

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
Francisco Wellington Borges Gomes

**O Uso de Filmes Legendados como Ferramenta para o
Desenvolvimento da Proficiência Oral de Aprendizizes
de Língua Inglesa**

Fortaleza - Ceará
2006

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
Francisco Wellington Borges Gomes

**O Uso de Filmes Legendados como Ferramenta para o
Desenvolvimento da Proficiência Oral de Aprendizizes
de Língua Inglesa**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado Acadêmico em Lingüística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para obtenção do grau de mestre em Lingüística Aplicada.

Orientadora: Prof. Dra. Vera Lúcia Santiago Araújo

Fortaleza - Ceará

2006

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
Curso de Mestrado Acadêmico em Lingüística Aplicada

Título do Trabalho: O Uso de Filmes Legendados como Ferramenta para o Desenvolvimento da Proficiência Oral de Aprendiz de Língua Inglesa.

Autor: Francisco Wellington Borges Gomes

Defesa em : ____/____/____

Conceito obtido: _____

Nota obtida : _____

Banca Examinadora

Vera Lúcia Santiago Araújo, Prof^a. Dr^a
Orientadora

Maria do Socorro Silva de Aragão, Prof^a. Dr^a

Paula Lenz Costa Lima, Prof^a. Dr^a

Dedico este trabalho a minha família, que sempre me apoiou e encorajou em todas as decisões que tomei até agora; Aos meus amigos de Teresina, que me incentivaram a fazer o Mestrado; A todos os amigos que conquistei, ou melhor, me conquistaram em Fortaleza, sem os quais terminar este trabalho teria sido uma tarefa muito mais árdua.

Agradecimentos:

A Vera Lúcia Santiago Araújo pelo encorajamento e ajuda em todas as etapas deste trabalho;

Aos professores do Curso de Mestrado Acadêmico em Lingüística Aplicada da UECE pelo incentivo e amizade, em especial à professora Antônia Dilamar Araújo, que acompanhou a realização deste trabalho desde o Curso de Especialização em Língua Inglesa; e à professora Paula Lenz da Costa Lima, pelas sugestões que nortearam este trabalho.

Aos professores do Curso de Especialização em Língua Inglesa da UESPI por me incentivarem a vir a Fortaleza;

Aos alunos do Núcleo de Línguas da UECE, que se disponibilizaram a participar desta pesquisa;

A Marisa Ferreira Aderaldo e Alba Liarth da Cruz por permitirem a realização desta pesquisa no Núcleo de Línguas da UECE, dando todo o apoio de que necessitei;

A Maria do Carmo pelo auxílio prestado na secretaria do CMLA;

Ao Nelson pela ajuda na edição dos trechos de filmes contidos no CD.

Aos professores que, prontamente, disponibilizaram tempo na análise das gravações com os alunos.

A CAPES, pela bolsa de estudos, que permitiu que eu dedicasse mais tempo e esforço a este trabalho.

RESUMO

Muitos autores que sugerem que o uso de filmes legendados na aula de língua estrangeira é uma ferramenta bastante útil porque apresentam ao aluno uma associação de sons, imagens e linguagem escrita, possibilitando uma maior compreensão e aprendizado dos diálogos. Esses autores ainda afirmam que, por não serem produzidos com fins didáticos, os filmes legendados podem oferecer aos alunos diálogos mais autênticos do que aqueles normalmente usados nas aulas de LE. Contudo, apesar da crença de que filmes legendados são úteis na sala de aula, ainda existem poucas pesquisas que relacionam o uso de filmes legendados ao ensino de LE. Esta pesquisa procurou discutir esta questão, verificando se o uso de filmes com legenda intralingual (legendas e áudio na LE) contribuiu para desenvolvimento da proficiência oral (fluência e pronúncia) de aprendizes de LI. Para isso, um grupo de alunos de nível intermediário foi constantemente exposto a trechos de filmes legendados durante um ano. Os alunos foram avaliados no início e no final da pesquisa por meio de testes de compreensão e produção oral. Os dados foram comparados com os de alunos de um grupo controle, não expostos aos filmes. Os resultados indicaram que o uso de filmes legendados nas aulas contribuiu para o desenvolvimento da fluência e da pronúncia dos alunos.

Palavras-chave: Ensino de LI, Tradução Audiovisual, Legendagem, Fluência, Pronúncia.

ABSTRACT

Many authors suggest that the use of subtitled movies in FL classes is a very useful tool because movies present an association of images, audio, and written language that facilitate understanding and learning of what is said on screen. It is also said that because movies are not generally made for teaching purposes, they are more authentic materials than the ones frequently used in language classes. However, in spite of these beliefs, there is not much research that relate subtitled movies to foreign language teaching. This research discussed this subject by verifying if the use of subtitled movies (intralingual subtitles) has contributed to the development of the students' oral proficiency (fluency and pronunciation) in English. A group of intermediate students, constantly exposed to parts of subtitled movies during the classes for one year, was evaluated in the beginning and in the end of the research by means of oral comprehension and oral production tests. The results were compared with the ones from students who did not watch subtitled movies. It was found out that the use of subtitled movies helped students to develop fluency and pronunciation.

Key-words: EFL teaching, Audiovisual Translation, Subtitling, Fluency, Pronunciation

SUMÁRIO

Lista de figuras e tabelas	10
Introdução	12
Capítulo 1: Fundamentação teórica	19
1.1. Tradução e ensino	19
1.2. Legendagem	25
1.3. Legendagem e ensino	31
Capítulo 2: Metodologia	35
2.1. Tipo de pesquisa	35
2.2. Contexto de pesquisa	36
2.3. Sujeitos da pesquisa	36
2.4. Instrumentos da pesquisa	38
2.4.1. Pré-teste	38
2.4.2. Pós-teste	45
2.4.3. Questionário de avaliação	48
2.5. Procedimentos	50
Capítulo 3: Resultados da pesquisa	61
3.1. Compreensão oral	61
3.2. Produção oral	72
3.2.1. Fluência	72
3.2.2. Pronúncia	88
3.3. Questionários de avaliação	95
Considerações finais	100
Referências Bibliográficas	103

Anexos	107
I. Transcrição do <i>trailer</i> do filme Sociedade dos Poetas Mortos.	107
II. Transcrição dos trechos do filme Casamento Grego, usados no pós-teste	108
III. Transcrição de trecho de episódio dos Simpsons	109
IV. Transcrição do pré-teste de produção oral do grupo experimental	110
V. Transcrição do pós-teste de produção oral do grupo experimental	111
VI. Transcrição do pós-teste de produção oral do grupo de controle	122
Lista de arquivos e instruções sobre o CD que acompanha esta dissertação	132

Lista de figuras e tabelas

Figuras

Figura 1: O teclado do estenógrafo

Figura 2: O processo de legendagem

Figura 3: Elementos avaliados durante o pré-teste

Tabelas

Tabela 1: Alunos e recursos didáticos usados no grupo experimental e de controle.

Tabela 2: Notas dos alunos do grupo experimental no pré-teste de compreensão oral.

Tabela 3: Comparação das notas dos alunos do grupo experimental e de controle no pré-teste de compreensão oral.

Tabela 4: Comparação das notas dos alunos do grupo experimental no pré-teste com as notas no pós-teste.

Tabela 5: Comparação das notas dos alunos do grupo de controle no pré-teste com as notas no pós-teste.

Tabela 6: Comparação de desempenho de alunos do grupo experimental e do grupo de controle no pós-teste de compreensão oral.

Tabela 7: Velocidade da fala (número de palavras por minuto) dos alunos do grupo experimental no pré-teste.

Tabela 8: Comparação da velocidade da fala dos alunos do grupo experimental no pré-teste e pós-teste.

Tabela 9: Ritmo (número de palavras acentuadas por minuto) da fala dos alunos do grupo experimental.

Tabela 10: Densidade lexical dos alunos do grupo experimental no pré e pós-teste.

Tabela 11: Comparação da velocidade da fala dos alunos do grupo experimental e do grupo de controle no pós-teste.

Tabela 12: Comparação do ritmo da fala dos alunos do grupo experimental e do grupo de controle no pós-teste.

Tabela 13: Comparação da densidade lexical da fala dos alunos do grupo experimental e do grupo de controle no pós-teste.

Tabela 14: Comparação da fluência dos alunos do grupo experimental no pré e pós-teste avaliada pelos jurados.

Tabela 15: comparação das notas dadas pelos jurados para os alunos dos grupos experimental e de controle no pós-teste.

Tabela 16: Acentuação de sentenças dos alunos dos grupos experimental e de controle no pós-teste.

Tabela 17: Uso de palavras foco pelos alunos dos grupos experimental e de controle no pós-teste.

INTRODUÇÃO

Como conseqüência da intensificação das inter-relações entre países de diferentes idiomas, houve o aumento do interesse pelo aprendizado de línguas estrangeiras (LE) em todo mundo. No Brasil, isto pode ser notado pelo crescimento no número de escolas de idiomas. Para atender a uma clientela diversificada, com diferentes objetivos em relação à LE, estas escolas oferecem cursos com durações e metodologias de ensino variadas. Entretanto, o que se observa é que, ao final dos cursos, os alunos ainda apresentam muitas deficiências, dentre elas está o domínio da proficiência oral (compreensão e produção). Para alguns alunos, concluir um curso de língua estrangeira e perceber que não são proficientes nessa língua pode ser uma experiência frustrante, especialmente se considerarmos que muitos deles estudaram por pelo menos 3 anos.

Segundo Paiva (1998:76), que examinou o desenvolvimento da competência comunicativa por aprendizes de LE por meio de entrevistas com professores e alunos, as possíveis causas para o não desenvolvimento da proficiência oral são:

- a) O fato de que ainda há o consenso, por parte de muitos, de que ensinar língua é igual a ensinar gramática;
- b) A atitude autoritária e disciplinária do professor, em contrapartida à atitude passiva e conivente do aluno, acostumado a ser guiado e esperar explicações em aulas expositivas e explanações sobre gramática;
- c) O mau uso do material didático pelos professores, que confundem o método com o material acreditando que, ao usarem o material, estão adotando um método.

Alguns dos procedimentos apresentados acima são bem diferentes daqueles sugeridos pela abordagem comunicativa. Esta abordagem caracteriza-se pelo uso da língua como instrumento de comunicação e pela negociação entre professor e aluno no

processo de aprendizagem. O papel do professor, ao invés de autoridade, é de um co-enunciador¹ e orientador enquanto o aprendiz passa a ser responsável pelo seu próprio aprendizado, tornando-se um co-enunciador criativo e ativo na atividade discursiva em sala de aula.

Quanto ao material didático, este deve proporcionar aos alunos atividades que explorem a interação, ou seja, a troca de pensamentos, sentimentos e idéias entre duas ou mais pessoas de maneira que haja a negociação e colaboração entre elas. Outro aspecto do material didático diretamente ligado à idéia de interação é a autenticidade. O uso de material autêntico nas aulas de LE, ou seja, material extraído de situações reais de comunicação e não aquele produzido ou adaptado especificamente para fins didáticos, permite aos aprendizes ter contato com formas lingüísticas que não conhecem, libertando-os da linguagem controlada dos materiais didáticos, motivando-os a desenvolverem estratégias de como podem produzir e compreender melhor a LE.

O uso da TV e de filmes em VHS e em DVD na sala de aula oferece excelentes oportunidades para o uso de material mais autêntico que os textos, CDs e fitas cassete que geralmente são usados nas aulas de LE. Por apresentarem uma grande variedade de elementos visuais em associação com elementos auditivos como a linguagem oral, os filmes na sala de aula de LE podem promover a motivação dos alunos e a prática oral mais autêntica. Price (1998, apud Spanos e Smith, 2003:3) ainda sugere que o uso de filmes legendados também reforça a habilidade de leitura e a aquisição de vocabulário ao mostrar contextos para o uso das palavras. Sobre o uso de filmes legendados no ensino de LE, Diaz-Cintas (apud Cayuela, 2001:160) diz:

“Sem dúvida nenhuma, ver e ouvir filmes legendados pode contribuir não só para o desenvolvimento de habilidades lingüísticas, mas também para o aprendizado de elementos culturais de um modo bastante lúdico. A imagem permite observar elementos reais de comunicação como a relação entre língua e gestos. A informação sonora contribui tanto para a entoação como para a pronúncia de palavras, as quais são importantes em idiomas como o inglês.

¹ Segundo Culioli, apud Maingueneau (2001:54), nomear “destinatário” o interlocutor no discurso dá a impressão de que a enunciação caminha em sentido único, que ela é apenas a expressão do pensamento de um locutor que se dirige a um destinatário passivo. Ele propõe, então, o uso do termo “co-enunciador” para designar os parceiros do discurso.

As legendas, por sua vez, são redundantes na dimensão semântica e ajudam a ampliar o vocabulário do aprendiz.”²

As pesquisas sobre o uso pedagógico de legendagem ainda não são numerosas. Dentre os pesquisadores com trabalhos na área destacam-se Sousa (2005), que descreve sua experiência na utilização de filmes com legenda fechada nas aulas de inglês como LE; Cayuella (2001), que descreve e analisa filmes e vídeos com legenda intralingual produzida especialmente para o ensino de língua inglesa, comercializados na Espanha e Itália pela revista *Speak Up*; e Williams & Thorne (2000), que relatam como seus alunos melhoraram sua competência comunicativa tanto na L1 quanto na L2 após terem participado de um curso de legendagem com duração de dois semestres; dentre outros autores.

Este trabalho tem como objetivo verificar a eficácia do uso de filmes com legenda intralingual no desenvolvimento da proficiência oral dos alunos de nível intermediário do curso de língua inglesa (LI) do Núcleo de Línguas da UECE (NL), um curso livre de LE oferecido à comunidade pela universidade. Ele também visa dar continuidade a uma pesquisa feita durante meu Curso de Especialização em Língua Inglesa (UESPI, 2004) na qual eu analisei a eficácia do uso de filmes legendados para o desenvolvimento da proficiência oral nas aulas LI com alunos do 8º semestre, também no NL, por um período de quatro meses.

Antes da descrição desta pesquisa piloto, é necessário fazer alguns comentários sobre o NL para contextualizá-la melhor. Como dito anteriormente, o NL oferece cursos livres de línguas estrangeiras abertos à comunidade. Em novembro de 2004, só em Fortaleza, ele possuía cerca de 1500 alunos, distribuídos em 7 cursos (inglês, francês, espanhol, japonês, italiano, grego e latim). O perfil dos alunos do NL varia bastante: estudantes do ensino médio ou universitários e profissionais de diversas

² “Sin lugar a dudas, el ver y oír películas subtítuladas puede contribuir sobremedida al desarrollo de destrezas no sólo lingüístico sino también a la aprehensión de elementos y matices culturales, y todo ello de un modo bastante lúdico. La imagen permite observar realidades como la imbricación entre lengua y comportamientos gestuales. La pista sonora es fuente de riqueza informativa en lo referente tanto a la entonación como la pronunciación de palabras, tan exasperante en idiomas como el inglés. Los subtítulados, por su parte, redundan en la dimensión semántica y ayudan a ampliar el vocabulario del aprendiz. (As traduções deste trecho e dos demais, que não tiveram referências, foram feitas por mim.)

áreas. A idade também varia entre aproximadamente 15 e 50 anos. Os professores do NL são os alunos do curso de Letras da própria universidade, que podem adquirir experiência para ingresso no mercado de trabalho. O NL também tem sido palco de pesquisas, realizadas tanto por professores do Mestrado Acadêmico em Lingüística Aplicada quanto por alunos de pós-graduação (*stricto e lato sensu*), sobre técnicas e métodos de ensino/aprendizagem de LE. O curso de LI do Núcleo de Línguas, no qual esta pesquisa foi realizada, consistia na época da mesma de 8 semestres. Porém, o período de duração do curso foi reduzido para 6 semestres para as turmas que iniciaram a partir de 2004. A carga horária era de três horas semanais, totalizando cerca de 40 horas por semestre.

Na pesquisa piloto, foram observados 7 alunos do 8º semestre do curso de língua inglesa do NL, durante todo o 2º semestre de 2003, totalizando 13 aulas, com 3 horas de duração cada. Trechos das aulas foram gravados e transcritos para análise. Durante as aulas, os alunos eram expostos a trechos do seriado norte americano “Friends”, com duração aproximada de 10 minutos. Os trechos continham legenda intralingual (neste caso, áudio e legendas em LI) no formato “legenda fechada”, mais conhecida no Brasil como *closed captions*. Após a exibição de cada trecho, a professora fazia perguntas sobre o conteúdo dos mesmos para estimular discussões sobre as situações apresentadas nos filmes e, conseqüentemente, motivar a produção oral dos alunos durante as aulas. As perguntas tratavam do que os personagens haviam feito ou dito, se os alunos concordavam ou discordavam com as atitudes dos personagens, além da descrição de cenários e outros elementos de cena. As hipóteses testadas foram que, ao assistirem os filmes legendados, os alunos estariam associando sons e imagens à linguagem escrita contida nas legendas para compreenderem os filmes. Essa associação contribuiria para a melhora da compreensão oral dos alunos, que além de serem expostos a textos mais autênticos que os contidos nos CDs a que estavam acostumados, contavam com o apoio das legendas para visualizarem que palavras estavam ouvindo. Outra hipótese era que, ao discutirem sobre os filmes, os alunos estariam desenvolvendo sua produção oral, melhorando, assim, sua fluência e pronúncia.

Para testar a hipótese de que a capacidade de compreensão e produção oral dos alunos melhorou durante as aulas, foi realizada a comparação do desempenho dos alunos nas primeiras aulas com seu desempenho ao final do curso. As duas primeiras aulas foram usadas como pré-teste para avaliar a proficiência oral dos alunos no início da pesquisa. A compreensão oral foi medida pelo percentual de perguntas respondidas corretamente durante as discussões sobre os filmes, que indicaria o quanto estariam entendendo sobre o que era dito. A produção oral dos alunos foi medida pela análise da pronúncia e da fluência deles. A pronúncia avaliada nesta análise foi àquela inteligível para falantes da língua inglesa, classificada de acordo com uma adaptação da escala proposta por Grant (1993:14), a seguir:

1. O aluno tem mínima proficiência na pronúncia. Uma pessoa fluente ao ouvir o aluno é capaz de entender apenas algumas palavras, ocasionalmente.
2. O aluno é compreendido com muita dificuldade, até mesmo por aqueles só acostumados a conversar com falantes não-nativos. É necessária repetição constante.
3. O aluno é mais inteligível para pessoas que estão acostumadas a conversar com falantes não-nativos, mas as freqüentes variações na pronúncia dos alunos prejudicam a compreensão.
4. A fala do aluno é inteligível para a maioria dos falantes da língua. Sotaques e variações na pronúncia dos alunos podem, às vezes, distrair, mas geralmente não prejudicam a compreensão.
5. Os alunos têm sotaque e variações de pronúncia óbvios, mas isso não interfere na compreensão e raramente distrai quem os escuta.
6. O aluno tem sotaque quase imperceptível, raramente ocorrem erros de pronúncia, e quando ocorrem, são isolados, sem nenhum padrão.

Para a análise da fluência, foram observados aspectos como velocidade da fala e quantidade de hesitações, apontados por Brown (1994:240) como indicadores importantes da fluência. Ainda segundo o autor, um outro aspecto relevante para medir fluência seria a capacidade dos alunos de produzir discurso natural e criativo.

Por meio da observação das aulas no decorrer do curso, pôde-se acompanhar o progresso dos alunos quanto sua proficiência oral. A última aula do curso foi usada como pós-teste. Sua comparação com os resultados do pré-teste permitiu estabelecer se houve melhora na proficiência oral durante o semestre.

A pesquisa mostrou que a compreensão oral dos alunos melhorou ao final do semestre. Como já dito, ela foi medida pelo percentual de perguntas corretas dadas pelos alunos sobre o conteúdo dos filmes. No pré-teste, os alunos acertaram 71 por cento das perguntas da professora, e 85 por cento, no pós-teste. A produção oral dos alunos (fluência e pronúncia) também melhorou. No pré-teste, a pronúncia dos alunos foi classificada no nível 2 da escala proposta por Grant (1993) e, no nível 3, no pós-teste. Quanto à fluência, os alunos reduziram a quantidade de hesitações, produzindo frases mais completas e demonstrando-se mais confiantes ao falar.

