.

...

[o aluno lê o texto de anúncio]

P2B1: Aí nós temos uma mulher bonita, [risos] depende do ponto de vista, chamada Florzinha de Carvalho, sabe esse trinta e oito entre vírgulas? É a idade dela. Tudo bem? Trinta e oito é a idade. Ela é ex-campeã de karatê, né, quer abrir uma academia. E qual seria o anúncio mais apropriado para ela?

A4: H.

P2B1: O”h” né? Salão para ginástica. Pode ler A4.

A4: Salão para ginástica, balé, aeróbica, cada cem metros quadrados.

P2B1: Com cem metros.

A4: (incomp) Vestiários masculino e feminino.

P2B1: Isso, masculino e feminino. /.../ É quem vai ler o segundo pra gente? A segunda pessoa que vai apresentar?

A1: (incomp) quarenta e cinco, gerente de polícia, casado, seis filhos, procura apartamento grande, confortável, mobiliado. Acho que é A.

P2B1: Isso. Você acha que é a “A”? Deixa eu colar aqui. [P2B1 verifica a resposta no livro]

A1: Apartamento cobertura simples, sete dormitórios, seis garage, com telefone, mobiliado /.../

P2B1: Hum, o exercício traz a resposta “D”.

P1B1: D? Que estranho.

P2B1: Chalés em Ubatuba, praia Maranduba, acomodação para seis pessoas. /.../ Mas eu acho que a letra “A” também é coerente, né, porque sete dormitórios, já que ele tem seis filhos, sete dormitórios é perfeito, né? Seis garagens, já pensou, cada filho tem um carro, né? Eu acho que o mais coerente é a letra A. /.../

...

[cada aluno lê um anúncio]

P2B1: Então, tá, gente, é isso por hoje. /.../

P1B1: Bom final de semana pra vocês.

A1: Pra vocês também.

P2B1: Brigada. Obrigada pela animação, hoje o pessoal tava mais animado, que na segunda-feira tava triste, né? /.../ Brigada pela participação, hoje tava ó.

...

## Aula 08

P1B1: Volta de feriado hoje a gente já fica meio mole, né, [risos] meio cansado, até pegar no tranco de novo. Vocês trouxeram aquele último exercício? (.) Que falta a gente ver a última página, que é um poema do Drummond. (.) Trouxe A1? [os alunos procuram a folha de exercício] /.../ Então, esse poema aqui é do Drummond, eu passei pra vocês, mostrei pra vocês a fotinha, né [risos] eu com a estátua do Drummond, deixa eu pegar a foto dele mesmo. [P1B1 procura na internet a imagem de Drummond] (...) Vocês já ouviram falar do Carlos Drummond de Andrade? Escritor brasileiro? Então, grande escritor brasileiro. É, vai aparecer na tela alguma coisa da vida dele que eu coloquei, data de nascimento, tudo, então, ele tem muitas coisas boas mesmo. Eu separei esse poeminha aqui que a gente vai terminar, então, com esse poema, a parte do passado, dos verbos no passado. Aí, a gente já começa entrar no futuro, então, tá? É, vocês podem ler, por favor, cada um lê uma estrofe?

A1: E agora José?

P1B1: Pode ler a estrofe toda.

A1: Ah, a estrofe. A festa acabou, a luz apagou, o po povo sumiu, a noite esfriou, e agora, José? E agora, Você? Você que é sem nome, que zomba dos outro, Você que faz versos, que ama, protesta? E agora, José?

A3: Está sem mulher, está sem discurso, está sem carinho, já não pode beber, já não pode fumar, cuspir já não pode, a noite esfriou, o dia não veio, o bonde não veio, o riso não veio, não veio a utopia e tudo acabou e tudo fugiu e tudo mofou. Mas você não morre, você é duro, José!

A1: Sozinho no escuro qual bicho-do-mato, sem teogonia, sem parede nua. E agora, José?

A3: Sua doce palavra, seu instante de febre, sua gula e jejum, sua biblioteca, sua lavra de ouro, seu terno de vidro, sua incoerência, seu ódio, - e agora?

A1: Com a chave na mão quer abrir a porta, não existe porta. Quer *morrir* no mar, mas o mar secou. Quer ir para Minas, Minas não há mais. José, e agora?

A3: Se você gritasse, se você gemesse, se você tocasse, a valsa vienense, vienense, se você dormisse, se você cansasse, se você morresse para se encostar, sem cavalo preto que fuja do galope, você marcha, José! José, para onde?

P1B1: Isso. Muito bem. Então, esse poema aqui lembra que eu disse pra vocês que ele foi feito também na mesma época daquela música Construção que vocês interpretaram. Foi uma época de repressão política aqui no Brasil, né, uma época de ditadura, uma época bem complicada mesmo, não sei se vocês já ouviram falar ou leram alguma coisa a respeito, né, dessa época de repressão. Então, sabendo que é dessa época, que que vocês entenderam desse poema? Entenderam alguma coisa? [alunos não se manifestam] Bom, esse poema aqui, esse José, por que ele usa esse José? É bem interessante que José é um nome muito comum aqui no Brasil, né? José que vira Zé, lembra que a gente falou do diminutivo? Tem muitos Josés por aí, né, é um nome muito comum. Então, esse José na verdade não é uma pessoa, ele representa um problema coletivo dessa época. Então, o que que aconteceu nessa época? É, por exemplo, ele vem mostrando aqui hã:: apesar de tudo, o José, né, ou seja, as pessoas seguem vivendo. Mas, e agora? Fala da festa que acabou, a luz apagou. Então, as coisas acabando e ele mesmo assim seguindo como aquela música Construção. É um qualquer, né, um anônimo, e é muito difícil viver nessa época, por quê? Porque é uma repressão política, é um preconceito institucional, é uma mudança de época, as coisas se modernizando, é tudo, né, tudo gira praticamente, por isso que ele tem também essa jogada de, de::, como fala? Jogada

estilística, pra gente ter essa noção, né, de contradição, o mar secou, várias coisas desse tipo. Então, hã::, depois se vocês quiserem eu mando um arquivo falando mais sobre esse, é muito inteligente mesmo, esse poema de Drummond. Retratando bem essa época. É, agora, que queria que vocês pegassem, é, tá vendo a primeira estrofe? Tem vários versos no passado, que vocês falassem quais são os verbos que estão aí na primeira estrofe. (...) Quem achou pode falar os verbos que estão no passado.

(.) A1: Acabou.

P1B1: Hum hum.

A1: Sumiu, esfriou.

P1B1: Hum hum, muito bem. E no segundo, na segunda estrofe?

(...) A1: Esfriou, acabou, sumiu, mofou.

P1B1: Hum hum, e, depois, na penúltima estrofe?

A3: Uma pergunta, (incomp) “veio” posso interpretar como passado?

P1B1: Sim, é passado.

A3: Sim?

P1B1: É passado também. O dia não veio, que é do verbo ir, né.

P2B1: É que a gente tá estudando um passado específico.

P1B1: É, tanto que na última.

P2B1: É o perfeito. É só esse.

P1B1: Depois dessa última estrofe aí, você vai ver que são vários outros tipos de verbos. Todos são passados também, ss é o pretérito imperfeito do subjuntivo, esse é matéria do básico 2, tá? /.../ Aí, depois, na penúltima estrofe tem o verbo no passado simples que é o que vocês viram aqui.

A1: Secou.

P1B1: Secou, muito bem. Depois, eu passo pra vocês, pra não ficar prolongando o espaço aqui da aula sobre essa interpretação dessa música, mas é bem bacana, tá? Eu passo pra vocês, pra vocês pelo menos saberem um pouquinho da parte da literatura brasileira (incomp) essa interpretação do poema do Drummond. Alguma dúvida mais? Alguma dúvida A3?

A3: Não.

P1B1: Concernente ao vocabulário, tudo ok?

A1: Tudo.

P1B1: Ok. É que ela só é mais difícil de entender porque é na verdade um retrato de uma época através de um poema. Então, ele consegue fazer isso e ainda disfarçadamente, né, utilizando um nome fictício. Bom, agora, a gente vai começar com o futuro do presente, tá? Que é o futuro simples. /.../ [P1B1 entrega as lições corrigidas] Então, agora, a gente começa com o futuro do presente e a gente fecha com os três hã tempos verbais, né, básicos que são presente, passado e o futuro ok? Então, aqui, eu coloquei de alguns verbos regulares, de três verbos regulares e verbos irregulares também. Invés de colocar no power point como fiz nas outras, já coloquei aqui pra vocês terem em mãos pra vocês fazerem os próximos exercícios. Eu acredito que o futuro não tem muita, né, muito problema. Geralmente, é mais simples, então, já dá pra ir fazendo os exercícios. Só pra vocês associarem, a gente já viu aquele /.../ futuro que a gente chamou de futuro imediato, lembra? Eu vou fazer alguma coisa. Eu vou estudar, então, é um futuro imediato. Esse eu vou estudar, seria mais ou menos como [P1B1 escreve na lousa a frase] eu vou fazer alguma coisa no futuro imediato. Agora, esse que a gente vai ver hoje é mais ou menos como o *will*, tá? Mas diferente do inglês que tem aquela toda diferença de quando você vai usar de imediato, de não, tá. No português não tem. Você pode usar ou um ou outro, eu vou fazer algo ou eu irei estudar. Eu vou estudar ou eu irei estudar, não tem essa diferença, tá? O eu irei estudar acaba ficando mais formal,

geralmente, a gente fala mais eu vou estudar, eu vou fazer alguma coisa. Então, por exemplo, aí, então, vocês podem ver do verbo falar, então, como ficaria no futuro? Alguém pode conjugar o verbo inteirinho? Cada um, um? Só ler.

A1: Eu falarei, tu falará, ele, ela falará, nós falaremos, vós falareis, vocês, eles, elas falarão.

P1B1: Isso. Que lindo, você conjugou o tu e o vós [risos] parabéns! É lindo, né? Apesar de não ser muito usual, por isso ele nem tá aqui. Como eu tirei dos livros de português para estrangeiros eles nem costumam passar. Mas tá ótimo, você fez melhor ainda, isso significa que você já aprendeu. Só confirmando a pronúncia desse último aqui é vocês falaRÃO.

A1: Falarão.

P1B1: Porque se for vocês faLaram, né, que a gente já viu [P1B1 escreve na lousa o verbo falar] Assim faLaram, é passado, então, assim, com ão, falarão, tá? Com ênfase nesse ão, é bem ão, parece que você vai dar uma mordida um ão, um latido, não sei. A3, você pode ler a conjugação do verbo escrever? [cada aluno lê a conjugação dos verbos escrever e partir]

...

P1B1: Os verbos irregulares é a mesma coisa dos outros tempos. O verbo irregular, o que acontece, ele muda a forma dele, por exemplo, pode ver no dizer, o dizer é com “z”, né, depois ele vai ser direi, dirá, ele vem com “r” por isso é irregular, porque ele muda bastante, tá? Ele não continua com o mesmo radical, com o mesmo comecinho da palavra. Tudo bem? Aí, tem o verbo fazer e o verbo trazer. Bom, então, vamos começar a fazer os exercícios? É:: esse primeiro aqui vocês têm que observar o desenho e dizer o que acontecerá, então, já conjugando o verbo no futuro, no futuro do presente.

...

P1B1: Terminaram? /.../ Então, vamos corrigir. O primeiro aí o que vocês colocaram? Pode falar um de cada. Cada um fala um.

A1: Pizará.

P1B1: Pizará, muito bem. É, o próximo?

A3: Viajará.

P1B1: Viajará, voará, o que vocês quiserem, que é um homem que vai entrar no avião, aí, né? O próximo?

A1: Não, sei, acho que:: trabalhará?

P1B1: Pode ser. Eu como sempre to com fome coloquei comerá [risos] Mas pode ser também /.../

P2B1: Eu acho que é telefonará.

A1: Ah, telefonará.

P2B1: Porque tem um telefone.

P1B1: Não é um prato? [risos] isso porque eu almocei, gente. /.../ O próximo?

A3: Subirá.

P1B1: Subirá ou entrará, ok? Que ele tá entrando no ônibus. A próxima?

A1: Banhará?

P1B1: Nadará.

A1: Nadará?

P1B1: Isso, do verbo nadar [P1B1 escreve o verbo na lousa] O próximo?

A3: Comerá.

P1B1: Pode ser comerá, a gente tava até conversando, de repente, pode ser que ele esteja esperando algo, porque tem um relóginho, então, esperará. Ou estudará, não sei o que ele tá fazendo aí. Mas tá tudo certo os verbos conjugados, ótimo. Próximo?

...

P1B1: Agora, virando a página, por favor, hoje nós começamos o verbo do futuro, tá, do futuro do presente. Então, virando a página aí, tem um exercício que diz pra você seguir as ilustrações e formule mais algumas perguntas com os verbos entre parênteses. Então, tá vendo aí, tem um desenhinho aí e tem um verbo, viajar, conhecer, praticar e ganhar, entre parênteses. Então, eu gostaria que vocês fizessem esse exercício em dupla, ok? Vocês podem escolher a dupla /.../ vocês vão fazer perguntas um pro outro e respondendo com o futuro, usando esses verbos aqui. Pode falar a verdade e pode falar mentirinha também [risos] pra inventar uma historinha /.../ tem que ter o verbo no futuro, tá, ou na pergunta ou na resposta.

...

A3: Tem que escrever somente o verbo no futuro?

P1B1: Sim. Não, a pergunta não precisa, na resposta é obrigatório o verbo no futuro. Tá, você pode formular, vou dar um exemplo, você pode formular assim é:: pra onde você viajará? Ou pra onde você vai viajar? Tanto faz o uso dos dois no futuro. Então, eu viajarei para, aí, dá uma incrementadinha assim na resposta, eu viajarei pra algum lugar, em tal data, sei lá.

[os alunos começam o diálogo usando o futuro]

P1B1: Pronto? Então, tá, vamos corrigir. Vocês podem falar, sintam-se à vontade pra falar, eu quero ouvir vocês falarem. Aí, ces vão se soltando mais pra prova. Sem querer pressionar, é claro [risos]

A4: Você viajará para Espanha?

A1: Eu viajarei na no próximo ano.

A4: Você conhecerá o presidente da Espanha? [risos]

A1: Não conhecerei, eu não gosto de política, de políticos.

P1B1: Também não. [risos]

A1: Você praticou algum esporte?

A4: Não, ainda não.

P1B1: Tá, ce usou o passado?

A1: Não, agora o futuro.

P1B1: Ah, desculpa.

A4: Eu vou praticar futebol. [risos de A4]

A1: Isso.

P1B1: Ok, você usou eu vou praticar. Que seria aquele que a gente já viu antes, agora ficaria como?

A4: Praticarei.

P1B1: Praticarei, muito bem. Os dois estão certos tá? Eu só to insistindo nessa outra forma que a gente tá trabalhando hoje ela, e a gente já trabalhou esse outro. Tanto faz se você for usar uma das duas.

A1: Depois de estudar, você ganhará muito dinheiro?

A4: Acho que sim [risos] que ganharei dinheiro se consigo trabalhar. [risos]

P1B1: Se conseguir, tá?

A4: Se conseguir.

P1B1: Se conseguir trabalhar, ok? Então, não esquece da gente tá A4? [risos de A4] /.../

A4: Você ganhará a lotó?

P2B1: Loteria.

A1: Hoje, não. Mas, eu ganharei na próxima semana.

...

A4: Você praticará capoeira?

A1: Eu estou praticando, mas precisarei de muito ajuda.

P1B1: Ótimo. Pronto? Ótimo, perfeito. Foi bem bacana parabéns mesmo porque vocês trabalharam outros tempos verbais, né. Acabou trabalhando um pouquinho do passado, o, o, como que chama? Esqueci. O gerúndio e o futuro, as duas formas do futuro. Parabéns. Próxima dupla?

A2: Por que você viajará?

A3: Porque eu visitarei a minha família.

A2: Vocês conhecerão (incomp)

A3: (incomp).

P1B1: Tá, aí você colocou conhecerá.

A2: Vocês conheceram. Conhecerão.

P1B1: Ah, não. Conhecerão. Ah, tá, ó, tá vendo, eu entendi, por isso que eu falei, vocês têm que prestar atenção quando vocês falam conheceram, igual você falou, é no passado. ConheceRÃO.

A2: ConheceRÃO.

P1B1: Isso, ãO, ce vai engolir o negócio, vai latir, sei lá. [risos de P1B1] É um ão com força. Tá?

A2: Você praticará futebol no final de semana?

A3: Não, eu não praticarei.

A2: Quanto dinheiro você ganhará com esse negócio?

A3: Eu ganharei muito dinheiro.

P1B1: Todo mundo otimista [risos de P1B1] Vai ficar todo mundo rico nessa sala. [risos de P1B1] Tem mais?

A2: *No*.

P1B1: TãO, tá ok, tá ótimo também, vocês trabalharam muito bem a parte do futuro que a gente tá vendo nessa aula mesmo de perguntas e respostas. Beleza, ótimo. Agora, o próximo exercício, é:: pra vocês completarem aí, esse exercício acaba sendo uma revisãozinha, tá? Ele vai trabalhar todos os tempos verbais, vocês só me perdoem que ele tem aí na segunda linha, no verbo estar, vocês não precisam completar que é uma forma verbal que vocês não viram ainda, tá, que é do outro tipo de passado, outro tipo de pretérito, tudo bem? O restante é todos os que vocês já viram, e estão vendo hoje. Podem completar, por favor.

A3: Mas é com o futuro?

P1B1: Então, é você vai ter que ler o texto e ver qual se adapta, adapta melhor. Tem passado, tem presente e tem futuro. Acaba sendo uma revisãozinha de todos os tempos verbais, esse textinho.

[os alunos começa a preencher as lacunas do texto com os verbos]

...

P1B1: Terminaram? Ces terminam e ficam quietinhos, né. Então, vamos fazer a correção. P2B1 vai colocando na lousa. Então, o primeiro aí, quem lê a primeira frase? Já completando.

A2: Ontem Carla foi ao supermercado da esquina?

P1B1: Muito bem. A primeira foi, o segundo?

...

A1: Era sábado à tarde, por isso o supermercado estava muito cheio.

P1B1: Muito bem, estava é um verbo que vocês não viram, mas é isso mesmo, estava. /.../ Muito bem A1, perfeito. Próximo? Ou A4 ou A3.

A4: Comprou um monte de coisas.

P1B1: Muito bem, aí é o passado. A3?

A3: Ela sempre fez as compras semanais nesse supermercado (incomp).

P1B1: Aí é ela sempre, tá vendo o comezinho da frase?

A3: Ah, sim.

P1B1: Então como é que ficaria o verbo?

A3: Ela sempre fez.

P1B1: Não, aí, no caso, sempre, aí dá ideia de quê? Regularidade, então ideia de presente. Ela sempre faz.

A3: Hum hum, tá bom.

P1B1: Lembra que eu falei que são todos os tempos verbais nesse texto. Daí, dá pra você trabalhar a parte de semântica também. De acordo com o entendimento da frase você vê qual o tempo verbal que é. Então, ela sempre faz suas compras semanais nesse supermercado por duas razões, uma por quê? Quem é o próximo?

A2: Uma porque é barato.

P1B1: É barato.

A2: Outra porque fica perto de sua casa.

P1B1: Muito bem, outra, porque fica perto de sua casa. Próximo?

A1: A partir da semana que vem habrá.

P1B1: Haverá.

A1: Haverá.

P1B1: Aí é conjugação do verbo no futuro. Verbo haver ou ter.

...

P1B1: Tudo bem com o texto? Vocabulário? Tudo ok? Tranquilo, né? Então tá. Ces estão muito bem, parabéns. Estou orgulhosa de vocês, de verdade. Bom, então, agora vou passar pra P2B1 /.../ tragam essa folhinha na próxima aula, a gente vai trabalhar essa música que trabalha com o futuro. É uma música do Caetano.

P2B1: E o último exercício.

P1B1: Isso, que é o último exercício, a gente vai trabalhar essa música que é mais uma música do MPB, música popular brasileira. Ok?

A1: Verbo haver é verbo regular?

P1B1: É regular.

A1: É regular?

P2B1: Deixo eu ver. Haverá, havia, houve. Acho que não, é irregular.

P1B1: É irregular.

P2B1: É, a gente tá pensando no futuro simples, existem outras formas de futuro. A gente estudou, o, como que é P1B1? Aquele?

P1B1: Futuro imediato.

P2B1: Futuro imediato.

/.../

P2B1: Assim, a gente tá vendo essas duas formas de futuro, e a mais utilizada é essa aqui, tá? Eu vou trabalhar amanhã e não eu trabalharei amanhã. A mais utilizada no cotidiano, tudo bem? É essa aqui. Embora, nós estamos trabalhando a outra, porque essa aqui a gente já viu. Aí, eu fiquei pensando ontem, em casa, aonde eu encontro, né, essas formas de futuro, tanto essa como aquela. Onde eu poderia, né, achar um exemplo pra vocês, pra dar. Que vocês acham? Onde que tem formas de futuro no cotidiano? Assim, vocês chutariam alguma coisa? Eu fiquei horas pensando e achei [risos] Que vocês acham? Onde é usado o futuro? Por exemplo.

P1B1: Tem uma dica::

P2B1: Fala P1B1.

P1B1: Tá na tela::

P2B1: Ah, tá na tela. [risos] E aí, nenhum chute? [os alunos não se manifestam] Sabe, eu fiquei pensando naqueles horários políticos que passam na televisão, que fala assim, os caras falam assim: Se eu for eleito, eu farei mais hospitais, eu trabalharei pelo povo. Aquelas promessas, né, de um futuro se ele for eleito. O candidato, todo mundo conhece, né, esse tipo de propaganda. Eu vou fazer a saúde melhorar, enfim, né, todas essas coisas. Aí, eu queria um vídeo que mostrasse isso. Assim, de uma forma bem explícita. Porque, só que eu não consegui achar, e eu procurei muito. Aí, eu lembrei também, vocês assistem Jornal Nacional? [alunos em silêncio] /.../ Então, geralmente, quando estamos em época de campanha política, é:: o Jornal Nacional sempre traz uma charge, tudo bem charge? Charge é um desenho, hã:: uma caricatura de uma pessoa, tudo bem? Tipo de um gibi. Desenho.

A1: Caricatura.

P2B1: Caricatura. Tudo bem? E aí o jornal sempre traz uma charge, do Maurício de Souza, que é um cara muito famoso nesse meio aí. /.../ Aí, eu trouxe pra vocês algumas, duas, na verdade, charges é que diz respeito à política que tem, não tão evidente, um pouco disso que eu queria mostrar. /.../ Aí, na hora que vocês estiverem assistindo pensassem nessas formas de futuro, que que ele usou ali, tá? Essa primeira charge é do governador do estado de São Paulo, o Geraldo Alckmin, que ganhou a eleição, enfim. /.../ [P2B1 passa a primeira charge]

P2B1: Então, vocês encontraram algum futuro aí? Na fala dele? Conseguiram entender? Ele fala muito rápido? A dicção tava boa? (.) Porque às vezes escuto algumas coisas em espanhol e não entendo nada. Por isso eu to perguntando. (.) Conseguiram entender? E qual é o verbo que ele usa, então, no futuro?

A1: Proibir.

P2B1: Proibir, né. Ele diz, primeiro, vamos proibir. [P2B1 escreve a frase na lousa] /.../ Aí, depois, ele fala proibiremos que é o futuro que nós estamos estudando, certo? Depois, ele diz assim, finalmente, está proibida, eu não sei o que, mas está proibida. Aí aqui já não é futuro, sim? É outro tempo, não é futuro aqui. Depois, ele fala pensei em proibir também. Aí, ele usa o infinitivo, pensei em proibir também. Eu vou passar de novo pra vocês analisarem essas formas, tudo bem? [P2B1 repassa a charge] Bom, a próxima charge, pensando no futuro, ela está relacionada, só pra vocês entenderem, é a eleição da nossa presidente, a Dilma Rousseff, /.../ Aí, vai mostrar três personagens que são candidatos à presidência, eu acho que a Dilma não aparece, e os três personagens vão falar a mesma coisa no mesmo tempo, então, assim, o Maurício Ricardo ele usa da ironia em que num debate todos os candidatos falam a mesma coisa, ninguém tem ali uma opinião própria, né, e aí há a utilização do futuro em relação a essas campanhas de eleição, tudo bem? Só pra vocês entenderem essa charge, tá? [P2B1 passa a segunda charge]

P2B1: É um pouco difícil de entender:: [alunos manifestam que sim] porque são três vozes, mas a ironia está justamente nisso, os candidatos falam a mesma coisa no debate, né, ou seja, em quem votar, então, se são todos iguais. E há, é que é um pouco difícil de compreender, mas há no final o uso de futuro, é:: em relação a essas campanhas. Essa é mais pra ilustração, acho que a análise que foi feita com a outra que era mais fácil, mas achei interessante trazer também. E eu trouxe a referência que o site é só de charge, então, depois se vocês quiserem /.../ é muito interessante. Agora, ainda hoje, aqui estão

as referências, e agora nós vamos trabalhar uma música do Roberto Carlos, novamente, o Roberto está me perseguindo [risos de P2B1]

P1B1: É que ele é o rei, né? [risos de P1B1]

P2B1: Gente, /.../ Eu trouxe essa letra dessa música e nós vamos passar, por quê? Eu gostaria que vocês pensassem, agora, hã:: eu tenho nessa letra de música o uso desse futuro aqui, tudo bem? Uso desse futuro imediato e como nós poderíamos transformar esse futuro imediato em um futuro simples, que é o que a gente tá estudando agora. É o proibiremos. Tá? Então, nós vamos pensar o uso desses futuros nessa música transformando ele no futuro simples /.../ [P2B1 passa a música]

P2B1: E aí, o que vocês acharam do Roberto? Gostaram?

