

As interações em aulas transacionais de Inglês como língua-cultura estrangeira: um enfoque na produção oral dos participantes do processo ensino-aprendizagem

Carla Janaina Figueredo¹

Resumo: O presente artigo tem por objetivo refletir sobre o processo interacional promovido por alunos brasileiros de inglês e seu professor de origem irlandesa no ambiente da sala de aula. Consideramos que os recortes dessas interações caracterizam as aulas como sendo transacionais, com momentos destinados ora à instrução ora à interação entre os participantes desse contexto. Trata-se de um estudo etnográfico de cunho qualitativo que nos mostra, sobretudo, um perfil dialógico da produção oral em língua inglesa, pela qual os aprendizes, principalmente, revelam suas vivências socioculturais ao mesmo tempo em que se inserem no processo de apropriação do inglês. É possível perceber a importância da interação social como elemento determinante no processo de aprendizagem de uma língua-cultura estrangeira, visto que tanto o professor quanto os seus alunos garantem oportunidades para que suas experiências de deslocamento por entre as diferentes fronteiras das línguas e culturas sejam cada vez mais constantes e enriquecedoras.

Palavras-chave: Aulas transacionais. Inglês como língua-cultura estrangeira. Produção oral.

Introdução - As aulas transacionais de inglês

A compreensão do que vem a ser uma aula transacional de inglês como língua estrangeira (LE) depende, antes de tudo, de uma discussão que centralize os principais fatores intrínsecos à trajetória trilhada por essa língua ao longo de seu ensino e de sua aprendizagem.

De modo geral, se observarmos o percurso histórico que abrange as metodologias de ensino da língua inglesa, não será difícil perceber a forte influência do Método de Gramática e Tradução sobre os demais métodos que se originaram posteriormente a ele. O ensino do Latim entre os séculos XVII e XIX talvez possa ser considerado o marco inicial desse método em particular,

¹ . Doutora em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás. Professora do Departamento de Línguas e Literaturas Estrangeiras da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás. E-mail: cjfigueredo2@hotmail.com

visto que a ênfase estava na exposição das regras que formavam as estruturas da língua, bem como na prática da escrita marcada pela tradução de frases descontextualizadas que dificilmente se relacionavam com o mundo real dos aprendizes. Somente a partir de meados do século XX é que mudanças significativas começaram a ocorrer no âmbito da metodologia de ensino do inglês, sendo, portanto, destacada a importância da língua como instrumento de comunicação e de interação interpessoal, colocando, assim, o aluno como o centro do processo ensino-aprendizagem (STERN, 1997).

Entretanto, é importante ressaltar que, para a fala ou produção oral da língua-alvo ocupar, de fato, uma posição expressiva ao longo das aulas, foi preciso superar, de certa forma, a tradição da ênfase no ensino da leitura e da escrita, bem como vencer a ausência de uma tecnologia acessível (materiais de áudio e vídeo) para a realização de atividades de compreensão e prática oral. Por essa razão é que, inicialmente, a exploração da comunicação oral em sala de aula se restringia à prática exaustiva da pronúncia e memorização de determinadas amostras da língua, o que colocava, portanto, a produção do discurso em LE em um plano secundário, e que normalmente ocupava a parte final dos cursos (BYGATE, 2001).

Foi a partir da percepção de que a relação entre as formas da língua-alvo e seus aspectos funcionais e comunicativos estava sendo negligenciada que o Método Comunicativo surgiu na década de 70, deslocando, assim, o foco que antes se encontrava no ensino da gramática, para a produção do sentido em meio às interações desenvolvidas pelos sujeitos aprendizes da LE. De acordo com Almeida Filho,

[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 ensino não toma as formas da língua descritas nas gramáticas como o modelo suficiente para organizar as experiências de aprender outra língua, embora não descarte a possibilidade de criar na sala momentos de explicitação de regras e de prática rotinizante dos subsistemas gramaticais (como dos pronomes, terminações de verbos etc.) (ALMEIDA FILHO, 2002, p. 36).

Desse modo, os processos interacionais envolvendo professor e alunos, alunos e alunos em sala de aula de LE passaram a adquirir um valor substancial que, até então, não era reconhecido em virtude da preocupação com o desenvolvimento adequado da competência lingüística na língua estrangeira. Ao conceber que a aprendizagem do inglês poderia ser maximizada por meio da promoção da interação face a face entre os membros da sala de aula, Allwright (1984) reconhece

que o componente interacional não é apenas uma parte do fazer pedagógico, mas, sim, um elemento crucial e inevitável na vida da sala de aula de LE. Nesse sentido, o termo *interação* vem sendo discutido de maneiras diversas por inúmeros autores (ALLWRIGHT, 1984; ELLIS, 1999; TSUI, 2001; CAJAL, 2001; BRAIT, 2003; PRETI, 2003; FIGUEIREDO, 2005). Todavia, apesar de as concepções se distinguirem em alguns pontos, todos concordam, de uma forma ou de outra, que as interações verbais são, na verdade, a expressão viva da língua.

Com base nos autores já mencionados, compreendemos que a interação é um fenômeno sociocultural do processo de comunicação, com características lingüísticas e discursivas que, por sua vez, expressam o caráter indissociável entre o que é explícito, ou seja, aquilo que está sendo dito, e o que é implícito, isto é, as intenções norteadoras das formas como está sendo dito, muitas vezes auxiliadas pela entonação, pausa, gestos, expressões faciais etc. Na visão de Brait (2003, p. 221), é pela interação que interpretamos as relações interpessoais e suas implicações que, mesmo estando implícitas, nos revelam um “jogo de representações em que o conhecimento se dá através de um processo de negociação, de trocas, de normas partilhadas, de concessões”.

A interação no contexto social da sala de aula de LE nos mostra, portanto, um encontro entre pessoas provenientes de histórias e experiências diferenciadas que, além de se influenciarem mutuamente, definem e redefinem suas ações interativas a todo o momento, construindo, assim, os contornos de uma cultura local distinta de qualquer outra sala de aula. A complexidade da interação ocorrida no universo da sala de aula de LE nos revela, ainda, os papéis a serem desempenhados por cada membro no desenrolar de sua participação no processo comunicativo. E, por mais que a aparente simetria e suas relações de cumplicidade e solidariedade se façam presentes neste contexto, não é possível desconsiderar o fato de que os eventos da sala de aula são construídos socialmente e fundamentados por inúmeras relações assimétricas, pelas quais diferentes idéias e concepções de mundo se deparam a todo instante em um certo tipo de embate ou confronto. A partir desses pressupostos, é possível perceber que a responsabilidade pela administração do processo interacional não se limita apenas ao professor, mas envolve a todos em uma prática contínua de co-produção de conhecimentos (ALLWRIGHT, 1984; LEGUTKE e THOMAS, 1991; ELLIS, 1999; TSUI, 2001; CAJAL, 2001; BRAIT, 2003; PRETI, 2003; FIGUEREDO, 2007).