Estes resultados, entretanto, não podem ser tomados como conclusivos, para as hipóteses levantadas na pesquisa. Durante a análise dos dados foram notadas algumas falhas metodológicas, que não permitiram nem generalização dos resultados nem a afirmação com segurança de que a proficiência oral dos alunos melhorou exclusivamente por causa do uso dos filmes durante as aulas. O fato de a professora também ter usado os CDs com os diálogos e exercícios do livro didático podem ter influenciado os resultados. A falta de comparação do desempenho dos alunos expostos aos filmes com alunos que não usaram os mesmos também dá margem a questionamentos.

Contudo, esta pesquisa inicial motivou a realização de outras pesquisas nesta área, em que os lapsos apresentados seriam sanados para a obtenção de resultados mais precisos, entre eles, a pesquisa que será descrita neste trabalho. Nesta nova

pesquisa, o uso de filmes legendados como ferramenta para o desenvolvimento da proficiência oral dos alunos foi observado por um período maior de tempo: um ano. O número de sujeitos observados também foi estendido para alunos do 7º e 8º semestres do NL. Além disso, um controle maior das foi empregado pela exclusão das aulas de outros elementos que pudessem afetar os resultados, como o uso dos CDs com os diálogos do livro, além do controle do uso dos exercícios do livro didático. Também se passou a comparar os dados da análise do desempenho das turmas expostas aos filmes com o desempenho de turmas não expostas aos mesmos. Essas e outras mudanças na metodologia da pesquisa serão explicadas com mais detalhes no capítulo 2.

A seguir, discutirei aspectos teóricos relativos à tradução no ensino de LE, enfocando o uso da legendagem como ferramenta no ensino/aprendizagem de LE.

CAPÍTULO 1: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo apresenta discussões a respeito do uso de filmes legendados como ferramenta pedagógica. Inicialmente, ele discute algumas crenças sobre o uso da tradução na aula de LE, dando ênfase ao seu papel na abordagem comunicativa. Em seguida, ele apresenta a tradução audiovisual e discute o processo de produção e o uso de legendas. Por fim, ele relaciona a legendagem ao ensino de LE, mencionando algumas das pesquisas relevantes na área.

1.1. TRADUÇÃO E ENSINO

A tradução tem sido uma ferramenta pedagógica utilizada no aprendizado de línguas por séculos. Embora os primeiros indícios do seu uso como método de ensino datem do século XIV na Inglaterra, como afirma Kelly (apud Ridd, 2000:124), ela pode ter estado presente no ensino nas comunidades gregas da antiguidade. Durante a Renascença, a tradução tornou-se um exercício para a formação da consciência estilística, apoiada pelo pensamento de que “muitas coisas escapam quando uma pessoa está lendo, mas absolutamente nada escapa se ela está fazendo uma tradução literal.”³ (Kelly, apud Ridd, 2000:124).

Com o passar do tempo, o prestígio da tradução como estratégia de ensino cresceu. No final do século XVIII, ela substituíra o ensino de redação no currículo de línguas clássicas de muitas escolas. Este, entretanto, parece ter sido o ápice da tradução no ensino de línguas. Com o advento do método de tradução e gramática, a partir da metade do século XIX, a tradução passou a ser usada para exemplificar, de maneira mais simples, certos aspectos gramaticais que os alunos necessitavam praticar. A tradução, então, deixou de se relacionar com o texto, com a cultura e a literatura e passou a ser associada diretamente à gramática. Como consequência, as

2. “...Many things escape a person when he is reading, but absolutely nothing if he is doing a thorough translation.”

atividades de tradução começaram a ser vistas como estéreis, sem nenhuma relação com o uso da linguagem. No início dos anos 70, as escolas ainda insistiam que os alunos traduzissem sentenças como “*The carrots are behind the door.*”⁴ (Ridd, 2000:125).

Com o surgimento do Método Direto (Direct Method), a tradução, assim como a gramática, foi excluída do ensino de línguas. O pensamento da época mostra o desprestígio da tradução entre os professores: “Nenhuma tradução, sob qualquer circunstância. Ao invés, deve-se dar ênfase a atividades orais, deixar a explicação gramatical para o final do curso e usar ao máximo a técnica de perguntas e respostas.”⁵ (Berlitz apud Ridd, 2000: 125) Embora os conceitos a respeito do ensino de línguas tenham mudado desde a criação do Método Direto, com o constante surgimento de novas teorias e abandono das antigas, as atitudes de muitos em relação ao uso da tradução nas aulas de língua estrangeira continuam praticamente as mesmas. Souza (1999:2), lista dez “dogmas” contra o uso da tradução no ensino de LE. São eles:

1. A tradução não é uma das habilidades básicas da aprendizagem de línguas, uma vez que saber uma língua significa ouvir, falar, ler e escrever. Traduzir é uma habilidade totalmente independente dessas quatro habilidades básicas e os aprendizes, sobretudo no início da aprendizagem, não necessitam dela.
2. A tradução é uma atividade artificial e muito difícil. Consome tempo precioso que poderia ser utilizado no desenvolvimento das habilidades básicas.
3. A tradução induz o aluno a pensar na existência de correspondências ou equivalências exatas entre as palavras e estruturas das duas línguas.
4. A tradução impede o aluno de pensar diretamente na língua estrangeira. Além disso, cada língua impõe aos falantes uma visão de mundo diferente. Assim, a tradução força o aprendiz a organizar a realidade de acordo com a visão de mundo determinada por sua língua materna.
5. Toda tradução é limitada. Não existe tradução perfeita.
6. A tradução deve ser evitada na aula de língua estrangeira, porque vicia o aluno a traduzir tudo literalmente, palavra por palavra.
7. Não existe tradução fiel ao original. Todo tradutor é um traidor.

⁴ As cenouras estão atrás da porta.

⁵ “...No translation under any circumstances, a strong emphasis on oral work, avoidance of grammatical explanations until late in the course, and the maximum use of question-and-answer techniques.”

8. Cada tradutor interpreta e traduz o texto original de maneira diferente. Não há duas traduções idênticas em um mesmo texto original. Cada tradução é, portanto, um novo texto, uma interpretação subjetiva.

9. A atividade de tradução é incompatível com a abordagem comunicativa para o ensino de línguas.

10. A tradução deve ser evitada no ensino de línguas porque é causadora de muita interferência da língua materna.

Contrariando às crenças relacionadas acima, comuns a muitos professores de LE, vários autores, dentre eles Tudor (1987) e Tang (2002), afirmam que o uso da tradução pode ser muito útil no ensino de línguas. Ridd (2000:134-142) aponta cinco razões para o uso pedagógico da tradução na aprendizagem de línguas estrangeiras⁶:

1. Contrária à crença popular, a língua materna pode ajudar o aluno, especialmente quando há semelhanças entre esta e a LE. A ênfase no contraste entre as línguas, proporcionada pela tradução, faz com que os alunos percebam as diferenças e a influência de uma língua na produção da outra.

2. A tradução é uma atividade natural e necessária. Fora da sala de aula, a tradução é usada o tempo todo, seja no escritório, em hotéis, nos aeroportos, em delegacias de polícia etc. Além disso, a tradução pode ser uma habilidade que os alunos desejam obter.

3. Falantes de uma língua estrangeira geralmente são solicitados a realizar algum tipo de tradução, seja para informar a colegas o conteúdo de uma ligação telefônica, o conteúdo de uma página da Internet, ou o que diz uma canção na LE.

4. A tradução dá ao professor uma excelente oportunidade de empregar material verdadeiramente autêntico. Ela também propicia constante desafio intelectual pela necessidade do uso imediato do vocabulário. O processo de procura por uma palavra adequada expande o conhecimento da língua pelos alunos.

⁶ - contrary to popular belief, having a mother tongue can help you to learn the foreign language, especially if there is a degree of similarity between the two. (...) By emphasizing the contrast, I actually think that translation helps language learners perceive the differences and influences of one language on their production in the other.

- Translation is a necessary, natural activity, one that everyone expects a person with a command of a foreign language to be able to perform. (...) Outside the walls of language schools, translation is being done in offices, telephone companies, newsrooms, hotels, universities, airports, police departments, cabinet rooms packed with big-wigs and backrooms crammed with thugs handling the latest weaponry and electronic gadgetry. We should hardly be surprised, then to find that many students are actually keen to acquire crosslingual skills.

- Speakers of a foreign language are often required to switch back from the foreign language into their native tongue to relay to colleagues information they have just culled from a phone call, computer screen or text, for instance.

- Translation provides the teacher with an excellent opportunity to employ truly authentic, undoctored materials. (...) Besides raw authenticity, translation affords constant intellectual challenge. (...) Another obvious advantage of using challenging, authentic texts for translating is that it whets the appetite for and improves command of new vocabulary.

- Translation is in itself a useful mental exercise, akin to arithmetic, chess or puzzle-making. (...) It always generates speculations and discussion, raising fundamental issues connected with language.

5. A tradução é essencialmente um exercício mental, da mesma forma que o xadrez e a aritmética. Ela gera discussões fundamentais relacionadas à linguagem.

Como a abordagem comunicativa vem sendo aquela predominante no ensino de LE desde meados dos anos 80, a relação desta com a tradução merece ser melhor comentada. Segundo Brown (1994:77-80), a abordagem comunicativa caracteriza-se pela preocupação com a natureza social, cultural e pragmática da língua. Ou seja, a exploração pedagógica da língua autêntica. O objetivo é tentar fazer com que os alunos desenvolvam fluência e não apenas o domínio de estruturas, que tanto desgastou a história do ensino de LE. Ainda segundo o autor, a tradução pode ser usada para alcançar esse objetivo. Ao contrário de seu predecessor, o Método Audiolingual, em que o uso da língua materna era estritamente proibido, na Abordagem Comunicativa, tanto a língua materna quanto atividades de tradução podem ser usadas na sala de aula sempre que facilitarem o aprendizado. Como um pequeno exemplo disto, o autor cita a tentativa de alguns professores, talvez ainda presos aos princípios do “Audiolingüismo”, em explicar aos alunos o significado de palavras abstratas na LE, em que gestos, mímicas, desenhos ou explicações extensas e elaboradas parecem nunca ser suficientes, além de consumir tempo precioso da aula. Nestes casos, a simples tradução da palavra pelo professor seria o suficiente para economizar tensão e tempo.

Eadie (1999) também defende o uso da tradução como uma atividade comunicativa. Segundo ela, atividades de tradução na sala de aula como a tradução reversa (*Back translation*⁷) podem ajudar os estudantes a entender que algo que pode funcionar na sua língua, às vezes não funciona na LE. A mesma idéia também é compartilhada por Parks (1982: 241-245). De acordo com ele, os exercícios de reformulação envolvidos no processo de tradução desenvolvem no aluno a consciência das diferenças culturais e lingüísticas entre duas línguas.

A seguir, estão listadas algumas das principais características da abordagem comunicativa, segundo Nunan (1991, apud Brown 1994:78). São elas:

⁷ Tradução da L1 para a L2, em seguida da L2 para a L1

1. “Ênfase na comunicação através da interação na língua alvo.”⁸ A interação é uma característica da comunicação autêntica. Para que ela ocorra, é necessário que os falantes troquem informações desconhecidas por um deles. Há uma constante alternância nos papéis de quem informa e quem é informado.
2. “Uso de material autêntico”⁹. Isto permite que os alunos tenham contato com a língua real em uso.
3. “Oportunidade para que os estudantes analisem não só a língua, mas também o próprio processo de aprendizagem”¹⁰.
4. “As experiências pessoais dos alunos são elementos importantes. Elas contribuem para o aprendizado em sala de aula”¹¹.“ O aprendizado da língua não se limita às situações de sala de aula.

Outra característica de uma atividade comunicativa é a interação entre leitor/ouvinte e escritor/falante (Rivers,1987:4). A interação ocorre quando a mensagem enviada de uma pessoa para outra contém informações de interesse para as duas. Na interação, os participantes estão envolvidos não só na expressão de idéias, mas também na compreensão das idéias dos outros. Essas idéias sempre são compreendidas em um contexto que pode ser físico ou experiencial. Para que haja essa interação nas atividades de tradução, Tudor (1987:368) propõe que elas devam inserir textos dentro de contextos com propósitos comunicativos definidos. Por exemplo, ao se traduzir um texto, deve-se considerar o gênero textual (jornalístico, publicitário, literário etc.), seu objetivo (informar, instruir, divertir etc.), e o que pretende comunicar (uso de expressões coloquiais, jogo de palavras, referências culturais etc). Tudor ainda lembra que, para ser comunicativa, a tradução deve levar em consideração o público a que o texto se destina. Ele ainda sugere que o professor use

⁸ An emphasis on learning to communicate through interaction in the target language.

⁹ The introduction of authentic texts into the learning situation.

¹⁰ The provision of opportunities for learners to focus, not only on language but also on the learning process itself.

¹¹ An enhancement of the learner’s own personal experiences as important contributing elements to classroom learning.

uma grande variedade de materiais ao trabalhar a tradução com seus alunos. O uso exclusivo de um tipo de material limita as fontes de comunicação as quais os alunos são expostos. Segundo ele, textos de ficção, jornalismo, humor, comentários sociais etc, devem ser largamente usados nas atividades de tradução. As atividades de tradução realizadas durante as aulas também devem ser variadas para motivar os alunos a expressar suas potencialidades na LE.

A partir da segunda metade do século XX e, mais notadamente nas últimas duas décadas, a disciplina Estudos de Tradução cresceu consideravelmente, principalmente por causa do seu reconhecimento acadêmico. Pesquisas nas mais diversas áreas relacionadas à tradução passaram a ser cada vez mais publicadas. Dentre elas, um tipo vem crescendo bastante nos últimos anos: a tradução audiovisual (TAV). A TAV abrange cinema, televisão, vídeos domésticos e rádio, adaptações ou edições feitas para jornais, revistas, agências de imprensa e publicitárias, produtos e serviços on-line (Internet) e multimídias (Cd-rom). A TAV é um campo de pesquisa bastante recente. Seu crescimento se deu notadamente no aniversário do centenário do cinema em 1995 (Gambier, 2004:2). Da mesma forma, as modalidades de tradução nessa área se multiplicaram bastante recentemente. Gambier (2004:2-5), em artigo que trata da expansão da TAV, distingue 12 modalidades da mesma. A seguir, estão listadas sete delas¹²:

1. Tradução de cenários. Usada para a obtenção de recursos junto aos produtores. Não são vistas pelo público, mas são importantes na realização de projetos cinematográficos e televisivos.
2. A legendagem intralingual para surdos. No Brasil é usado o formato "legenda fechada" ou *closed captions*.

¹² 1. La traduction de scénarios pour l'obtention de subventions, en particulier dans le cas de coproductions. Ces traductions ne sont pas visibles, car non editées mais elles sont importantes pour mettre en route un projet de réalisation cinématographique ou télévisuelle.

2. Le sous-titrage intralinguistique pour sourds et malentendants.

3. Le sous-titrage interlinguistique (open caption).

4. Le sous-titrage en direct ou en temps réel.

5. L'interprétation peut s'effectuer de trois façons : consécutive ou abrégée (lors d'une interview d'un politicien, d'un sportif, d'un chanteur... à la radio), simultanée ou en différé, pour des débats télévisés.

6. Le doublage que est synchronie labiale ou synchronic temporelle.

7. Le voice over ou demi-doublage est, en français, la surimposition de la voix de la langue d'arrivée sur celle de la langue de départ. Ce mode sert pour certaines interviews où la personnalité est présente à l'écran, pour les commentaires de documentaires, etc.

3. Legendagem interlingual ou legenda aberta. No Brasil, ela é comum no cinema, na TV e no vídeo.
4. Legendagem direta ou em tempo real. É a legendagem com interpretação simultânea na TV.
5. Interpretação. É a tradução oral simultânea, comum em debates e entrevistas na TV ou rádio.
6. Dublagem. Tradução em que há sincronismo labial ou temporal das imagens e da fala na língua de chegada.
7. "Voice-over". Sobreposição de voz na língua de chegada sobre a voz na língua de partida. A língua de partida ainda pode ser ouvida em segundo plano. Esse tipo de tradução é muito comum em documentários.

A seguir, a legendagem será discutida com mais detalhes, uma vez que esta é a forma de tradução objeto desta pesquisa.

1. 2. LEGENDAGEM

Desde sua invenção no fim do século XIX, o cinema tem passado por vários avanços técnicos e artísticos. Durante o século XX, ele se tornou tão popular que proporcionou o crescimento de uma indústria que movimenta exorbitantes somas em dinheiro em todo o mundo. Paralelo ao desenvolvimento desta indústria do cinema, outras formas de entretenimento audiovisual também cresceram, sendo que uma delas, a televisão, tornou-se ainda mais popular, caracterizando-se como o grande instrumento de mídia do século XX. Dentre os avanços técnicos da indústria do entretenimento está a legendagem¹³, que passou de textos impressos em papel cartão, filmados e inseridos entre seqüências de um filme nas primeiras décadas do século XX para a tecnologia digital, cada vez mais comum no processo de legendagem de filmes e programas de TV, em que as legendas são produzidas e inseridas por meio de programas de computador.

A natureza comercial que caracteriza a atual indústria cinematográfica e televisiva tem tido um papel importante na difusão de filmes legendados. O uso da legendagem está se tornando muito popular no mercado cinematográfico, em festivais

¹³ Processo de produção e gravação das legendas em um filme.

de cinema, sejam eles artísticos ou não, e na televisão. Segundo Ivarsson e Carroll (1998:6-8), em países como a Bélgica e a Holanda, é comum que filmes tenham duas legendas em línguas diferentes exibidas na tela ao mesmo tempo. Na Bélgica, legendas em francês são exibidas na parte superior da tela, enquanto legendas em flamengo são exibidas na parte inferior. Já na Grécia, por exemplo, mais de 90 por cento dos filmes estrangeiros no cinema e na TV são legendados. Até mesmo em países que tiveram regimes totalitários como a Alemanha e Itália, nos quais os governos impunham que filmes estrangeiros deveriam ser dublados para valorizar a língua nacional, e que até hoje o número de filmes dublados é bem maior que o de legendados, têm apresentado um aumento na popularidade dos filmes legendados. Segundo Ivarsson e Carroll (1998:66), uma hipótese que poderia justificar esse aumento da aceitação de filmes legendados é o crescimento da habilidade de leitura das gerações mais novas, cada vez mais acostumadas à velocidade com que a informação é transmitida em novos meios como o computador e transmissões via satélite, dentre outros, em que palavras e imagens na tela mudam rapidamente. Os autores ainda afirmam que, na maioria dos países, a velocidade das legendas nos filmes é muito mais rápida do que há 30 anos. Ainda segundo eles, o maior conhecimento de línguas estrangeiras das gerações mais novas pode contribuir para a aceitação das legendas. Pessoas acostumadas a ter contato com outras línguas tendem a se sentir mais confortáveis com o som original do filme ou programa a que estão assistindo.

Com a maior difusão das legendas no cinema, as pessoas também passam a aceitá-las mais na TV e no vídeo¹⁴. O fator econômico também parece ser outro grande motivador para o aumento da popularidade das legendas na TV. Para algumas redes de TV, em especial aquelas de menor porte nos canais abertos e as redes de TV por assinatura, o custo para exibir uma programação composta inteiramente por programas produzidos por elas mesmas seria exorbitante. Então a solução, na luta pela audiência que motiva a indústria audiovisual, é comprar e dublar programas estrangeiros. Porém,

¹⁴ Fitas VHS e DVD

como a dublagem pode custar de 10 a 20 vezes mais caro que a legendagem, nem todos os programas são dublados (Ivarsson e Carroll, 1998).

Araújo e Alvarenga (2001: 02), classificam as legendas de acordo com dois aspectos: o lingüístico e o técnico. No aspecto lingüístico ela pode ser **intralingual** ou **interlingual**. Legenda intralingual é aquela produzida na mesma língua em que o programa é falado. No Brasil, ela é comum nos programas de TV legendados para surdos e pessoas com problemas auditivos. Ela também está presente em DVDs, ao permitir a seleção de áudio e legendas na mesma língua. Já na legenda interlingual, há a tradução do código oral da língua de partida para o código escrito da língua de chegada. É amplamente utilizada no cinema e vídeo (VHS e DVD). Quanto ao aspecto técnico, a legenda pode ser aberta ou fechada. A **legenda aberta** é aquela que não depende de um decodificador eletrônico para ser acionada. Ela sempre aparece na tela, independente da vontade do espectador. A **legenda fechada** é aquela cujo acesso fica a critério do telespectador, que tem acesso à legenda através de um decodificador. Atualmente este dispositivo vem instalado na maioria dos aparelhos de TV e podem ser acionados no controle remoto. As legendas de DVD também se encaixam nesta classificação, uma vez que o telespectador pode optar pela exibição ou não de legendas no filme.