A1: Sim.

P2B1: Dessa vez foi na voz do Roberto, ok? Bonita a música, né? É, alguma dúvida de vocabulário? Da letra? Ah, esqueci de falar, esse Roberto aqui ó tá bem mais velho hoje.

P1B1: É, esse é no tempo dos meus pais. [risos]

...

P2B1: Que vocês encontraram desse futuro aqui, ó? (.) Ah, primeiro, alguma dúvida de vocabulário? /.../ Alguma dúvida de vocabulário que vocês não entendem?

A2: Acesa?

P2B1: Acesa, a luz está acesa, contrário de apagada. Sim? (.) Que mais? (...) Tem vários tempos verbais nessa música. Mais alguma dúvida de vocabulário? (.) Não? Tá. Qualquer coisa, é só me falar. É, o que vocês encontraram desse futuro aqui? Imediato, aí? Onde está esse futuro aqui na música?

A1: Vou pedir.

P2B1: Vou pedir um café pra nós dois. Que mais?

A1: Vou ficar.

P2B1: Vou ficar por aqui, isso.

A2: Vou trabalhar.

P2B1: Vou trabalhar, e?

A1: Vou pedir.

P2B1: Vou pedir, novamente lá no final né? É isso aí que nós temos, tá. E se nós fôssemos transformar esse ir mais o verbo no infinitivo no futuro que nós estamos trabalhando, como ficaria esse vou pedir, primeiro?

A1: Pedirei.

P2B1: Pedirei. (.) Ficaria pedirei, tudo bem? (.) Então, ficaria assim, amanhã de manhã, pedirei um café pra nós dois, tá? Te fazer um carinho depois, te envolver em meus braços /.../ E aí?

A1: Ficarei.

P2B1: Ficarei, porque é um eu que fala na música né? Por isso é ficarei, pedirei, porque há um eu aí na música. /.../ E aí?

A1: Trabalharei.

P2B1: Eu nem trabalharei, sim?

A1: Por que ele não fala “eu não trabalharei”? Diferença entre nem e não?

P2B1: Não tem, aqui nesse caso não tem diferença. Esse nem quer dizer não. Não vou trabalhar. Geralmente, a gente usa o nem pra acrescentar uma ideia, por exemplo, é:: eu não vou estudar e nem namorar, por exemplo. A gente sempre usa o nem pra acrescentar uma ideia. Ele tem esse sentido de não. Só que aqui nesse caso não sei se acrescenta uma ideia.

P1B1: Acrescenta porque ele tá falando o que ele vai fazer amanhã. Amanhã, vão continuar os dois juntos, ele vai ficar aqui e não vai nem trabalhar. Tá acrescentando uma ideia de não fazer nada, apenas ficar ali desfrutando do amor.

A1: Amando, amando. [risos]

...

P2B1: E aí?

A2: Pedirei.

P2B1: Eu pedirei, né. Se fosse ela, por exemplo, aqui nós temos uma voz dele, e se fosse um ela, como ficaria?

A1: Pedirá.

P2B1: Pedirá, ficará, não trabalhará, sim? Se fosse um nós?

A1: Pediremos.

P2B1: Pediremos, ficaremos, não trabalharemos, né? (.) E pensando um pouquinho na revisão já, tem também alguma coisa de gerúndio aí. Encontrem pra mim o gerúndio na música.

(...) A1: Esfriando.

P2B1: Esfriando, sim. Lembra que a gente já trabalhou gerúndio. Então, nós temos aí o esfriando. Que mais? Deixa eu ver se tem mais.

A2: Correndo?

P2B1: Correndo, muito bem. Onde tá? Pensando, né. Tempo tá correndo, isso mesmo.

(.) Acho que é isso, tem mais algum? [alunos não respondem] Além do gerúndio e do futuro que nós vimos, tem também qual tempo que nós já estudamos? Quais outros tempos? Me digam um pelo menos.

A1: Presente.

P2B1: Presente, sim? Poderia ler uma frase que está no presente A1?

A2: Esquecemos de tudo.

P2B1: Sim. Eu não quero nenhum compromisso, ok? Tem vários tempos verbais, né?

Bom, o mais interessante seria fazer essa transformação, tá bom? É isso por hoje, a próxima aula a gente continua com futuro, tragam o exercício de P1B1 /.../

## Aula 09

P1B1: Tudo bem, pessoal?

A1: Tudo bem.

P1B1: Então, a gente vai continuar, vocês trouxeram aquele, a música? A4 ri, eu não sei se esse riso é de não trouxe ou de trouxe [risos] É um riso de trouxe A4?

A4: Sim, sim.

...

P1B1: Então a gente vai primeiro ouvir, gostaria que vocês acompanhassem aí, tem algumas coisas:: vocês deram uma lida na música? Alguma coisa assim? Não? Tá. Tem algumas coisas que vão aparecer assim um pouco mais difíceis de entender inicialmente, mas a gente vai fazer a análise dela junto pra entender. Tá? E depois é uma música que tem vários verbos no futuro, continuando que a gente tá trabalhando o futuro, tá?

[P1B1 coloca a música de Caetano Veloso]

...

P1B1: A gente acabou de ouvir a música, música é bem legal, bem interessante, porque ela fala do índio, enaltecendo como foram os primeiros moradores aqui da nossa região, né, um dos primeiros, então, ela trabalha isso. É, ces entendem quando ele fala aqui impávido que nem um Muhammad Ali? Apaixonadamente como Peri, e do axé do afoxé filhos de Gandhi?

A1: Não.

P1B1: Não, né? Tá, então, ele faz uma imagem, uma, uma figura muito bonita do índio tanto que ele ele compara né com Muhammad Ali que é um dos maiores pugilistas do mundo, né, lutador. Depois, ele passou pro islamismo e ficou na luta contra o racismo, então, quer dizer ele foi o primeiro esportista a aliar marketing com política, dando essa mensagem. Então, ele compara isso, que tem a ver com o índio, os índios também foram os primeiros habitantes daqui, né. É:: apaixonadamente como Peri. Peri é um personagem desse livro aqui de José de Alencar, da literatura brasileira, que é o Guarani. E tem um romance muito bonito entre Peri e Ceci, né. Esse livro traz essa junção e na música também fala, deixa eu ver em que parte, da junção do índio com os povos europeus. Porque aí também que iniciou a nossa população. Tá? Essa junção do índio com os europeus que vieram pra cá. Então, Peri é essa personagem da literatura. Bruce Lee, vocês conhecem, né? /.../ E afoxé filhos de Gandhi, esse eu também não sabia, eu tive que procurar, é:: afoxé filhos de Gandhi é um maior e dito afoxé do carnaval da Bahia, é como um desfile que eles saem, saem todos de branco e tem cerca de dez mil integrantes. /.../ Baseados no princípio de paz, de não violência de Gandhi, então, é assim também esse desfile desses filhos de Gandhi. Então, tudo de branco, né, pregando a paz e tem muita gente, eu peguei na internet, dizem que é muito bonito. /.../ Então, ele faz comparações aí de que o índio então viria como essas coisas, fazendo essas comparações como um dos maiores lutadores, né. Foi, o índio foi um grande lutador, apaixonado como Peri, né, que com certeza teve várias histórias, colocando esse axé que é um grande desfile, né, também a coisa de paz. Então, é bem bonita a figura de linguagem dessa música. (.) Do restante, tem alguma outra palavra?

A1: Estonteante. A segunda frase. [A1 lê a frase]

P1B1: Isso, uma estrela que virá numa velocidade muito rápida.

A1: Rápida.

P1B1: Isso. (.) Tudo bem? Com a letra da música? Então, tá. Agora, eu queria que vocês vissem aí É:: grifassem e já me falassem em seguida os verbos que estão no futuro do

presente. Que eu peguei essa música justamente porque, apesar de ter uma figura de linguagem muito bonita, ela trabalha o verbo do futuro. O futuro do presente. O futuro simples.

[algun aluno pergunta o que é para fazer]

P1B1: Pra grifar os verbos da música. Os verbos do futuro simples, futuro do presente.

...

P1B1: Pronto? Então, vamo lá. Cada um pode falar um.

A5: Descerá.

P1B1: Descerá, muito bem.

A2: Pousará.

P1B1: Pousará, muito bem. Antes de pousará tem um.

A4: Virá.

P1B1: Virá, ótimo. /.../ Que mais?

...

A3: Todo termina em “rá”? Presente do futuro, futuro do presente?

P1B1: É que aqui, ce lembra da outra aula? /.../ Ó, por exemplo, do verbo vir, né, eu virei, ele, ela virá. Esse aqui geralmente termina assim, termina em “a”. Aí, nós, como fica o nós [risos de P1B1]

A5: Virarei?

P2B1: Viremos.

P1B1: Viremos. E elas virão. Isso dos verbos regulares tá A3? Essa terminação. Então, como aqui ele tá falando do índio, né, então, sempre ele usa esse pronome. Então, ele usa conjugado sempre com virá, descerá, fará, nascerá.

A3: (incomp) Verbo, por exemplo, na forma (incomp) é “á”?

P1B1: Sim, dos verbos regulares.

...

[P2B1 explica que há uma tabela no exercício com as três conjugações verbais no futuro]

P1B1: Bom, ok. Gostaram da música de Caetano? Mais uma música da, música popular brasileira, MPB, ok? /.../ Agora, eu trouxe mais exercícios pra gente trabalhar, continuar trabalhando o futuro /.../ Então, tá vendo aí? Tem primeiro uma listinha dos verbos regulares, estarei, estará /.../ E depois os verbos irregulares, aí, embaixo, tá? O final é o mesmo, o que muda é a forma do verbo irregular, do dizer vai para “r” /.../ Cada um pode ler um por favor? /.../

A2: Eu estarei aí amanhã.

P1B1: Ok, próximo?

A5: Você será o próximo paciente.

P1B1: Ok, próximo?

A1: Ele irá sair.

[risos de A4]

P1B1: A4 ou A3. /.../

A4: (incomp) a lição.

P1B1: Ok. A3?

A4: O que é lição?

P1B1: Lição é:: *homework*, tarefa de casa.

A3: A gente trará os livros.

P1B1: Isso. Veja bem que a gente, apesar dela se referir a gente, nós não conjugamos como conjugamos o nós. Tá? Ele fica como tá aqui, ó, no ele, ela, a gente. A gente já viu isso. Não é termo da gramática normativa, a gente não usa isso em escrita, em dissertações /.../ Mas a gente fala no cotidiano /.../

A3: (incomp)

P1B1: Aí ficaria nós traremos.

A3: Traremos.

P1B1: Traremos. /.../

[os alunos continuam a ler os exemplos de frases no futuro]

...

P1B1: Agora, tem esse próximo exercício, uns minutinhos pra vocês fazerem e a gente já vai corrigir. Nesse exercício, vocês vão utilizar só o futuro simples que é essa forma que nós estamos vendo agora já conjugada. Não é aquele eu vou fazer alguma coisa, não tem o verbo ir, já é o conjugado. Os verbos estão aí entre parênteses.

P1B1: Vamos corrigir? (.) O primeiro, o “a”?

A2: Vocês estarão aqui amanhã cedo?

P1B1: Isso, muito bem. B?

A5: Ele será um grande líder.

P1B1: Ótimo. C?

A4: Ela irá morar na Itália.

P1B1: Ótimo. D?

A1: A gente fará uma festa.

P1B1: Ok. E? A3?

A3: Nós traremos os computadores.

P1B1: Isso. F?

A2: Eu darei sua liberdade.

P1B1: G?

[cada aluno vai lendo as frases]

P1B1: Tudo bem então? Ces foram ótimos! Olha, já podia ser a prova hoje. /.../

A3: Como seria a K?

P1B1: Trarei. Quer que eu coloque na lousa? [P1B1 escreve na lousa] Tudo bem? Agora, o próximo exercício /.../ esse aqui a gente já fez usando eu vou, o verbo ir, mais o verbo no infinitivo. Agora, eu queria que vocês usassem o verbo no futuro é:: simples, que esse verbo que nós estamos, ao invés de eu vou viajar, ficaria então como?

A1: Vou viajar.

A4: *No*, viajarei.

P1B1: Isso, viajarei. Eu viajarei, então invés de eu vou viajar, eu viajarei. Tá? Uma palavra só. Ah, pode completar o próximo também. Próximo também é com esse verbo, tá? O último tanto faz, você pode colocar o:: futuro imediato, que é o verbo ir mais o infinitivo, e o futuro do presente.

P1B1: Pronto?(.) Pronto? (.)[os alunos não respondem] Quem cala consente então pronto. [riso de P1B1] /.../ Então, o primeiro exercício aí é pra completar com o futuro /.../ Então, pode ir na sequência uma vez cada um, ninguém escapará [riso de P1B1]A?

A5: Nós viajaremos amanhã.

P1B1: Muito bem A5. Já que eu não vou escapar, vou ser a primeira, isso mesmo. [riso de P1B1] B?

A4: Vocês acordarão bem cedo.

P1B1: Hum hum. É acordaRÃO que você colocou né?

A4: AcordaRÃO.

P1B1: Isso. Porque acordaram, com a e m no final, fica acordaram.

A4: Passado.

P1B1: Aí é passado. Isso, muito bem. Próximo?

A1: Ele trabalhará no domingo.

P1B1: Hum hum, próximo?

A2: Eu direi tudo para vocês.

P1B1: Hum hum, *next*?

A3: A gente trará os livros de lá.

P1B1: Ótimo, *next*?

A5: Eles farão bolo.

P1B1: Hum hum.

A4: Você andará no parque.

...

P1B1: Ótimos, vocês estão ótimos. Próximo?

A1: João e Maria irão até a floresta em busca de ouro.

P1B1: Muito bem.

A3: Eu serei o que queres que eu seja.

P1B1: Ok, que chique. Podia ser eu serei o que serei, tá, pra repetir esse verbo que a gente tá trabalhando agora só, mas tudo bem A3, tá certo. [risos de P1B1] Próximo?

A5: Felipe e eu viramos para a festa.

P1B1: Felipe e eu viremos para a festa. Próximo vocês podem colocar o futuro imediato ou o futuro do presente, tá? Maioria cabe os dois. Um ou outro pode revisar, não tem problema que a gente já relembra o outro e já treina esse aqui também. /.../

A4: Você dirá quando deixar de trabalhar?

P1B1: Que você?

A4: Dirá.

P1B1: Dirá? Pode ser, dirá, fará, vai fazer, vai querer.

A1: Quando deixe?

P1B1: Quando eu deixar.

A4: Deixar?

A1: Quando deixar?

P1B1 Quando EU deixar.

P2B1: Quando deixar de trabalhar.

A1: Eu acho que fica estranho, o que você fará quando deixar de trabalhar? No será, o que você fará quando deixa de trabalhar?

P1B1: Não, porque é futuro. Você não pode fazer algo “deixe”. Por exemplo, você tem que deixar, futuro ainda. O que você fará quando acabar o trabalho? Quando deixar o trabalho. Quando terminar o trabalho.

A1: (incomp)

P2B1: Ele usa o infinitivo aí.

A1: Sim. Quando eu deixar.

P1B1: Tá, isso é uma coisa que acontece no português é:: existe um erro muito comum entre esses dois, tá? Nós usamos sempre na construção da gramática /.../ eu quando a gente coloca um verbo no infinitivo e o mim no final de frase. Porque mim, não é índio, então, não conjuga. Mas é um erro muito comum vocês verem, por exemplo, traz pra mim estudar, tá errado. Traz pra eu estudar. /.../

P2B1: O mim ele recebe a ação.

P1B1: Traz pra mim.

P2B1: No caso do primeiro, ele pratica a ação. Então, eu farei alguma coisa. /.../

A1: É que aqui é diferente, quando eu deixar.

P2B1: É que eu ainda não deixei, quando?

P1B1: Porque quando você conjugar esse aqui, quando eu deixei de trabalhar, o que vocês entendem?

[aluno tenta falar algo, mas P1B1 interrompe]

P1B1: Que eu já parei de trabalhar, né? Eu vou contar alguma coisa que aconteceu comigo depois que eu parei de trabalhar.

P2B1: Mas aí você não usaria o quando. Você usaria eu deixei.

P1B1: Não, quando eu quero contar alguma coisa, quando deixei de trabalhar eu fui, entendeu? Por isso, eu não poderia conjugar esse aqui assim então. Quando eu deixar, no verbo no infinitivo, ele ainda indica o futuro, que é a mesma coisa do ir mais o verbo no infinitivo. Eu vou estudar ou quando eu estudar. Eu to dizendo no futuro.

P2B1: Eu vou deixar de trabalhar.

P1B1: Parece estranho, né. Muitas coisas em outro idioma parece muito estranho pra mim. Mas, é mais com o treino, com o uso, tá. De repente, eu não sabia, mas a gente pode trabalhar mais alguma coisa disso aqui. Eu não sabia que isso era diferente para você.

A1: Acho que no espanhol o verbo no infinitivo se usa no subjuntivo.

P2B1: E se conjuga o verbo no caso.

A1: Sim.

P2B1: Conjugaria o verbo, exatamente. /.../

...

[P1B1 e P2B1 discutem com base na língua espanhola e na inglesa o uso desse modo verbal. Explicam ao aluno que a construção da frase pertence ao modo subjuntivo, matéria do básico 2]

P1B1: /.../ Assim, você vai entender mais detalhadamente isso, você continuando a estudar o português, aí, você entra em todos os tempos verbais. A gente aqui no primeiro que dá tempo pra abranger bem, a gente fez a nossa programação, presente, passado e futuro. Não que é o requisito, mas a gente foi se adequando dia a dia conforme nas necessidades de vocês, de incluir semântica e tudo. /.../ Mas esse aqui indica o futuro, quando eu deixar, os próximos verbos estarão no futuro. Por isso, esse quando eu deixar, não tá pra você completar /.../ ele faz parte de um outro tempo verbal. Por isso, a dúvida. Mas, você entendeu porque indica o futuro aqui.

A1: Sim, sim.

P1B1: Isso, por enquanto, é suficiente. Porque pra estudar todos os outros verbos, nós temos ainda verbos no imperfeito, subjuntivo, mais que perfeito, nós temos vários outros tempos verbais em português.

P2B1: Assim como no espanhol.

P1B1: Como o espanhol, o inglês, como vários. Então, a gente vai indo devagar. Mas o básico, que é do básico 1, vocês já pegaram. Ok?

A1: Ok.

P1B1: /.../ Então, como ficaria aí, quando eu deixar de trabalhar, eu? Aí você completa com os verbos no futuro do presente. (.) Pode inventar qualquer coisa.

A1: Dedicarei?

P1B1: Oi?

A1: Dedicarei?

P1B1: Dedicarei? Pode ser. Que mais?

A2: Pode ser, vou estar?

P1B1: Vou estar.

A2: Vou passar também, pode ser?

P1B1: Vou passar também, pode ser. Que mais? Vou passar mais tempo com minha família. E?

A4: (incomp)

P1B1: A4, põe pra fora! [risos de A4] Põe pra fora que você fala certo, é que você fala baixinho. [risos de P1B1] Repete em tom alto assim.

A4: Vou passar mais tempo com minha família e farei tudo que sempre desejei.

P1B1: Muito bem! É isso, aí, põe pra fora. Tá? Aqui vocês não estão sendo avaliados não. Agora, não. É, próximo?

[A3 fala muito baixo, não foi possível compreender sua frase]

...

A5: Este ano terminarei minha carreira e quero, quero? I ou E?

P1B1: E quero.

A5: (incomp) e para isso utilizarei grande parte de meu tempo para pesquisar e analisar meus documentos referentes a construção de meus (incomp).

P1B1: Ótimo. Alguém colocou diferente e queira falar pra ter certeza da coesão? Da coerência? Tá ok?

A2: E quero?

P1B1: Hã? Quem falou?

A2: Eu.

P1B1: Fala.

A2: I quero?

P1B1: Onde?

A2: I quero ou.

P1B1: E quero. E. É conjunção aditiva.

P2B1: A gente acaba falando no cotidiano “i” quero.

P1B1: Mas, na hora de escrever é o “e”.

...

P1B1: Tudo bem? Mais alguma coisa? Então, passarei pra P2B1.

P2B1: Então, né gente. P1B1 me deixou vinte minutos de aula, mas tudo bem. /.../ Hoje, seria a última aula teórica, lembra o cronograma? Todo mundo recebeu o e-mail, então, tragam dúvidas para a prova, certo? /.../

...

P2B1: É:: eu vou trabalhar, rapidinho, nós vamos fazer um exercício. Esse é um site que eu queria mostrar pra vocês /.../ eu queria indicar pra vocês esse site que tem alguns exercícios, prática de exercício. Ele é destinado a falantes de inglês /.../ e tem várias lições e vocês poderiam também usar o site como uma forma de estudar, também. Porque tem bastante conteúdo que a gente já trabalhou e também nós vamos utilizar na revisão. Ok?

A3: É um site?

P2B1: Esse é o site. /.../ E já que estamos falando de futuro, e esse exercício é destinado a falantes de espanhol, apesar de ter a maioria em inglês, nós vamos trabalhar com o verbo ir, nós vamos fazer rapidinho só pra vocês verem e depois ele já dá a resposta, tá? Vamos fazer. [P2B1 mostra o site chamado “Ponto de encontro” – site de português para estrangeiros - para que os alunos conheçam e façam os exercícios *on-line*] Marcos falando aí. Lúcia, eu e Hélio, aí tem o espaço, a uma festa na sexta. Todo mundo enxerga bem?

...

P2B1: Você quer ir também? Que que nós vamos usar aí? Pensando no futuro.

(...) A2: A primeira?

P2B1: Qual seria? A primeira? Não seria a primeira. Esse é um caso especial.

A4: Vamos.

P2B1: Seria vamos. Por quê? O verbo vamos é o verbo ir, concorda? Se eu falar, vamos ir, vou estar falando duas vezes o verbo ir. Só que em dois tempos diferentes, né? No presente e no infinitivo. O verbo vamos não é o verbo ir? Sim? Então, nós só vamos usar aqui vamos. Isso é um erro que muitas pessoas cometem.

P1B1: No cotidiano a gente fala isso. Vamos ir lá agora? [risos de P1B1]

...

P2B1: Pegadinha essa, tá? E aí, a próxima? A Lúcia fala, onde? Qual? Um, dois ou três? [alunos vão pensando em voz alta] É pegadinha, tudo pegadinha. Qual? Um, dois ou três? [risos de A2] Alguém responde::

A1: Três.

P2B1: Três? Tá, nós já vamos ver se está certo. O Hélio fala, na casa de Patrícia, os pais dela? E aí?

A1: Dois.

A2: Dois.

P2B1: Dois, tá bom. Vou dar uma festa para comemorar a formatura. O Marcos fala, eu?

[cada aluno pensa em uma resposta em voz alta]

A1: Vou?

P1B1: Vou? Um. Tá bom. Vou. Se você quiser uma carona. Está bem. A que horas você?

A2: Um.

P1B1: Um? Vai sair de casa. E o Marcos fala, às nove. E aí a gente submete aqui ó, aí, vem as respostas. Tá vendo que nós acertamos todos?

P1B1: Vocês são muito bons.

P2B1: Sim?

A3: Esse site pode enviar por e-mail pra gente?

P2B1: Dá pra enviar por e-mail? Dá. [P2B1 mostra on-line como direcionar o site] Gostaram do site? Nós vamos usar ele na próxima aula pra fazer um pouco de revisão. Se vocês quiserem, eu passo o link por e-mail. Tem bastante coisa que a gente já estudou /.../ Antes, eu queria trabalhar só mais esse poema aqui. Que é a última aula, eu to correndo, entendeu? /.../ Mais uma vez, é o Drummond /.../ Eu trouxe esse poema, eu nem tinha visto que P1B1 ia tratar desse poema do José, /.../ E aí, eu trouxe esse poema também porque ele usa muito o futuro simples, tá bom? Eu gostaria que uma pessoa só lesse pra mim. Porque poema é uma coisa que toca sabe? E se várias pessoas lerem perde um pouco dessa emoção, entendeu? [risos de P2B1] Que ces acham? Alguém poderia ler? (.) Mais alguém? [A4 ri] Ninguém quer ler pra mim? Tá bom, eu leio então. Só porque quando P1B1 tá aqui vocês participam, eu chego aqui ninguém participa [risos]

...

P1B1: Então, vou ler já que ninguém quer ler. Mãos dadas. Não serei o poeta de um mundo caduco. Também não cantarei o mundo futuro. Estou preso à vida e olho meus companheiros. Estão taciturnos, mas nutrem nutrem grandes esperanças. Entre eles, considero a enorme realidade. O presente é tão grande, não nos afastemos. Não nos afastemos muito, vamos de mãos dadas. Não serei o cantor de uma mulher, de uma história, não direi os suspiros ao anoitecer, a paisagem vista da janela, não distribuirei entorpecentes ou cartas de suicida, não fugirei para as ilhas nem serei raptado por serafins. O tempo é a minha matéria, do tempo presente, os homens presentes, a vida presente. É:: alguma dúvida de vocabulário? De palavra?

(...) A2: Caduco?

P1B1: Caduco? Aonde tá caduco?

P1B1: Primeira linha.

P2B1: Ah, caduco é:: ele é louco, ele é caduco, tá caduco, velho caduco, geralmente. /.../ Velho louco, ultrapassado. (.) Que mais?

A4: Afastemos.

P2B1: Afastemos é do verbo afastar. Deixar distante. E esse verbo está sendo usado num tempo que não estudamos ainda também, tá bom? /.../

A2: E taciturnos?