Retomando, pois, as considerações de Almeida Filho (2002), apesar de o Método Comunicativo se preocupar mais com o próprio aluno enquanto sujeito e agente no processo de formação da língua estrangeira, a apresentação dedutiva, ou seja, explícita das formas da língua-

alvo não está descartada ao longo das aulas de inglês como LE, e nem mesmo é considerada como prejudicial, desde que faça sentido para a vida do aluno no decorrer de suas interações. Em outras palavras, se olharmos criticamente para esse ambiente em particular, bem como para os objetivos que permeiam o processo ensino-aprendizagem, provavelmente veremos que as aulas são organizadas de modo singular, normalmente com espaços significativos para os procedimentos instrucionais acerca da LE e para algum tipo de atividade interativa envolvendo os aprendizes. *Grosso modo*, são esses fatores que, nas últimas décadas, têm caracterizado o contexto da sala de aula de língua estrangeira, mais especificamente o inglês (LEGUTKE e THOMAS, 1991; MOITA LOPES, 2003; KRAMSCH, 2001; ALMEIDA FILHO, 2002, 2005; SARMENTO, 2003, 2004; DELGADO, 2004).

Por procedimentos instrucionais, identificamos aqueles momentos em que diferentes informações sobre a LE, concernentes à sua gramática, vocabulário, literatura e cultura, por exemplo, são transmitidas pelo professor aos seus alunos a fim de que a apresentação desses fatos também possa gerar discussões específicas sobre o universo da LE, produzindo, assim, um tipo de metalinguagem. Por essa razão, falar, pois, sobre os conteúdos da língua-cultura estrangeira, representados muitas vezes pela leitura de um texto, pela apreensão dos pontos essenciais de uma atividade de compreensão oral, pela abordagem da história da língua e de sua sociedade, constitui, na verdade, a forma mais explícita de apresentação do conhecimento. Conhecimento este que muitas vezes já se encontra estruturado pelos currículos e planos de curso, e que posteriormente servirá como instrumento dos métodos avaliativos para testar o nível de compreensão e domínio dos alunos acerca da LE.

Com relação às atividades interativas, é possível também que as aulas de LE cedam espaço para trabalhos em pares ou em grupos, de forma que os aprendizes possam se engajar em discussões sobre fatos relacionados ao seu modo de vida, às suas atividades mais frequentes e que acabam por expressar, assim, as normas culturais de interação peculiares ao seu grupo social. Por outro lado, nas aulas de língua estrangeira, os alunos também podem assumir as formas culturais que representam as interações típicas do processo comunicativo da língua-alvo. As atividades de simulação exemplificam bem esses momentos da aula de LE, pelas quais os aprendizes desempenham papéis sociais diversos, sendo conduzidos, portanto, à reprodução de situações culturais de uso da língua estrangeira, como, por exemplo, a apresentação dos modos de comportamento frente às refeições tradicionalmente

americanas (KRAMSCH, 2001; MOITA LOPES, 2003; ALMEIDA FILHO, 2002, 2005; SARMENTO, 2003, 2004; DELGADO, 2004).

Indubitavelmente, as aulas de inglês englobam muito mais que os fatores aqui brevemente descritos. No entanto, tais características são normalmente comuns nesse ambiente social e podem ser facilmente reconhecidas por aqueles que lidam com o seu processo ensino-aprendizagem. É nesse sentido que Kramsch (2001) adota o termo *discurso transacional* para se referir ao tipo de discurso frequentemente utilizado em sala de aula de LE, pelo qual a língua estrangeira é o canal de transmissão e recebimento de informações sobre a própria LE e sua cultura. A nosso ver, portanto, as aulas de LE que adotam tais procedimentos, oscilando continuamente entre os momentos dispensados ao fornecimento de informações sobre os aspectos lingüísticos e culturais da língua-cultura alvo, e os momentos separados para a interação com suas formas, devem ser reconhecidas como transacionais.

Desse modo, por mais que o ensino comunicativo e as incontáveis pesquisas associadas a ele tenham revolucionado o modo como olhamos a sala de aula de LE e seus integrantes hoje, não é possível desconsiderar o fato de que o ensino e a aprendizagem da cultura estrangeira tem ficado, muitas vezes, em um segundo plano. Moita Lopes (2002, p. 61) chega a afirmar que “tradicionalmente, o uso da linguagem na escola, tanto na teoria quanto na prática em sala de aula, tem sido concebido de modo que desconsidera sua natureza social”.

É por essa razão que Kramsch (2001) afirma que os fatos lingüísticos e culturais apresentados na sala de aula de LE somente fazem sentido se tão-somente eles estiverem associados às comunidades de fala tanto dos falantes nativos da língua estudada quanto de seus aprendizes, já que “o desafio não está somente na transmissão do conhecimento, mas na compreensão da natureza paradoxal desse conhecimento” (KRAMSCH, 2001, p. 242). Alvarez (2002) argumenta, ainda, que se o nosso desejo é oferecer aos alunos condições de uso real da LE, é preciso, então, garantir a eles um lugar significativo para se trabalhar o componente cultural. O fato de o aprendiz tornar-se sensível aos encontros interculturais implica a compreensão de seu próprio sistema cultural e, a partir disso, o faz capaz de compreender como o Outro é constituído, em sua diferença e em sua diversidade.

Com base nessas discussões, percebemos que, apesar de os fatos históricos concernentes ao processo ensino-aprendizagem de inglês como LE nos mostrar uma mudança clara nos paradigmas, somos inclinados a reconhecer, da mesma forma que Legutke e Thomas (1991, p. 6), “uma profunda

discrepância entre o que é proposto e escrito pelos acadêmicos, entre o que é orientado pelos gurus que lideram os professores de língua nas conferências – com o que realmente acontece no âmbito da sala de aula de LE”. Embora os pressupostos do paradigma comunicativo reivindicuem um ensino de línguas estrangeiras focado na aplicação de atividades significativas que conduzam o aprendiz ao uso da LE como seu instrumento de comunicação, tornando-o um indivíduo ativo e criativo de sua aprendizagem, ainda há, segundo Legutke e Thomas,

uma forte restrição curricular que impede os aprendizes de falarem por si mesmos, de utilizarem a língua em encontros comunicativos, de criarem textos, de estimularem seus colegas a participar das interações, ou mesmo, de procurarem a solução para problemas relevantes. A topicalização ainda é sacrificada de modo a beneficiar a gramática e a estrutura. O silêncio ou os comentários não relacionados à aula, as fantasias, a imaginação, os sonhos normalmente não são valorizados na aprendizagem da língua-alvo (LEGUTKE e THOMAS, 1991, p. 9).