Uma das formas mais comuns de legenda fechada é aquela voltada para surdos. Ela visa permitir que pessoas com problemas auditivos em graus variados possam entender filmes e programas de TV. Para isso, ela difere da legenda aberta em vários aspectos. Este tipo de legenda deve apresentar escritas na tela as informações sonoras relevantes para a compreensão. Ivarsson e Carroll (1998:131) exemplificam:

Porque uma mulher está em pânico? Expectadores sem problemas auditivos sabem que é por causa dos passos do assassino na escada, mas surdos precisam da informação “passos na escada” escrita entre parênteses, acima

das duas linhas com as legendas dos diálogos dos personagens para entender a história.¹⁵

¹⁵ Why is the young woman on the screen panic stricken? Hearing viewers who are aware of the murderer's footsteps on the stairs know the answer, of course, but the hard of hearing must be given this information in writing if they are to follow the plot. "Footsteps on the stairs" may be added in Brackets or above the two subtitle lines on a line of its own.

As legendas fechadas para surdos também devem especificar quem está dizendo o quê, especialmente se houver mais de um personagem em cena. A velocidade de exibição das legendas também deve ser diferente das legendas abertas convencionais, uma vez que surdos de nascença geralmente apresentam problemas de leitura (DeLinde & Kay ,1999) e (Araújo e Franco, 2003). Araújo & Franco (2003:249), ao testarem a eficácia das legendas para surdos nos programas da Rede Globo com expectadores surdos e ouvintes de Fortaleza, concluíram que a falta de condensação das legendas e a freqüente ausência de sinais não verbais e marcadores de oralidade (hesitações, ênfases, indicação de que um termo é estrangeiro e pausas, dentre outros) prejudicaram a compreensão das legendas pelos sujeitos da pesquisa.

O processo de confecção da legenda fechada usada no Brasil pode sofrer variações de acordo com o tipo de programa em que ela é usada e sua forma de exibição. Araújo e Franco (2003:250) mencionam que no Brasil, especificamente nos programas da Globo, a legenda fechada pode ser de dois tipos: *roll-up* e *pop-on*. A legenda *roll-up* é usada tanto em programas exibidos ao vivo como em telejornais e programas de entrevistas. Nela, as palavras são digitadas à medida que as falas acontecem. Nas legendas *pop-on*, as frases ou sentenças aparecem como um todo e ficam temporariamente na tela. Ela é preparada previamente e geralmente exibida em filmes e programas pré-gravados. Neste caso, já é mais provável que haja sincronismo entre som e legendas. A produção destes tipos de legenda é feita por um profissional chamado “estenotipista”. Este profissional deve ser um bom digitador para dar conta da velocidade da fala dos repórteres e apresentadores dos programas legendados, no caso das transmissões ao vivo. As legendas são inseridas nos programas por um aparelho chamado “estenótipo computadorizado”, com teclado semelhante ao usado em tribunais. Geralmente não há sincronismo entre as legendas e o áudio. A seguir, está a gravura do teclado de um estenótipo.



Figura 1: O teclado do estenótipo (Robson, 1999 apud Araújo e Alvarenga, 2001)

O processo de produção da legenda aberta pode variar de acordo com o meio de exibição das mesmas. Alguns dos fatores que motivam esta distinção são a diferença de definição nas telas do cinema e da TV e a diferença entre o público que assiste a esses meios audiovisuais. A resolução da tela do cinema é bem superior a da televisão. Enquanto a primeira tem aproximadamente 3.000.000 pixels, a da TV tem cerca de 600.000 pixels. Isto faz com que a velocidade e tamanho das legendas (número de caracteres) produzidas para cinema tenham que ser reduzidos para que possam ser exibidos na TV. Desta forma, tornou-se prática comum entre as distribuidoras a produção de legendas diferentes para cinema, TV e vídeo. Menos precisa ainda é a imagem da fita VHS, por causa da corrupção do sinal de vídeo na fita magnética. Isto geralmente faz com que as legendas produzidas para TV não sejam reutilizadas para vídeo. Entretanto, visando o corte de gastos, a tendência é que as distribuidoras de filmes passem a produzir legendas mais facilmente adaptáveis a outros meios de exibição.

A audiência é outro fator relevante na produção das legendas de um filme. Presume-se que o público que vai aos cinemas tem capacidade de leitura maior do que o público de vídeo e TV. Isto é baseado no fato de que o cinema é freqüentado, na maioria, por pessoas com idade entre 15 e 25 anos (Ivarsson e Carroll, 1998:66). Estudos também mostram que as legendas na tela do cinema são lidas 30% mais rápidas do que as legendas na tela da TV. As legendas na TV e no vídeo, por sua vez, devem levar em consideração a habilidade de leitura de todas as faixas etárias e categorias indiscriminadamente. Programas de TV são assistidos ao mesmo tempo por

crianças, imigrantes, pessoas com problemas de leitura, idosos, pessoas com problemas visuais, dentre outros. No cinema, cada segundo de exibição é composto por 24 imagens ou quadros enquanto na TV e no vídeo temos 25 quadros por segundo no modo PALM e 30 quadros por segundo no modo NTSC. Esta diferença de velocidade na exibição das imagens é outro fator que influencia o processo de produção das legendas de um filme.

O DVD apresenta inúmeras vantagens em relação ao vídeo convencional. Ele pode conter até 32 legendas diferentes exibidas de acordo com a escolha do expectador. Por possibilitar esta escolha, classificamos as legendas do DVD, no ponto de vista técnico, como legenda fechada. Outra vantagem do DVD é sua capacidade de armazenamento. Os discos de DVD existentes atualmente no mercado podem armazenar de 5 a 18 gigabytes. Para exemplificar melhor, um filme de 120 minutos ocupa 10 gigabytes, sendo que todos os arquivos de um DVD estão comprimidos a 10% de seu tamanho original no formato MPEG 2, adotado como padrão internacional para compressão de vídeo.

A produção de legenda aberta para TV e vídeo no Brasil é feita em várias etapas (Araújo & Alvarenga, 2001). A primeira etapa é a tradução do filme ou programa por um tradutor contratado pela empresa legendadora. A segunda etapa é a marcação do início e fim de cada legenda por um profissional chamado de marcador. Às vezes este processo também pode ser feito pelo tradutor usando softwares específicos para este trabalho. A terceira etapa é a revisão das legendas pelo revisor, enquanto a última etapa consiste na gravação das legendas no filme por um profissional chamado legendador. Este processo pode ser ilustrado pelo esquema a seguir:

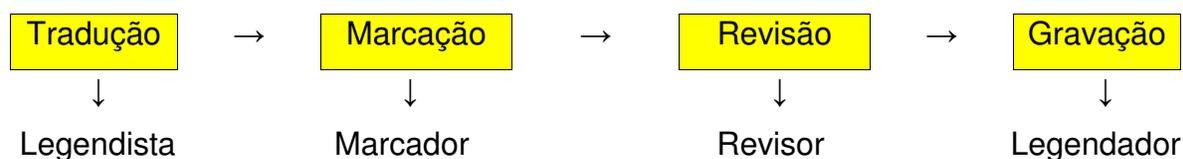


Figura 2: O processo de legendagem (Alvarenga, apud Araújo, 2004:163)

A primeira etapa, realizada pelo tradutor, ou seja, a tradução propriamente dita é chamada por (Araújo & Alvarenga, 2001) de **Legendação**. Já todo o processo de produção e gravação das legendas, ou melhor, as quatro etapas que acabaram de ser descritas, é chamado de **Legendagem**.

1.3 LEGENDAGEM E ENSINO

Conforme visto anteriormente, a legendagem de filmes e programas de TV tem proporcionado não somente o entretenimento de platéias e a comercialização de produções audiovisuais por todo o mundo. Ela também assumiu o papel de uma ferramenta de inclusão social e exercício da cidadania, como é o caso da legendagem para surdos. Outra vocação cada vez mais forte para o uso da legendagem, e que tem se delineado notadamente a partir de meados dos anos 70, é o interesse dos educadores pela legenda no ensino de línguas. A TV e o vídeo, que já chegaram a ser vistos como ameaça ao letramento por roubarem tempo que poderia ser gasto lendo ou estudando e disseminar um mundo fictício à realidade dos alunos, passaram a ser interpretados de uma outra forma. Hoje, a crença de que a TV e o vídeo são instrumentos pedagógicos eficazes está difundida nas mais diversas áreas. No ensino de línguas estrangeiras, por exemplo, parece ser uma crença comum entre professores que o uso de filmes pode, de alguma forma, melhorar as habilidades de seus alunos na LE. A esse respeito, Spanos e Smith (1990) dizem que:

O uso de filmes proporciona uma inovação. Pessoas de todas as idades e contextos educacionais parecem ser atraídas pela televisão, e uma grande quantidade de programas de TV e fitas legendados podem ser usados de acordo com temas e objetivos curriculares específicos.¹⁶

Sendo assim, o uso da legendagem no ensino de línguas estrangeiras tem sido algo cada vez mais freqüente. Segundo Sousa (2005:53), nos Estados Unidos, o uso de filmes com legenda fechada vem se tornando um componente de grande importância no processo de aquisição da língua inglesa, especialmente por imigrantes. De acordo com a autora, nos EUA, cerca de 120 milhões de pessoas assistem a TV

¹⁶ Video technology provides just such an innovation. People of all ages and educational backgrounds seem to be attracted to television, and numerous captioned television programs and tapes can be used in conjunction with specific curriculum topics and objectives.

com o recurso de legenda fechada ligado, sendo que apenas 28 milhões delas são surdas ou têm algum problema auditivo. Essa escolha se dá porque as legendas possibilitam aos expectadores assistir a seu programa preferido com o auxílio da tradução. Sousa ainda diz que 50% dos aparelhos de TV com “*closed caption*” vendidos nos Estados Unidos são comprados por imigrantes que querem aprender inglês como segunda língua. Como vemos, a legenda fechada tem revelado seu potencial como motivadora da leitura, servindo tanto a nativos como imigrantes nos EUA.

Segundo Spanos e Smith (apud Sousa, 2005:54), a melhora na habilidade de leitura pelo uso de filmes legendados pode se dar por meio da associação visual entre palavras e imagens, pelo desafio para ler com rapidez e identificar as palavras-chave, pela oportunidade para observar qualquer discrepância entre legenda e áudio e pela oportunidade para estudar a correspondência entre língua falada e escrita. A apresentação multisensorial da imagem, linguagem oral e palavras escritas simultaneamente nos filmes legendados favorece a aquisição de novos conceitos, ao mesmo tempo que fornece contexto para o uso das palavras, reforçando assim, a aquisição de novo vocabulário. Esta associação de áudio, imagens e escrita também pode beneficiar a alunos que usam estratégias de aprendizado diferentes.

Outra característica que favorece o uso de filmes e programas legendados na sala de aula é o poder motivador dos mesmos. Há uma vasta variedade de programas transmitidos com legenda fechada tais como noticiários, documentários, dramas, filmes, comerciais, programas esportivos e infantis e outra infinidade de filmes em DVD, que podem ser usados com aprendizes de LE de todas as idades e interesses. Estes filmes e programas são materiais bem familiares aos alunos, podendo ainda estimular atividades como debates, discussões e redações. Os filmes e programas legendados também fornecem material didático mais variado e autêntico que os livros e fitas cassete/CDs convencionais, possibilitando ao aluno estudar tanto a língua como os aspectos culturais em contexto.

O aumento no interesse pelo uso de filmes legendados na aquisição de LE tem, conseqüentemente, motivado o aumento no número de pesquisas nessa área. Entretanto, se considerarmos o volume de pesquisas em tradução audiovisual, veremos que o estudo sobre legendagem ainda é um campo relativamente pequeno. Menor ainda é o número de pesquisas que relacionam a legendagem ao ensino. Para se ter uma idéia, o banco de teses da CAPES na Internet¹⁷ só apresenta 6 dissertações e teses produzidas no Brasil de 1987 a 2005, que podem ser encontrados usando-se a palavra-chave “legendagem”. Dentre estas, nenhuma relaciona legendagem e ensino. Entretanto, alguns estudos sistematizados, porém ainda não concluídos, começam a tomar forma em algumas universidades brasileiras. Este é o caso da Universidade Estadual do Ceará – UECE, que vem realizando várias pesquisas nos cursos de graduação e pós-graduação na área da tradução audiovisual, incluindo o uso de legendas no ensino de línguas estrangeiras; e da Universidade de Brasília – UnB, onde Sousa (2005) também investiga os benefícios pedagógicos na aprendizagem de língua inglesa por meio de filmes e programas com legenda fechada.

Quanto a pesquisas realizadas em outros países, no Japão, por exemplo, Kikuchi (1997) faz um panorama dos trabalhos publicados naquele país entre 1988 e 1997. Ele afirma que estudos sobre o efeito da legenda fechada em pessoas sem problemas auditivos só começaram a ser publicados por volta do fim da década de 80. O autor assegura que somente trinta e sete estudos e artigos foram publicados nesse período. Deles, apenas dois eram dissertações de mestrado e nenhuma tese de doutorado. Spanos e Smith (2003), em artigo sobre o uso educacional da legenda fechada, também listam, de maneira sucinta, alguns trabalhos publicados nesta área. Dentre eles estão Bean e Wilson (1989)¹⁸, Gillespie (1981)¹⁹, Price (1988)²⁰ e Goldman & Goldman (1988)²¹. Estes trabalhos tratam do poder motivador da legenda fechada e da sua eficácia na aquisição de vocabulário.

¹⁷ Disponível em <http://servicos.capes.gov.br/capesdw>. Pesquisa realizada em junho de 2005.

¹⁸ BEAN, R.M. & WILSON, R.M. Using closed-captioned television to teach reading to adults. **Reading Research and Instruction**, 27-37. 1989.

¹⁹ GILLESPIE, J. The role of television as an aid in foreign language teaching. University of Illinois. 1981.

²⁰ PRICE, K. Closed-captioned TV: An untapped resource. **MATSOL Newsletter**. 1983

²¹ GOLDMAN, M & GOLDMAN, S. Reading with closed captioned TV. *Journal of Reading* Nº 31, 458. 1988.

A pesquisa relatada neste trabalho diferencia-se dos citados anteriormente por analisar aspectos não explorados pelos mesmos, tais como o desenvolvimento da compreensão oral, da fluência e da pronúncia dos alunos por meio do uso de filmes legendados. Associada a outros trabalhos, ela poderá contribuir para o desenvolvimento de estratégias de ensino de LE baseadas no uso de filmes legendados, que, além de motivarem, proporcionem aos alunos contato com linguagem mais autêntica e menos controlada do que aquela oferecida por meios dos recursos didáticos convencionais, tais como os CDs geralmente usados nas aulas de LE.

A seguir, será apresentada a metodologia usada nesta pesquisa.

CAPÍTULO 2: METODOLOGIA

Este capítulo discute aspectos metodológicos da pesquisa tais como o tipo de pesquisa, o contexto em que ela foi realizada, os sujeitos, os instrumentos e os procedimentos de coleta e análise dos dados. Ele também contém uma descrição das atividades realizadas durante as aulas.

2.1. TIPO DE PESQUISA

Esta pesquisa caracteriza-se como descritiva de natureza qualiquantitativa. Dentre os diversos tipos de pesquisa descritiva, foi escolhido um denominado 'Estudo Causal Comparativo'²². Tal como no método experimental, esta modalidade de pesquisa tem por finalidade descobrir de que maneira e por que ocorrem os fenômenos por meio do controle das variáveis para verificar a relação de causalidade entre elas. Dalen e Meyer (apud Rudio, 1988:73) afirmam que quando os cientistas estudam as relações de causalidade, preferem empregar o método experimental, mas em alguns casos o método causal comparativo é o único adequado para enfrentar o problema. Num experimento, o pesquisador controla todas as variáveis, com exceção das independentes, as quais são manipuladas de diversas maneiras para que o pesquisador observe as variações. Entretanto, por causa da complexidade da natureza dos fenômenos sociais, nem sempre se pode selecionar, controlar e manipular todos os fatores necessários para estudar as relações de causalidade.

Assim como na pesquisa experimental, nos estudos causais comparativos, o pesquisador verifica que variáveis independentes contribuem para o aparecimento de um determinado fenômeno. Os resultados desta modalidade de pesquisa também são corroborados pela comparação entre um grupo experimental, exposto à experiência, e um grupo de controle.

²² DALEN, D.B. Van e MEYEAR, W.J. apud Rudio, F.V. Pesquisa descritiva e pesquisa experimental. *Introdução ao Projeto de Pesquisa Científica*. Petrópolis, Vozes, 1988.

Neste estudo, o fator experimental – variável independente – caracteriza-se pela inserção dos filmes legendados nas aulas de LI. Os grupos usados serão um grupo experimental, exposto aos filmes legendados e um grupo de controle, que continuou a ter aulas com o uso dos CDs, contendo as gravações dos diálogos e exercícios do livro didático, assistindo a filmes durante as aulas apenas esporadicamente.

Rudio (1988) ainda menciona que, embora os estudos causais comparativos não forneçam informações tão precisas quanto os estudos experimentais rigorosos, eles proporcionam valiosos indícios sobre a natureza dos fenômenos.

2.2. CONTEXTO DA PESQUISA:

Esta pesquisa foi realizada com os alunos do sétimo e oitavo semestres do NL. O curso de língua inglesa, teoricamente²³, segue os princípios da abordagem comunicativa.

2.3. SUJEITOS DA PESQUISA:

Os sujeitos da pesquisa são os alunos matriculados no sétimo e oitavo semestres do curso de inglês do Núcleo de Línguas da UECE. O critério de escolha dos sujeitos foi aleatório uma vez que a coordenação do NL disponibilizou as turmas que participam da pesquisa de acordo com os horários disponíveis do pesquisador. Uma vez escolhidas as turmas, todos os alunos matriculados nelas, inicialmente, participariam como sujeitos da pesquisa, entretanto, nem todos foram usados na análise de alguns itens, por motivos que serão discutidos posteriormente. Deve-se ressaltar que todos os sujeitos estavam cientes e concordaram com sua participação na pesquisa. O número total dos sujeitos cujos dados foram considerados nesta análise foi

²³ Embora os autores do material didático adotado pelo NL no curso de inglês afirmem, na introdução do livro, que o mesmo segue os princípios da abordagem comunicativa, muitas das atividades sugeridas por eles fogem a esta proposta, como se observa na maioria dos materiais instrucionais em LE. Da mesma forma, a observação das aulas do NL dão indícios de que o objetivo das aulas geralmente era fazer com que os alunos desenvolvessem a competência lingüística, ao invés de promover, também, a competência comunicativa.

de 31 alunos. Entretanto, apenas os dados de 16 alunos foram utilizados na maior parte dela. Estes alunos, por sua vez, foram divididos em dois grupos:

a. **Grupo experimental:** 8 alunos freqüentemente expostos ao uso de filmes e vídeos com legenda intralingual durante as aulas por um período de dois semestres. No primeiro semestre de 2004 (aulas de março a junho) estes alunos estavam cursando o sétimo período do curso de língua inglesa. No segundo semestre de 2004 (aulas de agosto a dezembro), eles cursaram o oitavo período do referido curso.

b. **Grupo de controle:** 8 alunos não expostos aos filmes legendados. As atividades de compreensão e produção oral realizadas por estes alunos eram geralmente feitas com os CDs que acompanham o livro didático, como tradicionalmente se faz.

Inicialmente, o grupo experimental, descrito acima, era composto por uma turma de 13 alunos. Entretanto, no decorrer da pesquisa alguns deles desistiram do curso. Além disso, outros não conseguiram nota suficiente para serem promovidos do sétimo para o oitavo semestre²⁴. Outras 2 turmas também foram observadas (uma turma do sétimo semestre com 8 alunos e uma do oitavo semestre com 7 alunos). Essas turmas, que também faziam parte do grupo experimental, só assistiram aulas com o uso dos filmes legendados por uma semestre. Por isso, decidiu-se considerar, na maior parte da análise, apenas os dados de alunos participantes do grupo experimental e de controle por um período de um ano (16 alunos). Os dados dos outros alunos que participaram da pesquisa por apenas um semestre foram usados na análise de um questionário que verificava a opinião dos sujeitos sobre o uso dos filmes legendados nas aulas (este questionário será apresentado em detalhes no item 2.4.3). A tabela a seguir ilustra os grupos usados nesta pesquisa:

²⁴ Segundo critérios do Núcleo de Línguas um aluno deve obter média igual ou superior a 7 ao final do semestre para ser promovido ao próximo estágio do curso.