P1B1: Taciturnos, boa pergunta que eu também não sei. Pera aí, que eu vou procurar. /.../

P2B1: Olha lá A2, taciturno, sombrio, silencioso, tristonho. Ok? Também não sabia. Que mais?

A5: Figurei.

P2B1: Fugirei? Fugirei, A5, é do verbo fugir. Fugir é:: sabe aquela expressão, fugir dos problemas, por exemplo. Tentar escapar dos problemas. Ou então /.../ fugir com alguém. Os pais são contra um relacionamento amoroso, e aí a pessoa foge com outro, entendeu? Ou seja, foge à vista do pai.

...

P2B1: Bom, gostaram do poema? Ou daquele outro do José? /.../ O Drummond tem uma linha, eu to estudando isso esse semestre, ele tem uma linha de (.) escrita em que ele trabalha muito com a meta poesia. O que seria isso? Seria escrever sobre a arte de escrever poemas. Entendeu? Entenderam ou não? Eu vou escrever sobre o poeta, escrever como fazer poemas, sim? E ele tem um olhar um pouco pessimista, devido a um contexto histórico em que não há mais lugar pro poeta no mundo. No mundo de hoje, não há mais lugar pro ócio. Não há mais lugar para poesia. E o Drummond tem esse olhar É;; um pouco pessimista em relação a isso, mas a poesia serve como uma forma de escape desse mundo em que não há mais lugar pra isso. Mas a poesia serve assim como uma solução pra ele, a palavra, a própria palavra em si é a solução. É isso então que o Drummond faz, poesia. Acho que o poema retrata um pouco disso e o Drummond é o Drummond, gente. Bom, então, eu trouxe esse poema como P1B1 trouxe a música pra gente analisar o tempo aí, o futuro. Vocês poderiam me dar alguns exemplos, aí? Dos verbos que estão no futuro?

A5: Serei.

A4: Serei.

P2B1: Serei.

A5: Cantarei.

P2B1: Cantarei.

A2: Virei.

P2B1: Virei.

A4: Distribuirei.

A2: Figurei.

P2B1: Distribuirei. Figurei.

A2: Serei.

P2B1: Serei. Sim. Ok? Bom, eu acho que a gente encerra o futuro por aqui. E eu queria só passar mais um exercício. Lembra que eu trabalhei com vocês, há um tempo atrás, a questão de vocabulário da família e a gente vai retomar isso como uma revisão mesmo /.../ nesse exercício do (.) Vamos retomar um pouco desse vocabulário, lembro que vocês escreveram um texto, é rapidinho, tá? /.../ Todos enxergam aí? Tem um pequeno texto aqui em cima [P2B1 aponta para o exercício *on-line* do site Ponto de Encontro] Alguém poderia ler pra gente? /.../

A5: Meu nome é Fabiana, eu tenho um irmão Flávio e uma irmã Fernanda. Eu sou a mais nova dos três, eu tenho vinte e três anos e sou solteira. Fernanda é casada com Armando e tem dois filhos, André e Ariane.

P2B1: André e Ariane. Isso.

A5: Flávio tem uma filha que se chama Paula (incomp)

P2B1: Brigada A5. Aí, aqui, nesse exercício quem é quem? A gente vai trabalhar novamente com aquele vocabulário pra vocês não esquecerem, né, que talvez, é uma sugestão, caem na prova, sabe. [risos] Fabiana é? O que que ela é do André?

A1: Tia.

P2B1: Tia. Muito bem, tia. Então, a “b” né. O Adriano é o que da Fernanda?

A2: Filho?

P2B1: Filho, né?

...

[os alunos discutem entre eles para saber a resposta. Depois, verificam as respostas que o site disponibiliza. P2B1 avisa que tinha mais um exercício, mas, por falta de tempo, ficará para casa]

P2B1: E a gente pode terminar por aqui hoje. A gente termina aqui e próxima aula revisão. (.) Certo pessoal?

## Aula 10

P2B1: É, boa tarde? Vocês trouxeram dúvidas? Sim? Estamos aqui à disposição.

A1: Eu queria falar com você para que enviar por e-mail todos os power points que no:: por exemplo, eu queria estudar o passado e futuro para dúvida, mas não sei.

P1B1: /.../ O futuro eu não fiz em power point.

A1: Ah, ok.

P2B1: Nós só trabalhamos exercícios, sim?

A1: Sim, verdade.

P1B1: Mas eu passo todos pra vocês.

A1: Isso, isso.

P1B1: Talvez tenha ficado algum sem passar.

A1: Mais dúvidas em acentuação.

P2B1: Acentuação? São aquelas regrinha que P1B1 passou?

A1: Sim.

P2B1: Em relação às regras ou em relação a uma palavra em específico?

...

P2B1: /.../ Tem alguma palavra que você pode ir falando?

A1: Ah, palavra?

P2B1: Por enquanto a palavra, a gente já volta na regra, tá?

A1: Por exemplo, português tem duas conjugações de verbos, no? Por exemplo, verbo ir condiciona vou e irie. Por que se acentua essa palavra?

P2B1: Verbo ir no tempo condicional?

A1: (incomp) Por que iríeis acentua?

P2B1: Iríeis. Assim?

A1: Isso. Por que se acentua?

P2B1: Tem mais alguma? A gente já vai voltar nela.

A1: Sim. Verbo haver pretérito imperfeito, eu havia, havia por que não se acentua?

P1B1: Por que não se acentua.

A1: E subjuntivo, houvésseis.

P1B1: Houvésseis. Por que isso se acentua?

A1: HouVÉsseis.

P2B1: Aqui?

A1: Isso.

P2B1: Mais alguma?

A1: Não.

P2B1: A5, tem alguma?

A5: Minha dúvida era quando se utiliza aquele acento::

P2B1: Chapeuzinho.

A1: Isso, circunflexo.

P2B1: /.../ Já volto na pergunta de A1 que ele é mais complexa. Aqui A5 é o seguinte. Quando eu acentuo assim é:: eu uso uma, como que fala, a boca fica aberta. Então, no caso de avó. Avó, acento agudo, mas o “o” aqui a vogal ela é aberta, não é um “o” fechado como no espanhol. A gente não tem muito isso no espanhol, as vogais abertas, né, É, Ó. /.../ e a diferença entre esse acento e esse, é a forma de pronunciar. Aqui, ó, eu tenho avô. Avó, mulher, mulher, sim? Avó. E o avô que é o homem. A diferença aqui nesses dois acentos é na forma de pronunciar. Então, eu tenho uma vogal que é mais fechada, avô, e uma vogal mais aberta, avó. E a maioria das palavras do português vai ser acentuada com esse aqui, com o acento agudo. /.../

A5: Tem.

...

P2B1: Só que o “tem” tem um outro significado. /.../ Esse aqui é um acento de diferenciação. Nós temos o “tem” com acento e o “tem” sem acento. /.../ O “têm” com acento tem sentido de possuir, ele possui, esse aqui na verdade seria diferente do avô e avó, eu pronuncio “têm” com acento e sem acento da mesma forma. A diferença que o acento aqui dá um outro significado para palavra. No sentido de possuir e a gente pode voltar nessa aula também. Agora, as dúvidas de A1 são::

A1: Então, não há regra sobre circunflexo e acento, não posso é:: você tem que ler muito e pronunciar.

P2B1: Exatamente, você tem que saber.

...

P2B1: Mas, uma regra pra diferenciar entre esse acento e esse não vai existir. [P2B1 se refere aos acentos circunflexo e agudo]

P1B1: /.../ Você sabendo se é oxítona, paroxítona e proparoxítona você sabe onde tem o acento conforme o til, ã, ê, é.

...

P1B1: Ó, seguinte, as suas palavras chatas que você arrumou aí, [risos de P1B1]

P2B1: Difíceis, boas perguntas.

P1B1: Boas perguntas, chato pra responder. Mas, hoje, a gente já tinha falado que a aula é isso mesmo. Vocês trazem as perguntas, a gente não sabe tudo de jeito nenhum, mas /.../ a gente tenta responder. Internet, *google*. Porque é uma aula improvisada com as dúvidas do semestre. Ó, iríeis. Iríeis, ce quer saber por que que tem o acento. Então, olha, como que você fala iRíeis, então, o acento tá aqui. Então, aqui é o tônico. Pra gente separar, é que a gente não viu separação de sílabas, eu não sei se é igual no espanhol. Mas a gente separa assim i-rí-eis /.../ essa é a sílaba tônica. Então, ela é uma paroxítona. Regrinha da paroxítona, a gente escreve rouxinol, lembra essa dica que eu passei? Não, é Rouxinol a gente risca o “o”, que não usa, e o que terminar nessas outras palavras, tem acento, paroxítonas. No caso do iríeis, ele tem, ele termina com o quê? “Is” e o “i” tá aqui, e segunda a regra, o “i” pode ser tanto sozinho quanto precedido de “s”. Essa é a regra do iríeis. Por isso que acentua. Tudo bem?

A1: Perfeito.

P1B1: Ok. O havia. Havia, a sílaba tônica é aqui. Vi. Você chega na casa do havia e fala haVla, bate nela, né. Então, o vi é a sílaba tônica e termina com “a”, é uma paroxítona. Paroxítonas terminadas com “a” levam acento?

P2B1: Não.

A1: Não. Mas outra regra, que tenho na memória, falava que os hiatos se acentuavam, não?

P2B1: Hiatos?

A1: Hiatos.

P2B1: Todos? Volta nas novas regras.

...

P1B1: Mas é “i” e “u”. (.) E não o “i” e o “a”.

A1: Ah, sozinha. Aí não vai sozinha, vai com “v”.

...

P2B1: Vocês, A4, A2, A3, trouxeram dúvidas? A1 tem mais?

A1: Satisfeito.

P2B1: Satisfeito [risos] Trouxeram dúvidas? Não? /.../

A5: Quando se utiliza “cafezinho”? Esse “inho” é um diminutivo ou é::

P1B1: Diminutivo.

A5: Café, cafezinho? Sim?

P1B1: Sim.

P2B1: Mas, nós não estudamos isso. É, a gente não não passou. A questão do diminutivo e do aumentativo /.../ esse “inho” aqui ó, ele é um diminutivo.

P1B1: Menininho, cafezinho, garotinho.

P2B1: Assim como no espanhol seria o “ito”. Sim? Depois eu tenho também o aumentativo, que ficaria um cafezão. Mas, nós não chegamos a trabalhar isso aqui com vocês /.../ Seria uma aumentativo de café, mas tudo quer dizer café.

A1: É, eu escutava uma palavra que não sabia o que era, agora, entendo. A gente fala obrigadão? Obrigado para aumentativo?

P1B1: Não, obrigado homem respondem e mulher obrigada.

A1: Não, mas eu escuto muito brigadão.

A3: (incomp) *brigadon*.

P1B1: Ah, é que nem “bora”. São manias que a gente fala. Brigadão aí! Muito obrigado.

P2B1: É um obrigado grande.

A1: Agora entendi, agora entendi.

...

A4: Eles falam beleza quando se saúdam::

P2B1: Oi? Beleza?

A4: Tudo bem?

P2B1: Seria tudo bem? Oi? Beleza?

A4: Mas, se relaciona com beleza, com belo?

P2B1: Não.

P1B1: Não.

P2B1: Se relaciona com tudo bem.

A4: Tudo bem.

P2B1: Oi A5, tudo bem? Beleza? Ce tá bem?

P1B1: Ou você combinar alguma coisa comigo, você vai lá em casa hoje? Oh, combinado, beleza. Ok. Sentido de ok.

P2B1: Não tem sentido de belo. Mas poderia ter em outro contexto, né? Ah, que beleza que tem essa menina. Aí assim de belo.

A4: Ah::

...

A1: Jóia (incomp)

P2B1: Depende da forma que você utiliza.

P1B1: Tudo jóia. É a mesma coisa que tudo bem?

A1: E pro que fala “magina”?

P2B1: Imagina?

P1B1: “Magina”, que a gente fala isso! [risos de P1B1] Mais ou menos nesse tom::

A1: Brigado, “magina”.

P2B1: “Magina” seria um “de nada”. Lembra do “de nada”?

A1: Sim, mas::

P2B1: “Magina”, “de nada”, cortesia. /.../

P1B1: /.../ No obrigado que a gente diz vem mais ou menos assim, obrigado, obrigado por fazer isso ou eu sou obrigada a fazer isso. Então, você não, não sou obrigada, “magina”, que isso.

P2B1: Ou quando você recebe um presente, “imagina, não precisava”.

P1B1: Essa parte geralmente é falsa! [risos] Não sei se vocês notaram, brasileiro é muito cínico pra falar, não sei se o espanhol também é, diferente do americano, por

exemplo. Então, a gente tem muito assim, fala muito no tom das coisas. Fala uma coisa, mas dependendo do tom quer dizer totalmente outra. /.../

P2B1: Fala A4.

A4: Quando fala a verdade é que:: a verdade::

P2B1: A verdade.

A4: A verdade, a verdade soa como se não for a verdade [risos de A4] sim? Escutava muito isso. Sim? Como uma *excusa*.

P2B1: Escapatória. Depende do contexto. Se eu to falando aqui, dando aula, e falo “na verdade as paroxítonas”, eu to querendo dizer o quê? To querendo afirmar a minha afirmação [risos de P2B1] To querendo no sentido de enfatizar essa afirmação. Na verdade, eu acho que /.../ Eu to colocando a minha opinião /.../ Mas, às vezes, pode ter esse sentido que você falou, de meio que escapar.

A4: Sim, sim. Tenho que quando você afirma duas vezes, você está negando. Você afirma aqui, afirma aqui e você termina negando a frase.

P2B1: Depende, se você afirma duas vezes uma mesma coisa, não estaria negando, ok? /.../

...

P1B1: É que nem negar. A gente nega muito, várias vezes. Você fala, tem dinheiro? Não, não tenho. /.../ No inglês a gente usa só uma vez a negação, por exemplo, a gente fala, não tem ninguém aqui. No inglês a gente falaria “tem ninguém aqui”, ninguém já é a negação, mas no português a gente fala, não tem ninguém. Duas vezes a gente nega.

...

P2B1: Mais alguma dúvida pessoal?

...

P2B1: Vocês estudaram? Não deu tempo de estudar? Como é que foi?

A4: Na verdade:: [risos de A4]

P1B1: Na verdade:: [risos]

...

[P1B1 mostra um power point da internet que foca os erros gramaticais mais comuns]

P1B1: Que nunca diga menos. É sempre menos. Mesmo que eu falar assim eu sou menos esperta que vocês, eu sou menos, eu não sou menos. Menas não existe. Tá, é muito feio. Iorgute, o correto é iogurte. Mas a gente fala iorgute. Mortandela, vocês vão escutar monte de gente falando isso, mas o correto é mortadela.

P2B1: Sabem o que é mortadela?

A1: Sim.

A4: Sim.

P1B1: Mendigo, errado. Correto é mendigo.

...

P2B1: Então, pessoal, vamos voltar para aquele site?

...

P2B1: Vamos fazer alguns exercícios desse site? Eu vou trabalhar um (.) que fala sobre (.) os numerais. Queria recapitular com vocês, já estudamos algum tempo os números, (.) e as horas também. /.../ Na última aula, a gente revisou o vocabulário da família, né? Aqui agora é numeral. Então, olha aí, o Pablo fala John você tem? Como ficaria? /.../ Você tem? [P2B1 utiliza o site Ponto de Encontro para fazer os exercícios *on-line*]

A2: Dois.

A1: Dois.

P2B1: Dois. Um, dois ou três? A resposta.

A1: Três.

P2B1: Três. O John fala, não só tenho?

A1: Um, um, primeiro.

P2B1: Isso, um. Por quê? Aí Pablo fala, porque eu preciso de dicionário e a biblioteca não tem mais nenhum. Você já perguntou para Sheila? Ela e a Tina moram juntas. E aí?

A1: Três.

P2B1: Três. Uma delas, né? Uma delas pode te emprestar um dicionário.

...

A revisão continua com os exercícios do site e outros que P1B1 e P3 trouxeram.

### **Aulas 11 e 12: filme Tropa de Elite**

### Aula 13

P2B1: Pessoal,então, vamos começar senão não vai dar tempo. A gente tem que falar sobre o filme hoje. Lembra? Já esqueceu? /.../ A gente vai falar um pouco do filme, depois a gente vai falar sobre a prova escrita /.../ É:: eu queria conversar sobre o filme, quem pode me contar um pouco assim geral da história? Pode começar contando a história pra mim. (...) Em português, ok? [risos de A1]

A1: O filme começa com uma (incomp) dirigia pelo capitão Nascimento e outro capitão Matias. Então, a invasão foi com muita violência (incomp) e ajudou para finalizar a invasão. Então, chamaram a Fraga.

P2B1: Fraga, sim.

A1: Para fazer diálogo com os presos. Aí, Fraga (.) tive muita complicação::

P2B1: Teve.

A1: Teve? Teve muita *complicación*, e Matias matou *hombre*, homem. E Fraga é um defensor dos direitos humanos e (.) enfrentou a coronel Nascimento e (incomp)

P2B1: É, o Matias não é um capitão, ele é subordinado ao capitão nascimento, é do batalhão da polícia. Mas sim é bem isso que começa o filme. E o maior problema se dá aí, porque o Fraga não aceita o modo como os policiais agiam dentro do presídio e não se trata bem se uma invasão, mas seria uma rebelião dos presos. /.../ E aí, passando pra outra pessoa, no final, o Fraga continua com a mesma atitude ou não? Gostaria que vocês comentassem um pouco disso. /.../

A4: Não vi o final do filme:: [risos de A4]

P2B1: Não viu o final do filme, vamos passar, depois eu volto /.../ [alunos em silêncio] (...) E aí ninguém vai falar do Fraga no final? Vocês entenderam o final do filme ou não? Quem vai falar? Vocês podem escolher ou a gente escolhe, mas todo mundo vai ter que falar::

P1B1: Que é avaliação.

P2B1: A1 já falou.

P1B1. A1 já falou, quem mais vai falar agora? Todos vão falar [risos]

P2B1: Ninguém quer falar o final? Querem comentar outra coisa então?

A2: Eu posso complementar o que falou A1?

P2B1: Pode.

A2: Depois da morte, morte?

P2B1: Morte.

A2: Dos presos, o coronel Nascimento, capitão ele é (incomp)

P2B1: Ele é rebaixado de seu cargo.

A2: De seu cargo.

A1: *No, no, no.*

P2B1: Sim?

A1: Só o Matias. O Nascimento subiu. Subsecretário.

P2B1: Subsecretário::

P1B1: Na verdade, ele é tirado das ruas. /.../ Subsecretário pra ele não mexer mais e atrapalhar.

A1: Mas, aí, ele tem muito mais controle do Bope, e faz mudanças, melhora.

P2B1: Mas, ele não gosta desse novo cargo, porque ele não tá ali na rua, praticando a ação. Ele prefere tá na rua, como coronel, capitão, na rua controlando o Bope. Lá como subsecretário, ele fica só escutando::

A1: O telefone.

P2B1: O telefone, exatamente.

A1: Hum::

P2B1: Ele não gosta não. /.../

A1: Eu entendi que (incomp) a população agradeceu a Nascimento, *la* atitude (incomp) ascendeu a subsecretário e Matias foi o *cupable* e::

P2B1: Foi o culpado.

A1: Eu não entendi se ele gostava ou não, mas eu entendi que ele fiz::

P2B1: Fez.

A1: Fez muitas mudanças no Bope, melhorando a condição, eu entendi isso.

P2B1: Tá. Então, tá bom, eu acho que tá certo. /.../ Pode falar A2, desculpa.

A2: Então, ele fez uma reestruturação::

P2B1: Ele fez.

A2: Ele fez uma reestruturação e depois de isso, fez uma criação de milícia de algumas pessoas do Bope , criação da milícia que contou com algumas pessoas do governo, o cara era:: o nome era Rocha?

P2B1: Rocha?

A2: Rocha.

P2B1: Rocha entre outros né. Ce viu que no final do filme tinha muitos ali né. Muitos denunciados.

A2: Então, contou com apoio de pra ele (.)

P2B1: Para eleição.

A2: Para eleição. Do Fraga.

P2B1: Então, o Fraga ele:: depois que ele apareceu cm a camisa ensangüentada, mostrando para os repórteres, ele ganhou fama, e dessa fama ele fez o quê? Oportunidade, né? O que ele virou? Deputado. Primeiro, federal, não, primeiro estadual, depois, federal. Percebam que ele tava defendendo os direitos humanos, mas de uma certa forma ele aproveitou da situação, pra sucesso pra vida dele, né? Ok? /.../ E aí, ele acabou ajudando o capitão Nascimento? No final do filme? Ou não, ele foi contra? Quem poderia me falar?

A2: Ajudou.

P2B1: Acaba ajudando, porque ele cria o quê?

A2: Porque (incomp)

P2B1: Ele cria uma espécie de CPI, ,é:: como explicar uma CPI?

P1B1: A polícia dos deputados. É o que vai começar a ficar em cima::

P2B1: Um júri.

P1B1: Pra julgar:: /.../

A3: Se a sigla está (incomp) a palavra CPI intuito de fazer referencia a corte (incomp) nacional? /.../ Investigar aquelas pessoas principalmente políticos envolvidos em crime de guerra::

P1B1: Que não deixa de ser uma investigação que fazem ali, porque o que tá acontecendo de verdade ali entre as milícias e tudo mais, o que acontece ali no Rio de Janeiro? Uma guerra interna, mas acontece::

P2B1: A2 comentou sobre as milícias. Quem poderia falar mais sobre as milícias? No filme? É isso que o filme trata, a denuncia das milícias. Quem poderia falar um pouquinho?

P1B1: De preferência alguém que não falou ainda:: [risos] [alunos não se manifestam]

P2B1: Quem?

A4: As milícias nasceram da oportunidade que deu Nascimento depois de eliminar todas as:: o tráfico de drogas nas favelas, quando diminuiu as violências e (.) aí na nasceu a oportunidade desses policiais pra fazerem negócio e desse negocio *no son* de tráfico, tráfico da política também, *dinero*, nasceu outro outra forma de::

P2B1: Exatamente, é isso que ele chama várias vezes no filme de sistema, porque::

A4: Sim, ele queria lutar contra o sistema o Nascimento criando outro sistema e ficou preso no mesmo sistema::

P2B1: E ele que criou o Bope que criou condições pra esse sistema, porque elimina o tráfico, e aí o que acontece os policiais começam a abusar do poder, pegar uma porcentagem, né? /.../ Não que todo tráfico foi eliminado::

A4: Foi eliminado uma *grand* parte.

P2B1: Uma grande parte.

A4: Uma grande parte e uma milícia, não lembro o nome, ele aproveitou os policiais, aproveitaram dessa situação porque justamente estavam envolvidos no tráfico. Então, eles sentiram pré::

P2B1: Sentiram prejuízo::

A4: Prejuízo de:: porque o negocio não tava funcionando bem. Então, eles trocaram tudo, uma parte de:: que Nascimento estava imaginando como vai acabar tudo o sistema, de tráfico, de tudo. (incomp) mostra o que sucedeu é:: realidade?

P2B1: Sim, na realidade.

A4: Realidade.

P2B1: Ok. Eu acho que é bem isso mesmo. Denúncia desse sistema, denúncia desses policiais corruptos, e que não medem esforços, esforço pra que o sistema se desvincule. Então, se for preciso matar um policial do Bope, Matias mata. Se for pra fazer alguma coisa ruim faz, tudo em relação a esse sistema.

P1B1: Não são vidas, né. São números atrapalhando números maiores.

P2B1: Tem uma parte que ele fala que um policial, que não é corrupto, ganha trinta mil. O da milícia ganha trezentos. Ou seja, dez vezes mais.

P1B1: Eu não sei se vocês acompanharam nos jornais, esses tempos atrás, a ação da policia também no Rio de Janeiro, de tirar os traficantes::

A1: Me falaram disso.

P1B1: Sim, passou muito na TV, em todos os jornais brasileiros e acredito que alguns de fora também em vista da (.) Copa, né. O interessante que filme que ele antecedeu um pouquinho da guerra que aconteceu agora no Rio de Janeiro. /.../

P2B1: Agora eu queria que vocês falassem um pouco das favelas. O problema das favelas no Rio de Janeiro.

A5: (incomp) *Enton*, essa pessoas que tem que buscar outras opções::

P2B1: Sim, é um problema grande né a favela. A gente até comentou algumas coisas aqui em aula, porque:: lembra daquele documentário que eu passei pra vocês? É um problema precário mesmo. Na favela, não tem endereço, eles não recebem correspondência, lembra? Não tem água encanada. Lembra daquele menino que o sonho dele era tomar banho de água quente, a gente tem um problema que envolve várias coisas. Se não tem uma residência com endereço, não consegue emprego. Ninguém dá oportunidade. Daí, no documentário também falava isso, que os moradores da favela eram:: tinham as profissões certas pros moradores da favela, empregada doméstica e outras que eu não vou lembrar agora. Como?

A4: Faxineira.

P2B1: Faxineira. Então, existe todo um preconceito. E além disso, desses problemas de saúde, de (.) moradia, existe outro problema relacionado que é? O quê? [alunos não se manifestam] A violência. A droga. /.../

A5: Mas isso é produto de parte do governo.

P2B1: Sim.

A5: Eu acho que:: outras pessoas *aproveitan de la situación de la gente pobre*, e:: (.)

...

P2B1: Não sei qual seria a solução pra isso, um mundo ideal::

A4: Acho que *no* é só culpa do governo, por que a situação desses pessoas (incomp). Acho que a culpa, os fatores que todos todos compramos, todos bebemos, é:: fazemos algo:: como explicar, como o sistema sócio-econômico. Uns são mais ricos, cada vez mais ricos e os pobres são mais pobres (incomp).