Em virtude dessa contraposição entre teoria e prática, a compreensão intercultural dos membros da sala de aula certamente não encontra meios para se aprofundar, não conseguindo, muitas vezes, afetar os interagentes em sua percepção do mundo que os cerca. No entanto, mesmo se tratando de aulas transacionais, acreditamos que o espaço cedido para o ensino e aprendizagem da cultura-alvo deva ser aproveitado, de modo que o encontro com a cultura estrangeira não se limite à simples transmissão de informações, mas que possa ser explorado o lado crítico e questionador dos membros da sala de aula acerca do universo da LE que está sendo exposto a eles. Almeida Filho acrescenta, ainda, que

[a] aula de língua estrangeira como um todo pode possibilitar ao aluno não só a sistematização de um novo código lingüístico que o ajudará a se conscientizar do seu próprio, mas, também, a chance de ocasionalmente se transportar para dentro de outros lugares, outras situações e pessoas. Esses clarões culturais conseguem, às vezes, marcar nossa percepção e memória de maneira indelével e para sempre (ALMEIDA FILHO, 2002, p. 28).

Nesse sentido, a sala de aula de inglês como língua-cultura estrangeira não deve se fechar em um monólogo, identificado pelo professor transmissor de conhecimentos diante da recepção passiva de seus alunos. No próximo tópico, falaremos da metodologia adotada para esta investigação.

Metodologia

O estudo que iremos abordar segue os princípios da pesquisa etnográfica e é, essencialmente, qualitativo. Em primeiro lugar, é uma investigação contextualizada, isto é, o

comportamento comunicativo e cultural dos participantes foi observado no contexto em que os eventos ocorreram, considerando, para isso, um tempo suficiente de permanência no local, a sala de aula. Para Spindler e Spindler (1992, p. 65), “a validade da observação etnográfica se dá pela observação *in loco*, cuja duração permite ao etnógrafo presenciar a ocorrência de fatos que se revelam repetidamente”. Segundo os critérios da pesquisa etnográfica, o pesquisador deve desenvolver seu trabalho de campo em um tempo que seja suficiente para desenvolver o princípio holístico de investigação (SPRADLEY, 1980). Em outras palavras, o princípio holístico “examina a sala de aula como um todo: todos os aspectos têm relevância para a análise da interação, tanto os aspectos sociais, como os pessoais, os físicos etc.” (CANÇADO, 1994, p. 56). Acreditamos que o presente estudo segue tais critérios, pois todo o curso foi observado e seus eventos em contexto natural, a sala de aula, foram registrados em vídeo.

A investigação propriamente dita foi realizada no curso *Oral/Written Communication in English*, oferecido pelo Projeto de Extensão Comunitária de Educação Continuada em Línguas Estrangeiras (PECEC/LEs), que se caracteriza como um projeto que visa a alcançar não somente os alunos do curso de Letras (Inglês ou Espanhol) da Universidade Católica de Goiás (UCG), como, também, os professores da rede pública municipal e estadual. O grande objetivo desse projeto de extensão é garantir oportunidades para que esse público em particular possa qualificar-se e aprimorar-se em sua competência lingüístico-comunicativa nas línguas que estão aprendendo e em sua prática pedagógica. Apesar de o PECEC/LEs ser um projeto gerenciado pelo Departamento de Letras da UCG, muitos cursos são, também, ministrados por professores da Universidade Federal de Goiás (UFG).

A coleta dos dados para a presente pesquisa ocorreu na única turma *Oral/Written Communication in English* – nível avançado. Suas aulas ocorriam sempre às quartas-feiras, tendo início às 15h30 e término às 17h, sendo, portanto, de um encontro por semana. A escolha por esse grupo deu-se, primeiramente, devido ao fato de ser um curso voltado, sobretudo, para a prática oral. Ao todo, oito participantes, o professor e sete alunos, fizeram parte do estudo e, por questões éticas, eles são identificados na análise dos dados por pseudônimos de sua própria escolha.

O caráter das interações nas aulas transacionais investigadas

Como já vimos anteriormente, as aulas transacionais são assim denominadas pelo fato de envolverem seus integrantes ora em momentos de instrução sobre a LE, ora em atividades que buscam a interação por meio da língua-alvo. As aulas transacionais, por terem normalmente um

tempo pequeno de duração e por estarem vinculadas a um programa de curso a ser cumprido, geralmente não cedem muito espaço para o desenvolvimento de uma prática discursiva dialógica, restringindo, assim, as oportunidades de criação e ampliação da consciência intercultural de seus membros, professor e alunos.

Nossos dados, no entanto, nos revelam que, apesar do tempo de aula do grupo investigado ser extremamente curto, pois se trata de apenas um encontro semanal de 1h30, é claramente perceptível que a interação promovida pela prática discursiva essencialmente dialógica dos participantes assegura momentos significativos para a sua compreensão intercultural. Em outras palavras, a interação desenvolvida em sala de aula não somente permite a transmissão de conhecimentos por parte do professor Jack aos seus alunos, como, também, o compartilhar de opiniões diversas entre ele e seu grupo acerca do universo lingüístico e cultural de suas L1 e L2.

Tal fato nos mostra que, na verdade, torna-se difícil identificar o participante que seja absolutamente o mais experiente, visto que todos têm algo a oferecer no processo de co-construção do conhecimento. Acreditamos, portanto, que a compreensão intercultural dos membros dessa sala de aula se realiza, sobretudo, pela dialogicidade norteadora da dialética ensino-aprendizagem de inglês, ou seja, pela dinâmica intersubjetiva dos participantes da interação. É por meio do princípio dialógico que inúmeras culturas se encontram e, inevitavelmente, revelam as dimensões culturais dos interlocutores e suas interpretações acerca da realidade que os cerca. O fato de as interações serem permeadas tanto pela língua-cultura 1 (L1-C1) quanto pela língua-cultura 2 (L2-C2) do professor e de seus aprendizes faz com que as significações culturais construídas por ambas se confrontem, exigindo, assim, que os participantes busquem sua compreensão. É, pois, nesse sentido, que suas subjetividades se deparam com novas perspectivas culturais e, ao mesmo tempo, se inclinam à abertura de sua formação como falantes interculturais. É importante ressaltar que os eventos comunicativos são, em boa parte, marcados por oportunidades expressivas de compreensão intercultural, o que não exclui, todavia, momentos de conflitos e choques culturais que inviabilizam o diálogo entre as culturas. Vejamos o primeiro trecho de interação selecionado.