	GRUPO EXPERIMENTAL	GRUPO DE CONTROLE
Nº DE ALUNOS	•8 alunos	•8 alunos
MATERIAL USADO NAS AULAS	•Livro didático •Trechos de filmes com legenda intralingual.	•Livro didático •CDs que acompanham o livro didático

Tabela 1: alunos e recursos didáticos usados no grupo experimental e de controle

A tabela 1 mostra que o livro didático foi usado tanto no grupo experimental quanto no de controle. Entretanto, no grupo experimental, o livro didático servia apenas como guia, para o professor, na escolha dos temas e conteúdos a serem trabalhados na sala de aula. Para os alunos, o livro servia como apoio para o estudo do conteúdo gramatical, uma vez que este continha uma “seção gramatical” em cada unidade com exercícios, além de atividades de escrita como propostas de redação. Estas atividades eram respondidas em casa pelos alunos e corrigidas no início da aula seguinte. As atividades de compreensão oral ou “listening” do livro não eram respondidas. Já no grupo de controle, as atividades de sala de aula, geralmente, consistiam na resolução dos exercícios do livro tais como leituras e encenações de diálogos, leitura de textos em voz alta, e exercícios de compreensão, usando os CDs que acompanham o livro do professor²⁵.

2.4. INSTRUMENTOS DA PESQUISA:

2.4.1. PRÉ-TESTE

A função deste instrumento foi avaliar o nível de proficiência oral dos sujeitos da pesquisa no início da mesma para que pudesse ser feita a comparação dos dados obtidos neste teste com outro teste aplicado posteriormente. Por meio da comparação entre esses dois testes, aplicados no início e no final da pesquisa, verificou-se se houve desenvolvimento da proficiência oral dos alunos do grupo experimental durante a pesquisa e que aspectos desta proficiência sofreram alterações. Este pré-teste avaliou

²⁵ Estas afirmações a respeito das aulas do grupo de controle baseiam-se na observação de algumas aulas do curso de inglês do NL.

a proficiência oral dos alunos em dois aspectos principais: A compreensão e a produção oral. Na produção oral, foram analisados aspectos da pronúncia (considerando-se como boa pronúncia àquela inteligível por falantes não-nativos da LI) e a fluência dos alunos. O pré-teste foi aplicado tanto com os sujeitos do grupo experimental quanto com os do grupo de controle, mas, por motivos que serão discutidos adiante, os dados do grupo de controle na análise da produção oral não puderam ser usados. Os aspectos avaliados estão representados no esquema a seguir:

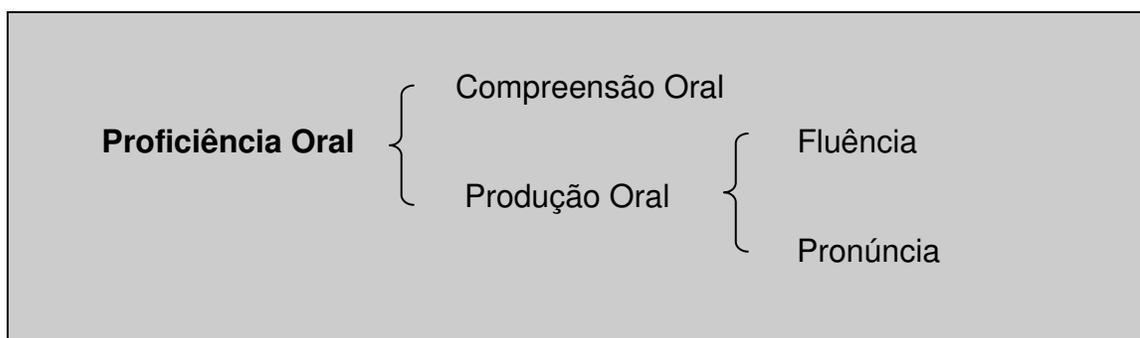


Figura 3: Elementos avaliados durante o pré – teste.

a. Compreensão Oral

A habilidade de compreensão oral dos sujeitos no início da pesquisa foi medida por um teste de múltipla escolha sobre o *trailer* do filme “Sociedade dos Poetas Mortos”²⁶. O teste foi aplicado na primeira aula do curso, e repetido na segunda aula para os alunos que estavam ausentes durante a primeira aplicação. O *trailer*, com duração aproximada de 3 minutos, foi exibido sem legenda aos alunos três vezes. O teste foi aplicado em um dos laboratórios de línguas da UECE, equipado com TV 29 polegadas e aparelho de DVD. A seguir, o modelo deste teste:

²⁶ A transcrição das falas do *trailer* encontra-se no anexo I. O *trailer* pode ser assistido com o CD que acompanha este trabalho.

Mark the correct option in each question below according to the film (*Dead Poets Society*) you have just seen.

1. One can state that the Welton Academy for boys is:
 - a. A British school known for its excellent teachers and innovative teaching methods.
 - b. The perfect environment to create America's future leaders.
 - c. A school whose rigid standards are followed by every teacher

2. According to the teacher, John Keating, language's main objective is:
 - a. To communicate.
 - b. To entertain people through poems.
 - c. To seduce women.

3. The teacher's methods towards his class can be described as:
 - a. Unorthodox.
 - b. The ones expected from the average teachers of a traditional school.
 - c. Out-dated.

4. Besides being an orator, a philosopher and founder of the Dead Poets Society, John Keating was:
 - a. A soccer teacher.
 - b. The inspiration for the students to make their lives extraordinary.
 - c. A medicine teacher.

5. Which item best describes the Dead Poets Society?
 - a. A bunch of guys sitting around reading poetry.
 - b. A subversive society whose members were dedicated to tear book pages, climb over desks and make up plans to change their school authoritative rules.
 - c. A society whose components were dedicated to extract the essence of life through poems.

b. Produção Oral

A produção oral dos sujeitos foi medida pela análise de filmagens em vídeo dos mesmos. As gravações foram feitas individualmente. Nelas, o pesquisador pediu que os alunos falassem sobre si mesmos (hábitos, programas do final de semana anterior, ou planos para o futuro, por exemplo). O entrevistador evitava interromper os alunos para que eles falassem de maneira contínua. Assim, seria mais fácil avaliar aspectos de pronúncia como acentuação de sentenças e uso de grupos de pensamento. Em outras pesquisas realizadas sob a supervisão de minha orientadora, dentre elas a de minha especialização, outros métodos usados para a gravação da fala dos alunos apresentaram problemas. A gravação da voz por meio de gravadores de som continha muitos ruídos que interferiam na compreensão das falas. Além disso, o

tom de voz baixo de alguns alunos fazia com que alguns trechos fossem praticamente ininteligíveis. As gravações também não davam acesso a informações não-verbais como gestos e expressões faciais, fatores de grande importância no processo de comunicação. Tentativas de gravação em vídeo com todos os alunos simultaneamente também não funcionaram porque nem todos falavam. Também havia dificuldade em focalizar a câmera em alunos que estavam distantes uns dos outros e falavam simultaneamente ou imediatamente após o outro. Da mesma forma, pedir que pares de alunos conversassem sobre um tema enquanto eram filmados não pareceu uma boa idéia porque os diálogos pareciam, e na maioria das vezes eram, diálogos ensaiados que pouco serviam para mostrar a fluência dos alunos. Infelizmente, após a realização das entrevistas, percebeu-se que ter deixado que os alunos falassem livremente, sem a interrupção do entrevistador, também fez com que estes produzissem discurso ensaiado. Para analisar a fluência, era ideal que os alunos se mostrassem capazes de ir além das situações ensaiadas em sala de aula. Decidiu-se então que, no pós-teste, as entrevistas seriam guiadas pelo entrevistador, que faria perguntas para motivar os alunos a usarem discurso mais criativo.

Cada aluno foi filmado aproximadamente por quatro minutos. Durante as gravações não era permitido que os outros alunos estivessem presentes na sala, porque alguns deles pareciam sentir-se intimidados pela presença dos colegas. As filmagens foram transcritas posteriormente para facilitar a análise.

c. Fluência

A fluência dos alunos, inicialmente, seria medida por meio de um programa de computador, para que os resultados tivessem mais credibilidade. Entretanto, manusear programas específicos à este fim revelou-se uma tarefa demasiadamente difícil, o que impossibilitou o uso nesta pesquisa. Então, decidiu-se avaliar a fluência considerando-se alguns aspectos quantitativos cuja análise não necessitava, necessariamente, de um programa específico. Estes aspectos foram a velocidade da fala, o ritmo e a densidade lexical (explicados detalhadamente no item 4.2.1). Alguns

aspectos qualitativos também foram levados em consideração, tais como a densidade semântica do discurso, a freqüência e a localização das pausas e a avaliação da fluência dos alunos feita por três jurados.

Os jurados que avaliaram os alunos eram professores de inglês não-nativos, sendo que dois deles viveram por pelo menos 6 meses em países de língua inglesa. Cada um deles, após assistir às gravações das entrevistas, deu uma nota para a fluência de cada aluno. As notas dadas por cada jurado foram atribuídas de acordo com os seguintes critérios²⁷:

1. O aluno tem mínima proficiência na fala. Uma pessoa fluente ao ouvi-lo é capaz de entender apenas algumas palavras ocasionalmente. Apresenta trechos de fala ininteligíveis.
2. O aluno é compreendido com muita dificuldade. Ainda se comunica, na maioria das vezes, na LM. Trechos de fala ainda pouco inteligíveis, mas algumas vezes, consegue produzir grupos de pensamento com significado.
3. O aluno é mais inteligível para pessoas acostumadas a conversar com falantes não-nativos, mas a baixa velocidade da fala e a grande quantidade de pausas e hesitações prejudicam a compreensão. Tem dificuldades de se expressar na LE, utilizando algumas vezes a LM.
4. A fala do aluno é inteligível para a maioria dos falantes não-nativos. A velocidade da fala, hesitações e sotaques podem, às vezes, distrair, mas geralmente não prejudicam a compreensão.
5. A fala é inteligível para qualquer falante não-nativo.

²⁷ Esta é uma adaptação da escala proposta por Grant (1993). Inicialmente ela avaliava pronúncia, mas percebeu-se que, com algumas adequações, ela constituiria um bom critério de avaliação de fluência.

d. Pronúncia

Na produção oral dos alunos foram avaliados somente aspectos suprasegmentais da pronúncia (relativos a produção de sentenças). São eles a acentuação de sentenças, o uso de grupos de pensamento (*thought groups*) e a ênfase de uma palavra foco em cada sentença. A acentuação de sentenças, ou ritmo, é descrita por Grant (1993) como a batida das palavras pronunciadas com mais intensidade nas frases. Segundo West (Apud Chaudhary,1997), em artigo sobre a avaliação do inglês falado como segunda língua, o ritmo é de vital importância na pronúncia em inglês. É ele que faz com que pessoas do País de Gales entendam os escoceses e todos os falantes de inglês nativos entendam uns aos outros. Esta pesquisa procurou observar se os alunos acentuavam palavras importantes para a transmissão de conteúdo (*content words*) como verbos, substantivos, adjetivos, e advérbios, e reduziam palavras como artigos, preposições e alguns pronomes funcionais. De acordo com Grant (1993), enfatizar igualmente todas as palavras da frase pode dar a impressão de que o falante está zangado ou impaciente. A análise deste aspecto foi escolhida porque, no português do Brasil, os falantes tendem a enfatizar as palavras da frase igualmente.

Também foi verificado se os alunos organizavam a fala em grupos de pensamentos (*thought groups*), e se davam maior ênfase a uma palavra-foco (*focus word*) em cada grupo de pensamento. Ainda segundo Grant (1993), o uso correto de palavras-foco é importante porque, em cada grupo de pensamento, falantes do inglês geralmente pronunciam uma palavra com mais ênfase que as outras. Essas palavras são aquelas mais importantes para a transmissão de significado em uma sentença. A ênfase de palavras diferentes pode mudar o significado dos enunciados. Nas frases abaixo, por exemplo, a mudança do foco da pronúncia é responsável pelas mudanças de significado das mesmas.

I was a student at Southern TECH. (não no M.I.T)

I was a STUdent at Southern Tech. (não um professor)

I WAS a student at Southern Tech. (não sou mais aluno de lá)

Os aspectos segmentais (produção individual dos sons da LI, ou seja, das vogais e consoantes), embora ensinados durante as aulas, não foram analisados nesta pesquisa. Um dos motivos para esta escolha foram os resultados de uma pesquisa anterior, também realizada por mim, que verificou que os “erros” na pronúncia de aspectos segmentais dos alunos do oitavo semestre do NL não eram muito recorrentes, a não ser aqueles comuns a alunos brasileiros como a inserção de vogais no fim de palavras como em *but* / bət /, *speak* /spik/, *about* /əbaʊt/, e *love* /lʌv/, pronunciadas como /bətɪ /, /spikɪ /, /əbaʊtɪ /, e /lʌvɪ /, respectivamente. Além da troca do /ð/ e /θ/ por /f/, /d/, e /t/ como em *think* /θɪŋk/, *they* /ðeɪ/, e *three* /θri/, que eram geralmente pronunciadas como /fɪŋkɪ/, /deɪ/, e /tri/; dentre outros. Também se mostraram freqüentes erros na pronúncia de palavras desconhecidas ou pouco usadas pelos alunos, fenômeno natural no aprendizado de LE.

Assim como aconteceu com o grupo experimental, alguns alunos do grupo de controle também não foram aprovados do sétimo para o oitavo semestre, fato que fez com que eles fossem excluídos da pesquisa por não fazerem mais parte da turma que vinha sendo observada desde março de 2004. Outros abandonaram o curso ou mudaram de turma entre um semestre e outro. Da mesma forma, alunos de outras turmas, que não vinham sendo observados, entraram na turma usada como grupo de controle. Apesar destas mudanças nos alunos das turmas do NL de um semestre para o outro terem se mostrado freqüentes, por uma falha metodológica, elas não haviam sido previstas no planejamento da pesquisa. Isto se revelou um grande problema, uma vez que, como o número de alunos nas turmas do grupo de controle era inferior às turmas do grupo experimental, restaram poucos alunos ao final da pesquisa, no grupo de controle, que haviam realizado tanto o pré-teste quanto o pós-teste. Isto prejudicava a comparação do grupo experimental com o grupo de controle por não haver dados suficientes que indicassem se a proficiência oral dos alunos do grupo de controle havia sofrido alterações do início para o final da pesquisa.

Para resolver este problema, considerou-se que tanto os alunos do grupo experimental quanto do grupo de controle estariam no mesmo nível no início da

pesquisa, uma vez que nenhum deles já havia sido exposto ao fator experimental, ou seja, aos filmes legendados. Essa premissa foi corroborada por dados de outra pesquisa, realizada na UECE com alunos do NL, conduzida por Araújo (2005) desde 2003. Nela, está sendo verificada a eficácia do uso de filmes legendados no desenvolvimento da proficiência oral de alunos iniciantes e intermediários de LI por um período de 4 anos. Ela envolve cerca de 12 turmas, incluindo grupo experimental e de controle, em que os alunos são observados continuamente do segundo ao sexto semestre. Os instrumentos utilizados por Araújo são os mesmos utilizados na minha pesquisa. Foi constatado, então, que, ao final do sexto semestre, os sujeitos da pesquisa de Araújo (2005), que faziam parte do grupo de controle, tinham fluência semelhante aos sujeitos de minha pesquisa, que estavam iniciando o sétimo semestre, confirmando a idéia de que os alunos de turmas convencionais do NL, em geral, apresentavam fluência semelhante em todas as turmas do mesmo semestre.

2.4.2. PÓS-TESTE

A função deste instrumento foi obter dados ao final desta pesquisa para que eles pudessem ser comparados com os dados do início da mesma. Por meio desta comparação, pôde ser verificado se houve ou não melhora na proficiência oral dos sujeitos do grupo experimental durante as aulas. Ele também permitiu a comparação dos dados do grupo experimental com os dados do grupo de controle para verificar que grupo mostrou-se mais proficiente no final da pesquisa. Ele foi aplicado aos alunos em duas etapas. A primeira delas foi um teste de compreensão oral. A segunda etapa foi a realização de entrevistas filmadas para avaliar a produção oral.

a. Compreensão oral

Na avaliação da compreensão oral dos alunos, no final da pesquisa, foi usado um teste de compreensão oral diferente do usado no Pré-teste. A opção pelo uso de testes diferentes foi motivada por alguns fatores. Na pesquisa piloto, cujo pré e pós-testes foram testes diferentes, a banca examinadora comentou que o pós-teste deveria

ter sido igual ao pré-teste para que os dados obtidos com a pesquisa tivessem mais credibilidade. Assim, esta nova pesquisa havia sido programada para ter pré e pós-testes idênticos. Contudo, alguns meses depois da aplicação do pré-teste com os sujeitos, foi cogitado que o teste de múltipla escolha (ver item 2.4.1.a) aplicado aos alunos, não media a compreensão oral destes adequadamente, e que um teste com respostas subjetivas talvez fosse mais adequado. A explicação é que um teste de múltipla escolha já apresentava as respostas em uma das alternativas. Bastava, então, que os alunos lessem as alternativas e verificassem se uma delas era dita no trecho. Isto não era possível no teste subjetivo. O problema foi exposto à outra banca examinadora, durante a qualificação do projeto desta nova pesquisa, ocasião em que foi discutido que os dados obtidos com a aplicação do mesmo teste no início e no final também eram questionáveis, porque o teste consistia da exibição do *trailer* de um filme muito popular (Sociedade dos Poetas Mortos), e seria natural que os alunos tivessem curiosidade a respeito do filme, procurando assisti-lo posteriormente ao teste. Assim, na repetição do teste ao final da pesquisa, os alunos já saberiam as respostas. De fato, como só eram usados trechos dos filmes nas aulas, notei que os alunos costumavam assistir ao filme na íntegra após as aulas. Sendo assim, decidiu-se mudar o formato do Pós-teste, que passou a ser um teste subjetivo. Da mesma forma, optou-se pela mudança do filme usado no teste.

Foram, então, usados três trechos diferentes do filme “Casamento Grego”²⁸. O filme é uma comédia sobre diferenças culturais. Toula, uma jovem de origem grega, apaixona-se por Ian, um rapaz americano com costumes bem diferentes dos da família dela. A moça tem que convencer seu pai, um grego ultra-conservador, a permitir seu casamento. No primeiro trecho, com duração aproximada de 2 minutos, o teste avaliou a capacidade de os alunos extrair informações específicas e detalhes de um diálogo. Neste trecho, os personagens Ian e Toula conversam durante o jantar em um restaurante. O teste exigia que os alunos descobrissem informações como a profissão de Ian, a origem de Toula e onde eles planejavam ir no seu próximo encontro. No segundo e terceiro trechos, com duração de um minuto e um minuto e meio,

²⁸ Ver transcrição dos trechos usados no pós-teste no anexo II. Os trechos podem ser assistidos com o CD que acompanha este trabalho.

respectivamente, o teste avaliou se os alunos conseguiam extrair informações gerais de uma situação de interação entre os personagens. O teste pedia que os alunos descrevessem, com suas palavras, o conteúdo das conversas dos personagens. Vale lembrar que, embora as situações contidas nos filmes fossem encenações, elas eram textos que se aproximavam mais de situações reais de comunicação do que os diálogos contidos nos CDs que geralmente acompanham os livros didáticos, especialmente, por que aquelas não foram produzidas com fins didáticos.