...

A5: Creio que o governador deveria ficar sem (incomp)

P2B1: Isso, isso é muito importante né? O governador aí faz parte de tudo isso. É uma crítica grande, né. Uma grande ironia por parte do filme e você vê no final do filme que que acontece com o governador? Ele tá em campanha, né, eleitoral.

...

P2B1: A3? Tem alguma coisa pra falar pra completar sobre o filme?

A3: No, eu estou escutando os comentário (incomp) a maioria das pessoas identificam que tem um problema social, como o problema das favelas, os fortes problemas da desigualdade social, discriminação social, violência, tráfico. Bom, então, não seria de elementos simples, mas vários fatores que (incomp) feitos na *grand* parte da população brasileira. Talvez, é um dos problemas nos países (incomp) No caso do Brasil, por exemplo, esse desigualdade social é muito forte (incomp) Todos sabem disso, mas da minha parte não vejo uma atitude. Se a gente identifica o problema, sabe, a gente fala, mas não faz nada /.../ na prática ninguém faz nada. Pra mim não adianta. Conhecer o problema, identificar o problema, é simplesmente um discurso teórico, mais práticas reais::

P1B1: No filme acontece isso né. O capitão nascimento ele tem atitude, então, quando chega no poder uma pessoa que tem atitude, que fazem com ele no filme? A gente tá discutindo política geral. Que fazem com ele? Colocam ele de lado /.../ Isso que ele tenta mostrar, a dificuldade de lidar com o sistema no filme. /.../ É um filme interessante porque aborda questões atuais, né.

...

P1B1: Vou distribuir as provas pra vocês, se tem alguma coisa pra explicar, a gente já vê. /.../ Não vai fugir muito do que a gente tem trabalhado na sala de aula. Não reparem nos números, porque normalmente a gente continuou colando dos livros e eu não mudei os números aí. Então, nessa dez, vocês vão ver o que cada desenho, cada figurinha tá fazendo e escrever. O segundo hã:: é do pretérito perfeito, então, vocês vão usar os verbos que estão aqui “abrir, bater, convidar e vender” conjugados no passado, aqui, completando nas questões. O debaixo, mesma coisa. Só que esses verbos aqui “ter, estar, fazer, querer e poder” também conjugados no passado, tá, tem exemplo aí. A próxima página, começa com dois, é pra vocês identificarem os nomes, tá, que a gente já viu isso em sala, e depois o quatro são os pronomes possessivos, aqueles de posse. E no outro exercício, vocês vão completar com o verbo no futuro do presente, tá? É futuro do presente, não é aquele ir mais infinitivo. É o verbo conjugado numa palavra só, ok? Depois, o próximo, é:: vocês vão ver se é presente ou passado, tá, e vão completar. E depois, descreva brevemente os afazeres do dia de uma pessoa real ou fictícia, então, pode ser o dia de vocês ou inventar alguém. Só que vocês terão, o importante é utilizar todos os verbos que a gente trabalhou durante o curso. No presente, no pretérito perfeito, futuro imediato e futuro do presente. Depois, aí tem um desenho de uma sala, ces vão completar aonde estão as coisas. Aí, depois tem a outra parte. Aí, virando a folha::

P2B1: É um pouquinho extensa a prova, não fiquem com medo, mas, assim, é só pra completar, então:: acho que dá. Ok? Qualquer coisa, eu fico um pouquinho mais. Próximo é pra completar um cheque, eu tenho o valor aqui, vocês vão escrever por

extenso no cheque é:: esse valor aqui em cima. Ok? /.../ Aí, tem um exercício que não tem espaço pra fazer, é pra vocês responderem essa carta aqui. Pode ser coisa de cinco linhas, não precisa ser muito extenso, ok? /.../

A3: É pra fazer hoje ou levar pra casa?

P2B1: Não, é pra fazer hoje. O exercício seguinte, é pra vocês escreverem em relação às horas, nós temos o exemplo aí né, “os homens chegaram às sete horas”. Aí, vocês vão escrever o que tá acontecendo. Próxima folha, tem várias personalidades famosas aqui do Brasil. Ces vão escrever cinco frases comparando as pessoas, tá? E o último exercício da prova (.) é pra vocês imaginarem que essas pessoas fazem parte de uma família e escrever também um texto de umas cinco linhas utilizando o vocabulário da família que a gente tanto falou aqui em sala. Certo? Alguma dúvida? Podem fazer.

P1B1: Boa prova pra vocês.

**APÊNDICE 5– TRANSCRIÇÕES PARCIAIS DAS AULAS DO CURSO DE PLE  
PARA FALANTES DE ESPANHOL BASICO 2**

Total de alunos: 3 (1 argentino e 2 colombianos), pertencem ao meio acadêmico

Duração da aula: 19h até 20h40

Local: Laboratório de Linguagem

Professores: P1B2

P2B2

## Aula 01

P1B2 inicia a aula explicando ao aluno, faltante da aula passada, que foi feita simulação do exame Celpe-Bras. As tarefas em áudio foram trabalhadas em sala de aula e as outras tarefas como lição de casa.

P1B2: Tinha mais alguma tarefa além do Celpe-Bras pra casa? /.../

A1: (incomp) Era pra fazer uma carta.

P1B2: Era mesmo pra fazer uma carta.

A1: Uma carta e uma entrevista com o doutor cirurgião?

P1B2: Cirurgião.

A1: Cirurgião.

P1B2: Ivo Pitanguí. Isso. Cê fez? /.../ [P1B2 recolhe as tarefas]

A1: Eu fiz hoje assim rápido, então, eu mais ou menos cronometrei?

P1B2: Você cronometrou como se tivesse fazendo o exame.

A1: Gastei meia hora mais ou menos...

...

P1B2: Hoje, a gente vai trabalhar uma unidade de um livro didático de ensino de português, tá? [P1B2 entrega a unidade para os alunos e mostra o livro]. Bom, é:: o título da unidade é “Que semana hein!”. Como tem sido, é, a semana, as semanas. A2, suas semanas aqui no Brasil é bem agitada? Muda muito de uma semana pra outra ou tem seguido uma rotina?

A2: Eu sigo uma rotina, mas sempre é muito agitada [risos]

P1B2: É uma rotina muito agitada, ham ham. Fala, assim, é:: muito agitada por quê? Você acorda cedo ou não? Que horas cê acorda mais ou menos?

A2: Não, eu durmo tarde e acordo, tipo, oito horas (incomp)

P1B2: Você acorda entre oito horas e oito e meia, e aí?

A2: Eu tenho que:: [P1B2 vai escrevendo na lousa a rotina do aluno] *Bueno*, eu acordo::

P1B2: Peraí, vamo lá, sem falar *Bueno*, você está falando português, então, bom ou:: a gente usa muito daí ou aí, tá? Aí, você acorda às oito e meia::

A2: Aí, eu vou pra universidade /.../ Vou pro laboratório.

P1B2: Oito e meia acorda::

A2: Mas, primeiro eu tomo banho, tudo isso, *no*?

P1B2: Sim, tão vamo lá, toma banho. Quanto tempo mais ou menos você gasta tomando banho, café da manhã?

A2: Trinta minutos.

P1B2: Nossa! Bem corrido. [continua escrevendo na lousa]. E depois?

A2: Aí, eu vou pra:: na:: no laboratório.

P1B2: /.../ É aula ou trabalho no laboratório?

A2: Alguns dias tenho aula, alguns só laboratório.

P1B2: Tá. Que horas mais ou menos você chega ao laboratório?

A2: Chego nove e trinta, nove e alguma coisa assim /.../

P1B2: Por volta de nove e trinta. /.../ E aí?

A2: Aí, eu tenho que fazer uma síntese, tenho que estudar algum artigo. Se tenho aula, vou pra aula e /.../ aí dá, dá? Doze horas, meio-dia, aí eu vou, pegar? *No*, eu vou::

A1: Bandeirão?

A2: Vou bandejar.

P1B2: [risos] Ce vai bandejar [risos] Cê criou o verbo já né? [continua escrevendo na lousa] Vou pôr entre aspas porque não existe esse verbo, tá, embora a gente use. /.../ E depois, à tarde?

A2: Depois, eu fico no laboratório todo dia:: [O aluno continua descrevendo sua rotina]

P1B2: Cê disse que dorme tarde::

A2: Durmo tarde.

P1B2: É? Que horas mais ou menos?

A2: É::depois da meia noite.

P1B2: Depois de meia noite.

A2: Eu fico sempre na internet aí::

...

P1B2: E:: lá na Colômbia você também dormia tarde? É um costume da Colômbia?

A2: Era costume sim::

P1B2: Vocês também jantam tarde? Que na Argentina eles têm dificuldade aqui pra jantar cedo::

A2: Sim, eu tava tendo dificuldade em princípio mas /.../ vou jantar com meus amigos /.../ eles comem tipo seis, seis e trinta...mas na Colômbia eu comia tipo oito e trinta, nove::

P1B2: Nove horas. No começo foi difícil então?

A2: Foi difícil, mas agora to acostumado.

...

P1B2: Vamos ver a rotina de A1 agora. Vamo lá A1, cê acorda?

A1: Eu acordo cedo e durmo tarde.

P1B2: Também acorda cedo e dorme tarde. Mais cedo que A2?

A1: Acordo sete da manhã.

P1B2: Eu acordo seis e meia também.

A1 e A2 comentam alguma coisa (incomp).

P1B2: A1 acorda às sete e, aí, o que você faz?

A1: Eu vou ao banheiro, escovo meus dentes:: e, e sempre me acostume ligar o computador e procurar nos jornais as principais notícias da Colômbia, eu sempre leio::

P1B2: Ah é? Pela manhã você lê as notícias da Colômbia?

A1: Sim, rápido.

P1B2: Quanto tempo mais ou menos? Quinze minutos?

A1: No, eu gasto mais ou menos, porque estou um pouco lenta?

P1B2: Um pouco lenta.

A1: Sim, sim

P1B2: Sonolenta.

A1: Sim, sonolenta, é:: gasto vinte e cinco minutos porque eu reviso meu facebook, de e-mail:: [P1 vai escrevendo na lousa a rotina de A1]

...

A1: /.../ oito tem que estar toda pronta e começo a preparar a meu menino.

P1B2: Então, vamo lá. Oito horas ce tem que tá pronta. [P1 escreve na lousa]

[A1 explica que vai de carona levar seu filho à creche de uma faculdade. Depois volta a pé].

A1: Depois, eu volta a pé para casa ya mais tranquila, e:: profundis na notícia, é:: profun::

P1B2: Leio, é:: me aprofundo, tá? Me aprofundo nas notícias /.../ Dar uma olhada, a gente usa muito essa expressão, dar uma olhada [P1 escreve na lousa]

...

A1: Depois, ya começo a fazer as labores domésticas.

P1B2: Trabalho. A gente já viu isso, trabalho doméstico. Lembra que eu falei de labor? É muito formal. Existe, mas é muito formal. Então, você começa a fazer seus trabalhos domésticos::

A1: Sim, a fazer a cama:: arrumar todo.

...

A1: Trato sempre de fazer aulas na internet. Temos uma instituição mais ou menos similar, Senai, aqui?

P1B2: Instituição similar ao Senai. Lembra da aula dos sons da semana passada:: Instituição /.../

A1: Senai só tem:: como?

P1B2: Ensino técnico.

A1: Mas para área mecânica.

P1B2: /.../ Tecnólogo será que a gente chama aqui? /.../ Que curso cê tava fazendo lá?

A1: Eu tava fazendo agora:: estava (.) atualizando-me (.) catorze meses.

P1B2: Ce trabalha com administração né? Por isso.

A1: Eu trabalhei na logística, produção, qualidade [A1 continua descrevendo sua rotina]

...

P1B2: A dos dois é uma rotina paulera, né?! Quando chega no final de semana, vocês podem falar a frase “que semana hein”, semana corrida, paulera.

A1: Paulera?

P1B2: Paulera é gíria, tá? É::

A1: Ah, mas eu gosto de aprender gíria (.) porque eu não sei.

P1B2: É::puxada, é uma semana.

A1: Paulera?

P1B2: Vem do rock paulera, que é rock pesado.

A1: Ah, tá! Entendi.

...

P1B2: Gíria é uma coisa assim muito regional, tá? Paulera, punk é negócio que a gente fala bastante aqui no estado de São Paulo (.) . Se fosse na Bahia pode ser (.) arretada, né, vão ter várias gírias conforme a região que você vai, tá? É:: então, tá bom, é isso a rotina. Ele tava falando do final de semana, você espera chegar o final de semana? Você tem essa sensação de ah, sexta-feira? .

A1: Sim.

P1B2: Tem?

A1: Eu espero para dormir tarde.

P1B2: Pra dormir tarde?

A2: Pra acordar.

P1B2: Ah, pra acordar tarde.

A1: Ah, perdon, sim, pra acordar tarde.

P1B2: Que horas você acorda?

A1: Pra mim, dez da manhã, sábado.

...

A1: Mas, meu marido tem dificul:: dificuldade?

P1B2: Dificuldade.

A1: Para dormir.

P1B2: Até tarde.

A1: Sim, então, ele, eu não queria que ele liga nada na:: no dormitório, mas ele conseguiu levar o computador, então ele assiste é (.) filmes, então faço colocar me (incomp)

P1B2: Você põe o protetor auditivo?

A1: No, eu no, eu faço ele colocar.

P1B2: Ah, ele que coloca o fone [risos]

...

P1B2: E você A2, espera bastante o final de semana ou não?

A2: Eu::

P1B2: É agitado seu final de semana aqui ou não?

A2: Não muito, mas alguma vez tenho que fazer algumas coisas talvez (.) tenho que ir a universidade se falta fazer alguma coisa, se::

P1B2: Cê trabalha muito.

...

P1B2: Lá em seu país você também era assim? Tão, *hardwork*?

A2: No, lá no /.../ lá tinha mais amigos, conhecia mais pessoas.

...

[P1B2 termina a interação com os alunos sobre a rotina de cada um deles e volta à apostila e explica o quadro de horas. A próxima atividade envolve compreensão auditiva de um diálogo. Depois dos alunos escutarem, a aula prossegue]

P1B2: Ouviram? /.../ Tava baixinho, mas dava pra entender. Do que eles tavam falando? Era um diálogo entre quem vocês acham?

A1: Duas companheiras de trabalho.

P1B2: Tá, duas companheiras de trabalho. E que que elas falavam? Sobre o que elas tavam falando?

A1: Uma delas no sabia que ya era sexta-feira /.../ ya chegando o final de semana.

P1B2: Tava chegando o final de semana.

A2: Era quinta-feira.

P1B2: Era quinta, já tava chegando o final de semana.

A1: Ah sim, e falava de uma viagem para Manaus, para próxima sexta-feira.

A2: Depois, ela pergunto a hora, /.../ quatro e quarenta e cinco acho.

P1B2: Tá ótimo!

A2: Aí, ela ia parar de trabalhar e ya ia embora.

P1B2: E já ia embora, como ela ia pra casa, vocês lembram?

A1: No escutei bem, mas ela falou que o trânsito estava atrapalhado /.../

P1B2: Agora, pode escutar mais uma vez só que lendo, tá? Vamos acompanhar o diálogo. [É passado pela segunda vez o áudio do diálogo]

[P1B2 solicita que os alunos pratiquem o diálogo. Após o término, P1B2 chama a atenção de A1]

P1B2: Pode ler a primeira frase de novo então A1?

A1: Qual?

P1B2: Só a primeira fala.

A1: Ah, estou cansada Soraya.

P1B2: Tá, quando você tá lendo rápido você tá falando *estoy*

A1: Ah::

P1B2: Estou cansada. Teve uma hora:: Acho que vou para casa, você falou *acho que voy para casa*. Tá bom? Só presta atenção. Acho que vou para casa, estou cansada, tá bom?

A1: Brigada.

P1B2: Passa, porque você tá falando rápido, ce num tá nem pensando. Também não se preocupe tanto, só aí aos poucos, igual o são, ão. A semana passada nós fizemos uma música que só tinha esse som.

A2: É muito difícil.

P1B2: Tinha muito esse são.

A2: Bandeirão.

P1B2: Bandeirão. Aí tem as partes dos verbos aqui tá? Querer, estar e achar [P1B2 lê as frases que exemplificam cada verbo na apostila]

A1 fica com dúvida e pergunta:

A1: Ou seja, o verbo quer sempre, vai acompanhar o verbo, outro verbo?

[A1 e A2 conversam entre si]

P1B2: Você quer alguma coisa, né, por exemplo, vamo lá, se eu quero dizer assim oh, às oito horas da noite A2, A1? Ai você vai completar essa frase aqui do A2 oh. A gente tava falando da rotina dele, né? /.../ às oito da noite A2?

A1: Quer

P1B2: Quer ir para casa. E você, o que você quer fazer oito da noite?

A1: Outra vez com quer?

P1B2: É. Você tá comparando você com A2. As oito da noite A2 quer mais ir pra casa. E você?

A1: Eu quero dormir.

...

P1B2: Então o quer expressa um desejo, eu quero fazer alguma coisa, tá? Então você já tá com um desejo de ir pra casa. Eu quero mais ir pra casa, a gente usa bastante essa expressão /.../

P1B2 escreve alguns exemplos na lousa com os verbos estar e achar.

P1B2: /.../ Quando você acha alguma coisa, você tá dando uma opinião, tá? O que você acha de Axé Music? Você gosta?

A2: De qual?

P1B2: Axé Music. Essas músicas de axé, micareta da Bahia

A2: Ah, no gosto muito.

P1B2: Você não acha muito legal.

A2: No acho muito legal.

P1B2: Que tipo de música você gosta?

A2: Eu gosto de salsa.

P1B2: Salsa. E aqui no Brasil tem alguma que você goste?

A2: Hum...gosto de Alceu Valensa

P1B2: Alceu Valensa. Você gosta de forró, essas coisas.

A2: Me parece legal.

P1B2: Hum hum. E você?

A1: Eu gosto algumas de sertanejas

P1B2: Ce gosta de algumas sertanejas

A1: Forró também e :: eu agora gosto muito da Paula Fernandez

P1B2: Paula Fernandez que é sertanejo também só que outro tipo

A1: Si, si me parece.

P1B2: Esse *Me parece* que vocês usam no espanhol, é o nosso *eu acho*. Eu acho legal. Então, em vez de a gente usar *me parece bom*, a gente não usa isso. A gente usa

bastante, ah, eu acho bom. Eu acho legal:: A gente até usa parece, geralmente não fala me parece, ah parece interessante. Quando você tá expressando a sua opinião, geralmente assim, ah eu acho isso! Tá? Quando é pra pesquisa, você não pode falar eu acho, que aí, você não pode achar nada...

A2: Tem que afirmar.

P1B2: Tem que afirmar as coisas.

A1: Ter certeza.

P1B2: Ter certeza. Ou eu penso:: Então, eu acho é uma opinião mais informal, quando a gente tá falando de música, de gostos mesmo.

[P1B2 solicita que os alunos completem o diálogo da apostila com verbo estar. Comenta sobre os estados emocionais e físicos, corrige exercício na lousa e comenta sobre os adjetivos. Depois, P1B2 coloca uma música, pela internet disponível na sala, que aborda a rotina. É solicitado que prestem atenção e anotem informações].

P1B2: Vamo lá. O que vocês conseguiram pegar da música? Da rotina? Primeiro ele tá falando de quem na música?

A1: De uma mulher.

P1B2: De uma mulher. Que é uma?

A1: Burguesinha.

P1B2: Uma burguesinha, tá. Já tinham ouvido essa expressão antes, né?

A1: Si [A1 conversa com A2]

A2: Burguesa. [risos]

P1B2: Sabe o que que é? Pessoa que tem dinheiro, burguesinha é uma menina filhinha de papai /.../ Outra expressão que a gente usa é patricinha.

A1: Ah! Patricinha eu escutei, uma vez.

P1B2: Patricinhas (.) são essas meninas que tem dinheiro pra poder não fazer nada, assim, só ter dinheiro do pai, tá? /.../ Que coisas ela faz?

A2: [risos] Ela vai ao cabeleireiro

P1B2: Ela vai ao cabeleireiro.

A2: No tenho certeza do que escutei, mas ela vai também ao esteticista?

P1B2: Ham ham no esteticista.

A2: Ela vai depois ao tinteiro.

P1B2: O que ela faz o dia inteiro? Esteticista [soletra essa palavra]

A2: Esteticista. Depois::

P1B2: O que ela faz o dia inteiro?

A1: Nada o dia inteiro.

P1B2: Nada? O dia inteiro?

A2: Ah [risos]

A1: Nada o dia inteiro.

P1B2: Tá, E você?

A2: (.) Escutei vai ao tinteiro.

P1B2: Hã? [risos] Peraí /.../ Ela nada o dia inteiro. [A2 e A1 riem]. E você? O que ela faz o dia inteiro A2?

A2: (.) Escutei vai ao tinteiro.

P1B2: Vai ao tinteiro. Tá bom. [risos] Nada o dia inteiro ou vai ao tinteiro. Tá bom [risos]

...

P1B2: Tem tinteiro no país de vocês?

A2: Tem.

A1: Sim, mas no se o que significa aqui.

P1B2: Aqui não tem tinteiro. O que é tinteiro? Quem tinge tecido?

A1: É..tinteiro?

A2: É tecido [fala para A1]

P1B2: Não:: o que é tinteiro?

A2: Tinteiro é quem pinta tecido.

P1B2: E é comum as pessoas irem no tinteiro?

[A1 e A2 conversam].

P1B2: Aqui não, não existe tinteiro. [risos]

A1: Mas, eu também tenho outro significado, a xícara pequenininha para, para (.) servir café. /.../ Tinteiro para servir tinto. Café no chama tin...cafezinho, tinto. Seria aqui::

P1B2: Pires.

A1: Seria. No, um pequenininho.

P1B2: Pingado.

A1: Pingado, isso.

P1B2: Ah, um cafezinho, você fala?

A1: Sim

P1B2: Cafezinho, aqui a gente fala cafezinho. Lá vocês falam tinteiro?

A1: A xícara pequenininha sim.

P1B2: Ah:: um tinteiro. Olha que legal! Não sabia.

A1: (incomp) tinto.

P1B2: Tinto é o café? Ah..legal! [risos]

[os alunos continuam a descrição das atividades da “burguesinha”]

...

P1B2: Agora, vão ouvir com a letra e ces completam só com os verbos, tá? [P1B2 passa o áudio novamente e depois corrige os verbos com os alunos explicando os vocabulários, quando necessário]

[P1B2 no fim da aula passa a tarefa de casa]

P1B2: Tragam essa material pra gente continuar, tá?

A1 e A2: Tá bom.

P1B2: Ah, e pra casa, se puderem, pode escrever, é:: como se fosse um email pra uma amiga sua ou pra algum amigo seu de lá, contando como é sua vida aqui. Que horas você acorda, o que você faz, pode escolher uma semana. Olha essa semana, eu faço isso. Pode ser curtinho, como um e-mail mesmo.

## Aula 02

[P1B2 entrega o material à A3, pois havia faltado na aula anterior e depois inicia a aula]

P1B2: É:: nós vamos começar com uma cena de um filme no exercício que eu preparei pra vocês, tá? (.) Não sei se já assistiram esse filme. É um português, um português com sotaque do nordeste do país. Chama o Auto da Compadecida. Então, o exercício é: você vai assistir a uma cena /.../ do filme o Auto da Compadecida, tá? Primeiro, você só assiste e tenta entender o que acontece. Depois de assistir, vocês vão escrever um texto sobre a cena, tá. O texto pode começar assim ó: trata-se da cena do filme o Auto da Compadecida na qual Chicó conhece Rosinha. O seu texto deve conter as seguintes informações: onde a cena começa? Vocês não precisam ir respondendo, vocês vão fazer o texto e no texto, isso aqui é só um roteiro, a cena começa:: Há outros homens interessados em Rosinha? Como se percebe isso? O que Chicó faz inicialmente para agradar Rosinha? Quais são os planos do pai de Rosinha para ela? O que ela acha desses planos? Qual o plano do amigo de Chicó e o que ele faz para ajudar o amigo? Tudo isso você vai tecer. Primeiro, você vai prestar atenção, depois você vai escrever a cena, você vai descrever a cena no que se passa, tá bom? Se vocês não conseguirem entender da primeira vez, a gente passa mais uma. (...) Já assistiram esse filme? Chama o Auto da Compadecida?

A1: Não.

A2: Não

P1B2: É legal para vocês terem contato com outro sotaque. (.) Ces estão aqui em São Paulo, só estão ouvindo o sotaque daqui. /.../

...

P1B2: Tá bom [risos de P1] Conseguiram entender a cena toda?

A1: Mais ou menos.

P1B2: Mais ou menos? Conseguiram? É:: então vamo falar um pouquinho da cena, tá? A3, você, o que você entendeu?

A3: Na cena, *hay* há um menino chamado Chicó.

P1B2: Chicó.

A3: Que gosta de Rosinha. Mas também muitos outros meninos gostam dela. É:: Chico::

P1B2: Chicó conhece ela::

A3: Conhece ela em um parque de diversões::

P1B2: Em um parque de diversões, tá bom. Tem o Chicó, tem mais três meninos, homens que gostam dela e ele conhece ela num parque de diversões. Que que acontece?

A1: Depois, e:: no dia do aniversário dela, o pai fala que vai tem um porco com muito dinheiro.

P1B2: Um cofre.

A1: Cofre?

P1B2: A gente chama de cofre. Vocês não têm costume de guardar dinheiro num cofre de porquinho?

A1: Sim.

P1B2: Sim?

A1: Mas ele quer uma pessoa como preparada, estudado e eu não escutei bem.