Recorte da 1º gravação

O fragmento a ser discutido foi extraído de uma aula marcada por várias discussões desenvolvidas a partir de uma apostila sobre os cuidados com a saúde (*Health Care*). Na aula

anterior a essa, os alunos praticaram exercícios concernentes ao vocabulário específico desse tópico, como, por exemplo, as estruturas mais utilizadas em uma consulta médica e o que dizer ao farmacêutico na hora de comprar remédios. Todas essas atividades serviram de base para promover inúmeras interações envolvendo, principalmente, as experiências dos alunos. Estavam presentes nessa aula, além de Jack (o professor), Morgana, Renata, Sofia, Laura, Maria, Fábio e Ana.

Nesta primeira parte, o ponto-chave é o debate entre aqueles a favor da medicina alternativa e aqueles que defendem os benefícios da medicina tradicional. Semelhantemente às discussões iniciais, os participantes da interação revelam constantemente seu perfil da multicompetência, ou seja, relacionando seus conhecimentos adquiridos tanto na L1-C1 quanto na L2-C2. Todavia, o que mais nos chama a atenção neste trecho, especificamente, são as relações de respeito entre os participantes, de socialização do conhecimento entre eles e, acima de tudo, o clima de descontração e espontaneidade na ação de expressar suas opiniões, idéias, e valores por meio da língua inglesa, o que certamente nos faz observar como a micro-cultura dessa sala de aula é construída. Como de costume, a interação envolve o grupo como um todo, transformando as discussões em um “grande diálogo” que certamente contribui para a compreensão intercultural dos participantes acerca das diferentes culturas discutidas e, por conseguinte, auxilia no processo de apropriação da LE pelos aprendizes. De acordo com Kramsch e Sullivan (1996, p. 209), um diálogo como esse nada mais é que “uma conversa entre amigos”. Vejamos o seguinte excerto:

[1]

1. *Jack: I was hoping, maybe, we could have a short debate about traditional or alternative medicine. What do you think? Who wants to defend alternative medicine?*
2. *Laura: Me!*
3. *Jack/Laura: Yes?*
4. *Laura: I'm against traditional medicine.*
- v. *Jack/Laura: You hate traditional medicine?*
6. *Jack: Ok, who wants to defend traditional medicine?*
(risos)
7. *Jack: Everybody!*
8. *Maria: I think it depends on the situation.*
9. *Ana: What's the better for the person? A broken leg, traditional medicine, for sure!*
10. *Morgana: For sure!*
11. *Maria/Ana: Alergy?*
12. *Ana/Maria: Alergy, alternative medicine!*
13. *Sofia: Yes!*
14. *Morgana: It depends. If you are not really sick, you can start with homeopathic medicine, but if you're already sick, you gotta have something to stop, and then you can go on with the homeopathy.*

15. *Jack/Laura: Laura, what do you think? Isn't this the main argument of the pharma (?) companies in the western world?*
16. *Laura: If you have a sore throat, try alternative medicine, but if you have a serious problem, like she said, it's impossible to avoid the doctor.*
17. *Jack: It's impossible to avoid the doctor? (buscando confirmação) (risos)*
18. *Laura: No, but I was talking about therapies, not doctors, (?), fisioterapia, but they're not doctors, therapists, therapists?*
19. *Jack/Laura: Therapists, right!*
20. *Laura: They give a lot of advice, how to eat, how to use the natural medicine, like teas and things like that.*
21. *Jack: Right!*
22. *Morgana: It's like prevention! It's to prevent you do not have that sickness, so homeopathy is prevention, if you always take homeopathic medicine, you're ok! But if you never did and you're already sick, I think you should take something strong, so stop, and then you can go and take something homeopathic.*
23. *Jack/Morgana: So, homeopathy isn't very important, you're saying.*
24. *Morgana: At least, if you believe in that, and you always, since you're a baby start taking it like you go to your homeopathic doctor, and you follow his groups: "You have to eat that!", "You have to exercise!", "You have to take these sugar pills to something!"*
25. *Renata: Sugar pills! (risos)*
26. *Jack: I see.*
27. *[Morgana: I've taken them, so...but it takes a long time to work.*
28. *[Jack: Do you think, for example, that alternative medicine developed by people like the indigenous people, the Indians, tribes, the, the, whatever, the doctor, do you think that we should just forget about it and buy our medicines from suitable companies?*
29. *Morgana: No, I don't think so, I think since..., like a family, if the mother is conscious, she should start with her children earlier. They will be able to take that medicine. But now, we already have this junk we buy, ah, homeopathy will do nothing!*
30. *Renata: I don't think so!*
31. *Jack/Renata: What do you think?*
32. *Renata: I think we have to be patient!*
33. *Morgana: Yes, you have to be patient.*
34. *[Jack: Right, ah, you have to be patient.*
35. *[Morgana: And I don't have patience with pain!*
36. *Renata: Because this doesn't work immediately, yes? So, I think it takes time, but the benefits, in long terms, it will be much more, I believe, and you have no risk of getting some other problems, like...*
37. *Jack/Renata: Side effects.*
38. *Renata: Side effects, I think.*
39. *Jack: Do you have no risks? Some doctors say that maybe you have, you run that risk of side effects, in taking homeopathic medicine, I don't know.*
40. *Renata: They're all natural, they're plants//*
41. *Jack: But they may have some substances which could (?) effect on you, it's possible.*
42. *Renata/Jack: Yeah, like tea.*
43. *[Jack: Yes, tea. Sofia, your opinion?*
44. *[Renata: It can harm.*
45. *Sofia: I think homeopathy is good. I agree with her (aponta para Renata). I've tried going to a homeopathic doctor once, but I realised it would take a long time, so I was really very bad, so I didn't have patience to take that long treatment. So I went to a traditional doctor and I resolved my problem.*
46. *Jack: You solved your problem.*

47. Morgana: *I think that the dangerous part that they talk about on the tape is the roots, the raízes, that they do here, that's dangerous. So if you take them, you don't know what they can do. It's not a homeopathic medicine that you go to a pharmacist, to a chemist to buy it, but the, as garrafadas, they call, that's dangerous.*
48. Renata: *But if you have a stomachache, there are some roots, yes, that you can make, it's much better than take an aspirin.*
49. Morgana: *I know, but let me tell you something. The lady that do my nails and was having something on her skin, and she bought a garrafada, and she put it on her skin, and it burnt all her face. So I think it's very dangerous, we don't know these people, so, you know?*
50. Jack: *Ok, all right, Brazil obviously has a lot of herbs, biodiversity.*

Podemos apreender ao longo da interação dos participantes inúmeros fatores que caracterizam uma compreensão intercultural em meio ao seu processo de apropriação da língua inglesa. O processo de apropriação de uma língua está muito além da internalização de regras lingüísticas e habilidades comunicativas calcadas em um sistema aparentemente estável, destituído de mudanças. Apropriar-se de uma LE significa fazer uso real de suas potencialidades como instrumento de comunicação que revela as identidades do indivíduo aprendiz e tudo aquilo que reflete seu modo de pensar, seu comportamento, suas atitudes, enfim, sua própria cultura. Em outras palavras, ao se apropriar de uma LE, o aprendiz torna-se capaz de inserir na língua-cultura alvo as particularidades que o representam como ser único, dotado de idéias próprias, não sendo, portanto, dependente de outros comportamentos ditados por diferentes culturas ligadas à língua estrangeira.