Durante a aplicação do teste, cada trecho foi exibido três vezes. No primeiro trecho, foi dada uma pausa entre as exibições para que os alunos pudessem ter tempo de responder às perguntas. Este procedimento tinha a finalidade de evitar que os alunos esquecessem alguma informação enquanto tentavam responder ao teste. O segundo e terceiro trechos foram exibidos três vezes consecutivas, já que, neles, o teste só verificava a compreensão geral das situações apresentadas no vídeo e não havia necessidade de o aluno se ater a detalhes dos textos. Cada trecho foi exibido em inglês, sem legendas. Os testes foram respondidos em inglês e geralmente foram realizados em um dos laboratórios de línguas da UECE equipado com TV 29 polegadas e aparelho de DVD. Quando um dos laboratórios não estava disponível, foram usadas as salas de vídeo do Núcleo de Línguas, também equipadas com TV 29 polegadas e aparelho de DVD. O modelo do teste de compreensão oral vem a seguir. Nele, as observações entre colchetes nos enunciados foram acrescentadas para fornecer ao leitor desta dissertação informações sobre o conteúdo de cada trecho. Elas não constavam no teste aplicado aos alunos:

TESTE DE COMPREENSÃO ORAL

PART 1

You are going to watch a scene from the movie "My Big Fat Greek Wedding". Answer the questions about it in English. [Neste trecho, Toula e Ian, os personagens principais do filme, que acabaram de se conhecer, estão saindo juntos pela primeira vez. A cena se passa em um restaurante, onde eles conversam para se conhecerem melhor].

1. *What is Ian's father's occupation?*

2. *What is Ian's occupation?*

3. *Where is Toula from?*

4. *Where does Ian want to take her?*

5. *Why Toula doesn't want to go there?*

6. *Where are Ian and Toula going tomorrow night?*

PART 2

You are going to watch a dialogue between husband and wife. Why are they arguing? [Quando Toula decide ir para a faculdade, seu pai se opõe. Então, ela pede ajuda à mãe para convencê-lo. O trecho mostra a Mãe e o Pai dela discutindo no quarto, enquanto ela escuta por trás da porta.]

PART 3

What is the problem the couple is talking about and what solution do they find? [Toula vai ao trabalho de Ian chorando, propondo que eles fujam para se casarem, porque a família dela não aprova o casamento deles. Ian se recusa a fugir e diz que está disposto a fazer tudo para que a família dela o aceite.]

b. Produção Oral (Fluência e Pronúncia)

Os procedimentos para a análise da produção oral durante o pós-teste foram os mesmos usados no pré-teste.

2.4.3. QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO

Ao final da pesquisa, foi aplicado um questionário com os alunos do grupo experimental (tanto para aqueles que participaram da pesquisa por um ano quanto para os que participaram por apenas seis meses) para saber a opinião deles a respeito da pesquisa e da eficácia do uso das legendas. As informações obtidas com este questionário foram usadas na triangulação com os dados obtidos no pré e pós-testes. A seguir está o modelo deste questionário de avaliação.

QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO

Caro aluno,

Com o objetivo de avaliar os resultados da pesquisa "Tradução e ensino: o uso didático de filmes legendados no ensino/aprendizagem de LE", gostaríamos que você respondesse às seguintes perguntas:

1. Você acha que as aulas com filmes legendados foram proveitosas para o seu aprendizado da Língua Inglesa?

Sim Não Não muito Não sei

Por qual motivo?

2. Você gostou das aulas?

Sim Não Não muito Não sei

Diga porquê.

3. Você gostaria de continuar aprendendo inglês com o uso da legenda?

Sim Não Não muito Não sei

Diga porquê.

4. Você se sente mais motivado a aprender inglês com o uso da legenda em sala de aula?

Sim Não Não muito Não sei

Diga porquê.

5. Sua compreensão oral melhorou após ter assistido aulas com filmes legendados?

Sim Não Não muito Não sei

Em caso afirmativo, diga o que mudou. Em caso negativo, diga porque você acha que sua compreensão oral não melhorou.

6. Você acha que está falando melhor após ter participado da pesquisa?

Sim Não Não muito Não sei

Em caso afirmativo, diga o que mudou. Em caso negativo, diga porque você acha que não houve melhora.

7. Você teria algum comentário a fazer sobre o curso? Teria também alguma sugestão para melhorar o nosso trabalho?

2.5. PROCEDIMENTOS

A primeira etapa da pesquisa foi a leitura e discussão de publicações na área de tradução audiovisual, mais especificamente na área de legendagem e no ensino de línguas, dando ênfase aos métodos de ensino de LE, em especial à abordagem comunicativa, por ser aquela supostamente adotada para o curso de LI do Núcleo de Línguas.

Na segunda etapa, após a definição dos sujeitos, do método, dos procedimentos da pesquisa e do planejamento das aulas, iniciou-se a coleta de dados. O primeiro passo foi a aplicação do pré-teste, feita na primeira aula do sétimo semestre, tanto com o grupo experimental quanto com o grupo de controle. O segundo passo foi a inserção do fator experimental no grupo experimental. Isto foi feito pelo uso dos filmes legendados durante as aulas. A escolha dos trechos dos filmes foi motivada pelo conteúdo dos livros didáticos²⁹ adotados para o sétimo e oitavo semestres do curso de língua inglesa do NL. Por exemplo, no sétimo semestre, a primeira unidade do livro tratava de “viagens”. Então, para as aulas, foram escolhidos trechos do filme “A praia”. Este filme narra as aventuras e perigos em que um jovem turista americano se envolve ao visitar a Tailândia. Nesta unidade, o livro didático abordava sub-temas como a escolha de hotéis e restaurantes durante uma viagem e possíveis problemas que podem ocorrer durante a mesma. Então, foi selecionado um trecho de aproximadamente 7 minutos, que mostrava a visita do personagem a um mercado exótico onde ele provava iguarias como sangue de cobra; e sua chegada a um quarto de hotel infestado de baratas, dentre outros problemas. Este trecho foi usado para apresentar e exercitar novo vocabulário com os alunos e motivar discussões sobre as experiências de viagens deles. Deve-se lembrar que todos os trechos eram exibidos com áudio e legendas em inglês. As aulas serão descritas com mais detalhes adiante.

²⁹ LEE, L. & BROCKMAN, T. **Explorations 1**. Oxford University Press, 2001, para o sétimo semestre, e LEE, L. & BROCKMAN, T. **Explorations 2**. Oxford University Press, 2001, para o oitavo semestre.

A seguir, está a lista dos filmes utilizados, nesta pesquisa, com os alunos do grupo experimental.

Filme	Sinopse
1. A Noviça Rebelde "The Sound of Music"	1965. EUA. musical No final da década de 30, na Áustria, quando o nazismo estava prestes a se instaurar no país, uma noviça (Julie Andrews) que vive em um convento mas não consegue seguir as rígidas normas de conduta das religiosas, vai trabalhar como governanta na casa do capitão Von Trapp (Christopher Plummer), que tem sete filhos, é viúvo e os educa como se fizessem parte de um regimento.
2 .A Praia "The Beach"	2000. EUA. Aventura. Em um hotel barato de Banco,c Richard conhece Françoise e Étienne, um casal de franceses. Ele também encontra Patolino, um viajante mais velho marcado por anos de sol e drogas. De forma paranóica Patolino conta a Richard a improvável história de uma ilha secreta, com uma praia perfeita sem a presença de turistas. No dia seguinte, Richard encontra um mapa, desenhado a mão, da ilha descrita por Patolino, preso na sua porta. Richard persuade Françoise e Etienne a se juntarem a ele em uma viagem seguindo o mapa.
3. Casamento Grego "My Big Fat Greek Wedding"	2002. EUA. Comédia Toula é uma mulher de 30 anos, filha de gregos, que ainda não casou. Seus pais gostariam de vê-la casando-se com um rapaz que tivesse as mesmas origens, porém o coração dela bateu forte por Ian, um professor americano que não sabe nada sobre a Grécia, nem sobre os costumes e tradições de seu povo.
4. Chegadas e Partidas "The Shipping News"	2001. EUA Drama. Quoyle é um jornalista que resolve retornar à sua cidade natal, a pequena cidade pesqueira de Newfoundland, após passar por uma experiência traumática, em que sua ex-esposa vendeu a filha do casal para uma agência ilegal de adoção de crianças. Lá ele e sua filha buscam reconstruir sua vida, sendo que Quoyle aceita um emprego para trabalhar no jornal local, assinando uma coluna própria. Com o passar do tempo a coluna de Quoyle faz sucesso junto à população local. Ele acaba descobrindo segredos de sua família e se envolvendo com Wavey, uma mãe solteira que guarda seu próprio segredo.
5. De Volta Para o Futuro "Back to The Future"	1986. EUA. Aventura. Marty McFly, um típico adolescente americano dos anos 80, acidentalmente é enviado de volta para 1955 em um carro movido a plutônio, transformado em máquina do tempo por um cientista louco. Durante sua viagem no tempo, ele deve certificar-se de que seus pais, então adolescentes, encontrem-se e se apaixonem para que ele possa voltar para o futuro.
6. Dirty Dancing – Ritmo louco "Dirty Dancing"	1987. EUA. Romance. Em 1963, Frances, ou "Baby", como é chamada pela família, uma jovem de 17 anos, viajou com seus pais e sua irmã Lisa para um resort. Ao contrário de Lisa, que pensa em roupas, Frances é idealista e quer estar no próximo verão no Corpo da Paz estudando a economia dos países do Terceiro Mundo. Numa noite ela consegue entrar numa festa no alojamento dos funcionários. Baby chega a dançar com Johnny Castle, um professor de dança, e logo fica apaixonada por ele. Quando a parceira de dança de Johnny fica grávida por ter se envolvido com um dos garçons, Baby se oferece para aprender a dançar e substituí-la, mas o pai de Baby considera que Johnny é de outra classe social e Baby é jovem demais para entender seus próprios sentimentos.
7. Friends "Fiends"	Série. EUA. Considerada um dos maiores sucessos da TV nos Estados Unidos, esta série conta, de maneira bem humorada, a aventuras de 6

	<i>amigos vivendo em Nova York.</i>
8. <i>Grease – Nos Tempos da Brilhantina “Grease”</i>	1978. EUA. Musical. Na Califórnia na década de 50, Danny (John Travolta) e Sandy (Olivia Newton-John), um casal de estudantes, trocam juras de amor mas se separam, pois ela voltará para a Austrália. Entretanto, os planos mudam e Sandy, por acaso, se matricula na escola de Danny. Diante dos amigos, ele infantilmente lhe esnoba, mas os dois continuam apaixonados, apesar do relacionamento ter ficado em crise.
9. <i>Harry Potter e a Câmara Secreta “Harry Potter and The Chamber of Secrets”</i>	2002. EUA. Aventura. Um elfo doméstico avisa a Harry Potter para que ele não retorne à Escola de Hogwarts, pois correrá grande perigo. Ignorando o aviso, Potter retorna aos estudos de magia, onde encontra um novo professor e um mistério que envolve o aparecimento de alunos petrificados.
10. <i>Irmão Urso “Brother Bear”</i>	2003. EUA. Animação. O filme conta a história de Kenai, um jovem índio que decide vingar-se dos ursos da região pela morte de seu irmão. Descontentes com o jovem guerreiro, os Grandes Espíritos decidem ensinar uma lição a ele e o transformam num urso pardo, forçando o outrora orgulhoso nativo a enxergar o mundo através dos olhos de seu maior inimigo.
11. <i>Nem Que a Vaca Tussa “Home on The Ranch”</i>	2004. EUA. Animação. A história se passa no velho oeste americano. O desenho conta a história de um trio de vacas que decide ajudar a dona da fazenda onde moram a pagar a hipoteca, para que a propriedade não seja tomada e os animais vendidos a um matadouro. Com a ajuda do cavalo do xerife, elas pretendem prender o bandido conhecido por Alameda Slim e ganhar a recompensa de \$750 dólares oferecida.
12. <i>No Balanço do Amor “Save The Last Dance”</i>	2001. EUA. Romance. Sara vivia numa cidade pequena com um grande sonho: tornar-se bailarina de nível internacional. Mas quando sua mãe morre de repente, ela precisa abandonar seus planos e morar com o pai na hostil região sul de Chicago. Uma garota branca num lugar predominante de negros. Sara sente-se deslocada até que faz amizade com uma colega de classe e com seu irmão, pelo qual se apaixona. Mas a medida que o namoro se fortalece, aumenta a pressão dos amigos e parentes.
13. <i>Os Simpsons “The Simpsons”</i>	Série. EUA. Animação. Homer, operário de uma usina nuclear, sua esposa Marge e seus filhos Lisa, Bart e Meggy, são os Simpsons. Uma família esquisita que vive, a cada episódio, aventuras hilárias que são, na verdade, uma paródia do estilo de vida americano.
14. <i>Para Wong Fu, Muito Obrigado por Tudo. “To Wong Fu, Thanks for Everything, Julie Newmar”</i>	1995. EUA. Comédia. Três Drag Queens de Nova York viajam pela América em um cadilac conversível com destino a Hollywood. Porém, quando seu carro quebra, eles são obrigados a passar alguns dias em uma pequena cidade do interior, enquanto são procurados por um xerife preconceituoso.
15. <i>Sociedade Dos Poetas Mortos “Dead Poets Society”</i>	1989. EUA. Drama. Um carismático professor de literatura chega a um colégio conservador, onde revoluciona os métodos de ensino ao propor que seus alunos aprendam a pensar por si mesmos.
16. <i>Somente Elas “Boys on The Side”</i>	1995. EUA. Drama. Três mulheres dividindo um carro a caminho do Oeste, dividem também uma amizade que as transformaram numa verdadeira família. A viagem se transforma em um momento de auto-conhecimento para as três.
17. <i>The Nanny “The Nanny”</i>	Série. EUA. Comédia. Quando Fran decide largar o emprego como consultora de moda na loja do namorado para vender cosméticos de porta em porta, ela tem a chance de ser babá dos três filhos do produtor da Broadway Maxwell Sheffield. Logo Fran, com seu jeito irreverente, conquista as crianças e o patrão.
18. <i>Uma Babá Quase Perfeita</i>	1993. EUA. Comédia. Impedido pela ex-esposa de passar mais tempo com os filhos, Daniel Hillard (Robin Williams) tem uma idéia inusitada: veste-se

<i>“Mrs. Doubtfire”</i>	<i>de mulher para pleitear o cargo de babá em seu antigo lar.</i>
19. Um grande Garoto <i>“About a Boy”</i>	2002. Inglaterra. Drama. Will Freeman (Hugh Grant) é um homem na faixa dos trinta anos que inventa ter um filho apenas para poder ir às reuniões de pais solteiros, onde tem a oportunidade de conhecer mães também solteiras. Will sempre segue a mesma tática: vive com elas um rápido romance e quando elas começam a falar em compromisso ele acaba o namoro. Até que, em um de seus relacionamentos, Will torna-se amigo do jovem Marcus, um garoto de 12 anos que é completamente o seu oposto e tem muitos problemas em casa e na escola. Com o tempo Will e Marcus se envolvem cada vez mais, aprendendo que um pode ensinar muito ao outro.
20. Um sonho de Liberdade <i>“The Shawshank Redemption”</i>	1994 EUA. Drama. Um homem condenado injustamente pela morte sua esposa é enviado para a prisão. Lá ele faz grandes amigos e inimigos. Após anos no cárcere, ele parece conformado com seu destino, mas as constantes ameaças do diretor corrupto do presídio fazem com que ele ponha em prática o plano que tramara durante anos: fugir.

A escolha dos filmes usados nas aulas não foi motivada somente pelos temas tratados nos livros. Geralmente, eram escolhidos trechos que também pudessem ilustrar aspectos gramaticais, aspectos de pronúncia ou o vocabulário que seria trabalhado em cada aula.

A seguir, estão descritos os procedimentos de algumas das aulas do curso. Como a descrição, em detalhes, de todas as aulas tornaria a leitura deste texto uma atividade cansativa, estão listadas, a seguir, apenas cinco atividades. Já que cada uma dessas atividades era destinada a ensinar conteúdo diferenciado, a descrição das cinco pode dar uma idéia geral acerca dos procedimentos realizados durante as aulas do grupo experimental. Embora elas estejam apresentadas numeradas, esta numeração não indica, necessariamente, a ordem em que ocorreram.

Atividade 1: Ensino e prática de vocabulário

Os alunos receberam a seguinte lista de palavras seguidas por uma definição em inglês³⁰:

VOCABULARY

1. **atrocious**: n. *Of very bad quality.*
2. **shred**: v.t. *To cut or tear something in small pieces. “Add some shredded carrots to the salad.”*

³⁰ Estas definições foram produzidas pelo professor.

3. **wheat:** n. A plant whose yellowish brown grain is used to make flour. "Al's allergic to wheat flour, so he has to eat an special bread."
4. **dodo:** n. Large bird unable to fly, that no longer exists.
5. **lousy:** adj. Low in quality. "I thought that film was lousy."
6. **rascal:** n. A person, especially a child or a man, who does things of which you disapprove, but whom you still like.
7. **damn.** Slang. An expression of anger or annoyance which is not strong and is not usually considered offensive.
8. **stocks.** n. Part of the ownership of a company which people buy on an investment. "They own 20% of the company's stocks."
9. **scrub:** v.t. To rub hard in order to clear it, esp. using a brush soap and water. "He is scrubbing the floor with a brush."
10. **layer:** n. "Too much carbon dioxide in our atmosphere is causing the enlargement of the hole on the ozone layer."
11. **fangs:** n. a long sharp tooth.
12. **impound:** v.t. to take possession of something by legal right. "The police is impounding the personal property of corrupt politicians."
13. **Fed-Ex:** n. A delivery company specialized in fast delivering.
14. **ride.**n. A journey on an animal, in a vehicle etc. "Let's go for a ride in the car?", "Can you give me a ride to school?"
15. **boobery:** n. Silly mistakes
16. **moron:** adj. Very stupid person
17. **tan:** n. Change of color of a person's skin to brown or darker brown, especially because of being under the sun.
18. **tanning salon:** n. A room where people stay under special lights to get a tan.

Após a leitura, explicação e discussão sobre a lista de palavras com os alunos, o professor exibiu um trecho de cerca de 3 minutos de um dos episódios da série animada "Os Simpsons". O trecho foi mostrado duas vezes consecutivas com áudio e legendas em inglês. Após a exibição, o professor fez perguntas aos alunos para verificar o que eles haviam entendido do trecho. As perguntas geralmente envolviam o vocabulário apresentado na lista. Em seguida, os alunos receberam uma folha com a transcrição das falas do trecho. Esta transcrição continha espaços em branco, que foram preenchidos pelos alunos a medida que o professor exibia o trecho novamente. Como as pausas nas falas dos personagens não eram longas o suficiente para que os alunos tivessem tempo de preencher os espaços em branco, o professor, constantemente, dava pausas no filme após uma frase que precisasse ser completada ter, sido dita. Cada frase era repetida quantas vezes fosse necessário. Geralmente, após a quarta repetição, muitos alunos já haviam encontrado a resposta e a diziam em voz alta para toda a turma. Nesta etapa, o trecho não continha legendas para que a

atividade fosse mais desafiadora para os alunos. Abaixo, está um trecho da transcrição com os espaços em branco, entregue aos alunos.³¹

M.B.: Mr. Burns

H.: Homer

M.: Marge

M.S.: Mr. Smithers

B.: Bart

L.: Lisa

M.B.: Smithers, you look atrocious. I thought I told you to _____

H.: Smithers already left, sir. I am his replacement, Homer Simpson.

M.B.: Yes, Simpson. _____ A single pillow of shredded wheat, some steamed toast, and a dodo egg.

H.: But the dodo went extinct...

M.B.: Get going! _____, install the computer system and rotate my office so the window faces the hills.

H.: Uhum, uhum. Okay, Can you repeat the part of the stuff where you said all about the things? (...)

The things?

Clock rings.

H.: Lousy two-legged pants.

M.: Homie, It's 4:30 in the morning. "Little Rascals" isn't on till 6:00.

H.: I know. I'm taping it. I want to get to Mr. Burns house _____

_____.

M.: Poor Homie.

H.: One of those must be a breakfast-maker. Well, it's my hob to cook him breakfast. And I'm going to cook the best damn breakfast he ever ate!

M.B.: Donuts. _____ ethnic food. Here, tell me how my stocks did yesterday.

H.: They all won

M.B.: What about my options?

H.: You can either _____.

M.B.: I believe I'll get up. Scrub harder. Got to get that layer of dead skin off. (...) I think the fangs today. (...) Simpson? Simpson? Did you get that report on the accounting department?

Após terem preenchido a transcrição acima, os alunos assistiram ao trecho, com legendas, mais uma vez. Para finalizar a atividade, foi pedido que cada um deles lesse um trecho da transcrição em voz alta.