P1B2: Que tenha dinheiro pra poder casar com ela.

A1: Então (incomp) com o empregado do pai e começa arrumar a situação com os outros três e, como se disse, com autoridade, com::

P1B2: São os dois, né, a autoridade e o Chicó. Tá bom, e aí qual é o plano desse amigo? João Grilo é o amigo.

A2: João Grilo?

P1B2: É. Que que ele faz?

A2: Ele começa a (.) pedir presentes para a Rosinha.

P1B2: Ele começa a pedir presentes pra dá pra Rosinha.

A2: E aí::

P1B2: E ele leva os presentes pra Rosinha?

A2: (incomp)

P1B2: Conseguiram entender a armação dele?

A3: Ele é amigo de Chicó?

P1B2: Ele é amigo de Chicó.

A3: Ah, ele dio para Chicó os presentes.

P1B2: Fingindo, pro Chicó dar pra ela. Os outros que gostavam dela compraram o presente achando que o João Grilo ia entregar pra ela falando que era dele. João Grilo deu tudo pro Chicó e o Chicó deu o presente fingindo que era ele, pra poder agradar a Rosinha. Tá? Ces acham que conseguem escrever isso num texto curtinho? Vou dar um tempo pra vocês. Esse aqui é um roteiro pra vocês [P1 relê as instruções] /.../ Conforme vocês forem tendo dúvidas com o vocabulário, pode ir me perguntando, tá?

[Conforme o término do texto de cada aluno, P1 vai lendo e discutindo alguns pontos]

...

P1B2: /.../ Vocês sabem que Vicentão é um nome? Vicente, o nome fica Vicentão. Valentão não é um nome, valente é um adjetivo que é uma pessoa corajosa que enfrenta todo mundo. Valentão é assim “nossa, ele é::

A1: O cara.

P1B2: Ele é o cara. Isso. [risos de P1 e A1]

A1: Eu achei que era Valentin.

P1B2: Não:: porque tem o Valentin, né?

...

P1B2: Gente, vamos ver o que cada um teve em comum, a gente vai pondo na lousa e:: Você pode começar a lê a sua redação? Alto? Ou você não gosta?

A1: Sim.

P1B2: Aí o que tá grifado eu paro e escrevo na lousa tá bom?

A1: O Auto da Compadecida *comenza*, começa.

P1B2: Então, vamo lá. O Auto da Compadecida ela escreve então?(.) Que que tem aí de estranho? O Auto da Compadecida::

A1: *Comenza*.

P1B2: O Auto da Compadecida *comenza*. Tem alguma coisa aí que parece estranho? Eu falo O Auto da Compadecida *comenza* ou eu falo O Auto da Compadecida começa? Começa, tá? No espanhol, a gente tem bastante isso, né? Como é?

A1: *Comenzar, empezar*.

P2B2: *Empezar*.

P1B2: Só que aqui a gente não tem o *comenza*, é começa. /.../ O Auto da Compadecida começa.

A1: Quando Rosinha está no parque de diversão e conhece Chicó, além de ter outros interessados como o policial e o Valentão, Chicó dedica uma música para ela no parque e ficam apaixonados. No dia do aniversário da Rosinha, o pai::

P1B2: Hum, então, vamo lá. Aí ela escreve, no dia do aniversário da Rosinha (.) o?

A1: O pai.

P1B2: Ela misturou o pai com a mãe, tá? A mãe a gente escreve assim MÃE e o pai? Não tem nada nasalizado no pai. Na mãe, você pode ver que o som vai no nariz MÃE. PAI, não tem nada nasalizado, tá? Isso aqui só tem quando a gente nasaliza. Mãe, pã /.../ Vamo lá, continua.

A1: No dia do aniversário da Rosinha, o pai fala que ela tem um cofre de poupança e ela vai ganhar *quando*::

P1B2: No dia do aniversário da Rosinha, o pai fala que ela tem um cofre de poupança e ela vai ganhar?

A1: *Cuando*.

P1B2: Quando?

A1: Mas *quando* escrevi com “c”.

P1B2: Com “c”, então, tem duas coisas aí, tá? Então, vamo lá. Vou pôr aqui, ela tem um cofre que vai ganhar *quando*, ele escreveu assim ó, *quando* case. Então, tem dois probleminhas aqui com o português, tá? Primeiro, é o *quando* que esse é em espanhol, né? Esse som nosso QUANDO, QUATRO, tá? É um “Qu” QUANDO, QUATRO. O problema é que às vezes esse “u” é pronunciado que nem QUANDO, QUATRO. Geralmente, quando vem um “u” e um “a” aqui ó, a gente fala o “u”. Tá? QUANDO, QUATRO, QUASE. Toda vez que tem o “u” e o “a” a gente fala esse “u”. QUEIJO, QUERO, tá vendo? Quando tem um “ezinho” a gente não fala o “u”. /.../ E aqui não é quando case, tá? É quando casar, tá? Quando ela casar. Quando casar. Não existe essa construção no português, quando case.

A1: Com “s”?

P1B2: Com “s”, isso. Quando casar. Então, ela tem um cofre que vai ganhar quando casar.

A1: Só que quer um homem com dinheiro e estudo. Eu escrevi *estudio*.

...

A1: Rosinha fala que isso vai ser impossível. Eu acho que tinha, faltava mais um “s”.

P1B2: Isso, então, vamo lá, do jeito que você tinha escrito antes. Rosinha fala que isso vai ser::

A1: Impossível.

P1B2: Que que tem aqui? Do jeito que tá escrito, eu leio fraco, então fica impossível, tá? Impossível. Se a gente quer ler impossÍvel, vai pôr dois “s”, tá? /.../

A1: Porque ele não gosta de ne um homem::

P1B2: Porque ele não gosta de:: Ah, boa, esse aqui é boa. De? Escreveu assim, de “ne um” homem. Então, a gente tem dois jeitos de nasalizar as coisas, de falar meio que pelo nariz. É aquele com til, que a gente faz não. E nenhum. Nhá. Nhe, Nhi. Toda vez que a gente faz esse “nhã” a gente tem “nh”. NeNHUM. NeNHUM.

A1: O amigo de Chicó, João Grilo?

P1B2: João Grilo.

A1: Ajuda arrumar um presente de Chicó para Rosinha, enganado::

P1B2: Ah, vamo lá. O que que ele faz? /.../ ó que a gente não fala enganado, a gente fala sem nasalizar. Enganando. Enganava, enganando /.../

...

A1: Enganando a autoridade e Vicentão. Ah, o policial.

P1B2: Pode ser o Vicentão. Autoridade e Vicentão.

A1: Falando que Rosinha gosta dele. Finalmente, Chicó dá brincos de presente para Rosinha.

P1B2: Ótimo, você foi bem sucinta e conseguiu descrever tudo. Tá ótimo. Quando eu destaco essas coisas que vocês erraram, não é porque vocês estão escrevendo mal. Pelo

contrário, a ideia tá passando. Como é muito próximo, a gente, às vezes, pensa que tá escrevendo em português /.../ Vamo lá A2, pode ler?

A2: A cena do filme começa num porque de diversões. Onde Chicó conhece::

P1B2: Vamo lá. A cena do filme começa num porque de diversões. Aí olha só o que ele escreveu. Onde Chicó conhece, tá? Então vamo ver. Vamos escrever: A criança conhece (incomp) Quando a gente tem o som de “c” com “a” tá? Por exemplo, casa. Quando o som tem “c” com “a” ele fica com som de “K”. Tá? Casa. Quando o som é de “c” com “e”, por exemplo, Ceará, eu não falo “queará” eu fala Ceará. Então o som é de “s”. Quando eu quero que esse com de “c” com “e” tenha som de “K”, o que eu preciso fazer? Preciso pôr o “QU”, aí, sim ele fica com o som de QUEijo, QUero tá vendo? Aí sim ele fica, porque naturalmente ele tem som de “c”. Diferente do som “k” tá vendo? Por isso, quando eu quero que esse som aqui fique com o som de “s” aí eu preciso pôr a cedilha. CrinanÇA, senão ficaria crinCA. Mas, quando tenho o som de “c” aí é contrário, tá vendo? Ele naturalmente tem som de “c”. Então, eu não preciso da cedilha no “c”. Eu só ponho a cedilha com “a”.

A2: Só pra “a”::

P1B2: Só pra “a” tá? Por quê? Porque aí ele dá o som de “s” e a cedilha vai dar o som de “s” pro “a”. Porque o som de “c” com “e” já tem “c”. Lembra sempre do Ceará. /.../ Quando ele conhece a Rosinha?

A2: Ele fica muito apaixonado por ela. Mas também tem outros homens que *están* interessados.

P1B2: Mas também tem outros homens:: Aí é a musiquinha que eu dei semana passada, que *están* interessados. Lembra da musiquinha? Bambalalão, senhor capitão, estÃO, SÃO. Não é *están*. Como a gente nasaliza esse “ão”?

A1: Estão.

A2: Estão.

P1B2: Com o? Til. Então, que estão, tá? /.../

...

P1B2: A3? Pode ser?

A3: O filme chamado Auto da Compadecida começa num parque de diversões quando Chicó conhece Rosinha. Ele ficou muito impressionado pela beleza da mulher. Quando o menino observava Rosinha, havia outros dois homens interessados em ela.

P1B2: Aqui, a mesma coisa ó, quando o menino observava Rosinha, havia outros dois homens interessados em ela. Que que a gente faz? A gente também contrae “nela”. Tá? Estavam interessados nela.

A3: Chicó (incomp).

P1B2: Como você tá contando tudo no presente, se fosse no presente, Chicó:: qual em o presente?

A3: Consigo?

P1B2: Consegue. Tá? Chicó consegue. Como você tá contando tudo no presente, tem que ser tudo num tempo só, tá? Consegue. Mas se fosse no passado seria con-se-guiu, tá vendo? /.../ Toda vez que vocês tem esse “gio” aqui pra gente é o conseguiu. /.../

...

P1B2: Gostaram da cena do filme? [alunos se manifestam positivamente] Entenderam bem né?

A1: Hum hum.

P1B2: Agora, vamos aproveitar um pedaço da cena, porque nós estamos vendo sempre:: nós já vimos o passado, agora estamos vendo o presente. Por isso que era pra vocês descreverem no presente, tá? Não sei se no espanhol tem isso. Às vezes, a gente fala o presente, por exemplo, que ce faz amanhã? Amanhã, eu trabalho o dia inteiro. Eu to

falando no presente, mas eu não to falando do presente, eu to falando do futuro. Tem isso também?

A1: Sim.

P1B2: Tem? Então, é o presente com uma ideia de futuro, tá? Então, tem uma cena aqui, eu vou pôr na cena e vocês acompanham o que ele tá falando. /.../ E o sotaque do nordeste? Vocês sentiram bastante diferença do português daqui?

A1: Muito.

P1B2: Muita né?

A1: Sim, sim.

P1B2: Tem hora que eu também não consigo entender o que eles estão falando. [P1 seleciona a cena] Vamo lá. Vocês viram que na folhinha de vocês tem o diálogo com ele né? Então, vamo lá, o amigo e o Chicó, né? Aí o Chicó fala: *É tanto amor que me chega a dar gastura*. E o amigo: *Por que você não fala com ela? Pobre do jeito que eu sou* [Chicó]. *Casando com ela, você fica rico* [João Grilo]. Casando com ela, você fica rico. A ideia é que casando com ela você vai? Ficar rico. Só que ele usou, casando com ela você fica rico. Tá? Então, tá em negrito essa parte. *De que jeito?* [Chicó]. *Jeito eu dou* [João Grilo]. *Mas aí que tá, depois de rico, você esquece seu amigo João Grilo*. Não é que depois de rico ele esquece, na verdade, depois de rico você vai?

A2: Esquecer.

P1B2: Esquecer. Só que ele tá usando com ideia de futuro, tá? *Tudo que eu quero é dinheiro, mas nem sempre eu quero mais. Casando com ela tem fartura* [João Grilo] Terá, só que ele tá usando com a ideia de futuro. *Que não acaba e além de matar a fome você ganha uma porca cheinha de dinheiro*. Na verdade, ele vai::

A1: Ganhar.

P1B2: Ganhar uma porca. *Mas você ganha uma porca cheinha de dinheiro que bisavó::* Ah, os nordestinos não usam tanto artigo como a gente, tá? *Que bisavó da dona Rosinha deixou pra ela* [João Grilo]. *Pois, se você fizer ela casar comigo, metade é seu* [Chicó]. Então, esse foi o trato deles. O João Grilo só ajudou ele, porque se ele casasse com a Rosinha e pegasse a porca, metade do dinheiro era do João Grilo, tá? Então, tem aqui, veja as frases em negrito, em que tempo verbal elas estão? Em que tempo verbal elas estão?

A1: Presente.

P1B2: No presente. Elas estão falando do presente ou de um possível futuro? De um possível futuro. Então, às vezes, o presente tem ideia de futuro. E é essa parte que a gente começa a entrar nessa unidade. /.../ Você quer passar P2B2 o diálogo pra eles?

P2B2: Hum hum.

...

P2B2: Ces preferem escutar?

A1: Escutar.

/.../

[Por problemas de áudio da sala, não foi possível os alunos ouvirem o diálogo. Assim, praticaram oralmente]

P1B2: Você me liga amanhã?

P2B2: Claro.

P1B2: A que horas?

P2B2: Depois do meio dia está bom para você?

P1B2: Não:: Antes do meio dia, porque depois do meio dia eu estudo e trabalho.

P2B2: A que horas você estuda?

P1B2: Estudo a tarde e trabalho à noite.

P2B2: Amanhã também? Porque amanhã é sábado.

P1B2: Ah:: amanhã não, só segunda. /.../ Isso, pode pedir pra eles:: cada um vai ser um personagem. Pede pra eles.

P2B2: O gente, quem gostaria de ser Cezar?

A2: Eu. [risos]

[Os alunos praticam o diálogo que P1 e P2 acabaram de ler]

...

P1B2: Porque amanhã é sábado. Legal. Agora, é:: acho que é isso. Você vê aqui, tem lembra. Quando eles estão falando, eles é:: *Depois do meio dia está bom para você?* A gente fala na linguagem oral, “pra você”, “pra mim”. Tá? Só que isso faz parte só da linguagem oral. Quando você vai escrever, você não escreve “pra”, você escreve “para”.

P2B2: Para.

P1B2: Tá bom? Para. Mas quando a gente tá falando a gente fala “pra”. Tá? E na conversação, o “me” vem antes do verbo, por exemplo, *Você me liga amanhã?* /.../ No português formal o certo seria *Você liga-me amanhã?* Imagina a gente falando assim? Você liga-me? Ninguém fala tá? *Você me liga amanhã?* E cada vez isso tá caindo mais no português. Não sei se isso vai mudar a regra, nas a gente tem uma regrinha de gramática de colocação pronominal.

A1: Ou seja, liga-me? Escrita?

P1B2: É, seria liga-me. Mas tá caindo essa regra, porque ninguém mais usa.

P2B2: (incomp)

P1B2: /.../ Eu nem vou entrar em detalhe de colocação pronominal com vocês. Então, é você me liga, quando a gente tá falando. Quando tá escrevendo se você colocar “tal pessoa me liga” vai tá errada a colocação? Pelo português formal sim. Tá? Tem umas regrinha de colocação, mas acho dificilmente:: Você sabe se no exame Celpe-Bras pediria por exemplo? Colocação pronominal?

Pesquisadora: Não. Gramática separada eles não pedem.

P1B2: Então, assim, nem os brasileiros sabem muito bem usar, só pra você ter uma ideia, tem até uma piada que uma das colocações pronominais nossa é que quando a gente vai falar de alguém no futuro a gente usa, por exemplo, *estude, porque dar-te-ão valor*. Magina se alguém fala assim? Não fala. Seria te darão valor. Mas pela regrinha seria dar-te-ão. Então, vocês já devem ter percebido isso que tem muitas coisas que tem uma regra formal, mas que nós não usamos. Tá? A gente adora quebrar essas regras. Então, assim, nem se preocupem muito com essa dica do livro. Agora, a dica do pra e do para é bem útil. Porque esse não dá pra escrever “pra”, tá? Seria um português ruim. Então, se vocês escreverem, por exemplo, no exame um “pra” invés do “para”, pode ser ruim, tá? Cuidado também quando vocês forem escrever nessas contrações, tá, a gente sempre contrai. /.../ Ce continua P2B2? Eu vou ter que embora, mas P2B2 vai continuar a aula com vocês tá? Semana que vem, como é semana de Letras não vai ter aula aqui. /.../ eu estou com todos os textos escritos de vocês:: vocês acham chato reescrever?

A1: Não.

P1B2: Então, vou entregar e vocês:: pode escolher, não precisa reescrever todos, escolham um pra reescrever esse texto, tá? Ce entrega os textos pra eles, aí eles reescrevem /.../

P2B2: Vocês tiveram alguma dúvida no texto?

A1: Não.

A3: Não.

P2B2: Ces entenderam bem a explicação dela? Então, a gente podia fazer os exercícios da página noventa e dois, ó, de construção do texto::

A1: Ah, tá.

P2B2: Ces querem dar uma lidinha aqui em cima (incomp)? A partir desse vocabulário, a gente vai preenchendo. Por exemplo, assim, ó, a primeira: Complete com os verbos e com os adjuntos adverbiais de tempo, como ficaria esse primeiro?

A2: eu trabalho.

P2B2: Eu trabalho?

A3: À noite.

P2B2: À noite. Isso (incomp) Meus amigos não?

A1: Estudam.

A2: Estudam.

P2B2: Não estudam depois do que?

A2: Das nove.

A3: Depois?

P2B2: É, depois das oito (incomp) [P2 fala muito baixo] É, eu estudo às oito, você estuda às segundas? /.../ As opções dos adverbiais que vão indicar se é futuro ou presente.

(...)

P2B2: /.../ Tem um português bem formal que seria eu estudarei às oito, esse daí é bem formal que a gente não usa. Tem outro que a língua formal aceita que é eu vou estudar, né, seria mais composto, eu vou estudar às oito. Esse é mais na língua formal, no dia a dia a gente usa o presente, a gente fala eu estudo às oito antes do meio dia ou depois. [P2 vai esclarecendo as dúvidas do exercício individualmente na carteira]

...

P2B2: /.../ Podemos começar? Essa “b” aqui ó. Quando você trabalha A1?

A1: Todos os dias. [risos de A1]

P2B2: Toda hora [risos de P2]

A1: Toda hora. Eu não faço trabalho formal, mas faço muita coisa em casa.

P2B2: E como vai ser o seu dia amanhã? Você vai?

A1: Amanhã?

P2B2: É, assim, tem essas perguntas, (incomp) como você descreveria o seu dia amanhã?

A1? De manhã?

P2B2: É, assim, todo dia.

A1: Na manhã, eu vou levar meu menino na escola, depois, eu tomo café da manhã, depois faço trabalho doméstico e, na tarde, estudo. (incomp) vou buscar, buscar?

P2B2: Depois, você vai buscar seu menino na creche?

A1: Sim.

...

P2B2: Como vai ser o seu dia amanhã?

A2: Não trabalho. [risos de A1]

P2B2: Não trabalha? Amanhã ce não trabalha?

A2: Mas, estudo. Amanhã, vou na faculdade, vou ficar lá:: todo dia?

P2B2: Durante o dia, né.

A2: Durante o dia e depois vou pra minha casa, à *noche*. (incomp)

P2B2: E você A3? Como vai ser?

A3: Amanhã, vou estudar, depois eu venho, venho pra faculdade, eu almoço aqui no restaurante e depois eu vou ter aulas até às seis da tarde (incomp).

P2B2: Muito bem, ces falaram tudo certinho.

...

(Aula 3 não foi gravada por problemas técnicos)

## Aula 04

[Como há apenas um aluno, P1B2 inicia a aula esclarecendo dúvidas de A3 em relação ao seu texto produzido]

P1B2: /.../ Produtividade vem produto. Em português a gente não costuma fazer esse proDUCto, não tem isso, tá? Então, produto. Pro-du-ti-vi-dade [P1 fala sílaba por sílaba] Essa coisa do espanhol de colocar o “c” antes de “t” pra gente não existe. Tá? O que mais? Produtividade:: Desocupação que a gente chama de desemprego, tá? Desocupado, aqui no Brasil, existe essa palavra, mas é num tom pejorativo, “ah, é um desocupado”, é um vagabundo, não faz nada.

P2B2: Falta de interesse da pessoa.

P1B2: É:: agora, desemprego é que quer trabalhar, mas ele não consegue um emprego, então, ele é desempregado, tem um desemprego. Tá? Ah:: aqui (.) Foi bom que você colocou criação e não *criación*, mas tem uma coisa aqui. Primeiro, você escreveu “la criação”, seria “la”?

A3: *No*, mas eu não lembro se escrevi::

P1B2: Ce escreveu assim, ó, “devido à la criação”.

A3: La com:: a com::

P1B2: Com crase. E aí tem esse “la”?

A3: Não.

P1B2: Então, seria devido à?

A3: A criação.

P1B2: E aqui? É CRIação, tá?

A3: Ah::

P1B2: Devido à criação. Vem do verbo::

A3: Criar.

P1B2: Cri-ar, tá? Cri-ção. Ah, daí você escreveu assim, ó, [P1 escreve na lousa para que A3 diga o que está errado] E agora, o que ce acha? Que tem de diferente.

A3: Meus:: minhas?

P1B2: Minhas, tá? Expectativa é uma palavra feminina. Minhas expectativas. (...) Esse aqui você não escreveu, é só pra comparar, ce escreveu o primeiro. (...) Vamo lá, to começando a confundir sua cabeça, né? [risos de A3]. Primeiro, ce escreveu o que aqui?

A3: Essencial. [A3 lê corretamente, mas escreveu com um “s” a palavra]

P1B2: É. Com esse aqui, com um “s” só fica igual o som do “z”. Então, ficaria, “eZêncial”, tá? Pra ficar eSSencial preciso de? Dois “s” /.../ Então, geralmente, o som de um “s” só é o som de “z”. Ca-sa, tá? Pra ficar com esse som de “s” ou ele vai ter dois “s” ou ele vai ter cedilha. Cassar e caça. Esse cassar com dois “s” aí muda o significado pra gente. Cassar com dois “s” é quando você anula alguma coisa de alguém. Por exemplo, eu tinha um deputado e anularam o mandato dele. Então, ele foi cassado. Tá? E caça, assim, com “c”cedilha é caça mesmo de matar bicho. Não se preocupe tanto, é só pra mostrar que o som tem a ver com a grafia e tem a ver com o significado. /.../ Ah::, mais uma. [P1 escreve na lousa] E aí, que ce acha?

A3: [risos de A3]

P1B2: Assim tá bem parecido com o espanhol, né? Ham? Vendi?

A3: Ah, *conhecimiento*.

P1B2: Vendi? Conhecer. Então, conhecimento, tá? Aqui também, o problema dessa daqui é o som, tá, ó, ce escreveu assim ó “saver”. Eu sei que esse som é bem parecido pra vocês, né? É sa-BER, “b”.

A3: É igual o espanhol, então.

P1B2: Não.

A3: Saber.

P1B2: Ah, espanhol também é com “b”?

A3: Sim.

P1B2: Saber. Isso, igual no espanhol. Esse “v” no português nunca tem som de “b”. /.../ Aqui, é parecido com “minhas expectativas”, ce pôs assim ó “novos aprendizagens”. Que seria?

A3: Novas aprendizagens.

P1B2: Novas aprendizagens. Mas você escreve muito bem, a única coisa é:: o que é muito parecido com o espanhol você acaba escrevendo no espanhol. P2B2 preparou um textinho, vai passar.

P2B2: A gente tava falando de trabalho semana passada, se a gente continuar com tema assim e ver assim um pouco mais a respeito do trabalho no Brasil, como é que é a nossa cultura, né, de trabalhar. Eu tava pensando de a gente ler os trechinhos e ir comentando, assim, o que você acha? Gostaria de começar a ler?

A3: Hum? (incomp)

P1B2: É o título né? O brasileiro::

A3: O brasileiro: seu jeito de *vivir*, de ver, de trabalhar e de fazer negócios. O bombeiro. No Brasil, o herói? Herói?

P2B2: Herói.

P1B2: Herói, tá certo. Herói.

A3: O herói da empresa é o apagador de incêndios, o (incomp) de emergências. Admira-se quem reage depressa quem descobre saídas. O planejador, ao contrário, é considerado burocrático, sonhador (incomp).

P1B2: Aí, você vai ser o Vitor. Quem vai ser o Robert? Você?

P2B2: Eu posso ser.

P1B2: Então, vai lá.

A3: Engenheiro recém chegado do Canadá. Isto é verdade?

P2B2: É, por isso o brasileiro é flexível, criativo. Ele vive em um ambiente instável, com regras que podem mudar a qualquer momento com leis que pegam e leis que não pegam. Nas empresas, os executivos precisam ser ágeis, precisam fazer planos de contingências.

A3: Então, imagino que os planos são implantados nas empresas com mais facilidade.

P2B2: Claro. O brasileiro se adapta rapidamente a novas situações. Aprende a ser esperto, vivo e há também o jeitinho brasileiro. [risos de P2] Uma forma positiva de simplificar as coisas, de eliminar obstáculo.

A3: Assim, tudo fica mais fácil, tudo dá certo.

P2B2: Nem sempre, Vitor. Veja os pontos negativos. Por ser muito flexível, o brasileiro, em geral, detesta regras e minúcias. O jeitinho, uma maneira tão simpática de facilitar a vida, às vezes, pode ser desonesto. E a autoconfiança excessiva e o otimismo permanente são um perigo.

P1B2: É:: tá projetando uma imagem, né, do brasileiro.