No início da interação, vemos o interesse de algumas alunas (Laura, Maria, Morgana e Ana) em participar do debate proposto pelo professor, bem como a sua intensa disposição em defender seus pontos de vista acerca das peculiaridades que envolvem tanto a medicina alternativa quanto a tradicional. Laura, por exemplo, é a primeira a defender a medicina alternativa, dizendo logo de início que é contra a medicina tradicional, *"I'm against traditional medicine"* (linha 4). Após posicionar-se em um dos lados da discussão, Laura vê diante de si uma série de opiniões que retratam a necessidade de recorrer, quando preciso, à medicina tradicional. As falas de Maria, *"It depends on the situation"* (linha 8), Ana, *"What's the better for the person? A broken leg, traditional medicine, for sure!"* (linha 9), Sofia, *"Yes!"* (linha 13) e Morgana, *"[...] If you are not really sick, you can start with homeopathic medicine, but if you're already sick, you gotta have something to stop"* (linha 14) demonstram isso. Por essa razão, ao refletir sobre as considerações das colegas, Laura reassume uma postura diferente daquela apresentada no início (linha 4), conscientizando-se acerca da importância de olhar o outro lado da questão, ou seja, um outro comportamento cultural, *"If you have a sore throat, try alternative medicine, but if you have a serious problem, like she said, it's impossible to avoid the doctor"* (linha 16).

Observamos, dessa forma, que as discussões geradas em torno de um assunto que revela opiniões diversas são marcadas pelo reconhecimento das contribuições provenientes dos interlocutores e não há, nesse sentido, a imposição de um ponto de vista ou de uma cultura em particular. Por conseguinte, a interação continua a desenvolver-se, visto que Laura ainda apresenta os motivos pelos quais ela se sente favorável à prática da medicina alternativa (linhas 18 e 20), garantindo até mesmo uma definição da parte de Morgana sobre o que realmente esse tipo de tratamento representa, “*It’s like prevention!*” (linha 22). E mesmo quando Morgana refere-se aos medicamentos homeopáticos como sendo, algumas vezes, “*sugar pills*” (linha 24), há uma certa preocupação de sua parte em esclarecer que, na verdade, esse tipo de cultura que valoriza os componentes naturais deve iniciar-se a partir da infância de um indivíduo (linha 29). Na visão de Kramersch e Sullivan (1996), esse exemplo de interação envolve a construção conjunta do reconhecimento do valor da cultura do “outro” (nesse caso os demais colegas) e, da mesma forma, de suas contribuições para o processo de aprendizagem da língua-cultura estrangeira.

Além de percebermos que os aprendizes em questão se apropriam da LE para revelarem suas idéias e opiniões (como nesses exemplos, Renata: “*I think we have to be patient!*”, linha 32; Morgana: “*And I don’t have patience with pain!*”, linha 35; Sofia: “[...] *I’ve tried going to a homeopathic doctor once, but I realised it would take a long time, [...] so I went to a traditional doctor and I resolved my problem*”, linha 45), é importante ressaltar a autenticidade de seus relatos e os diálogos construídos em torno deles, os quais estão intrinsecamente ligados às suas próprias experiências e, obviamente, à sua cultura. Esses fatores são destacados por Prodromou (1992), Widdowson (1993, 1994), Kramersch e Sullivan (1996) e Kramersch (2001) como sendo parte de uma pedagogia da apropriação, a qual deixa de lado as normas impostas pelo modelo do falante nativo e a cultura dos países centrais, para adequar-se aos contextos reais em que os alunos estão inseridos. Sendo assim, no que tange a esse grupo, em nenhum momento é possível desvincular a relação entre as formas lingüísticas do inglês produzido por eles de seus valores particulares, ou seja, o diálogo estabelecido com sua L1-C1 trazida para a sala de aula. É o que observamos, por exemplo, na fala de Morgana (linhas 47 e 49), quanto à sua visão sobre “*the roots, the raízes, [...] as garrafadas*” (linha 47). Em seu universo cultural, Morgana não é a favor do uso de plantas desconhecidas para o tratamento de enfermidades, “*If you take them, you don’t know what they can do [...] that’s dangerous*” e, assim, ela expõe, de forma plausível e coerente, os riscos que a utilização desse tipo de medicina alternativa pode causar à saúde de uma pessoa.

Morgana representa, portanto, um exemplo claro de que o inglês tem sido apropriado por ela, pois ela se mostra comunicativamente competente em fazer uso da LE para discutir questões que certamente envolvem a cultura dos demais participantes, podendo até mesmo influenciar os outros pontos de vista. Percebemos, nesse sentido, o modo como determinadas palavras são usadas em sala de aula, contribuindo, assim, para a criação de um uso cultural específico àquele momento. Na verdade, trata-se de uma micro-cultura desenvolvida por este grupo que nos mostra como palavras são construções, de forma que reconhecemos por meio delas como as medicinas tradicional e alternativa são concebidas pelo universo cultural dos participantes da interação.

Os benefícios da apropriação da LE encontram-se diretamente relacionados ao fato de os participantes compartilharem seus conhecimentos entre si, enriquecendo as discussões, tornando o *input* da língua-alvo cada vez mais exposto e passível de ser internalizado e transformado posteriormente em *output*, refletindo, assim, a dialogicidade que, conseqüentemente, pode contribuir com o processo de aquisição do inglês. Todas essas potencialidades que definem a apropriação da LE e, especificamente, a compreensão intercultural dos participantes, devem ser exploradas e não impedidas de avançar, pois como afirma Vygotsky,

a experiência com outras pessoas constitui um componente muito importante no comportamento humano. O sujeito não é constituído somente por meio de suas experiências pessoais com elementos particulares do ambiente: ele também possui à sua disposição uma pluralidade de associações e conexões construídas na experiência com outras pessoas (VYGOTSKY, 1979, p. 13).