Atividade 2: Ensino de itens gramaticais

Nesta atividade, o objetivo era explicar o uso da expressão "used to", para indicar ações que costumavam acontecer no passado e que não ocorrem mais no

³¹ A transcrição completa, com os espaços preenchidos, está no anexo 3. O trecho usado na aula pode ser assistido com o CD que acompanha este trabalho.

presente. Para isto, foi mostrado aos alunos um trecho de um episódio da série “Friends”, com áudio e legendas em inglês (o formato das legendas usadas neste trecho era “closed captions” e o trecho exibido, gravado em fita VHS). Neste trecho, dois personagens, Ross e Joey, fazem uma aposta para ver qual dos dois consegue ter um encontro com a personagem Kristen, que não sabe que os dois se conhecem. Eles estabelecem um valor a ser gasto por cada um deles com presentes e agrados para a garota. Entretanto, como o Personagem Ross quebra as regras, Joey decide aparecer no meio do jantar de Ross e Kristen para estragar o encontro. Estas informações foram dadas aos alunos antes da exibição. O trecho foi exibido três vezes consecutivas. A seguir, está a transcrição do mesmo³²:

Friends.

Ross: So they Said our table will be ready in just a few minutes.
Kristen: Oh, great. Is your back feeling better?
Ross: Oh, That's fine. I guess... the more muscles you have, the more they can spasm out of control.
Joey: Kristen?
Kristen: Joey? Hi. What are you doing here?
Joey: Well, I like this place. And technically, technically, I'm not breaking any rule, so...
Kristen: Ross, this is Joey. Joey, Ross.
Joey: Hi.
Ross: Hi. It's nice to meet you. I used to have a friend named Joey. I don't anymore.
Kristen: Our table will be ready in a couple of minutes.
Joey: Sure. I would love to wait with you guys. Thanks.
Ross: So, Joey. You look familiar... Are you on TV or something?
Kristen: Well, Joey doesn't like to talk about it but he is one of the stars of Days of Our Lives.

Após a exibição, o professor fez perguntas aos alunos para verificar o que estes haviam entendido do trecho e esclarecer possíveis dúvidas sobre o mesmo. Em seguida, foi exibida apenas uma parte do trecho em que o personagem Ross usa a expressão “used to”. Antes de uma explicação, o professor pediu que os alunos tentassem dizer pelo contexto o significado desta expressão. Após esclarecidas as dúvidas dos alunos, o filme foi usado novamente para que eles pudessem constatar

³² O trecho pode ser assistido com o CD que acompanha este trabalho.

que *used to* era pronunciado /juztə/. Em seguida, foi pedido que os alunos falassem sobre coisas que costumavam fazer e não faziam mais, usando *used to*.

Atividade 3: Ensino de Pronúncia.

O objetivo desta atividade era praticar a organização da fala em grupos de pensamento (thought groups) e o uso de uma palavra foco (focus word) em cada grupo de pensamento. Em aulas anteriores, já havia sido explicado para os alunos que, na língua inglesa, a fala é organizada em grupos de pensamento e que em cada grupo de pensamento existem palavras-foco, pronunciadas com mais intensidade.

Foi exibido um trecho do filme *Para Wong Fu, muito obrigado por tudo!*³³, com legenda intralingual, duas vezes consecutivas. O trecho mostrava um concurso de beleza disputado e apresentado por *drag queens*. Por se tratar de uma caricatura, as falas dos personagens apresentavam pausas bem definidas, assim como a ênfase exagerada de algumas palavras. O trecho era perfeito para a identificação de grupos de pensamento e palavras foco, embora as pessoas normalmente não falassem daquela forma. Os alunos estavam cientes disto. Após a exibição, os alunos receberam a seguinte transcrição do trecho:

Transcription from the movie "To Wong Foo, Thanks for Everything! Julie Newmar.

ANNOUCER: *Well, hello, hello, hello! Good evening. And here to present this year's Drag Queen of the Year, last year's winner. Put your hands together for Miss Rachel Tenchay!*

RACHEL: *Oh... What can I say? My heart is full.*

AUDIENCE: *I love you. Rachel.*

RACHEL: *Oh, thank you. Oh! Well, well. Here we all are again. Another year flies by and its time to crown a new Drag Queen of the Year. Proof that, in New York City, a thing of beauty is a joy for exactly 12 months. May I have the envelope, please? I don't know who he is but if there is a snowstorm tonight he is going on my tires. The winner of the Drag Queen of the Year will receive an all-expense paid round trip ticket to Hollywood, California! Where she can compete in the Drag Queen of America's Contest. And the winner is... We have a tie!*

NOXEEMA: *Tie? What you mean tie?*

RACHEL: *And the winners are...*

CHI CHI: *Me.*

³³ O trecho pode ser assistido com o CD que acompanha este trabalho.

RACHEL: *Miss Noxeema Jackson and Miss Vida Boeme! Work runway! Oh, yeah! To the future diva women! Now go and scandalize this country, girlfriend. This land was made for you and her.*

De posse da transcrição, os alunos deviam marcar no texto as pausas nas falas dos personagens. Para isto, o trecho foi repetido mais duas vezes. A atividade foi corrigida em voz alta pelo professor. Durante a correção, os alunos fizeram suposições sobre a intenção dos falantes ao darem pausa em um determinado lugar da sentença. O próximo passo foi marcar na transcrição que palavras eram mais enfatizadas em cada grupo de pensamento. O trecho, então, foi exibido duas vezes novamente. O professor e os alunos discutiram se as suposições destes estavam corretas. Para finalizar a atividade, os alunos leram a transcrição em voz alta. O professor pediu que alguns lessem com as mesmas pausas e ênfases dadas no vídeo. Para outros, foi pedido que eles modificassem as pausas, dando ênfase a outras palavras indicadas pelo professor.

Atividade 4: Desenvolvimento da fluência

O principal objetivo desta atividade era fazer com que os alunos exercitassem a produção oral. Para isso, ela foi dividida em duas partes: Na primeira, foi exibido um trecho de 6 minutos do filme “irmão Urso”, duas vezes consecutivas, com legendas em inglês. Após a exibição, o professor fez perguntas aos alunos sobre o conteúdo do trecho. As perguntas eram sobre o que os personagens haviam feito ou dito no filme e qual a opinião dos alunos sobre as atitudes dos personagens. Na segunda parte, foram exibidos vários trechos de aproximadamente dois minutos. Cada um era exibido apenas uma vez, com legenda intralingual. Após a exibição de cada trecho, o professor pedia que um aluno contasse para a turma o que havia se passado no filme com suas próprias palavras. Todos os alunos deviam prestar atenção nos trechos pois o professor só apontava que aluno contaria a história depois da exibição do trecho. Todos os alunos participaram, alguns mais de uma vez.

Atividade 5: Percepção de variedades lingüísticas regionais

O objetivo desta atividade efoi mostrar aos alunos a existência de variedades lingüísticas regionais, neste caso específico, a diferenciação entre Received Pronunciation (RP), variedade de prestígio no Reino Unido, e General American (GA), variedade mais comum nos Estados Unidos e à qual os alunos eram mais expostos. Atividades deste tipo foram importantes para mostrar aos alunos que existem outras variedades lingüísticas além daquela presente na maioria dos trechos exibidos, uma vez que grande parte dos filmes escolhidos eram produções americanas. Na atividade descrita a seguir, foi usado um trecho do filme “Um Grande Garoto”. Antes da exibição do trecho, o professor discutiu com os alunos sobre a existência de variedades lingüísticas (tanto variedades nacionais como variedades existentes em um mesmo país, além de variedades lingüísticas motivadas por fatores sociais). Foi escolhido um trecho com os dois minutos iniciais do filme no qual dois personagens eram apresentados aos expectadores. Os personagens usavam o RP. O trecho foi exibido duas vezes. Em seguida o professor fez perguntas aos alunos sobre o mesmo pra motivar a produção oral e esclarecer possíveis dúvidas sobre o conteúdo do mesmo. O professor, então, entregou a cada aluno a transcrição do trecho com espaços em braço para que eles pudessem completar, e assim, assistir ao trecho mais duas vezes, sem ficarem entediados. Neste momento, as legendas não foram exibidas. Após a correção do exercício, o professor pediu que os alunos apontassem palavras do trecho em que eles tivessem notado alguma diferença na pronúncia a que estavam habituados. Algumas palavras foram indicadas pelos alunos enquanto o professor as escrevia no quadro. Então, o professor explicou alguns aspectos de pronúncia que diferenciam as variedades GA e RP. O trecho foi exibido mais uma vez, com legendas, para que os alunos pudessem confirmar o que havia sido dito pelo professor. A seguir, está a transcrição do trecho usado nesta atividade³⁴:

Transcrição de trecho do filme “Um Grande Garoto”

- **(man on tv)** ready?
- **(woman on tv)** Yes.

³⁴ O trecho pode ser assistido com o CD que acompanha este trabalho.

- **(man on tv)** *Let's do it. Let's play "who wants to be a millionaire? Who wrote the phrase "No man is an island?" Jonh Donne, John Milton, John F. Kennedy, Jon Bon Jovi?*
- **(man in apartment)** *Jon Bon Jovi, Too easy, And, if I may say so, a complete load of bollocks. In my opinion, all men are islands. And what's more, now is the time to be one. This is an island age. 100 years ago, for instance, you had to depend on other people. No one had TV, or CDs , or DVDs, or videos, or home espresso makers. As a matter of fact they didn't have anything cool. Whereas now, you see, you can make yourself a little island paradise. With the right supplies and the right attitude, you can be sun-drenched, tropical – a magnet for young Swedish tourists.*
- **(woman over answering machine)** *Hi, it's Kristina, I had a great time last weekend, So give me a call, OK? Bye.*
- **(man)** *And I like thinking, perharps I'm that kind of island. I like to think I'm pretty cool. I like to think I'm Ibiza.*
- **(boy)** *There were people out there who had a good time in life, I was beginning to realize I wasn't one of them. I just didn't fit. I didn't fit my old school, I definitely didn't fit at my new one. I heard that some kids got taught by their parents at home. Mom couldn't do that, unless I paid her to teach me because it was just her and me. And she went to work. She made 400 pounds a week, where was I gonna get that kind of money from? Maybe if I was like that movie kid Haley Joel Osment, I could pay her that much, but not if that meant being good at drama. Forget it. I was crap at drama, because I hated standing up in front of people. So, basically, I had to go to school.*

Outros trechos deste e de outros filmes, também foram usadas com o mesmo propósito. Variedades lingüísticas usadas por grupos de menor prestígio social também foram mostradas aos alunos por meio dos filmes legendados, como uma variedade usada pelos negros norte-americanos e a linguagem de imigrantes nos Estados Unidos, dentre eles os de origem latina.

CAPÍTULO 3: RESULTADOS DA PESQUISA

3.1. COMPREENSÃO ORAL

Como dito anteriormente, a habilidade de compreensão oral dos alunos foi medida por meio de testes escritos sobre trechos de filmes legendados, aplicados no início e no final da pesquisa. O pré-teste, realizado no início do sétimo semestre, em março de 2004, consistiu de teste de múltipla escolha sobre o *trailer* do filme Sociedade dos Poetas Mortos (ver item 2.4.1.a). Nele, foi atribuída uma nota de 0 a 10 para cada aluno, de acordo com o percentual de respostas corretas. Estas notas, obtidas pelos alunos do grupo experimental, podem ser verificadas na tabela a seguir. Nela, os alunos estão descritos como alunos 1E, 2E, 3E, e assim por diante. A adoção desta nomenclatura visa à preservação das identidades dos mesmos.

ALUNOS DO GRUPO EXPERIMENTAL	NOTA NO PRÉ-TESTE	MÉDIA DAS NOTAS DOS ALUNOS NO PRÉ-TESTE
1E	8,0	7,5
2E	8,0	
3E	6,0	
4E	8,0	
5E	10,0	
6E	4,0	
7E	8,0	
8E	8,0	

Tabela 2: Notas dos alunos do grupo experimental no pré-teste de compreensão oral.

Em geral, os alunos do grupo experimental se saíram bem no pré-teste, mostrando que a compreensão oral deles já era boa no início da pesquisa. Quase a totalidade dos alunos, com exceção do aluno 6E, obteve um índice igual ou superior a 60%. Como o teste era composto de apenas 5 questões, a maioria dos alunos (aqueles com nota 8,0) errou apenas uma questão, sendo que o aluno 5E não errou nenhuma. Alguns aspectos presentes no teste tornaram o bom desempenho destes alunos ainda mais louvável e, de certa forma, podem justificar a baixa *performance* de

outros. Deve-se considerar, por exemplo, que a ambigüidade das alternativas em cada questão ofereceu dificuldade para os alunos ao respondê-las. Como exemplo, temos a segunda questão do teste, abaixo, na qual, se desconsiderarmos o texto do filme, todas as alternativas parecem possíveis respostas.

2. *According to the teacher, John Keating, language's main objective is:*

d. *To communicate.*

e. *To entertain people through poems.*

f. *To seduce women.*

Esta questão, assim como as demais do teste, só poderia ser respondidas com certeza considerando-se o que havia sido dito no filme. Entretanto, o formato do trecho escolhido (*trailer* para cinema) não contribuía para que os alunos compreendessem de imediato todas as informações contidas no mesmo. Como se sabe, *trailers* tem como objetivo apresentar de maneira rápida e interessante o conteúdo de um filme. Assim, uma grande quantidade de informação (que deve ser suficiente para dar ao expectador uma idéia geral a respeito do filme) é apresentada em um curto espaço de tempo. Esta condensação de informações certamente ofereceu dificuldade aos alunos. Ao responderem a questão acima, por exemplo, os alunos podem ter tido dificuldades porque a resposta só aparecia uma vez, e ainda assim, rapidamente no vídeo, como pode ser observado no trecho da transcrição das falas do vídeo abaixo:

Mr. Keating: *Come on, Mr. Overstreet, you twerp. Mr. Anderson, are you a man or amoeba? Language was developed for one endeavor and that is...*

Student 1: *To communicate.*

Mr. Keating: *No. To woo women.*

Director: *Mr. Keating!*

Narrator: *Touchstone pictures presents Robin Williams as John Keating. Teacher.(...)*

Provavelmente a ambigüidade das alternativas associada à densidade de informações induziram 3 alunos (3E, 4E, e 6E) a responder a segunda questão de maneira incorreta. A diferença no vocabulário contido no filme e no teste como os sinônimos *woo* e *seduce* também pode ter confundido os alunos, embora a dedução

desta relação de sinonímia entre as duas palavras por meio do contexto fosse algo que se esperava que os alunos fossem capazes de fazer por ser esta uma das habilidades necessárias para a compreensão de uma língua.

Outros fatores, decorrentes do formato do filme escolhido para o pré-teste, também podem ter gerado confusão e provocado o erro dos alunos em outras questões. Como a maioria das falas do *trailer* usado neste teste era dita por um narrador enquanto imagens do filme eram exibidas, freqüentemente não havia uma relação com o que era dito e o que era exibido na tela. Associado a isto estava a mudança brusca de imagens, que fazia com que o trecho não tivesse uma narrativa linear. Como exemplo, temos a 4ª questão do teste, respondida incorretamente por dois alunos (6E e 8E).

4. *Besides being an orator, a philosopher and founder of the Dead Poets Society, John Keating was:*

d. *A soccer teacher.*

e. *The inspiration for the students to make their lives extraordinary.*

f. *A medicine teacher.*

Estes dois alunos marcaram como correta a alternativa “a”, ao invés da alternativa “b”, provavelmente porque o *trailer* exibiu, mais de uma vez, imagens de garotos jogando futebol. Por sua vez, a resposta correta para a pergunta só foi dita pelo narrador rapidamente ao final da narração, na frase *“Touchstone pictures presents Robin Williams as John Keating. He was the inspiration that made their lives extraordinary. Dead Poets Society.”* O erro dos alunos pode ter sido causado porque esta frase não apresentava relação com as imagens do vídeo. Aliás, quando ela foi dita, as imagens mostravam o professor Keating sendo carregado nos ombros pelos seus alunos, que vestiam uniformes de futebol. Presume-se que os mesmos fatores contribuíram para outros erros dos alunos no teste, como a terceira questão, respondida incorretamente por 3 alunos.

Embora os problemas causados pelo formato do filme usado no pré-teste possam ter provocado alguns dos erros dos alunos ao responderem o teste, eles foram

contrabalanceados pelo formato das questões do mesmo. O uso de questões objetivas com um número limitado de alternativas (apenas 3) em cada questão, dava aos alunos pistas para as respostas corretas. A identificação deste problema, após a coleta dos dados do pré-teste, motivou a reformulação do pós-teste, discutida no item 2.4.2.a.

A densidade de informações e a falta de relação entre som e imagem no *trailer*, assim como a ambigüidade das questões do teste, mencionados anteriormente, também contribuíram para os erros dos alunos do grupo de controle que responderam o pré-teste. Como dito anteriormente, Um grande número dos alunos do grupo de controle que haviam feito o pré-teste não estava mais participando da pesquisa durante o pós-teste. Os dados apresentados a seguir foram obtidos com aqueles alunos que responderam ao pré-teste. Observou-se que as notas dos alunos do grupo de controle não apresentaram diferença significativa das notas dos alunos do grupo experimental, no início da pesquisa. Isto já era esperado, uma vez que a proficiência dos alunos do NL no início da pesquisa era bastante homogênea. A tabela comparativa das notas dos dois grupos abaixo ilustra isto. Nela, os alunos do grupo de controle são chamados de 1C, 2C, 3C, e, assim, sucessivamente.

GRUPO EXPERIMENTAL			GRUPO DE CONTROLE		
ALUNOS DO GRUPO EXPERIMENTAL	NOTA NO PRÉ-TESTE	MÉDIA DAS NOTAS DOS ALUNOS NO PRÉ-TESTE	ALUNOS DO GRUPO DE CONTROLE	NOTA NO PRÉ-TESTE	MÉDIA DAS NOTAS DOS ALUNOS NO PRÉ-TESTE
1E	8,0	7,5	1C	10,0	7,75
2E	8,0		2C	8,0	
3E	6,0		3C	6,0	
4E	8,0		4C	10,0	
5E	10,0		5C	8,0	
6E	4,0		6C	4,0	
7E	8,0		7C	6,0	
8E	8,0		8C	10,0	

Tabela 3: Comparação das notas dos alunos do grupo experimental e de controle no pré-teste de compreensão oral.

Como pode ser observado, os dois grupos praticamente não apresentam diferença na média das notas (apenas 0,25 pontos). Esta equivalência entre os dois deve-se ao fato de que até o momento da aplicação do pré-teste, os dois grupos

assistiram às aulas convencionais do NL, ou seja, sem a inserção do fator experimental (filmes legendados) durante o mesmo período de tempo. Em termos gerais, os alunos dos dois grupos mostraram ter uma boa habilidade de compreensão oral (média de notas acima de 7,0) no início da pesquisa, sendo que, assim como no grupo experimental, apenas um aluno do grupo de controle (6C) obteve nota inferior a 50%. Este índice de compreensão oral no início da pesquisa foi motivado pelo fato dos alunos estudarem inglês por 3 anos. Entretanto, também, pôde-se perceber uma variação grande de notas entre alunos do mesmo grupo. Enquanto alguns alunos obtiveram nota 10 outros obtiveram nota 6,0 e 4,0. Quanto a esta diferença de notas, Sabe-se que numa mesma turma, diversos fatores contribuíram para que alguns alunos tenham um progresso maior do que outros. Porém, não foi objetivo deste trabalho analisar que fatores influenciaram este desnível de alunos dentro do mesmo grupo.

Na análise do pós-teste, aplicado em dezembro de 2004, observou-se que houve mudanças nas notas dos alunos e na média das notas do grupo experimental. Como dito anteriormente, diferente do pré-teste, o pós-teste consistiu de teste subjetivo sobre três trechos diferentes do filme Casamento Grego. Enquanto 2 alunos (6E e 8E) obtiveram notas maiores que no pré-teste, metade do grupo (1E, 2E, 3E, e 7E) apresentou redução das notas, o que levou a uma redução da média do grupo. Estes dados podem ser observados na tabela a seguir:

ALUNOS DO GRUPO EXPERIMENTAL	NOTA NO PRÉ-TESTE	MÉDIA DAS NOTAS DOS ALUNOS NO PRÉ-TESTE	NOTA NO PÓS-TESTE	MÉDIA DAS NOTAS DOS ALUNOS NO PÓS-TESTE
1E	8,0	7,5	6,0	6,87
2E	8,0		4,5	
3E	6,0		4,0	
4E	8,0		8,0	
5E	10,0		10,0	
6E	4,0		7,5	
7E	8,0		6,0	
8E	8,0		9,0	

Tabela 4: Comparação das notas dos alunos do grupo experimental no pré-teste com as notas no pós-teste.