P2B2: Você já tinha ouvido falar desse jeitinho brasileiro?

A3: Não.

P2B2: Das leis que pegam e que não pegam:: [risos de P2]

P1B2: Ce nunca ouviu falar do jeitinho brasileiro?

A3: Não.

P1B2: O que você achou, você tá convivendo com os estudantes, não é o mundo de trabalho ainda, né, você tá convivendo com os professores daqui, com os estudantes daqui. Que você achou, em relação ao texto, por exemplo, o que o texto tá falando é que

o brasileiro não gosta muito de regras. Também não cumpre muito as regras. Você percebeu isso, acha que não?

A3: Eu percebi nas aulas. Eu vi que muitos estudantes é:: não, é:: trocam o cronograma.

P1B2: O cronograma. Inclusive nosso curso aqui, né [risos]

A3: E a professora não diz nada. [risos de A3] Acho que não querem muito::

P2B2: Já que é a minoria, deixa quieto, né.

P1B2: Não tem muita regra. Tem a regra, mas depois fica todo mundo mudando a regra o tempo inteiro.

A3: É, acho que é muito flexível.

P2B2: Tem o jeitinho tanto dos alunos que querem mudar, aí o professor fala “deixa, né”, fica mais fácil, concordo, não vai::

P1B2: Isso é bem diferente na Argentina?

A3: Sim. [risos]

P1B2: É, lá não muito essa flexibilização.

A3: Mas, não sei como se fala, é mais reto.

P2B2: Rígido.

P1B2: É mais rígido. Não é flexível, é mais rígido.

P2B2: É porque, vem até do jeitinho brasileiro essa coisa de regra que pega e que não pega. Porque tem regras no Brasil só pra constar em lei e assim tal.

P1B2: E outras que não. Mesmo o cinto de segurança agora nós estamos usando porque começou a ter muita multa. Mas durante muito tempo, existiu uma lei de cinto de segurança e ninguém usava. E essa parte desonesta que eles falam do jeitinho brasileiro, é uma coisa que durante muito tempo foi visto aqui no Brasil esse jeitinho como uma coisa boa. Ah, o brasileiro é malandro. Ce vai pro Rio agora você vai perceber muito isso no Rio mais que São Paulo. Tudo eles são espertos, sabe, a gente consegue, olha só, você vai pra tal lugar, vou te levar /.../ É desse jeito, até o jeito de falar.

P2B2: Que dá um jeito.

P1B2: Ce tá indo pro Rio agora. Você vai perceber isso. Essa cultura do brasileiro esperto, do jeitinho, pegou bem durante muito tempo. Agora, por causa de muita corrupção, tem muita gente lutando contra esse jeitinho brasileiro. Porque uma das coisas que acontecia, por exemplo, você foi pego por um guarda no carro fazendo alguma coisa ilegal, olha como funcionava, eu não sei se tem muito isso na Argentina, mas você descia do carro, né, ce falava pro guarda assim, dá um jeitinho, to aí com a família, né, quebra essa multa pra mim, quebra essa multa pra mim /.../ Aí, era muito comum, então, o guarda, então, me dá seu documento, na hora que ele falava isso pra você, porque é proibido dá dinheiro. Que ele falava do jeitinho e o cara recebia bem, não, não, me dá seu documento que eu vou dar um jeitinho pra você. Muitas vezes, no documento a pessoa já dava um dinheiro.

P2B2: Embaixo do documento uma notinha de cinquenta.

P1B2: A notinha pro guarda que era a corrupção. Aí, ele pegava a multinha e não multava ninguém /.../ Então, esse jeitinho brasileiro é uma coisa que o próprio brasileiro tá repensando. Não sei se você assiste jornal aqui, mas a gente tá com escândalos de corrupção. Então, essa cultura do jeitinho brasileiro nós tamos tentando mudar. Mas, olha, acho que vai demorar. /.../

P2B2: /.../ A gente faz coisa que a gente nem percebe.

P1B2: Mesmo com o professor, né, ce fala ah eu tenho:: eu estourei meu número de faltas, ah, mas a gente dá um jeito. É muito comum isso na cultura do Brasil.

P2B2: No Rio de Janeiro é só você ir a qualquer lugar e falar eu não consegui fazer isso, cada um vai te dar uma sugestão pra você dar um jeitinho.

P1B2: Um jeitinho. E eles vão tentar te levar, o taxista, toma cuidado, é:: eles podem querer cobrar um preço fixo. /.../ É quem vai?

A3: Dois paraguaios.

P1B2: Dois paraguaios e você.

A3: Sim. E outro argentino.

P1B2: E mais um argentino. Ele vai perceber que nenhum é do Brasil. Então, às vezes, você tá indo pra Lapa e ele fala: não, meu preço é de corrida fixa. É quarenta reais. Aí ce tem que falar, não, porque você tem que usar o taxímetro. Então, nós vamos pegar outro táxi que tenha taxímetro. /.../

P2B2: Mas, cuidado com outro jeitinho que o taxista me pegou, porque o taxímetro dele parou só que ele falou são dez reais, mas são nove e dez no taxímetro, daí ele olhou e falou::

P1B2: Mas é a nova tabela.

P2B2: Não, ele falou é a taxa da mala lá trás. Mas não tem que ter essa taxa. Quando eu perguntei:: então você vai cobrar até pelo meu peso /.../ Então, se for assim, você vai começar a perguntar quanto você pesa? [risos]

...

P1B2: Se bem que em Buenos Aires os taxistas são mal educados hein?

A3: É, mas também não existe isso. Não é *tan* normal, mas também não existe.

P1B2: Principalmente, em cidade maior, né?

A3: Em Buenos Aires.

...

P2B2: Até o Zé Carioca, lembra que a Disney fez? Eu tinha até o gibizinho do Zé Carioca. Ele pega bem isso aqui, que era o papagaio verde e amarelo e fazia esse tom jeitinho brasileiro. Ele não trabalhava e toda hora ele dava um jeitinho pra comer, pra pagar o aluguel, namorar e::

P1B2: É, tinha muito isso. Vamo lá.

A3: O Homem cordial. No Brasil, a criação de um clima psicológico favorável é essencial para o desenvolvimento de qualquer atividade. O trabalho é também uma forma de fazer amigos. Vida profissional e pessoal de confundem /.../ [Em seguida, praticam o diálogo]

P1B2: Mas isso é ótimo!

A3: É, aliás? Que é aliás?

P1B2: Aliás é:: falando nisso, aliás.

A3: Aliás, há empresas multinacionais tentando utilizar em outros países essa prática de trabalhar baseada no relacionamento pessoal dentro da companhia, mas isso tem seu lado negativo.

P1B2: Como assim?

A3: Na vida pessoal e na profissional o brasileiro tem dificuldade de tratar conflitos diretos. Nem sempre ele diz tudo o que pensa e não sabe ser crítico. A franqueza e a objetividade, que estão mais no relacionamento profissional de outros povos, chocam o brasileiro, ele se ofende facilmente.

P1B2: Credo! Sinceramente, vocês brasileiros são muito complicados.

A3: Talvez, sejamos, mas não se esqueça Vitor, para se fazer negócios com um brasileiro você precisa conversar, ouvir histórias e contar as suas e os tapinhas nas costas, os abraços entre homens e os beijinhos entre as mulheres tudo isso faz parte de um estilo de trabalho dirigido, mas pela emoção. Muitas vezes, o estrangeiro pode ter problemas.

P2B2: Você sabe que os argentinos, especialmente:: quando você vai a uma loja, ce pede alguma coisa que eles não têm, ele falam “gente não tem agora”. Aí, a pessoa vai três, quatro vezes perguntar.

P1B2: Aonde? Aqui?

P2B2: É que o brasileiro tem muito isso. /.../ Agora não tem::

P1B2: É, nunca assume. /.../ E outra coisa, preciso te falar uma coisa assim, por exemplo, A3 você chegou atrasada na aula hoje, eu não quero mais que você chegue atrasada. Muito dificilmente eu vou te falar isso. [risos de A3] Eu vou ficar fazendo rodeio, vou falar assim “então, a gente tem um horário pra começar a aula, nunca vou falar A3, quando as pessoas chegam atrasadas atrapalham um pouco o ritmo, então, tentem chegar no horário”. Eu nunca vou falar::

A3: Direto.

P1B2: Direto, porque a gente tem essa mania de, das relações pessoais serem muito misturadas com as relações de trabalho.

P2B2: Tentar disfarçar o máximo, nem falar na hora que chega, tenta misturar, o problema é meu::

P1B2: Você, a sua região tem isso? Os argentinos ou não?

A3: Depende do espaço. Acho que na faculdade não é tão assim, mas *hay, están* estabelecidos as leis de estudantes e::

P1B2: Calma, calma. Estão estabelecidos bem?

A3: Os papéis.

P1B2: Os papéis, tá? Dos estudantes e dos professores. Não tem essa relação de amigo que a gente tem aqui.

A3: Não, nem tanto.

P2B2: Vejo muito, por exemplo, as criancinhas pequenas, professor a gente chama de tio, tia ou quando é adolescente chama pelo nome do professor. /.../

P1B2: E lá é *maestra* né? Chamam de *maestra* mesmo?

A3: *Maestra*.

P2B2: É que a gente tem costume de confundir, né? Eu não sei como é a política do Brasil, a gente sempre confunde fora da casa como uma extensão.

P1B2: É, as relações pessoais mesmo. Mas você falou que depende do lugar? Então, na escola tem muito isso. Trabalho, você nunca trabalhou?

A3: Não, ainda não.

P1B2: Você nunca foi em festa de trabalho do seu pai, por exemplo?

A3: Não.

P1B2: Não tem todo ano? Aqui as empresas todo ano, no final do ano, tem a festa dos funcionários que levam família. Lá também tem esse costume?

A3: Sim.

P1B2: Aí as pessoas::

A3: Aí tudo bem, são amigas.

...

A3: O cacique. Na empresa brasileira, o chefe ex::

P1B2: /.../ Exerce.

A3: Ah, exerce. O chefe exerce uma liderança forte. No seu setor, ele controla tudo, todos dependem dele /.../

P1B2: Explique, por favor?

A3: A figura do chefe é como a do pai de antigamente. O chefe é responsável por tudo. Deve saber todas as respostas. Os subordinados não têm autonomia, eles estão mais acostumados a cumprir ordem do que dar opinião. Criticar o chefe, argumentar nem pensar. Chefe é chefe.

P1B2: E lá? Ce acha que isso é igual?

A3: Sim.

P1B2: Sim, é difícil:: Aqui, tem mudado um pouco essa visão de não ser tão subordinado, de não só cumprir ordens. Então, assim, tem sido valorizado o profissional que dá opinião. Mas, ce tem que tomar muito cuidado quando você for dar sua opinião. Ce tem que ficar fazendo rodeios, não pode deixar na cara que o chefe tá errado.

P2B2: E de preferência fazer o chefe pensar que quase foi ele que teve a ideia::

P1B2: Isso:: melhor é aquele que dá opinião de um jeito que o chefe saia convencido que a opinião foi dele mesmo. [risos de A3]

A3: Uma pedra no caminho.

P1B2: Pode fazer você o Vitor?

P2B2: Somos muito diferentes dos brasileiros.

A3: Não concordo. No fundo, no fundo, somos todos iguais. Queremos as mesmas coisas, gostamos das mesmas coisas. As diferenças culturais não devem e nem podem ser uma pedra no meio do caminho de nossa vida e de nosso trabalho.

P1B2: Ce acha que as diferenças culturais, assim, ce acha que se você tivesse que trabalhar com brasileiros aqui no Brasil, ce acha que seria difícil de se adaptar?

A3: Acho que sim. Por *esto de as* férias e costumes que tem.

P1B2: Por causa das regras e dos costumes. De quebrar as regras né?

A3: É.

...

P1B2: Agora, como a gente tá falando de trabalho (.) e de planejamento, nós vamos ter uma unidade inteira sobre isso de planejamento de carreira, a gente tava falando, né: Você falou que nem pensava ainda na carreira::

A3: Não.

P1B2: Ce tava:: Ce não tinha planejado sua carreira ainda. Então, vamos ver esse quadro aqui / .../ sobre mudanças no planejamento de carreira. O que eu quero que você faça, que você leia sozinha o antes e o depois. Depois de ler, que você explique pra gente, mas não no quadro, com suas palavras, o que que mudou em relação ao planejamento de carreira, tá? É como se você tivesse apresentando pra alguém no seminário, alguma coisa na sua sala de aula, e que você tivesse que falar sobre planejamento de carreira, daí você vai apresentar isso pra gente. Tá?

...

P1B2: Terminou? /.../ Então, você vai fazer uma apresentação oral. /.../ Então, vamo lá.

A3: Eu vou falar:: é:: eu vou fazer uma comparação é:: que faz referência é:: do planejamento das carreiras é:: antes e no presente. É:: em primeiro lugar, *también*, no.

P1B2: Eu vou anotando essas palavras-chave de encadeamento de ideias, tá?

A3: É:: em primeiro lugar, as carreiras de hoje é:: tem ciclos curtos e não são planejadas é:: para todo família (incomp) É outra coisa também é que:: as carreiras de hoje levam em conta os projetos de vida, os projetos familiares e não somente é:: rela:: *desarrollo*::

P1B2: Desenvolvimento.

A3: Não somente o desenvolvimento do curso. É:: as carreiras é:: do presente tem vari:: adas

P1B2: Variadas.

A3: Variadas direções. É:: você tem muitos modos de abordar o curso e também tem muitas possibilidades. Você pode dividir sua carreira em diferentes estágios é:: para que seja mais é:: mais fácil do planejar. É:: outra possibilidade é:: das carreiras de hoje é que você pode planejar mais, mais de uma carreira e não somente uma.

P1B2: Mais de uma carreira. [risos]

A3: É:: e uma coisa muito importante é que no presente os cursos não tem fronteiras, você pode pesquisar muitas coisas e sentir, sentir-se livre.

P1B2: Em qualquer lugar. Você faz tecnologia lá, pode fazer uma matéria aqui, e voltar pra lá. É verdade. Isso te dá uma mobilidade. /.../ Legal. Tem um exercicinho não sei se dá tempo de fazer /.../ se não der tempo de terminar, você pode terminar em casa. /.../ Complete com o vocabulário é:: com o vocabulário adequado esses dois textinhos. /.../

...

P1B2: Então, vamo lá. Pode ir lendo?

A3: O paulista Gustavo Reis de vinte e oito anos já trabalhou em sete empresas diferentes desde que se formou.

P1B2: Pera aí. O paulista Gustavo Reis de vinte e oito anos já trabalhou em sete empresas diferentes desde que?

A3: Se formou.

P1B2: Se formou.

A3: Em publicidade em dois mil e dez. Passo a passo, ele foi especialmente colecionando experiências variadas. Acabou percorrendo em oito anos todas as áreas possíveis de sua profissão. Essas experiências valorizam meu passe. O que é passe?

P1B2: O passe aqui, a gente usa um vocabulário do futebol pra carreira. Aqui no futebol, quando você vende um jogador pra outro time ce paga um dinheiro muito grande, então, valoriza o passe dele. /.../

A3: Não planejo tudo isso de forma estrutural, mas a trajetória que eu trilhei não foi por acaso.

P1B2: Certo, acertou todas. Agora, outro texto.

...

P1B2: /.../ Agora, descreva sobre você. O que você fez até agora para planejar sua vida profissional, o que você está fazendo agora e o que pretende fazer. É um textinho pequenininho, pode fazer em casa. /.../

## Aula 05

P1B2 inicia aula explicando o passeio que as turmas dos cursos de PLE farão como atividade complementar. O local será uma fazenda histórica de café onde a cidade, local de pesquisa, se originou.

P1B2: É:: na aula passada, o tema da aula foi mercado de trabalho e coisas desse tipo e a gente fez /.../ daí, hoje, a aula a gente vai falar sobre (.) o lugar assim que a gente escolhe para viver a vida numa cidade grande ou a vida numa cidade::

P2B2: Pequena.

P1B2: Pequena, tá? A3, como é o nome de sua cidade? Lá.

A3: É:: a cidade *donde* eu estudo é grande, mas onde eu moro é pequena.

P1B2: Tá. A cidade que você estuda se chama?

A3: Santa Fé.

P1B2: Santa Fé é a cidade que você mora?

A3: Ramirez.

P1B2: Ramirez. E você A2?

A2: Eu moro numa cidade que chama Cali.

P1B2: Cali. Cali é grande né?

A2: Cali é grande. É maior da Colômbia. É a segunda ou terceira maior da Colômbia. Tem três milhão, milhões de habitantes.

P1B2: Nossa, bem grande. Aqui tem quantos habitantes?

P2B2: Ah, deve tá quase quatrocentos::

P1B2: Quatrocentos mil, né?

P2B2: Trezentos e tantos.

P1B2: Santa Fé é maior ou mais ou menos do mesmo tamanho?

A3: É mais grande.

P1B2: Maior [risos]

A3: Maior.

P1B2: Santa Fé é maior que a cidade. E Cali é bem grande, então. Você sempre viveu em Cali?

A2: Sempre. Depois que eu voltar acho que sim Cali, sim.

P1B2: Você pretende voltar e ficar em Cali mesmo?

A2: Pretendo.

P1B2: Tá. Então, pra você foi uma mudança, porque você veio pra uma cidade bem menor, né? [risos de A3] Que ce percebeu de diferença assim::

A2: *No*, mas to gostando.

P1B2: Ce tá gostando?

A2: *Si*.

P1B2: Ce gosta mais das cidades menores ou maiores?

A2: São mais tranquilos, não sei (incomp)

P1B2: Então, aqui ce acha mais tranquilo que lá?

A2: Foi.

P1B2: Tá. Do que ce percebeu assim de:: do melhor é a tranquilidade, tem alguma coisa que ce acha assim pior pelo fato de ser pequeno?

A2: No, no. Comparando é mais ou menos é Cali. Não estou a comparar com São Paulo, mas é uma cidade, como se fala, muito caótica::

P1B2: Caótica, tá certo. Porque é um caos muito grande.

A2: Sim, sim.

P2B2: Dia inteiro, até à noite, às vezes.

A2: Sim. Mas aqui é mais tranquilo é::

P1B2: O ritmo.

A2: O ritmo de vida é tranquilo.

P1B2: O ritmo de vida é mais sossegado, né? E de Santa Fé pra cá, ce percebeu diferença? No ritmo de vida assim?

A3: *No*, acho que *no*. As cidades são similares.

P1B2: São?

A3: Sim, é mais é:: comparando com minha cidade onde eu moro, aqui não é tão tranquila como Ramirez.

P1B2: Ramirez é menor que aqui?

A3: É muito tranquilo. Sim.

P1B2: Quantos habitantes mais ou menos?

A3: Uns *quinze* mil mais ou menos.

P1B2: Nossa! É bem pequenininho.

A3: É bem pequeno

P1B2: E tem montanhas perto?

A3: Não.

P1B2: Ce prefere cidade pequena ou grande?

A3: Não, pequena.

P1B2: Pequena. E você P2 prefere grande ou pequena?

P2B2: Então, eu estou na cidade grande, porque::

P1B2: Aqui é cidade grande? [risos]

P2B2: Tem gente que sai da cidade grande e vem pra pequena, no meu caso sai da cidade pequena e vim pra cidade grande. Eu venho de São Pedro, lá tem trinta mil::

P1B2: Ah, eu adorei São Pedro.

P2B2: É bem gostosa. E eu sinto a diferença. Lá, por exemplo, não existe ônibus. Nossa, isso é muita diferença no cotidiano, né? Aqui a cada quinze minutos você tem ônibus até quase meia-noite vê pode ir pra lá pra cá. Lá na minha cidade você não consegue sair se não tiver carro. As coisas são mais longe assim::

P1B2: Mas lá dá pra andar de a pé bastante, né?

P2B2: Dá pra andar a pé bastante. Eu:: a grande diferença entre cidade pequena cidade grande, pra mim é que aqui, por exemplo, você não precisa ter muito dinheiro porque tem várias opções de show::

P1B2: É, aqui tem o Sesc::

P2B2: Lá em São Pedro vê tem que pegar e ir pra Piracicaba. Ce tem que sair da cidade pra ver alguma coisa.

P1B2: Não tem opção cultural muito, né?

...

P2B2: Aqui ce tem mais concorrência, com pouco dinheiro você vive bem, assim, melhor em cidade média né do que numa cidade pequena, assim, São Paulo também que já uma cidade muito grande acho que você acaba gastando mais. Ce tem que até pagar pra parar o carro né.

P1B2: Em Cali o custo de vida é maior também né?

A2: *No*, no, é menor.

P1B2: É menor?

A2: Acho que é menor.

P2B2: Lá na Argentina, na Colômbia é que nem aqui, por exemplo, ce tem um carro, em cidade grande, ce tem que pagar a zona azul, né, ce paga um tempo /...

A2: Não.

A3: Ah, Santa Fé tem.

P1B2: Cobrado o espaço, porque não acha lugar pra estacionar o carro.

A3: Eu não sei como se fala, mas são parquímetro que você tem que usar e tem que:: quando você:: estaciona o carro, tem que passar o cartão, aí, é onde se cobra o estacionamento.

P1B2: Da rua?

A3: É.

P1B2: Aqui também. É o mesmo esquema, só que você coloca moeda do tempo que você vai ficar.

P2B2: Aqui em São Paulo, não sei se no Rio, mas a gente tem o negócio de rotação de placas, né::

P1B2: Rodízio de placas.

P2B2: É, fala rodízio de placas, por exemplo, acho que um dia só pode rodar os carros que tem placa com final ímpar o outro só com final par. Daí, o jeitinho brasileiro que fizeram, qual que foi? Quem tem dinheiro compra dois carros, um com final ímpar e outro com final par. Piorou mais ainda::

P1B2: Tá, uma das coisas que a gente falou foi tranquilidade, segurança, questão do trânsito né? Aqui não é muito grande, então, não tem muito trânsito /.../ Lá você ia para faculdade de ônibus, de carro, como ce ia?

A2: Eu pegava ônibus.

P1B2: Ônibus.

A2: Mas não eu tinha que esperar meia hora. Aqui [risos] é muito difícil.

P1B2: O meio de transporte aqui é horrível né?

A2: Sim.

A3: Aqui não tem frequência, aqui não tem isso.

P1B2: Também acho.

A2: Aqui demora pra pegar um ônibus.

P2B2: Pior se você não está acostumado, você pega o ônibus que você não consegue descer no seu ponto [risos de A2] /.../

P1B2: Eu acho o meio de transporte daqui muito ruim::

A3: E muito caro também.

P1B2: E muito caro. Não tem trânsito pra você andar de carro, mas de ônibus você demora meia hora pra chegar. Aqui ces pegam ônibus ou anda a pé?

A3: Ah:: algumas vezes ônibus::

P1B2: E outras a pé. Ce mora perto da faculdade?

A3: É:: perto do mercado.

P1B2: Perto do mercado, é perto.

P2B2: Dá pra vir a pé, pelo menos.

P1B2: E você, mora perto da faculdade?

A2: Perto da faculdade.

P1B2: Ce anda mais a pé?

A2: (incomp)

...

P1B2: Então, vamo lá. A primeira unidade é mais ou menos sobre isso que a gente tá conversando (.) /.../ [Colocam um diálogo do CD da unidade do material didático que estão trabalhando]

P1B2: É:: só escutando, vocês já conseguem entender mais ou menos o contexto?

A3: Hum.

P1B2: É? Então, vamos fazer agora você é a Valquíria e você é a Janaína. [risos] [os alunos praticam o diálogo que acabaram de escutar]

...

P1B2: Tá bom. Então eles estão falando sobre exatamente esse tipo de situação, né? Como a gente faz pra vir até o trabalho. Tem gente que precisa pegar dois ônibus:: Ces pegam carona?

A3: Aqui?

P1B2: É aqui, pega carona bastante?

A3: Pra voltar a minha casa.

P1B2: Pra voltar pra casa, geralmente, você pega carona. Sempre pára alguém, né? Em Santa Fé tinha esse costume também dos estudantes pedirem carona, pegarem carona?

A3: Não. Mas, é:: em Santa Fé os estudantes não tem carro, todo mundo pega ônibus.

P1B2: [risos de P1] Aqui muita gente tem carro né?

...

P1B2: Em, lá, em Cali, as pessoas tem o costume de pedir carona?

A2: Não, os estudantes não tem carro, tem que pagar ônibus.

P1B2: E a faculdade dá algum tipo de auxílio? Aqui quem não tem condição, é:: tem bolsa, geralmente, pra moradia, tem alguns lugares que tem bolsa pra transporte, pra alimentação, tem isso na faculdade lá?

P2B2: Tem a (incomp) que é uma ajuda financeira que eles dão em dinheiro pra pessoa::

P1B2: Pro aluno que não tem condições. Tem isso lá?

A2: Não, na Colômbia não tem. É muito difícil a situação pra estudar. Não tem muita ajuda do governo, governo?

P1B2: A faculdade que você fazia é pública?

A2: Pública.

P1B2: Que curso ce faz mesmo A2?

A2: Química.

P1B2: Química. E lá é pública a universidade que você fazia?

A2: Pública. Mas:: não tem bolsa, não tem nada de auxílios::

P1B2: Não tem esse tipo de auxílio do governo.

P2B2: Nem restaurante universitário com baixo custo::

P1B2: Restaurante universitário tem?

A2: Tem, tem, mas é só isso.

P1B2: Mas, é mais barato a refeição?

A2: Custa mais ou menos dois reais.

P1B2: Dois reais? É mais barato que aqui né?

P2B2: Não, aqui é um e oitenta.

P1B2: Um e oitenta? Cara, é muito barato.

P2B2: E é bem variado /.../

...