A passagem seguinte é uma continuação da interação anterior. Contudo, a pergunta feita por Renata, na linha 52, promove uma ruptura com o assunto da medicina alternativa e abre espaço para a discussão sobre o uso de alguns medicamentos polêmicos da medicina tradicional. Vejamos este próximo momento.

[2]

52. *Renata/Jack: What do you think about Prozac?*
53. *Jack: Prozac? All right, what do you think about Prozac?*
54. *Renata: It's a pill.*
55. *[Sofia: What is it for?*
56. *Renata: What is it for?*
57. *[Laura: It's the most terrible pill!*
58. *Renata: It's to make you happy!*
59. *Morgana/Renata: Prozac?*
60. *Renata: Yes, it's to make you feel happy.*
61. *Jack/Renata: They feel happy?*

62. *Renata: Some people say in America, that everybody, that the government should give it to people, yes! I've heard an author, it's a little bit crazy, but he said it must be, some problem would be just resolved.*
63. *Morgana/Renata: Have you ever taken Prozac?*
64. *Renata/Morgana: No, no! (risos e euforia no grupo)*
65. *Renata: I just said because we were discussing about the medicine.*
66. *Jack: I didn't know anything about Prozac!*
67. *[Morgana/Jack: Do you take Prozac?*
68. *Jack/Morgana: No, no, I didn't know about it, I was trying..., tell us more!*
69. *Renata: No, I don't know much.*
70. *Ana: It's made with fluoxetina, I have taken Prozac and it is a normal pill!*
71. *[Morgana: I've taken fluoxetina!*
72. *Jack: What is it for?*
73. *[Ana/Morgana: Yes, Prozac, so you've taken Prozac.*
74. *Ana/Jack: Prozac is very expensive.*
75. *Jack: Oh, I see.*
76. *Ana: The name, the laboratory, but it's fluoxetina, and we take fluoxetina a lot.*
77. *Jack: Do we find it in fruit, in...//*
78. *Ana/Jack: No, no. It's a medicine, the medicine se chama fluoxetina.
(aponta para as colegas procurando confirmação)*
79. *Renata/Jack: It makes you feel relaxed.*
80. *Jack: I see.*
81. *Renata/Jack: You see? It's a pill for depression, stress, for who works a lot.*
82. *Laura: In fisioterapia, it's called (?) temporário, it's the best way to cure and solve the problem. Maybe you can feel better, but the side effects are terrible.*
83. *Jack: The side effects are terrible?*
84. *Ana: No, no, it's good! (risos e euforia entre os demais colegas)*
85. *Ana: I eat less.*
86. *Jack/Ana: You eat?*
87. *Ana: I eat by compulsion, I'm anxious, so//*
88. *Jack/Ana: You work a lot, do you?*
89. *Ana/Jack; No, I eat, (faz gestos de quem está comendo) food, food, so when I'm anxious, I eat a lot. So, when we take fluoxetina or Prozac, it's ok, it calms down//*
90. *Jack: Does it make you happy?*
91. *Renata: They say, I don't know.*
92. *Sofia: I've taken fluoxetina also, but it didn't work for me.*
93. *Ana: Yes, it didn't work for me!*
94. *Sofia: I felt more depressed, I felt sadder, I cried more and more. Then, I went to a traditional doctor and she gave me cloridrato de sertralina.*
95. *Ana: Yes, Cerzone! (risos e euforia)*
96. *[Sofia: She understands a lot about medicine!*
97. *[Renata: She's an expert!*
98. *Sofia: Sertralina is working well for me, now I'm good.*
99. *Morgana/Sofia: How do you feel?*
100. *Sofia: I feel great!*
101. *Ana: Me too!*
102. *Jack: Yeah? (muitos risos)*
103. *Jack: It could be impossible to have this kind of conversation in Ireland, for example.*
104. *Renata/Jack: Yeah, why?*

105. *Jack: Because people don't talk about medicines like you do in Brazil. For example, if you do a test in a laboratory, the laboratory sends the test to the doctor, but the patient never sees it. I have a condition problem, (?), it's just the body, whatever, preserves the iron in the blood, yeah? It's too much iron. So, I have to give blood every two months. And my brother has the same condition, ok?*
106. *[Morgana: Ah, I have the opposite!]*
107. *Jack: Every six months I get a report from the laboratory, I know what my count is, my ferretina, it's called, my ferretina count. But my brother, who has the same disease, never, has never discovered, you know, his blood count, his ferretina count because medicine is regarded as to preserve the doctors and nurses whereas in Brazil people talk so openly about it. They all know about it!*
108. *Renata: Yes, "Oh, take this!"*
109. *Jack: Yes, "Take this!"*
110. *Renata: Oh, that is something I didn't know about Ireland!*
111. *Jack: Yeah, I would expect that in England, in Europe, in general, people don't have that kind of information, they don't receive//*
112. *Maria: Here in Brazil, the patients discuss with the doctors!*
113. *[Morgana: Yes, "What's the best way to go?"*
114. *Maria: And sometimes we feel we have the total reason!*
115. *Jack: Yes, they question him!*

Os processos sociais de enunciação representam o discurso produzido por aprendizes e professor no decorrer da interação e nos revelam, sobretudo, o modo como o inglês é construído. A discussão que aborda o uso de remédios oriundos da medicina tradicional está concentrada, em grande parte, nas falas de Renata sobre o uso de Prozac, *"It's a pill [...] It's to make you feel happy"*, linhas 54 e 60; na ênfase de Laura sobre os efeitos colaterais deste remédio, *"It's the most terrible pill!"*, linha 57; no uso de cloridrato de sertralina por Sofia, *"I feel great!"*, linha 100; nas dúvidas de Morgana sobre a composição de Prozac e a revelação de seu problema de ausência de ferro no sangue, *"Prozac? [...] Have you ever taken Prozac?"*, linhas 59 e 63, e, mais precisamente, no conhecimento significativo de Ana acerca de substâncias químicas indicadas pela medicina tradicional no tratamento de depressão e estresse, *"It's made with fluoxetina, I have taken Prozac and it is a normal pill!"*, linha 70. O seu conteúdo real não somente dialoga com uma parte da história pessoal de cada uma delas, mas também reflete a construção social de conhecimento que é resultante de suas interações e negociações. Em outras palavras, todas as participantes têm algo a dizer sobre o assunto e, mesmo que Ana seja aquela com mais informações a fornecer, há uma socialização de suas experiências, as quais podem certamente contribuir com aqueles não familiarizados com a questão, como é o caso de Jack, *"No, no, I didn't know about it, I was trying..., tell us more!"*, linha 68. Na verdade, ao discutir sobre suas práticas culturais referentes ao conhecimento e uso de remédios da medicina tradicional, Renata,

Laura, Ana, Sofia e Morgana criam determinados laços entre si, dos quais Jack aparentemente não faz parte. Todavia, o envolvimento do professor nas discussões que refletem os valores culturais de cada falante não somente o leva a conhecer mais sobre o assunto, como, também, nos mostra a dialogicidade que auxilia na formação de novos sentidos à LE. “É por isso que a experiência verbal individual do homem toma forma e evolui sob o efeito da interação contínua e permanente com os enunciados individuais do outro” (BAKHTIN, 1997, p. 313-4).