Na primeira parte do teste, foram feitas seis perguntas para verificar a capacidade de os alunos entenderem informações específicas de um diálogo (ver item 2.4.2.a). Como o trecho do filme exibia um casal conversando sobre eles mesmos em um restaurante, as imagens, que geralmente só mostravam as expressões faciais dos personagens ao conversarem, não davam pistas para as respostas, já que as perguntas eram exclusivamente sobre o teor da conversa dos dois, tais como suas profissões, a origem de um deles e o que eles planejavam para a noite seguinte. Diferente do filme usado no pré-teste, com falas muito rápidas e corte brusco de imagens para criar excitação no expectador, este trecho apresentava os personagens em momento de relaxamento, conversando calmamente enquanto jantavam. Presumia-se então que os alunos teriam mais facilidade para entender o que era dito. Entretanto, foi nesta parte do teste que os alunos demonstraram maior dificuldade. Como exemplo, cito a sexta questão do pós-teste, que, no grupo experimental, foi respondida corretamente por apenas 2 alunos (1E e 5E), sendo que quatro alunos a deixaram em branco. Ela perguntava aonde o casal iria na noite seguinte ao jantar. Os alunos provavelmente tiveram dificuldade em respondê-la porque a resposta foi dita no filme por um breve espaço de tempo, e após uma seqüência de mudanças súbitas de assunto no diálogo. Inicialmente eles falavam sobre ir a um restaurante grego, idéia recusada pela moça, em seguida, eles passaram a conversar sobre a primeira vez que ele a tinha visto, e, de repente, mudaram novamente o foco do diálogo para o lugar onde iriam na noite seguinte. Esta seqüência de mudanças pode ser observada no trecho da transcrição do vídeo abaixo:

Ian.: (...) Hey, would you like to go have Greek food?

Toula.: Oh, That's okay.

Ian.: No, listen, I know this is really a great place, you probably know it. Zorba's something. Anyway, I'd like to take you there if you'd like to go.

Toula.: I don't wanna go there.

Ian.: What do you mean? Why not?

Toula.: ah... That place, Dancing Zorba's...

Ian.: Dancing Zorba's.

Toula.: My family owns that restaurant.

Ian.: Really? I remember you. You're that waitress.

Toula.: Sitting hostess, actually.

Ian.: I remember you.

Toula.: I was kind of going through a phase... up till now, and... I was a frump girl.

Ian.: I don't remember a frump girl, but I remember you. Okay, no Greek. Italian, tomorrow

night?

Toula.: Okay.

Enquanto a sexta questão [*Where are Ian and Toula going tomorrow night?*] mostrou-se uma dificuldade comum a vários alunos, pode-se dizer que as outras questões respondidas incorretamente não seguiram a um padrão: A primeira e a segunda questões [*What is Ian's father's occupation?/ What is Ian's occupation?*] foram respondidas incorretamente por 1 aluno cada (1E e 2E, respectivamente); 2 alunos (1E e 7E) erraram a terceira questão [*Where is Toula from?*]; e 2 outros alunos (2E, 3E) erraram a quarta e a quinta questões [*Where does Ian want to take her?/ Why Toula doesn't want to go there?*]. Os erros destes alunos foram atribuídos à falta de compreensão de partes do trecho exibido. Por exemplo, os dois alunos que erraram a quarta questão deram como resposta as seguintes frases "*To eat Arabian food.*" e "*Patrick food.*". Como visto, os dois alunos compreenderem, talvez pelo contexto, que o convite de Ian (o namorado) se referia a um restaurante. Porém, eles não foram capazes de identificar que tipo de restaurante. Note que a resposta "Patrick food" do aluno 2E resultou de falha na identificação das palavras "Greek food".

Na outra parte do pós-teste, dois outros trechos foram exibidos para verificar a capacidade de compreensão global dos diálogos por parte dos alunos. Durante a aplicação do teste foi esclarecido a eles que não era necessário transcrever os diálogos dos personagens. Ao invés disto, eles deviam tentar descobrir o assunto ou tema principal dos diálogos. Pôde-se perceber, então, que os alunos do grupo experimental se saíram melhor nesta parte do teste do que na primeira parte, que verificava a capacidade de compreensão detalhada do texto do trecho. Esta segunda parte do teste consistia de duas questões subjetivas, uma para cada trecho exibido. Todos os alunos acertaram a segunda questão. Na primeira, entretanto, alguns erros ocorreram por que o assunto principal do diálogo foi mascarado por outros temas relacionados a ele. Por exemplo, o trecho mostrava a mãe de Toula tentando convencer o marido a deixar a filha se matricular em uma universidade. O pai, um homem muito conservador que acreditava que o futuro ideal para a filha era conseguir casar com um homem de

descendência grega que a sustentasse enquanto ela cuidava dos filhos, usou vários argumentos na tentativa de proibir a ida da filha para a universidade. Dentre eles, o de que a inocência da filha acabaria fazendo com que ela se envolvesse com drogas. Em defesa da filha, a esposa argumentou que Toula não era ingênua e que o marido achava que mulheres eram menos inteligentes que os homens. Por causa dos argumentos usados por cada um dos interlocutores no diálogo, os alunos que erraram a resposta, o fizeram por acreditar que o motivo da discussão ou era o uso de drogas pela filha, ou porque o marido se achava mais inteligente do que a esposa. Isto pode ser verificado de maneira bem clara nas respostas dos alunos 2E e 6E, respectivamente: *“The man said he is more smart than his wife and his daughter”* [SIC], e *“About a girl that starts to use some drugs.”*

Como se pode perceber a compreensão oral dos alunos do grupo experimental não apresentou grandes diferenças do pré-teste para o pós-teste. Embora tenha havido uma queda na média de notas do grupo durante o pós-teste (ver tabela 4), ela pode ser atribuída à mudança no formato do mesmo. Perguntas como *“Where does he want to take her?”*, na primeira parte do teste, em que alguns alunos responderam *“To eat Arabian food.”* e *“Patrick food.”*, e *“Qual o motivo da discussão do casal?”*, na segunda parte, certamente teriam sido respondidas corretamente se o teste ainda fosse de múltipla escolha. As respostas dos alunos, apesar de consideradas incorretas, apresentaram uma certa relação com os diálogos dos trechos: *Patrick food* ao invés de *Greek food*, por exemplo. Em um teste objetivo, com alternativas para guiar as respostas dos alunos, esta falha na interpretação da palavra *Greek*, e outras mais, não ocorreriam.

De modo geral, o pré e pós-testes mostram que o uso de filmes legendados durante as aulas não provocaram alterações na habilidade de compreensão oral dos alunos do grupo experimental, fato que contraria as concepções que se tinha no início da pesquisa de que a associação de elementos gráficos com o som e as imagens nos filmes legendados contribuiriam para a melhora da compreensão de aprendizes de LE. Entretanto, qualitativamente, observou-se que os alunos passaram a compreender

melhor os filmes no decorrer da pesquisa. Nas primeiras aulas do curso, por exemplo, durante as atividades com os filmes, podia-se perceber que vários alunos apresentavam dificuldades na compreensão dos trechos selecionados. Estas dificuldades foram diminuindo visivelmente no decorrer dos dois semestres em que a pesquisa foi realizada. Existe, também, a hipótese de que os testes aplicados não reflitam com certeza o nível de compreensão oral dos alunos. Isto teria sido contornado com a análise de aulas intercaladas no decorrer do curso para refutar ou confirmar os resultados obtidos com a aplicação do pré e pós-testes. Entretanto, esta foi uma falha metodológica não prevista no planejamento da pesquisa, sendo percebida somente algum tempo após a coleta de dados.

Por outro lado, admite-se que a melhora qualitativa na compreensão dos filmes no decorrer do curso também ocorreu porque os alunos, a medida que eram expostos a filmes legendados, acostumavam-se com a velocidade das legendas na LI. Assim, a melhora percebida nas aulas, também foi motivada pela melhora da capacidade de leitura das legendas. Esta hipótese tem fundamentos porque durante os testes, os trechos dos filmes eram exibidos sem legenda. Assim, os alunos que liam as legendas para auxiliá-los na compreensão dos filmes durante as aulas encontraram dificuldades quando os trechos do filme usados no pós-teste foram exibidos sem legenda. A escolha pela omissão das legendas nos trechos dos filmes usados no pré e pós-testes já havia sido motivada pela suposição de que, embora elas fossem uma ferramenta no desenvolvimento da compreensão oral durante as aulas, sua presença no vídeo durante os testes poderia influenciar as respostas dos alunos, uma vez que não seria possível saber até que ponto os alunos que respondessem o teste corretamente o fariam por compreender a linguagem oral dos filmes ou por simplesmente ler as legendas.

Na análise dos dados do pós-teste do grupo de controle, foram observados fenômenos semelhantes aos que ocorreram com o grupo experimental. Uma vez que a média do grupo também apresentou uma pequena queda em relação ao pré-teste, como mostrado na tabela abaixo.

ALUNOS DO GRUPO DE CONTROLE	NOTA NO PRÉ-TESTE	MÉDIA DAS NOTAS DOS ALUNOS NO PRÉ-TESTE	NOTA NO PÓS-TESTE	MÉDIA DAS NOTAS DOS ALUNOS NO PÓS-TESTE
1C	10,0	7,75	9,5	7,62
2C	8,0		7,5	
3C	6,0		6,0	
4C	10,0		10,0	
5C	8,0		8,0	
6C	4,0		5,0	
7C	6,0		7,5	
8C	10,0		7,5	

Tabela 5: Comparação das notas dos alunos do grupo de controle no pré-teste com as notas no pós-teste.

Dentre as causas para a redução da média do grupo de controle, novamente está o formato do teste, que por ser subjetivo, não possibilitava que os alunos pudessem esclarecer possíveis dúvidas sobre o conteúdo dos diálogos por meio das alternativas em cada questão.

Comparando o desempenho dos alunos do grupo experimental e do grupo de controle no pós-teste, concluiu-se que não houve grandes diferenças entre os dois grupos:

GRUPO EXPERIMENTAL			GRUPO DE CONTROLE		
ALUNOS DO GRUPO EXPERIMENTAL	NOTA NO PÓS-TESTE	MÉDIA DAS NOTAS DOS ALUNOS NO PÓS-TESTE	ALUNOS DO GRUPO DE CONTROLE	NOTA NO PÓS-TESTE	MÉDIA DAS NOTAS DOS ALUNOS NO PÓS-TESTE
1E	6,0	6,87	1C	9,5	7,62
2E	4,5		2C	7,5	
3E	4,0		3C	6,0	
4E	8,0		4C	10,0	
5E	10,0		5C	8,0	
6E	7,5		6C	5,0	
7E	6,0		7C	7,5	
8E	9,0		8C	7,5	

Tabela 6: Comparação de desempenho de alunos do grupo experimental e do grupo de controle no pós-teste de compreensão oral.

A comparação entre os dois grupos confirma os resultados já obtidos com o grupo experimental: quantitativamente, o uso de filmes legendados durante as aulas não parece ter exercido influência na habilidade de compreensão oral dos alunos do grupo experimental, uma vez que os alunos do grupo de controle (não expostos às legendas) apresentaram resultados semelhantes. Deve-se notar que, embora a média das notas do grupo de controle seja levemente superior a média do grupo experimental, muitos alunos daquele grupo não estavam presentes no pré-teste. Isto deixa margem à hipótese de que alguns deles já fossem bastante proficientes ao ingressarem na turma observada como grupo de controle.

3.2. PRODUÇÃO ORAL

3.2.1. FLUÊNCIA

O termo fluência é usado para se referir a várias habilidades diferentes de linguagem, em contextos variados. Na L1, por exemplo, abrange diversos aspectos relacionados ao desempenho oral dos falantes. Assim, um falante nativo com algum problema na fala, como uma gagueira acentuada, pode não ser considerado um falante fluente na língua materna. Segundo Filmore (apud Cucchiarini et al, 2000), ser fluente na L1 corresponde a dominar as quatro habilidades descritas a seguir³⁵:

- a. Falar com poucas pausas;
- b. Falar de maneira lógica e coerente, com sentenças semanticamente densas;
- c. Ter coisas apropriadas a dizer nos mais variados contextos;
- d. Ser criativo e imaginativo no uso da linguagem

No que se refere a uma língua estrangeira, além das definições acima, a definição de fluência abrange conceitos e idéias ainda mais diversas. Fluência pode ser usada para descrever tanto o desempenho na escrita como na oralidade, sendo que esta última pode abranger o uso da língua em situações de interação ou apenas

³⁵ "a. the ability to talk at length with few pauses; b. the ability to talk in coherent reasoned, and 'semantically dense sentences'; c. the ability to have appropriate things to say in a wide range of contexts; d. the ability... to be creative and imaginative in... language use."

habilidades específicas como leitura, por exemplo. Por este motivo, várias são as definições do termo na literatura. Dentre elas, temos:

- a. A aceitabilidade comunicativa do ato da fala. (Sajavaara, apud Kormos & Dénes, 2004)
- b. Uma impressão por parte do ouvinte de que os processos de planejamento e produção da fala estão funcionando eficientemente. (Lennon, apud Kormos & Denés, 2004)
- c. O desempenho idêntico ao de um falante nativo na comunicação oral. (Cucchiarini et al, 2000)
- d. Quando as atividades de planejamento e produção da fala podem ser realizadas quase que simultaneamente pelo falante. (Riggenbach, apud Kormos & Dénes, 2004)

Como visto acima, o termo abrange diversos conceitos relacionados à competência lingüística oral. Em alguns deles, fluência é sinônimo para proficiência oral e comportamento de fala, em que se comunicar de maneira clara é o fator mais importante, enquanto em outros, ter fluência é produzir discurso na velocidade de falantes nativos. Entretanto, se parece haver divergências em relação ao conceito de fluência, é certo que há, entre os pesquisadores, um consenso de que fluência está diretamente ligada a variáveis temporais. Sobre isto, Wood (2001) diz que:

“Nos últimos vinte anos, tornou-se claro que a fluência oral em uma segunda língua é uma função de pausas e hesitações e da sua conexão com a estrutura e pragmática (...) em todos os estudos sobre o desenvolvimento da fluência na fala, há um grande índice de concordância sobre os tipos de variáveis temporais a serem considerados.”³⁶

Além de aspectos temporais, Komos e Dénes (2004) apontam outras abordagens bastante comuns na investigação da fluência na fala de aprendizes da L2. São elas:

- a. Investigação de aspectos interacionais;

³⁶ It has become increasingly clear over the past 20 years that spoken fluency in a second language is largely a function of pauses and hesitations and their connection with pragmatics and structure (...) Across all the studies of spoken fluency and its development, there has been a remarkable degree of agreement on the types of temporal variables to be tracked.

- b. Aspectos fonológicos;
- c. Análise do discurso formulaico.

Nesta pesquisa, optou-se por analisar a fluência dos sujeitos por meio de critérios quantitativos, relacionados a fatores temporais tais como a velocidade da fala, ritmo e densidade lexical. Também foram considerados critérios de natureza qualitativa tais como a frequência e localização das pausas no discurso dos alunos, a densidade semântica, a criatividade no uso da língua, e a avaliação do desempenho dos sujeitos por um grupo de jurados.

a. Velocidade da fala:

Em muitos estudos na área, tais como Wood (2001), Kormos & Dénes (2004), e Cucchiarini et al. (2000), que dentre outras coisas discutem alguns fatores temporais usados para medir fluência, a velocidade da fala tem sido apontada com um bom critério de avaliação. Ela é obtida pela contagem do número de sílabas articuladas por minuto em amostras de discurso oral.

Entretanto, como nesta pesquisa, não foi possível manusear um programa de análise da fala que realizasse esta contagem de sílabas articuladas por minuto, a velocidade da fala a que este estudo se refere corresponde à contagem do número de palavras produzidas por minuto pelos sujeitos em amostras retiradas das gravações feitas no pré e pós-testes. Embora esta contagem não seja a medição de fluência geralmente utilizada em pesquisas da área, ela serve ao propósito desta pesquisa por ser um índice que indicará se houve mudanças na velocidade da fala dos alunos durante a pesquisa, pela comparação dos dados do pré-teste com o pós-teste. A contagem do tempo da fala dos sujeitos foi feita por meio digital, sendo que as gravações dos alunos, originalmente feitas em fitas de vídeo, tiveram que ser digitalizadas para que houvesse maior precisão na marcação das falas. Um cronômetro digital na tela do computador enquanto os vídeos com as entrevistas eram exibidos permitiu marcar com exatidão o início e o fim de cada fala. A transcrição das falas no

computador também possibilitou que a contagem do número de palavras em cada amostra fosse feita automaticamente no editor de texto “Word”. As pausas preenchidas nas falas dos alunos, tais como “eh..., ah..., e uhm..., presentes nas transcrições, não entraram na contagem de palavras. Já as palavras repetidas consecutivamente como em “I... I... I love watch TV I love” foram consideradas.

O cálculo usado para medir a velocidade da fala foi o número total de palavras da amostra de discurso dividido pela quantidade total de segundos que a amostra durou, multiplicado por sessenta, para se obter o número de palavras por minuto. Os dados obtidos no pré-teste com o grupo experimental foram:

ALUNOS DO GRUPO EXPERIMENTAL	VELOCIDADE DA FALA
1E	48,70
2E	50,63
3E	107,00
4E	67,57
5E	126,00
6E	66,45
7E	60,50
MÉDIA	74,12

Tabela 7: Velocidade da fala (número de palavras por minuto) dos alunos do grupo experimental no pré-teste

Nesta tabela, pode-se observar que os dados do aluno 8E estão ausentes. Isto se deu porque este aluno não estava presente na aula em que a entrevista foi gravada e não foi possível entrar em contato com ele após o término das aulas para que esta gravação fosse feita.

Assim como na análise da compreensão oral, os alunos do grupo experimental também apresentaram um grande desnivelamento entre si no que diz respeito à velocidade da fala. Enquanto os alunos 3E e 5E produziram 107 e 126 palavras por minuto, respectivamente, três outros alunos produziram cerca de 60 palavras por minuto, sendo que os alunos 1E e 2E falaram apenas 48 e 50 palavras por minuto, respectivamente.

Como a medição do número de palavras por minuto, usada nesta pesquisa, não corresponde aquela geralmente usada para medir fluência (que é o número de sílabas articuladas por minuto, proposto por Riggensbach, 1991, apud Kormos, 2004) não foi possível encontrar na literatura referências ou valores específicos que pudessem ser usados para classificar estes alunos como fluentes ou não-fluentes durante o pré-teste. Entretanto, é de conhecimento geral que falantes mais fluentes falam mais rápido, embora somente este critério não seja suficiente para definir um falante de LE como fluente, como discutiremos mais adiante. Assim, o que se pode dizer, até agora, é que os alunos do grupo experimental (com exceção dos alunos 3E e 5E) apresentaram, no início da pesquisa, fala bastante lenta para alunos que vinham estudando a LI por 3 anos.

A análise da velocidade da fala durante o pós-teste, por sua vez, revelou que aqueles que haviam apresentado índices baixos no início da pesquisa tiveram um aumento bastante significativo na velocidade da fala ao final da mesma. Isto pode ser observado na tabela na página a seguir:

ALUNOS DO GRUPO EXPERIMENTAL	PRÉ-TESTE	PÓS-TESTE	% DE AUMENTO DO PRÉ PARA O PÓS-TESTE
1E	48,70	63,73	+30,80%
2E	50,63	74,7	+47,54%
3E	107,00	102,00	- 4,67%
4E	67,57	85,20	+26,09%
5E	126,00	126,60	+0,47%
6E	66,45	97,2	+46,27%
7E	60,50	91,3	+50,90%
MÉDIA	74,12	91,57	+23,54%

Tabela 8: Comparação da velocidade da fala dos alunos do grupo experimental no pré-teste e pós-teste.