P1B2: Você é de outra cidade, você mora em Santa Fé, você mora em república?

A3: Não. Em Santa Fé não se acostuma morar em república.

P1B2: Não? Não é costume?

A3: Não

P1B2: Como você faz? Você mora sozinha?

A3: Com outras amigas, mas o mais comum é alugar um departamento, com outros estudantes::

P1B2: Tá. A gente fala apartamento aqui tá? Departamento é outra coisa. Você aluga um apartamento com outros estudantes?

A3: Hum hum.

P1B2: E divide o aluguel?

A3: Hum hum.

P1B2: Mas isso é república.

A3: É, mas quatro como máximo.

P1B2: Ah:: máximo é quatro pessoas:: aqui também tem algumas repúblicas assim::

P2B2: Tem de duas, três.

P1B2: É, tem de duas e três pessoas.

...

A3: Mas, eu acho mais difícil morar com todas mulheres::

P1B2: Nossa, é muita briga.

P2B2: Eu me dava melhor com os homens::

P1B2: Ce morava em república? Mista?

P2B2: (incomp)

P1B2: Ce mora na moradia ou não?

P2B2: Eu morei até 2008 /.../

...

P1B2: E lá em Cali você morava com seus pais?

A3: Com minha tia.

P1B2: Com sua tia. A sua família não é de Cali? /.../

A3: São de Cali, mas moram na Espanha.

P1B2: Ah, eles moram na Espanha. Então, lá você não morava em república? Você veio morar em república só aqui no Brasil?

A2: Só aqui.

P1B2: E é comum os estudantes morarem em república?

A2: Não é comum. O pessoal mora com sua família.

P1B2: Com os pais, né? Geralmente. /.../ É outra coisa de cidade maior é viver em apartamento ou casa né? Geralmente em cidades maiores, as pessoas vivem mais em apartamentos que são menores. /.../ Cali tem muitos prédios, mais apartamentos ou mais casa?

A2: *No*, a cidade é muito grande, então, tem, muitos apartamentos.

P2B2: Outra coisa que aqui tem é o volume de quitinete. Até o comércio tá sendo demolido pra construírem quitinetes. /.../

...

P1B2: Então, vamo lá. Dentro disso que a gente tava vendo /.../ No texto que vocês acabaram ver, eles trabalharam com o verbo “vir” que é um verbo bem complicadinho (.) Então, assim, nós vamos ver as diferenças entre os verbos “ir” e “vir”. Tá? Por exemplo, A3, como vem pra faculdade?

A3: Eu pego ônibus [risos de A3]

P1B2: Eu venho de ônibus. Pego ônibus [risos de P1] [P1 escreve a frase na lousa]

A3: Quando você fala eu venho de ônibus ou de moto, é sempre “de”?

P1B2: De. Sempre de. Não é do ônibus.

A3: Mas é necessário?

P1B2: Sempre. Sempre dizer eu venho de ônibus, é o meio que você vem.

P2B2: E o A2?

...

P1B2: Pela lógica, seria “de pé”. Mas como a gente fala ficar de pé, ele vem a pé.

A2: Aí é venho ou vem?

P1B2: Ele vem. Eu venho, ele vem.

A2: No presente.

P1B2: Tamo no presente.

...

P1B2: O tu (.) é bem formal. Em São Paulo quase ninguém usa. No Rio muitas pessoas usam o tu, na Bahia muitas pessoas usam o tu e no Rio Grande do Sul, no Sul também usam o tu. Só que em cada lugar desses que eles usam o tu, é:: ces vão perceber que o brasileiro tem a língua formal, mas não fala muito a língua formal. Então, assim, pela língua formal seria tu vens. Tem até uma música “tu vens”, já ouviram forró? Não? Vou trazer um forrozinho pra vocês verem /.../

P2B2: Também tem uma coisa de que mesclam muito o tu com você, tu vem.

P1B2: Aí, se for no Rio, em vez de falar assim “tu vem de ônibus é?” Eles usam o tu como fosse você, mas eles usam tu vem. Tá errado, seria você vem ou tu vens. /.../ E o vós existe também.

P2B2: Acho que em Pernambuco tem bastante vós.

P1B2: Lá eles usam o vós ainda?

...

P1B2: /.../ Vós vides. Olha só que coisa horrível. Ninguém usa. Não sei se em Pernambuco eles usam a conjugação correta também.

P2B2: Isso eu não vou saber falar, mas que eles usam o vós::

...

P2B2: É, aqui a maioria do brasileiro pra formalidade é senhor e senhora que a gente usa assim.

P1B2: É. Quando a gente quer ser formal usa senhor e senhora, mas assim muitos velhinhos não gostam. Que chama de senhor e senhora. Minha mãe se você falar senhora pra ela, ela vai ficar ofendidíssima.

A2: Eu falo pro meu orientador. Ele fala A2, não fale senhor.

P1B2: É, não gostam, odeiam que chama de senhor.

...

[P1 também comenta sobre o passado perfeito, conjugando os verbos]

...

P1B2: Agora, que vocês viram o vir de lá pra cá. Agora, nós vamos fazer o contrário, que é o ir. Então, a gente faz o movimento da casa de vocês até a faculdade. /.../ Então, vamo lá. A3, como você vai pra casa?

A3: Eu vou::

P1B2: Eu vou (.) eu vou:: [P1 escreve na lousa] eu vou de ônibus, né? /.../ A2, como você acha que P2::

A2: Ela vai::

P1B2: Ela vai:: do quê?

A2: A pé.

...

P1B2: Olha aqui a diferença, nós VIMOS de ônibus e nós VAMOS de:: [A2 ri por causa da conjugação de “vimos”] Nós vimos é horrível né? /.../ A gente quase não usa, né? /.../

...

P1B2: Tem uma música agora, eu lembrei, é:: o pessoal das periferias das cidades geralmente não gostam de ter a conjugação, não é que não gostam:: que isso é o português padrão. Então, essa é uma linguagem formal que geralmente tá vinculada a classes que tem mais dinheiro, que falam o português padrão. Marca muito o lugar social das coisas, né? Se você for nas periferias das cidades aqui, você vai ver que quase ninguém concorda o verbo. Ninguém conjuga o verbo direito. Então, por exemplo, tem

uma música de um rapper daqui chama Mcida, tem uma frase que ele fala “os perreco vem, os perreco vai”, ao invés dele falar “os perreco vão” é “os perreco vai”. Se você pegar essa música, têm várias:: ele não concorda é:: ele não consegue fazer concordâncias verbais. Então, por que ele faz isso? Porque ele não sabe conjugar o português? O português padrão? Não sei se ele não sabe, só sei que a música que ele faz são as pessoas que falam assim. /.../ [P2 procura na internet a música do cantor de rap]

...

[P1 e P2 passam o trecho do vídeo diretamente do *youtube* para os alunos conhecerem a música].

P1B2: Só pra vocês terem uma idéia, invés de ser “de onde vocês vêm” é “de onde ce vem”, “que que ce tem”, tá vendo /.../ Então, não tem quase concordância.

P2B2: A gente até fala, a gente vem, né.

[P1 passa outra música do cantor Criolo Doido - Subirusdoistiozin]

P1B2: Só pra vocês terem uma idéia, ele corrigiu a letra, essa letra aqui tá corrigida, antes ele falava “os perreco vem, os perreco vai”, tem muita coisa até difícil de entender, né? É:: “tem uns menino”, como que seria o certo?

A2: Tem que?

P1B2: “Tem uns menino”, como seria?

A3: Um menino.

P1B2: Tem um menino ou? Uns meninos. Bom. “Uns menino bom”. Como que seria?

A2: Uns meninos bons.

P1B2: Uns meninos bons, tá, ou um menino bom. /.../ “que corre”, seria uns menino que corre”?

A3: Que correm.

P1B2: Que coRREM. Isso. /.../

...

P1B2: /.../ mas muita gente da periferia fala assim. Vocês vão ver principalmente essas concordâncias que a gente viu agora, nós vamos, muitas pessoas falam nós vai, tem muito disso no Brasil.

P2B2: Variedade da região assim.

...

A3: O que que é perreco?

P1B2: Perreco, situação difícil.

A3: Ah::

P1B2: Perrengue, perreco, é:: mas é gíria. Ces gostam desse tipo de música?

A3: Não::

P1B2: Eu também não gosto. É bem parecido com o rap americano, né, mas aqui nas periferias tem muito. Na Colômbia tem muito rap também né?

A2: Também.

P1B2: E também se fala com outro tipo de espanhol?

A2: Também.

P1B2: Bem na gíria? Não concordam verbo também:: como que é?

A2: Não sei, mas é bem gíria, como ele fala.

P1B2: Mas costuma ter problema de concordância igual aqui?

P2B2: O que você vê que sai fora do padrão assim?

A2: As músicas são como eles falam (incomp) então fala diferente da língua formal.

A3: Mais vulgar.

P1B2: Mais vulgar, aqui também.

...

P1B2: Tem muita diferença entre o que se aprende na escola e o que vocês ouvem nas ruas?

A2: Tem diferença sim.

A3: Mas acho que são somente alguns termos, não tudo a língua.

P1B2: É bem parecido com que você aprende na escola.

A3: Hum hum.

P1B2: Na Colômbia também?

A2: As pessoas da rua falam diferente, mas acho que também não muda muito.

P1B2: É bem parecido, por exemplo, concordância de verbo é parecido, segue o que vocês aprenderam na escola?

A3: Sim.

P1B2: É:: aqui não tem muito isso. Não sei se é porque o português tem muita regra de concordância. Por exemplo, esse nós vimos. Nós ficamos em dúvida na hora de colocar.

P2B2: A gente não usa.

P1B2: Porque a gente quase não usa. Quase não usa o nós. A gente fala “a gente”, né, a gente vai, a gente vem de ônibus. Ninguém fala nós vimos de ônibus. /.../ Daí, agora, tem uns exercícios, tem lá o eu venho, né, /.../ Verbo ser mais adjetivo, ele é estranho, ela é inteligente, elas são bonitas. Do verbo estar. Ele está simpático, o trânsito está complicado /.../ Por exemplo, o está é outra coisa. Tem o estar, né, que todo mundo escreve, ele está assim. Na prática, vocês já devem ter percebido, ninguém fala está.

A3: Tá.

P1B2: Fala ce tá triste? Ninguém fala você também. Fala ce tá triste? Né? Vinguém fala você está triste? /.../ Então você, a gente usa muito na linguagem oral ou ce, mas não existe no português padrão. O está, quase ninguém fala, fala tá. Mas se você estiver, por exemplo, apresentando um trabalho, uma comunicação que a linguagem é mais formal tudo, você não vai falar “ce tá vendo”, você vai ter que falar o português padrão. Mesmo numa entrevista de emprego, porque a língua ela conforme você usa tanto a sua língua materna quanto a língua estrangeira mostra a situação que você domina ou não. /.../ Aqui tem o exercício pra vocês completarem com ser ou estar. [antes dos exercícios P1 passa o passado do verbo ir]

...

[Os alunos fazem os exercícios e depois segue a correção].

...

P1B2: Agora, só pra fixar, já tá na hora, vocês vão ouvir uma música do Alceu Valença que é do nordeste que eu falei que eles usam o tu conjugando o verbo vir. /.../ Presta atenção nos verbos, tá?

...

P1B2: Aí, pra casa, tem um conto pra vocês lerem. Ces tão com muita prova? Preferem ler na sala de aula? Na próxima aula? (...) É um conto de literatura bem conhecido. Vocês lêem pra vê como entendem e vocês vão falar pra mim sobre esse conto na próxima aula.

...

P1B2: Tem aqui, ó, lição de casa: elabore no caderno uma síntese do conto, só isso tá? Uma vela para Dario.

...

## Aula 06

P1B2: Eu dei um conto pra ler, né, em casa, ce chegou a ler?

A3: Hum hum.

P1B2: Entendeu?

A3: É, acho que sim.

(...)

P1B2: Você sabe o que é rabeção?

A3: É, *coche* fúnebre?

P1B2: É, é um carro da funerária. Também se chama rabeção lá?

A3: Não. *Coche* fúnebre.

(...) [P1 está corrigindo o texto de A3]

P1B2: Tá bom. Só uma única coisa. Quando você começa escrever com um tempo verbal, geralmente, você tem que ir com ele até o final. Tá? Você começou a escrever no passado. “Dario caminhava”. Depois, ce muda tudo pro presente, que ce tá contando a história. Então, seria melhor se você começasse assim é:: como você vai falar da história, você podia começar no presente mesmo. Por exemplo, “trata-se da história de Dario”. Tá? Se você quiser pôr no presente. É:: pode ser assim, “um homem que”, aí você vai, ao invés de pôr caminhava, ce vai pôr “caminha”, né? /.../

...

P1B2: Vamos conversar um pouco sobre o conto. O que que acontece? Tinha o Dario, né? E ele tava caminhando na rua. O que que acontece com ele?

A3: Acho que ele não se sente muito bom, muito bem e:: decide sentar-se na calçada.

É:: eu não sei se ele se desmacha::

P1B2: Desmaia.

A3: Desmaia.

P1B2: Se ele desmaia:: /.../

A3: Acho que outras pessoas também (incomp) tomam, robam seus objetos.

P1B2: Isso mesmo. Aí, ele fica lá desmaiado, cai, e invés das pessoas ajudarem, elas começam a roubar os objetos dele.

A3: E também ao final da história, ele já não tem sua aliança de ouro e seu paletó também.

P1B2: Também, porque levaram tudo.

A3: Levaram tudo.

P1B2: Tá. E aí, alguém ajuda ele?

A3: É:: umas pessoas é:: tenta levá-lo ao centro de saúde, eu acho, mas quando::

P1B2: Chamam um táxi.

A3: Chamam um táxi, o motorista pergunta pra ele quem vai pagar o transporte, então, o corpo de Dario fica na porta de uma peixaria.

P1B2: Numa peixaria. Caído porque ninguém o leva.

A3: E todas as pessoas caminha, mas não, ninguém tenta ajudar.

P1B2: Ninguém tenta ajudar, ninguém faz nada. Aí, ele fica ali com o corpo estendido. Ce gostou do conto?

A3: Hum hum. Gostei.

P1B2: Ele fala, a gente tava discutindo na aula passada, sobre viver em cidade grande, né? Então, nas grandes cidades esse é uma cena muito::

A3: Comum.

P1B2: Muito comum né? Principalmente em São Paulo, as pessoas caem, tem gente que nem tem tempo de parar, até faz uma menção de ajudar, mas na hora que vê o tempo, né::

P2B2: Mas, até aqui que é uma cidade pequena você também vê. Você vai nessas baladas, é comum você ver as pessoas bêbadas caindo no chão e o pessoal passando a mão em celular, boné, cinto. Eu lembro de um amigo meu, roubaram tudo dele menos a boina que eu tinha emprestado, aí, eu falei, nossa!

P1B2: Levaram tudo.

...

P1B2: A3, a gente tinha preparado pra hoje uma revisão, porque a ideia que, terça-feira não tem aula que é feriado, /.../ seria uma prova na quinta. Eu tenho ideia ainda de fazer assim:: eu vou mandar um e-mail confirmando porque A1 não sei se vai poder vir no dia da prova:: /.../ mas acho que vai ser na quinta mesmo, tá? É:: esses exercícios aí é baseado mais ou menos nas aulas que a gente viu até agora. Então, o primeiro, escreva um texto sobre você. Seu nome, o que faz, seu país de origem, por que veio ao Brasil, quais são suas experiências iniciais, e como se sente hoje aqui no Brasil, e quando pretende voltar em seu país e por quê. Um textinho pequeno. Pra que que é isso. Nós estudamos isso na primeira aula, tá? É pra ver se vocês conseguem escrever sobre isso. Na segunda, é:: complete o texto com os verbos mais apropriados e tempos verbais adequados. Que vocês vão fazer. Além de concordar o verbo, você vai escolher qual verbo você acha mais adequado e é um texto sobre aquele filme que a gente assistiu, o Auto da Compadecida, de uma outra cena. /.../ O outro é a partir de um vídeo sobre mercado de trabalho sobre biotecnologia, de química e de administração que são áreas de vocês três. Então, a idéia era que todo mundo assistisse esse vídeo e, depois, por exemplo, você ia falar sobre a química, A2 sobre biotecnologia, não, A2 sobre administração, e A1 sobre biotecnologia. Ia ser trocado. Então, como eles não tão aqui hoje, pode começar a fazer esses dois, e tem mais uns exercício que P2 preparou /.../

...

[A3 começa a fazer os exercícios]

P1B2: A primeira parte você já terminou? Posso dar uma olhadinha? [P1 lê o exercício de A3 e vai comentando alguns erros]

[ a partir de um exercício, A3 levanta dúvida sobre o sertão]

A3: O que é sertão?

P1B2: Sertão é uma região do nordeste onde é mais rural, é o sertão nordestino.

A3: O que é xodó?

P1B2: É uma gíria do nordeste, quando alguém tem muito carinho, ce tem vontade de ficar perto dele, ele é um xodó. É o seu xodó.

...

A3: E quando fala de doente, é:: eu ficar, fiquei doente?

P1B2: Depende. Pode ser os dois, mas depende do contexto aí. Vamo lá. Um dia a cachorrinha estava muito doente, vamo lá, e apesar de todo cuidado da dona morreu. Então, ficaria melhor, um dia ele ficou muito doente e morreu. Melhor do que estava.

A3: Mas, mas::

P1B2: Existe estar doente. É que nesse contexto aí, ela não estava, ela ficou e morreu, tá?

...

[P1 vai corrigindo os exercícios, em voz baixa, para depois comentá-los para A3]

Como essa aula era revisão e havia apenas A3 na sala, A3 fez exercícios na maior parte do tempo e P1 foi esclarecendo as dúvidas que surgiam com verbos e significados de palavras.

## Aula 07

[P1 explica o motivo da prova ser transferida para a próxima semana e os exercícios que A3 já havia feito na aula passada para outros dois alunos]

P1B2: Primeiro uma explicação por que que a prova não foi hoje e vai passar pra semana que vem, tá. Primeiro, que a gente faz uma disciplina aqui acompanhada de um professor orientador. Então, tem essa parte prática, que somos nós dando aula pra vocês, e tem a parte teórica que a gente discute com ele, é uma disciplina, e ele tava explicando sobre como tem que ser essa avaliação. Sobre a metodologia que a gente usa, tal, que é bem parecida com o Celpe-Bras. Tá? Então, é mais ou menos o mesmo estilo de prova que o Celpe-Bras. Como a gente vai fazer a nossa primeira avaliação, eu preparei esses exercícios, como revisão, mas como eles já fossem uma prova. Pra que vocês tenham um primeiro contato e assim a gente vê como vocês saem e aí depois a gente faz uma oficial. A primeira parte, veio só A3 na aula passada e ela já fez. Então, o que que é, eu só vou explicar pra vocês /.../ [P1 explica os exercícios que A3 fez na semana passada]

...

P1B2: Então, o primeiro que nós vamos assistir (.) [P1 coloca o vídeo sobre as profissões] Conseguiram anotar algumas informações já? Então, o que você vai ter que falar sobre o colega é: o que o profissional faz, em que tipo de lugar pode trabalhar, o que é preciso para exercer essa profissão e como está o mercado de trabalho. Ces querem assistir mais uma vez ou acha que já dá pra relatar tudo isso com as informações que anotou? [alunos em silêncio] Quem vai falar sobre química? A3, né? Ah, sua é administração. Ce vai falar sobre A2, que é da área de química, ce acha que já tá preparada ou gostaria de assistir mais uma vez?

A1: Acho que sim.

P1B2: Já tá preparada?

A1: Acho que sim.

P1B2: Nossa, esses alunos são muito bons! [risos]

A1: Mas eu tenho conhecimento.

P1B2: Ah, seu marido é químico?

A1: Engenheiro químico. Eu estudei depois da::

A2: Graduação.

P1B2: Depois da graduação?

A1: Da escola.

P1B2: Ah, no ensino médio profissionalizante:: aqui tem também.

A1: É tecnologia química.

P1B2: Ensino médio técnico né? Aqui tem também. Você fez na área de química. Tá bom, então, agora a gente vai assisti sobre:: [P1 continua com a reportagem] A2, você que vai falar sobre a área de A3, que é biotecnologia, já tá preparado ou você gostaria de assistir mais uma vez?

A2: Acho que já estou (incomp).

P1B2: Já tá pronto, tá bom. Então, ces só vão guardando as informações que depois ces vão apresentar, tá? Agora, nós vamos assistir sobre administração. [P1 continua com a reportagem] Tá bom, quem vai falar de administração A3? [A1 pede para voltar na parte da reportagem sobre a profissão de químico] /.../ Quem vai começar? /.../

A1: Eu vou falar sobre o profissional da química. O que o profissional faz? É:: ele tem que ver quais *reacciones* que sucedem na matéria orgânica ou inorgânica e como (incomp) para fazer produtos, fazer medicamentos, desenvolvimento em indústria de *producción*, em pesquisas (incomp), pode trabalhar na escola como professor, ou nas universidades, ou pode completar o seu *formación* com mestrado e doutorado. Em que

tipos de lugar pode trabalhar? É bom, segundo o vídeo, profissional químico tem muitas áreas, então, pode ser engenheiro químico, engenheiro de alimentos, engenheiro de *producción*, engenheiro de processos, tem muitas áreas? Para trabalhar. O que eu preciso fazer para exercer essa *profissão*, tem uma monitoria do conselho federal, todos têm que fazer a *graduación* e:: como base para exercer essa *profissão*. Como está o mercado de trabalho? É muito bom [risos] de acordo com a *asociación* brasileira de indústria química é a *producción* de produtos químicos foi de bilhões, então, tem muita demanda profissional para muitas áreas da farmácia, da química, dos produtos agrícolas, inseticida, *bacinas*, (incomp).

P1B2: Bom. É:: vamo lá. A2 /.../ tem alguma coisa na área de química que passou no vídeo com a qual você não concorda ou alguma coisa que eles exageraram:: a sua impressão sobre o vídeo?

A2: Em geral, os ramos da química são muito *amplios*, aí, eu acho que não ficou muito explicado (incomp).

P1B2: Tá. Só uma coisa que eu fiquei com dúvida. É, uma das perguntas que eu fiz aí, o que preciso para exercer a profissão, né, o que que tem que ter, você falou pra mim que tem que fazer a graduação, basta a graduação no Brasil? Ou eles falaram de mais alguma coisa?

A1: Que eu lembre, *no*.

P1B2: Não, não lembra? A2, ce lembra do que mais precisa /.../?

A2: Tem que fazer mestrado e:: pra ter maior sucesso.

P1B2: Tá, pra ter mais sucesso. Mas pra exercer a profissão de químico? Precisa de mais alguma coisa além da graduação? Vocês sabem? Eles falaram de um órgão, mas não explicaram o que é, por isso que eu to falando, mas eles falaram no vídeo de um órgão.

A1: Ah, do conselho federal?

P1B2: Isso. Dois conselhos, então, por quê? No Brasil, pra você exercer algumas profissões, eu não sei se na Colômbia, na Argentina é assim, você tem que ter a além da graduação, ce tem que ser registrado num conselho. Por exemplo, aqui, pra ser químico, você tem que ter o que a gente chama de CRQ, regional, se for, Conselho Regional de Química, é regional porque cada região tem o seu, mas ele tem federal também, que comanda todos, que é o CFQ, Conselho Federal de Química. Então, aqui, pra você assinar como químico, numa indústria, não basta você:: Ce tem CRQ? Da Colômbia? Ou você tem que tirar aqui?

A2: Colômbia.

P1B2: E ele é reconhecido no Brasil se você quiser atuar?

A2: Não.

P1B2: Não né? Talvez até você consiga atuar como químico aqui, mas você vai ter que validar isso no CRQ. /.../ A gente dá o *feedback* depois, tá, da parte do português mesmo, das ocorrências. Só pra gente não perder o foco. Próximo, que que pode ser?

A3: Eu vou falar da:: do curso de administração, é o curso de minha colega A1. No vídeo fala das tarefas do administrador, é que o administrador é muito importante é:: numa empresa. É:: porque a organização é fundamental. Fala que um administrador pode trabalhar na organização das pessoas, organização dos horários, dos espaços físicos, além do setor financeiro. No setor financeiro pode trabalhar na contabilidade, no *marketing*. Uma das pessoas fala que um administrador é um cientista da empresa. Que mais (...) O vídeo também fala que um administrador pode trabalhar em empresas públicas ou em empresas privadas. Eu não lembro o nome [risos de A3]. Pode ser no setor de lucro, na parte financeira ou atendimento populacional. O mercado está com muita demanda, há carência de pessoas com certa experiência, principalmente, na área

de saúde, hotelaria e eventos, e mesmo no comércio. O objetivo geral ou principal do administrador *es* fazer mais quantidade de tarefas num menor tempo. (.) Acho que é isso.

P1B2: A1, você que é da área de administração, mesma pergunta que fiz a A2, alguma coisa que você viu no vídeo e eles exageraram? Ou que é muito diferente da Colômbia?

A1: *No* tem, tá certinho o que eles falaram /.../

P1B2: E o que precisa pra exercer a profissão de administrador A3? Pelo que você conseguiu ver do vídeo?

A3: (...) *No* lembro.

P1B2: Não lembra? O vídeo falou só da graduação, tá? /.../ Na hora que ele tava entrevistando um professor, apareceu embaixo do nome do professor “CRA” que é Conselho Regional de Administração. Aí, vocês podem perguntar, né, aqui no Brasil, como funciona isso? Alguns conselhos aqui no Brasil pesquisam mesmo se a pessoa está filiada. /.../ O CRQ fiscaliza, vai atrás. O CREA que é da engenharia fiscaliza também, vai atrás. A OAB que é que eu tenho, pra ser advogada, fiscaliza, você não consegue mesmo fazer se você não tiver. O CRA dificilmente é pedido. /.../

A1: É o mesmo que acontece na Colômbia. Se você vai trabalhar como servidor público, do estado, você tem que ter.