Todo esse conhecimento prévio dos alunos trazido para o ambiente da sala de aula é consideravelmente valorizado pela pedagogia crítica da apropriação, tendo em vista a ênfase dispensada ao contexto próprio de cada aprendiz, à abertura cedida para que suas práticas sociais sejam conjuntamente discutidas e, por conseguinte, a liberalidade na manifestação de suas tradições culturais que são específicas de seu universo cultural (PRODROMOU, 1992; KRAMSCH e SULLIVAN, 1996; CANAGARAJAH, 1999; KRAMSCH, 2001). Trata-se, evidentemente, de aprendizes multicompetentes, cuja produção pessoal da LE, além de revelar o diálogo com os elementos singulares de sua L1-C1, ainda nos mostra sua pluralidade cultural e autonomia no uso da língua-cultura alvo para concretizar seus objetivos comunicativos. Todos esses fatores devem ser estimulados no ambiente da sala de aula de língua estrangeira e como Kramsch e Sullivan (1996, p. 201) sugerem, “deixemos que as inúmeras flores desabrochem”. Quanto ao professor Jack, o fato de ele não conhecer bem o assunto tratado não impede o fluir da interação, visto que ele não se mostra preocupado em ser o controlador das discussões. Pelo contrário, no momento em que ele permite a aula centralizada nas aprendizagens e na construção do seu discurso, como em sua pergunta “*All right, what do you think about Prozac?*”, linha 53, ele assume a posição de ouvinte atento, disposto a familiarizar-se com as questões, “*...tell us more!*”, linha 68, sendo, portanto, provável, que o seu conhecimento acerca de sua L2-C2 seja aprimorado e, conseqüentemente, apropriado por ele em outros contextos de comunicação. Sobre isso, Kramsch e Sullivan (1996) atestam que não devemos esperar que o professor seja a autoridade máxima do saber, mas, sim, alguém capaz de apoiar os valores culturais transmitidos por seus aprendizes. No que diz respeito a Jack, não somente observamos seus atributos de indivíduo multicompetente, como, também, acreditamos que esse perfil lhe auxilia na adoção de uma pedagogia crítica e de apropriação para o ensino e aprendizagem do inglês como LE.

Além de todo conhecimento construído pelas alunas, Jack também contribui para a interação fornecendo aos outros membros informações sobre seu país de origem (Irlanda), procurando

traçar, assim, comparações entre o comportamento predominante dos pacientes irlandeses e, de forma geral, os europeus, com as atitudes dos brasileiros em face das discussões sobre remédios e consultas médicas (linhas 103, 105, 107). Também não percebemos, por parte do professor, uma generalização dos fatos, pois a especificidade de sua colocação “*Yeah, I would expect that in England, in Europe, in general, people don’t have that kind of information, they don’t receive*” (linha 111) não engloba todos os integrantes da cultura européia nesse tipo de procedimento. Por outro lado, a fala de Maria demonstra o contrário, afirmando que “*Here in Brazil, the patients discuss with the doctors!*” (linha 112), como se todos agissem da mesma maneira. Sua colocação não é questionada por nenhum membro do grupo, permanecendo, assim, a sua generalização. Nessa esfera de interculturalidade, os participantes movem-se entre culturas distintas. Vemos que esse encontro intercultural mostra-se propício para que uma compreensão intercultural possa se consolidar (DAMEN, 1987; JIN E CORTAZZI, 1998; KRAMSCH, 2001), já que, no momento em que os aprendizes descobrem as formas culturais do “outro” da LE (linhas 105, 107, 109, 111), como na fala de Jack: “*It could be impossible to have this kind of conversation in Ireland*”, linha 103, há, conseqüentemente, uma reflexão e redescoberta sobre as suas próprias atitudes (linhas 108, 110, 112, 113), como na fala de Maria: “*And sometimes we feel we have the total reason!*”, linha 114. Como afirma Vygotsky (1979, p. 31), “a consciência do discurso e da experiência social ocorre simultaneamente e completamente na relação com o outro”.

Quando olhamos para a construção do discurso em inglês promovida pelos membros da interação, somos levados a pensar, também, sobre a cultura particular dessa sala de aula. Como pudemos notar, há um complexo diálogo entre culturas que se relacionam continuamente e, ao mesmo tempo, estão associadas à cultura dos aprendizes, à cultura do professor, à cultura da instituição, à cultura profissional e acadêmica, à cultura nacional e à cultura internacional (KRAMSCH e SULLIVAN, 1996). O discurso da sala de aula reflete, em outras palavras, um entrelaçamento entre diferentes culturas. O clima informal entre professor e aprendizes, marcado pelo riso e pela descontração, também nos mostra que todos são capazes de ouvir uns aos outros respeitosamente, sem querer impor sua visão de mundo sobre o “outro”, nem tampouco transformar as discussões em um jogo de competição. A atmosfera de colaboração gerada por esse grupo torna o diálogo no processo interacional repleto de novas idéias que, potencialmente, são transformadas em ferramentas importantes para o processo de apropriação da LE. É possível perceber, nesse sentido, que as relações interpessoais desenvolvidas pelos participantes retiram

totalmente o foco sobre a autenticidade de uma cultura específica da língua-alvo para centralizarem-se na autenticidade de suas próprias culturas e, assim, ajudam a formar a micro-cultura dessa sala de aula.

A nosso ver, os grandes benefícios resultantes desse contexto interacional encontram-se na participação ativa dos falantes que consideramos multicompetentes e, também, interculturais, bem como em seu engajamento nos processos de apropriação de suas línguas e culturas (L1-C1 e L2-C2). Cremos que nossa percepção se fundamenta no que Vygotsky teoriza acerca da importância do social no desenvolvimento da linguagem, pois, para esse autor,

[s]e é certo que o signo é inicialmente o instrumento mediador da interação social e que somente mais tarde se torna o meio de expressão do comportamento para o indivíduo, está claro que o desenvolvimento cultural encontra-se fundamentado no uso de signos e em sua inclusão no sistema geral de comportamento que originalmente foi social. [...] A primeira função da palavra é social; e se queremos traçar o modo como ela atua no comportamento de um indivíduo, devemos considerar como a palavra assume suas funções no comportamento social (VYGOTSKY, 1981, p. 158).

Tais considerações refletem, sem dúvida, a principal função da pedagogia crítica e de apropriação no ensino e aprendizagem do inglês como LE, ou seja, fazer com que professor e alunos se posicionem como usuários locais e globais da língua inglesa, expressando suas identidades tanto no cenário da cultura local quanto no palco da cultura internacional. Em síntese, ensinar ou aprender uma língua estrangeira significa ir além da aquisição de habilidades. É, sobretudo, compreender a importância de se promover uma sensibilidade intercultural a fim de tornar o processo educacional parte integrante do desenvolvimento humano e, como pudemos perceber, tais implicações fizeram parte desse momento de interação, mesmo se tratando de aulas transacionais marcadas pela limitação do tempo.

Abstract: *This article aims to reflect about the interactional process promoted by Brazilian students of English and their Irish ascent teacher in the classroom context. We consider that the interactions investigated can characterize the classes as being transactional, that is, classes which offer the participants moments for instruction as well as moments of interaction. This research has ethnographic and qualitative features, and it shows us, above all, a dialogical profile or oral production in English through which learners reveal their own sociocultural experiences and, at the same time, are involved in the English appropriation process. Thus, it is possible to notice how important social interactions are for the learning of a foreign linguaculture, once both teacher and students can assure opportunities to move among different linguistic and cultural borders, an experience which, hopefully, will be more and more frequent and enriching.*

Keywords: *Transactional classes. English as a foreign linguaculture. Oral production.*

Referências

ALLWRIGHT, R. L. The importance of interaction in classroom language learning. *Applied Linguistics*, v. 5, n. 2, p. 156-171, 1984.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas, São Paulo: Pontes, 2002.

_____. *Linguística Aplicada, ensino de línguas e comunicação*. Campinas, São Paulo: Pontes Editores e ArteLíngua, 2005.

ALVAREZ, M. L. O. O estudo de expressões fixas na mobilidade interativa da aula de língua estrangeira. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE LINGÜÍSTICA APLICADA, 6., 2002, Belo Horizonte. *Anais do VI Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada: A linguagem como prática social*. Belo Horizonte: UFMG, 2002, p. 751-768.

BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRAIT, B. O processo interacional. In: PRETI, D. (Org.). *Análise de textos orais*. São Paulo: Humanitas, 2003, p. 215-244.

BYGATE, M. Speaking. In: CARTER, R.; NUNAN, D. (Ed.). *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. p. 14-20.

CAJAL, I. B. A interação de sala de aula: como o professor reage às falas iniciadas pelos alunos? In: COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. de. (Org.). *Cenas de sala de aula*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2001, p. 125-159.

CANAGARAJAH, A. S. Adopting a critical perspective on pedagogy. In: CANAGARAJAH, A. S. *Resisting linguistic imperialism in English teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1999, p. 9-37.

CANÇADO, M. Um estudo sobre a pesquisa etnográfica em sala de aula. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 23, p. 55-69, 1994.

DAMEN, L. *Culture learning: the fifth dimension in the language classroom*. Massachusetts: Addison-Wesley Publishing Company, Inc., 1987.

DELGADO, H. O. K. O ensino da cultura como propulsor da abertura de possibilidades na aprendizagem de língua estrangeira. In: SARMENTO, S.; MÜLLER, V. (Org.). *O ensino de inglês como língua estrangeira: estudos e reflexões*. Porto Alegre: APIRS, 2004, p. 229-239.

ELLIS, R. *Learning a second language through interaction*. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1999.

FIGUEREDO, C. J. *Construindo pontes: a produção oral dialógica dos participantes do processo ensino-aprendizagem de inglês como língua-cultura estrangeira*. Goiânia, 2007. 300p. Tese de Doutorado em Letras e Linguística. Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás.

JIN, L.; CORTAZZI, M. The culture the learner brings: a bridge or a barrier? In: BYRAM, M.; FLEMING, M. (Ed.). *Language learning in intercultural perspective*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998, p. 98-118.

KRAMSCH, C. *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 2001.

KRAMSCH, C.; SULLIVAN, P. Appropriate pedagogy. *ELT Journal*, v. 50, n. 3, p. 199-212, 1996.

LEGUTKE, M.; THOMAS, H. *Process and experience in the language classroom*. New York: Longman, 1991.

MOITA LOPES, L. P. da. *Identidades fragmentadas*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2002.

_____. *Oficina de lingüística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

PRETI, D. Alguns problemas interacionais da conversação. In: PRETI, D. (Org.). *Interação na fala e na escrita*. São Paulo: Humanitas, 2003, p. 45-66.

PRODROMOU, L. What culture? Which culture? Cross-cultural factors in language learning. *ELT Journal*, v. 46, n. 1, p. 39-50, 1992.

SARMENTO, S. Ensino de cultura na sala de aula de língua estrangeira. In: MORAES, G. B.; BUCHWEITZ, R. M.; SANTOS, M. E. M. (Org.). *A questão cultural no processo ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras*. Passo Fundo: Editora da Universidade de Passo Fundo, 2003, p. 162-169.

_____. Aspectos culturais presentes no ensino da língua inglesa. In: SARMENTO, S.; MÜLLER, V. (Org.). *O ensino de inglês como língua estrangeira: estudos e reflexões*. Porto Alegre: APIRS, 2004, p. 241-266.

SPINDLER, G.; SPINDLER, L. Cultural process and ethnography: an anthropological perspective. In: LECOMPTE, M. D.; MILLROY, W. L.; PREISSLE, J. (Ed.). *The handbook of qualitative research in education*. London: Academic Press Limited, 1992, p. 53-92.

SPRADLEY, J. P. *Participant observation*. Fort Worth: Harcourt Brace College Publishers, 1980.

STERN, H. H. *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1997.

TSUI, A. B. M. Classroom interaction. In: CARTER, R.; NUNAN, D. (Ed.). *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001, p. 120-125.

VYGOTSKY, L. S. Consciousness as a problem in the psychology of behavior. *Soviet Psychology*, v. 17, p. 3-35, 1979.

_____. The genesis of higher mental functions. In: WERTSCH, J. V. (Ed.). *The concept of activity in Soviet Psychology*. New York: M. E. Sharpe, 1981, p. 144-188.

WIDDOWSON, H. G. Proper words in proper places. *ELT Journal*, v. 47, n. 4, p. 317-329, 1993.

_____. The ownership of English. *TESOL Quarterly*, v. 28, n. 2, p. 377-389, 1994.