P1B2: O CRA?

A1: Sim.

P1B2: Aqui não.

A1: Mas pode trabalhar numa empresa privada.

P1B2: Privada:: tá bom. [risos] Eu anotei isso. Privada e privativo, depois, a gente discute a diferença, tá?

A1: Empresa privada *no* precisa.

P1B2: Não precisa.

P2B2: É porque uma pessoa que até não é formada em administração, mas que tenha talento pode exercer né?

P1B2: É:: Aqui na administração pública não pede CRA não, basta passar no concurso.

A1: Ah, sim, eu vi.

P2B2: Só tem que estudar o que é pedido né.

P1B2: Agora, por exemplo, CRQ que é o de química, CREA::

P2B2: CRM de médico.

P1B2: CRM de médico, CRMV que é de medicina veterinária esses você não pode atuar de jeito nenhum sem a carteirinha. (.) Eles vão atrás. Falta o A2 falar sobre biotecnologia. Vamo lá A2 /.../

A2: Eu vou falar sobre o curso de biotecnologia.

P1B2: Desculpa, pode começar de novo?

A2: Curso de biotecnologia. O que profissional *en esta* área estuda sobre ação química em seres vivos. (incomp) faz desenvolvimento de soros e remédios. Os lugares que *puede* trabalhar *son* laboratórios de pesquisa. Atualmente, a aplicação da biotecnologia um curso novo em universidade federal de Goiás? Goiânia? A preocupação por estudante de terceiro *año* é o que curso fazer depois que termina a *graduación*. Falava que os responsáveis *pueden* trabalhar *en* área de pesquisa, desenvolvimento de técnicas, agricultura, agro-pecuária em geral, trabalhar em técnica de vacinas, tratamento de câncer. Os ramos aplicados, de *aplicación son* principalmente alimentares, de saúde e veterinária, tudo relacionado com os animais. (.) Falavam também de desenvolvimento de novos produtos para ajudar a os seres vivos, (incomp) *producción*, inseticida de plantas, as vacinas para evitar as doenças, (incomp) os vírus, e falavam sobre as vacinas

para estimular o sistema imune, trabalhava com vírus, bactérias, com fungos, com parasitos, a que tem resposta rápida, e atacar a infecção. (imcomp)

P1B2: É pra seguir esse guia [risos de P1]

A2: Acho que por ser um curso novo, tem possibilidade de muitas vagas, não sei. Acho que é uma::um curso novo, então, as pessoas que estudarem esse curso podem trabalhar, como já falei, nas indústrias e nas empresas /.../

P1B2: Tá. O que precisa pra exercer a profissão de biotecnologia, de biotecnólogo, no Brasil?

A2: Um conselho::

P1B2: Mas ele falou no vídeo de algum conselho? Ou apareceu alguma sigla? Não. É novo, ainda não tem um conselho. [risos] É pegadinha. A3, alguma coisa que você viu no vídeo que você acha que foi exagerado, que é diferente a abordagem na Argentina:: Fala um pouquinho agora, assim, da biotecnologia.

A3: É difícil de falar, biotecnólogo acho que o pessoal da vídeo explicou muito bem em geral a tecnologia, as técnicas aplicadas no seres vivos para melhoramento de muitas *cosas*. Mas, uma das ramos mais importantes é a produção de vacinas e descoberta de vacinas.

A1: Acho que uma coisa importante, pra mim, falaram que a biotecnologia é agora o *boom* da biotecnologia é, aqui no Brasil, é a prevenção de doenças que é mais barato a prevenção que combater a doença. Eu acho que é o (incomp), porque::

P1B2: Porque antes nós comprávamos, maioria dos países da América Latina em geral né, nós comprávamos dos Estados Unidos a tecnologia pra vacinas. Agora tá começando a ser desenvolvido.

A1: Mas no setor farmacêutico é algo bom, porque já não estão produzindo moléculas inteiras pra fazer medicamentos, é todo (incomp) medicamento de biotecnologia. É o *boom* agora.

P1B2: Achei legal, interessante, eu não sabia o que fazia um tecnólogo pra ser sincera. É vamo lá, então. Primeiro, acho que tenho que elogiar vocês, ces tão compreendendo com uma vez só que assistiram o vídeo, conseguiram a parte de compreensão, foi muito boa, conseguiram entender bem, conseguiram responder todas as perguntas. Essa parte, a pergunta mais difícil o que é necessário. Porque os vídeos nem falavam explicitamente disso né? Trazia detalhes e mesmo assim vocês conseguiram perceber detalhes, né. Que tava escrito CRA no negócio do cara, ce lembrou do conselho, então, essa parte foi boa. Nós temos que anotar aqui o que a gente percebeu de erro entre aspas. Então, vamos por partes. A1, vou falar /.../ Eu achei que sua fluência tá boa. Você fala, assim, não interrompe muito pra pensar no português e depois falar, assim uma opinião pessoal, eu achei isso. Só que você, quando você tá falando, isso é bom, você se empolga com o assunto, isso é interessante, ce deixa fluir, isso é bom a gente nem:: só que você faz algumas ocorrências em espanhol. Por exemplo, você falou, as *reacciones* sucedem, tá? Então, tem algumas ocorrências. É:: *producción, pesquisa*, se falou isso. Ah, uma parte de vocabulário, ce parou no meio, ce não lembrava se falava áreas ou não. É áreas mesmo. /.../ *Profissión*, ce falou também. Acho que é isso de algumas recorrências ao espanhol. Isso você vai adquirindo, né, com o tempo. Mas, eu consegui, por exemplo, entender tudo do que você falou. Sem nenhuma dificuldade.

A1: Eu também estaca nervoso, porque a gente perde a prática, fica três semanas::

P1B2: Ce só falou em espanhol, né?

A1: Sim sim. Por isso que eu sempre procura essas aulas para ter /.../

P2B2: Então, fora o que você falou, é mais o uso do “l” pelo “r”. Que é coisa bem da Argentina, ces falam o “r” das palavras, por exemplo, a gente fala o geral com “u” e vocês falam::

P1B2: *Geral*. Mas isso é bem:: Nem sei se precisa mudar isso.

P2B2: Não:: mas isso é uma coisa que fica, parece sotaque.

A1: É muito difícil para mim. Até agora *estoy* estudando::

P1B2: *Estoy*. Isso que eu to falando. Estou. Esse tipo de recorrência que é bom ir tentando:: Assim, não se perca:: A sua fluência está muito boa. Só vai ser com a prática mesmo.

A1: A pronuncia de “l”.

P1B2: “L”

P2B2: “l” gutural::

A1: É um pouco difícil para mim::

P1B2: Mas assim, isso eu acho que dá pra entender:: perfeitamente. É mais a parte de *reacciones* que aí ce usa mesmo a palavra, não influencia da língua, ce tá recorrendo ao espanhol.

...

P2B2: Por exemplo, ce fala muito, sabe aquela coisa da alternativa, ou isso ou aquilo? Você usa muito o “o”, que é bem comum do espanhol.

P1B2: Ah:: não tinha percebido isso.

P2B2: Isso também é uma coisa que a gente entende, é só::

...

P1B2: Bom, A3. Ce entendeu o vídeo muito bem, todos vocês. Eu acho a sua fluência muito boa, muito natural o jeito que você vai falando, o português. Quanto tempo de português ce tá fazendo?

A3: Três meses.

P2B2: Você nunca teve contato anterior com ninguém, nunca chegou a procurar nada?

A3: Só em férias, um pouquinho, mas::

P1B2: Mas você sempre passava as férias no Brasil, você tinha contato com o português antes?

A3: Uns dois *años*.

P2B2: Ce ficava quanto tempo em média assim nas férias?

A3: Uma semana, dez dias.

P1B2: Acho que está com uma fluência muito boa assim. Se seu conseguisse em três meses falar o espanhol igual ce tá falando português [risos]

P2B2: A única coisa que você tem é esse “l” gutural que nem eu falei dela, mas isso todo mundo que é hispano-falante tem. Mas, você fala praticamente perfeito.

P1B2: É, o que eu percebi mais de você foi, assim, na parte do vocabulário também. Você ficou em dúvida se usava *privativo* ou *privada*. Qual que é a diferença, é:: *privado* significa particular, o que não é público. Então, eu teria uma empresa privada, que é uma empresa que não é do governo, tá? E eu tenho uma empresa pública, que é uma empresa do governo. Então, tem escola privada, que é a escola que você paga. E a escola pública, tá? *Privativo*. Onde que a gente usa isso?

P2B2: Caráter *privativo*, né?

P1B2: É. Por exemplo, banheiro *privativo*. Só determinado grupo de pessoas pode usar. *Privativo* é específico, peculiar. /.../ Por exemplo, sala de uso *privativo*. Somente a diretoria pode entrar. *Privativo* é restrito. É diferente de *privado* que significa particular /.../ Algumas pausas que você fez, não sei se tava pensando em português::

...

P1B2: Do A2, você quer começar a falar dele?

P2B2: A2:: então, ele falou o “*tercerano*”, é terceiro.

P1B2: Do A2, só uma dica, falar rápido não significa que seja fluente, então, não precisa falar tão rápido, tá? Quando você começou a falar, eu tive dificuldade pra

entender o que você tava falando. Aí, eu dei uma disfarçada e falei: você pode repetir? Eu não tinha entendido o que você falou /.../ O português é mais um pouco pausado, é “bio”, a gente fala o “tequi” parece que a gente põe vogal de apoio em tudo né? Bi-o-tequi-no-lo-gi-a. /.../

...

P2B2: /.../ É, você fala *son* no lugar de *são*, quer dizer, você ainda tá confundindo o “on” com “ão” /.../ *puden* ::

P1B2: É assim, você tem bastante recorrência do espanhol /.../ quanto tempo você tem de português?

A2: Quatro meses

P1B2: E ce tá estudando português aqui né? Acho que tá bom, o que a gente tá falando não é pra desestimular, pelo contrário, é só dica, tá. Então, não precisa falar tão rápido, pode falar mais pausado não tem problema nenhum, e tome cuidado quando tiver falando o português que a gente põe vogal de apoio, então, às vezes, pode dar problema até pra entender mesmo “tenologia”, “tequinologia” /.../

P2B2: Pacto, né, pa-qui-to.

P1B2: Pacto, que mais ?

A1 Absurdo.

P1B2: Ela, por exemplo, é advogada, “a-di-vo-gada”.

...

P1B2: P2 vai passar a próxima atividade. /.../

P2B2: Então, a gente vai pra atividade cinco, imagina, que vocês estão numa entrevista de emprego, assim, e que um examinador vai preencher uma ficha /.../ daí vocês têm que preencher esses itens aqui, ó, ::

P1B2: Vai ser ao mesmo tempo. Só que vocês vão ser o entrevistador.

P2B2: Um vai entrevistar o outro. /.../

P1B2: Não precisa ser pergunta e resposta. Pode ser uma conversa entre vocês, em que um vai perguntar e o outro vai responder e vice e versa. /.../ Qual é a idéia, vocês obterem informações e depois relatar sobre o colega.

...

[Cada dupla pratica o diálogo]

A2: Bom dia, qual é o seu nome?

A3: Eu sou A3.

A2: É:: qual é a sua idade?

A3: Eu tenho vinte e dois anos.

A2: Por que motivo está você aqui no Brasil?

A3: Eu *estoy* aqui no Brasil, porque eu consegui uma bolsa de estudos na faculdade.

A2: O que estuda?

A3: Eu faço curso de biotecnologia.

...

A2: Qual é seu país de origem?

A3: Argentina.

A2: A cidade?

A3: A cidade se chama Ramirez.

A2: Ramirez.

A3: No estado de Entre Rios.

A2: Entre Rios?

A3: Entre Rios.

A2: É perto. [risos de A3] Você está casada ou fica solteira? Está solteira?

A3: Eu estou solteira.

A2: Tem filhos?

A3: Não, não tenho filhos. [risos de A3] Eu sou ainda muito jovem.

A2: Mas está gostando de seu estágio aqui no Brasil?

A3: Eu estou gostando.

A2: Já estudou português, está estudando agora, como está fazendo com a língua?

A3: Quando eu cheguei aqui no Brasil, eu não falava português. Agora, eu estou fazendo um curso (.) de português, mas eu não sabia.

A2: O que dificuldade você encontra quando está aprendendo a língua portuguesa?

A3: Acho que os verbos *son* muito difíceis de conjugar e também e:: como se fala algumas palavras.

A2: Agora, você na área que está estudando, você pretende continuar estudando, você quer parar pra trabalhar, quer fazer mestrado, o que pretende você fazer daqui a poucos *años*, ano?

A3: Eu pretendo acabar com meu curso, em dois anos, mais ou menos, o curso de graduação, e depois pretendo começar a trabalhar::

A2: Na Argentina ou aqui no Brasil?

A3: Não, na Argentina [risos de A3] Mas eu gostaria de fazer uma outra coisa, um doutorado, uma outra formação.

A2: Você sabe das áreas que pode trabalhar lá na Argentina? Nas diferentes empresas::

A3: É:: o mercado da biotecnologia é muito amplo. Você tem muitas possibilidades, você pode trabalhar na área de imunologia com a produção e descoberta de vacinas. Também na área de genética, com produtos transgênicos, sementes, sementes transgênicas, mas também você pode trabalhar na indústria, nos processos fermentativos, e tratamento de água, de fluentes, eu não sei como se fala, de fluentes.

A2: Quais são seus *hobbies*? [P1 interfere e diz: o que você gosta de fazer]

A3: Aqui no Brasil, não tenho muitos *hobbies*, mas lá na Argentina, eu gostava muito de caminhar com minhas amigas e, também, de patinar.

A2: Você pratica algum esporte?

A3: Eu praticava. É:: eu fazia patins, mas no começo deste ano eu abandonei.

A2: E por que parou o patins?

A3: É:: quando eu morava em Santa Fé, eu não tinha um clube para fazer patins.

A2: Você *puede* falar das comidas típicas /.../ o que você faz na Argentina normalmente?

A3: No final de semana, eu costumava ficar com meus amigos, nos sábados. Nos domingos, eu costumava voltar pra Santa Fé, pra estudar, mas também eu ficava com minha família. Por que de segunda à sexta, eu estou em Santa Fé, estudando, e, na sexta à noite, eu volta pra Ramirez.

...

P1B2: A gente tava conversando outro dia na sala de aula e é difícil avaliar, né? Assim, estabelecer que padrão. Quando eu bolei esse exercício, eu pensei /.../ como vocês sempre respondem, eu ia olhar, principalmente, como vocês perguntavam , tá? Que que eu anotei aqui, capacidade de interação, o que eu entendi com isso, capacidade de interação, eu queria que fosse uma conversa /.../ uma das coisas que anotei foi a capacidade de interação, e a desenvoltura, faz a pergunta e ele já responde, consegue fazer esse *ping pong*, acho que tá legal em todos que eu vi. /.../ [P1 comenta sobre o desempenho das duplas de acordo com os critérios comentados, além de vocabulário e verbos]

## Aula 08

Dia de avaliação.

P1 explica que será parecido com o Celpe-Bras, com entrevistas a partir de temas. Cada professor vai entrevistar um aluno.

P2B2: Aqui tem três figuras, então, a gente vai fazer a entrevista que é a avaliação oral. Daí, tem três figuras e você vai falar o que acha pra mim dessas três. /.../ Aí ce tem quinze minutos pra falar.

A3: Das três?

P2B2: É, ce dá uma olhadinha e o que vier na sua cabeça, o que você puder relacionar::

P2B2: Ce quer começar por qual?

A3: Eu vou começar por esse.

P2B2: A vida acadêmica.

A3: A vida acadêmica. É:: eu acho que a imagem mostra distintas etapas, numa estudante, principalmente nos primeiros anos do curso::

P2B2: Da graduação.

A3: Isso. Quando o estudante acaba o estudo secundário, se chama lá na Argentina, tem que começar a pensar num curso pra fazer é:: na faculdade. Eu acho que a maioria dos estudantes tem muita confusão::

P2B2: Muita?

A3: Confusão, confusão. Não sabem o que querem fazer, é:: nos primeiros anos também é muito importante é:: a personalidade do estudante, é:: um estudante que tem frustração é muito difícil continuar o curso. Mas, é:: também::

P2B2: Não foi o seu caso, né? Você não teve::

A3: *No*, não foi o meu caso. [risos]

P2B2: Que bom.

A3: Mas, acho que muitos estudantes passam por esse etapa, é:: uma etapa de frustração, de falta de esperança, mas depois no segundo, terceiro ano, acho que cada um dos estudantes acha seu espaço, conquista seu espaço. E começa outra visão do curso, é isso. (.) Falo mais?

P2B2: Não, tá bom. Foi o que você:: pode ir pro próximo.

A3: (...) É:: então, aqui na imagem, eu acho que fala do papel da internet aqui na atualidade, que muitas, muitas pessoas usam disso. Mas também eu considero que é uma ferramenta muito muito benéfico, enriquecedor.

P2B2: É mali::

A3: Benéfico

P2B2: Benéfico não tenho certeza se existe, eu vou ver::

A3: Aqui na atualidade, a internet abre muitas possibilidades, eu acho que as pessoas podem pesquisas muitas *cosas*, e também procurar uma vaga no trabalho. Mas, por outro lado, as crianças, os meninos e as meninas pequenas, também usam muito a internet, é:: eu acho que isso não é muito bom. Que mais::

P2B2: Ce acha que ficar tempo demais::

A3: É, eu acho isso. Especialmente, no *facebook*, nas redes sociais, eu acho isso.

P2B2: Na sua geração, também foi a televisão, né, na nossa::

A3: Na nossa era [risos] geração. Mas, agora, pra mim, é muito bom internet, porque eu posso falar com minha família, meus amigos lá na Argentina, e é de graça. É muito bom pra mim.

P2B2: Ce usa aqui na faculdade?

A3: *No*, na casa onde moro temos wifi (...)

[P2B2 mostra o outro elemento provocador]

A3: Aqui, eu não sei a imagem:: pretende dizer.

P2B2: O mundo tá sendo totalmente ligado nas viagens, internet::

A3: Acho que na atualidade a pessoa pode viajar muito mais facilmente. Comparado a anos anteriores, agora, você pode viajar muito mais rapidamente. É:: por exemplo, em avião:: não é muito gostoso, na verdade.

P2B2: Ce veio como pra cá?

A3: De avião. Outra coisa que nas grandes cidades, o metrô é um meio de comunicação muito rápido também.

P2B2: Aqui, a gente tem em São Paulo, mas só em São Paulo, no Rio. Não é tão difundido no Brasil. Lá na Argentina vocês tem mais no país assim ou::

A3: Não:: nas grandes cidades, Buenos Aires.

P2B2: Metrô, igual a um trem, né?

A3: Acho que está relacionado com a internet também::

P2B2: Como internet, facilita, né?

A3: Você usando a internet pode estar comunicado, como no meu caso que eu estou comunicado todos os dias falando com gente da Argentina.

P2B2: Você pensa assim ao usar a internet pra ir a outro lugar, depois que você acabar aqui? Fazer um outro curso? Fazer uma outra viagem? Você usa internet pra pesquisar lugar assim?

A3: Isso, é:: eu quando estava lá na Argentina eu pesquisei muitas *cosas* daqui e de São Paulo na internet. E também, pelo *facebook* eu conheci as pessoas com as quais eu estou morando e eu comunicava com eles.

P2B2: Ce não achou sua casa, assim, a faculdade, você ajeitou tudo pela internet?

A3: *No*, a casa onde eu moro já estava alugada pela faculdade. Mas eu procurei o programa de estudo de meu curso e também as atrações da cidade na internet.

P2B2: Tudo bem. Certo. Agora, a gente vai para o dois /.../ [P2 aguarda P1 terminar sua entrevista para iniciar a segunda parte]

...

P1B2: A segunda parte, que vocês tem aí, é um vídeo sobre trabalhos de estrangeiros no Brasil. Aí, você vai assistir ao vídeo, e depois você vai responder: De onde vem a maioria dos imigrantes que estão no Brasil; O que fazem aqui e quais as vantagens apontadas por eles para viver no Brasil, tá?

A3: Oral ou forma escrita?

P1B2: De forma escrita. Tá? Mas, primeiro, vocês podem assistir, aí, eu paro e se vocês quiserem a gente assiste mais uma vez e depois vocês respondem. A gente tem vinte minutos pra tudo isso.

...

P1B2: Já dá pra responder as perguntas ou precisa assistir mais um pedaço? Mais uma vez?

A3: As respostas a gente tem que escrever em forma de texto ou ::

P1B2: Não, não. Pode ser pergunta e resposta, por enquanto. Não é texto ainda. /.../

A3: Não pode ser em forma de texto?

P1B2: Ce quer escrever em forma de texto? Pode ser. Desde que tenha as respostas. [P1 passa novamente o vídeo]

...

P1B2: Já terminaram gente? Sem querer pressionar, já pressionando. Já? [A3 termina as questões] Então, você pode fazer essa próxima parte aqui, ó. Ce já respondeu, já fez esse pequeno texto, esse aqui, você vai ler, tá, são duas coisas, e aqui você não precisa

responder em forma de texto, você vai responder bem pontual mesmo /.../ Depois que você leu, você pega as informações, mais ouvidas e tudo isso, você vai escrever uma carta de apresentação /.../ de um emprego /.../ Ce vai se dirigir pra uma empresa, pro diretor, pra alguém da empresa, e utilizar as próprias informações do vídeo e do texto pra convencer a empresa que você vai ser importante pra vaga, dentro da sua área, tá? E que você não vai criar problemas com situação, porque você tá com situação regular. /.../ Tá?

A3: Tá bem.

...

P1B2: Terminaram? Agora, a gente vai para o último exercício, agora, vocês só vão ouvir, é uma notícia de rádio, tá, e esse tem quem responder essas perguntas. /.../ Pode ouvir três vezes até e escrever, tá?

...

P1B2: Querem ouvir mais uma vez? Ou já dá pra responder? /.../ Depois pode ouvir mais uma vez pra checar.

A3: Tá bem.

## **Aulas 9 e 10: avaliação**

## Aula 11

Comentários da entrevista de A1 e de A3, que haviam faltado, e Feedback geral – última aula. Depois, como havia tempo, os professores resolveram colocar uma música de Noel Rosa “Botequim”

P1B2: Ces já ouviram essa expressão “botequim”?

A1: Sim.

P1B2: Botequim. A gente fala “butiquin” ou boteco. É um bar, tá. O nome dessa música é conversa de Botiquin e é do Noel Rosa, que é um sambista bastante famoso no Brasil.

P2B2: É bem samba de raiz né?

P1B2: É bem samba de raiz. /.../ O exercício, vocês vão ouvir e completar com a palavra que vocês tão ouvindo, tá?

P2B2: Ah, bicheiro, aqui no Brasil, é o nome de um cara que ganha dinheiro fazendo jogo do bicho. É um jogo de aposta. Tem vários animais, você escolhe, e se no sorteio sair o animal, você ganha.

P1B2: Na Argentina tem isso, que eu vi. Eu vi em Buenos Aires, pelo menos, o jogo do bicho. /.../

A1: É proibido aqui?

P2B2: É proibido, mas todo mundo joga.

P1B2: Mas, é proibido, é fora da lei.

A1: Como chama as máquinas?

P1B2: Caça níquel, também é proibida. /.../ A primeira, ces conseguiram? Seu garçom faça o?

A1; A2; A3: Favor

P1B2: O favor, né. De me trazer depressa uma boa média que não seja requintada. Ces entenderam? Sabe o que é uma média aqui no Brasil? /.../ É um café com leite, misturado. Tem vários nomes, pingado, aqui em São Paulo /.../ Um bem quente com manteiga à beça.

A3: Pão.

P1B2: Um pão. Um pão bem quente com manteiga à beça.

P2B2: Bastante manteiga.

P1B2: É bem coisa de boteco. Quando é de manhã, você pede um pingado ou uma média e um pão com manteiga na chapa. /.../ Um guardanapo e uma água bem?

A1: Gelada

P2B2: Guardanapo vocês já sabem, né? Aquelas toalhinhas de papel. Feche a porta da direita com muito cuidado que eu não estou disposta a ficar exposto ao sol. Vai perguntar ao freguês do lado qual foi o resultado do?

A2; A1: Futebol.

P1B2: Isso é muito típico de boteco no Brasil.

P2B2: É o principal assunto nos botecos.

A3: O que é freguês?

P1B2: O freguês é a pessoa::

P2B2: O cliente.

P1B2: O cliente do bar. /.../

P2B2: Se você ficar limpando a mesa, não me levanto e nem pago a?

A1; A2; A3: Despesa.

P1B2: É bom pra ouvir o fechado “mesa” e “despesa”.

P2B2: Vai pedir ao seu?

A3; A2: Patrão.

A1: Patrão.

P1B2: Vai pedir ao seu patrão.

P2B2: Uma caneta e um tinteiro /.../ um envelope e um?

A3; A2: Cartão.

P2B2: Não se esqueça de me dar palitos /.../ e o cigarro pra espantar os mosquitos.

Imagina o lugar como é.

P1B2: É aquele boteco bem podre mesmo cheio de mosquito. /.../

P2B2: Vá dizer ao charuteiro, que vende charuto, que me empreste umas revistas, um isqueiro e um cinzeiro.

P1B2: Bem folgado, bem carioca esse. /.../

...

P1 completa a letra da música, P2 coloca uma outra música para os alunos ouvirem e encerram a aula.