O aluno 1E, que havia tido o menor índice do grupo no início da pesquisa aumentou a velocidade da fala em 30% no pós-teste; Os alunos 2E e 6E tiveram um aumento de cerca de 40%; e o aluno 7E apresentou aumento de 50% em relação ao valor obtido no pré-teste. Mas, curiosamente, aqueles que tinham índices altos no pré-teste mostraram-se estagnados no pós-teste. O aluno 5E, por exemplo, que havia obtido o índice mais alto da turma no início da pesquisa apresentou aumento muito pequeno (0,47%), enquanto o aluno 3E, que havia obtido o segundo maior índice do grupo no pré-teste, teve uma pequena redução no pós-teste (-4.67%). A busca para uma explicação para este fato levou a um aprofundamento da investigação da fluência dos sujeitos. Ela, então, foi medida novamente, mas, desta vez, considerou-se outro aspecto temporal: o ritmo³⁷ (Kormos & Dénes, 2004)

³⁷ Do inglês “pace”. Não confundir com o ritmo, descrito por Grant (1993) e West, (apud Chaudhary,1997) como característica de pronúncia da língua inglesa. Embora os dois termos apresentem muitas relações, Grant (1993) define o ritmo usado na análise de pronúncia como a batida das palavras pronunciadas com mais intensidade nas frases, causada pela acentuação das palavras mais importantes na transmissão de conteúdo.

b. Ritmo

O ritmo é uma variável temporal usada na medição de fluência que representa o número de palavras acentuadas por minuto em um trecho de discurso. Kormos & Dénes (2004) afirmam que, embora ainda pouco utilizado, o ritmo é um indicador tão confiável quanto o número de sílabas articuladas por minuto na medição da fluência e que, às vezes, é um melhor indicador porque pode ser calculado mais facilmente, além de levar em consideração aspectos fonológicos na análise da fluência. Ainda segundo eles, é possível que um falante obtenha um alto índice de sílabas articuladas por minuto mas não seja um falante fluente se a quantidade de palavras acentuadas produzidas por ele for muito baixa. Sendo assim, a medição do ritmo na fala dos alunos talvez possa confirmar os dados obtidos a respeito da velocidade da fala, podendo também, explicar porque os alunos 3E e 5E não repetiram o êxito do pré-teste no pós-teste.

A tabela na página seguinte traz os valores referentes ao ritmo medido nas falas dos alunos do grupo experimental durante o pré e pós-testes.

ALUNOS	PRÉ-TESTE	PÓS-TESTE	% DE AUMENTO DO PRÉ PARA O PÓS-TESTE
1E	39,52	44,14	11,69%
2E	42,29	56,00	32,41%
3E	75,68	78,85	4,18%
4E	45,43	53,31	17,34%
5E	88,69	90,73	2,30%
6E	54,19	66,51	22,73%
7E	46,00	74,43	61,80%
MÉDIA	56,50	68,62	21,45%

Tabela 9: Ritmo (número de palavras acentuadas por minuto) da fala dos alunos do grupo experimental.

Nesta tabela , podemos verificar que os dados obtidos com a contagem do número de palavras por minuto com os alunos do grupo experimental foram confirmados. Os alunos 1E, 2E, 4E, 6E e 7E apresentaram novamente um baixo índice no pré-teste, mas tiveram um aumento significativo no pós-teste. Os alunos 7E, 2E e 6E, por exemplo, continuaram obtendo os maiores percentuais de aumento do início para o final da pesquisa (61,80%, 32,41%, e 22,75%, respectivamente). Quanto aos alunos 3E e 5E, que na medição da velocidade da fala haviam sofrido redução ou um aumento muito pequeno, verificou-se que, novamente, o percentual de aumento deles foi baixo, especialmente se considerarmos que no pré-teste eles tinham os maiores índices do grupo, confirmando que eles praticamente não aumentaram a velocidade da fala durante a pesquisa. O desempenho destes alunos nas duas variáveis de medição de fluências usadas até agora (velocidade da fala e ritmo) nos leva a uma pergunta: Porque eles, que aparentemente eram fluentes, não melhoraram ainda mais o seu desempenho no pós-teste, ao contrário do resto do grupo? Uma possível resposta pode estar no formato da entrevista feita com os alunos e nos processos cognitivos envolvidos na atividade. Como no pré-teste foi pedido que os alunos falassem sobre eles mesmos em inglês e praticamente não havia interferência do entrevistador, havia um certo tempo para que os alunos planejassem o discurso. Sendo assim, aqueles que tinham uma capacidade maior de memória de trabalho, ou seja, uma capacidade maior de realizar várias atividades cognitivas simultaneamente, tendiam a se sair melhor no teste. De acordo com alguns dos conceitos de fluência discutidos no início desta análise, ser capaz de planejar e produzir discurso quase que simultaneamente é ser fluente numa LE. Porém devemos considerar que estes não são os únicos fatores responsáveis pelo desenvolvimento da fluência de um aprendiz de LE. Seria, então, imprudente afirmarmos que estes alunos já eram fluentes apesar de serem capazes de planejar e produzir discurso com um certo grau de simultaneidade. Os alunos em questão, por exemplo, mostraram-se capazes de produzir discurso em uma velocidade relativamente alta no pré-teste, mas com a mudança no formato da entrevista realizada no pós-teste, em que o entrevistador guiava a entrevista de acordo com as respostas dos alunos, fazendo perguntas ao invés de deixá-los falar livremente, estes alunos não tiveram progresso no seu desempenho.

Outro fato que chamou a atenção na análise das transcrições da fala dos alunos é a densidade semântica do discurso. No pré-teste, por exemplo, em que os alunos falaram sem a interferência do entrevistador, pôde-se perceber que as sentenças utilizadas por todos os alunos eram quase sempre as mesmas: Eles diziam o nome, falavam onde estudavam ou trabalhavam, falavam das canções ou filmes favoritos e esportes ou outras atividades que preferiam, sem explicar o motivo de suas preferências. Isso revelou que o discurso dos alunos era pobre semanticamente. Os alunos não se mostraram capazes de usar a LE de maneira criativa, uma vez que seu discurso estava limitado ao uso de frases feitas e estruturas apresentadas nos livros didáticos (linguagem formulaica). Wood (2001) diz que a automatização³⁸ e a linguagem formulaica são elementos importantes no desenvolvimento da fluência, porque a linguagem automática é ativada e processada mais rapidamente na mente, exigindo pouco ou nenhum esforço ou atenção. Ela também permite que o falante não-nativo alcance a velocidade de fala característica de um discurso fluente. Apesar do uso de estruturas automatizadas serem importantes na caracterização de fluência, como defendido por Wood (2001), o aluno também deve ser capaz produzir construções criativas. Assim, os alunos que tinham deficiência na construção criativa de sentenças não mostraram um bom desempenho no teste. Este provavelmente foi o caso dos alunos 3E e 5E. Esta hipótese pode ser confirmada quantitativamente pela análise de outra variável temporal: a riqueza ou densidade lexical no discurso dos alunos.

c. Densidade lexical

A densidade lexical, segundo Kormos e Dénes (2004) é outra variável importante na medição de fluência em L2. Ela pode ser medida pelo número total de palavras diferentes em uma amostra de discurso dividido pelo número total de palavras desta amostra. Da medição da densidade lexical dos alunos do grupo experimental, obteve-se a se tabela a seguir:

³⁸ Neste trabalho, entende-se por automatização a memorização de vocabulário e estruturas lingüísticas que são usados por falantes de uma língua de maneira automática como resposta a um determinado estímulo.

ALUNOS	PRÉ-TESTE	PÓS-TESTE
1E	0,63	0,59
2E	0,57	0,69
3E	0,42	0,52
4E	0,47	0,50
5E	0,34	0,34
6E	0,56	0,70
7E	0,40	0,63
MÉDIA	0,48	0,56

Tabela 10: Densidade lexical dos alunos do grupo experimental no pré e pós-testes.

Como pôde ser observado, embora os alunos 3E e 5E tenham demonstrado índices bem mais altos de velocidade da fala e ritmo, em comparação com os outros alunos no pré-teste, a densidade lexical na fala deles encontrava-se nos mesmo níveis dos outros alunos do grupo. O aluno 5E, por exemplo, que apresentou o maior índice de velocidade da fala no pré-teste, apresentou também o menor índice de densidade lexical. Também se percebe que estes alunos apresentaram pouco ou nenhum aumento na densidade lexical do pré para o pós-teste.

Quanto aos outros alunos, no pós-teste, podemos notar que, paralelo ao aumento da velocidade da fala e do ritmo, discutidos anteriormente, geralmente também ocorreu o aumento da densidade lexical no discurso deles, indicando que estes alunos tornaram-se mais fluentes no decorrer da pesquisa.

Comparando estes resultados com os que foram obtidos com o grupo de controle, observou-se que os dados do grupo experimental mostraram-se mais altos em todas as variáveis temporais discutidas até agora. Na medição da velocidade da fala, por exemplo, a média do grupo experimental foi de 91,5 enquanto a média do grupo de controle foi de 70,56 palavras por minuto. Isto pode ser observado na tabela a seguir:

GRUPO EXPERIMENTAL		GRUPO DE CONTROLE	
1E	63,73	1C	87,16
2E	74,70	2C	64,10
3E	102,00	3C	88,00
4E	85,20	4C	77,72
5E	126,60	5C	38,66
6E	97,20	6C	72,15
7E	91,30	7C	90,00
		8C	46,70
MÉDIA	91,57		70,56

Tabela 11: Comparação da velocidade da fala dos alunos do grupo experimental e do grupo de controle no pós-teste.

Deve-se lembrar que, como dito anteriormente, não foi possível realizar a entrevista com um aluno do grupo experimental. Este fato, entretanto, não altera os resultados, uma vez que os valores comparados entre os grupos é a média dos índices de cada um.

Da mesma forma que a velocidade da fala, a comparação do ritmo entre os dois grupos apontou para um melhor desempenho dos alunos do grupo experimental. A média deste grupo foi de 68,62 palavras acentuadas por minuto, enquanto a média do grupo de controle foi de 50,74, como pode ser visto na tabela na página seguinte:

GRUPO EXPERIMENTAL		GRUPO DE CONTROLE	
1E	44,14	1C	60,00
2E	73,43	2C	53,42
3E	78,85	3C	53,87
4E	53,31	4C	46,36
5E	90,73	5C	27,33
6E	66,51	6C	56,20
7E	73,43	7C	76,36
		8C	32,38
MÉDIA	68,62		50,74

Tabela 12: Comparação do ritmo da fala dos alunos do grupo experimental e do grupo de controle no pós-teste.

A medição da densidade lexical também deu vantagem, embora pequena, ao grupo experimental. O índice deste grupo foi de 0,56 enquanto o do grupo de controle foi de 0,49. Veja na tabela:

GRUPO EXPERIMENTAL		GRUPO DE CONTROLE	
1E	0,59	1C	0,42
2E	0,69	2C	0,51
3E	0,52	3C	0,55
4E	0,50	4C	0,70
5E	0,34	5C	0,41
6E	0,70	6C	0,51
7E	0,63	7C	0,42
		8C	0,40
MÉDIA	0,56		0,49

Tabela 13: Comparação da densidade lexical da fala dos alunos do grupo experimental e do grupo de controle no pós-teste.

d. Freqüência e localização de pausas

Anteriormente neste capítulo, ao discutir fluência em função de variáveis temporais, foi mencionado que a freqüência e duração de pausas e hesitações nas falas de aprendizes é um indício de fluência bastante mencionado na literatura especializada. Alguns pesquisadores, dentre eles Lennon (1990); Riggenbach (2000) e Freed (1995); apud Wood (2001), afirmam que a freqüência de pausas não preenchidas é importante para discriminar o falante fluente do não-fluente, uma vez que seu número tende a diminuir com o aumento da fluência. Explicações para este fato são dadas por Fulcher (1996, apud Kormos e Dénes, 2004) ao dizerem que estudantes com baixa proficiência tendem a hesitar porque eles têm problemas para lembrar e usar itens lexicais, decodificar a forma gramatical da mensagem, e corrigir a fala, enquanto estudantes proficientes podem planejar antecipadamente o discurso e só hesitar quando expressam idéias complexas.

Em estudos recentes, a freqüência e a duração de pausas têm sido avaliadas por meio de programas de computador capazes de medi-las em milésimos de segundos. Neste estudo, entretanto, as pausas utilizadas pelos alunos foram avaliadas apenas em função de sua freqüência e localização, ao invés de sua duração. Chicchiarini et al. (2000:1996), a propósito, diz que:

“Na percepção da fluência, a freqüência das pausas é mais relevante do que sua duração e que a diferença entre fluentes e não fluentes está no número de pausas que eles dão, ao invés do tempo que elas duram.”³⁹

Nas amostras de discurso dos alunos no pós-teste, tanto do grupo experimental quanto do grupo de controle, constatou-se que a grande maioria das pausas eram pausas não preenchidas⁴⁰, e que as pausas preenchidas, quando ocorriam, eram características da língua portuguesa, tais como “ah.., eh..., uhm...”, dentre outras. Sabe-se que as hesitações e pausas preenchidas no inglês oral não são

³⁹ In perceive fluency the frequency of pauses is more relevant than their length. In other words, the difference between fluent and non fluent speaker lies in the number of pauses they make, rather than in their length.

⁴⁰ WOOD. David. **In Search of fluency:** What is and how can we teach it? In: Canadian Modern Language Review. [on line] Volume 57, n. 4, 2001:2.

como no português, mas sim, geralmente preenchidas com expressões como *uh, well, you know, I mean, like* e etc (Grant, 1993).

Na análise das falas dos alunos do grupo experimental, percebeu-se que, no início da pesquisa, os alunos produziam uma quantidade bem elevada de pausas e hesitações, sendo que, muitas delas, eram dadas no meio das frases. Segundo Dechamps (1980, apud Wood, 2001), isto é uma característica de baixa fluência. Pessoas fluentes tendem a pausar nas junções entre frases ou entre as próprias sentenças. Como ilustração, abaixo encontram-se trechos das transcrições da fala de dois alunos do grupo experimental, no início da pesquisa. Todas as pausas transcritas com reticências (...) representam qualquer pausa não preenchida, ou melhor, silenciosa. Os nomes ou qualquer referência que pudesse identificar os alunos foram alterados. Palavras entre parênteses duplos se referem aos comentários do transcritor.

Aluno 4E

My name is Estudante 4E... I study English for... since... since... nineteen-eighty... I like but I... don't have any time for study...(risos) the... the time is very short... but I work... the all day and the night... the others... things in my life is the... the family... is very important for me...

Aluno 6E

My family... is... short... I have... my wife... my son... and my daughter... and... I live... eh... with my mother too... I I work... at "Nome da Empresa" ... I... I like my job because ... because I like...(risos)... I like to... to do in my free time listen music... ah...

Como pode ser observado acima, a grande quantidade de pausas na fala destes alunos e sua localização no meio de sentenças dão a impressão de baixa fluência. Seguindo como referência a localização de pausas usadas por falantes nativos, Pawler (apud Wood, 2001) diz que o normal é pausar ou reduzir a velocidade próximo aos limites das sentenças, geralmente após 10 palavras consecutivas e só muito raramente no meio de sentenças. Outra característica das amostras de discurso acima é que elas retratam um “discurso desconectado”⁴¹, ou seja, não se percebe a presença de procedimentos fonológicos como a aglutinação da vogal inicial de uma

⁴¹ Termo usado por Heike (1985), apud Kormos e Dénes (2004)

palavra pela consoante final da palavra anterior. Segundo ele, isto também é um indício de baixa fluência.

Já no pós-teste, pôde-se perceber que houve uma redução na frequência de pausas nas falas de alguns alunos. Contudo, a melhora mais significativa foi no posicionamento destas pausas nas frases. A maioria dos alunos passou a pausar mais freqüentemente nos limites das frases, e não no meio delas, como se pode observar nos trechos das transcrições abaixo. Neles, as perguntas em negrito foram feitas pelo entrevistador.

Aluno 4E

I. ok... alright so... and during the week during the week sorry... what do you do during the week? You work in the morning... yeah? What about the afternoon and the evening?

4E: ((risos)) I work... in the morning... I back my house... I work in the afternoon... I back my house... and I work in the in the the night... and I back my house too

Aluno 6E

I. ok... how long have you been working there?

6E. I work there since... nine/nineteen ninety five... eh... I begin with trainee... after then I was a supervisor... and now I'm a...

T. You're the head of the department?

6E. yeah

T. yeah? ok right... what are the advantages of your job?

6E. the salary... is not very good but... but I... I... I can... bought bought...

T. You can buy

6E. I can buy... what I need

T. uhum... only the only the salary?

6E. yeah because the the the job is very hard

Por outro lado, no grupo de controle, o uso de pausas no meio das sentenças mostrou-se um fenômeno ainda bastante freqüente ao final da pesquisa, até mesmo na fala daqueles alunos que apresentaram índices altos de velocidade da fala, tais como os alunos 1C e 3C:

Aluno 1C

I. but when you finish you're going to work as a secretary?

1C. so/something like this... I will have ah... I will have... a lot of options... to do in market

I. what kind of options?

1C. I... I... I guess I can... work in hotel... can work... in... something

Aluno 3C

I. alright what about the English language when you finish this course?

3C. *I intend... continue... another course about... writing... the listen... I intend continue... studying*

I. would you like to be a teacher?

3C. *maybe... I'd like to work with... this... I don't... let the English... out of my life*

Percebe-se, então que a frequência de pausas não preenchidas nas falas dos alunos do grupo experimental ao final da pesquisa diminuiu. Da mesma forma, o posicionamento destas pausas passou a ocorrer com mais frequência nas junções entre frases. Entretanto, no grupo de controle, as pausas no meio das frases, assim como sua frequência elevada, ainda eram bastante comuns.

e. Análise dos jurados

A avaliação da fluência dos alunos por 3 professores de LI confirmaram os resultados obtidos com os índices de medição da fluência analisados até agora. Estes professores, após assistirem as gravações das entrevistas com os alunos, davam uma nota de 1 a 5 para cada um deles. Esta nota baseava-se na adaptação da escala proposta por Grant (1993), discutida no item 3.4.1.c. A média das 3 notas foi usada para classificar a fluência de cada aluno quantitativamente. Pela comparação das notas do grupo experimental no pré-teste com as notas no pós-teste, obtiveram-se os seguintes dados:

ALUNOS	PRÉ-TESTE	MEDIA DAS NOTAS DOS ALUNOS	PÓS-TESTE	MÉDIA DAS NOTAS DOS ALUNOS
1E	2,3	2,8	2,3	3,0
2E	2		2,6	
3E	4		3,3	
4E	3		2,6	
5E	3,3		4	
6E	2,6		3,3	
7E	2,6		3,3	

Tabela 14: Comparação da fluência dos alunos do grupo experimental no pré e pós-teste avaliada pelos jurados.

Como vemos, de acordo com os jurados, o aluno 1E não melhorou a fluência no decorrer do curso. Isto confirma as análises anteriores, em que, com exceção da velocidade da fala, ele também não havia demonstrado grande melhora do início para o final da pesquisa. Já os alunos 3E e 4E apresentaram redução na média das notas dadas pelos jurados no pós-teste. O aluno 3E também havia tido redução da velocidade da fala e do ritmo, nos itens anteriores, confirmando a análise feita pelos jurados. O aluno 4E, entretanto, havia melhorado em todos os itens anteriores, mas segundo o julgamento dos jurados, teve desempenho inferior no pós-teste. Um dos motivos para a redução da nota deste aluno, é que o discurso dele, no pós-teste, não era homogêneo, ou seja, em alguns momentos o discurso era fluente, mas em outros se mostrava fragmentado e de difícil compreensão. Todos os outros alunos do grupo experimental melhoraram no pós-teste, novamente confirmando os dados obtidos na análise das variáveis temporais, apresentada neste capítulo. Para se obter um panorama geral das notas do grupo, foi calculada a média das notas dos alunos em cada teste. A média do pós-teste do grupo experimental foi 3,0. Deve-se notar que, apesar da melhora na fluência dos alunos do grupo de controle, indicada pelos jurados, ela ainda pode ser considerada baixa para alunos que estudavam a LI por pelo menos 4 anos. Isto, entretanto, parece ser uma consequência do baixo nível de proficiência oral dos alunos no início da pesquisa, mostrado em quase todos os critérios de avaliação da fluência descritos anteriormente.

A comparação do grupo experimental com o grupo de controle, no final da pesquisa, mostra que, em termos gerais, os alunos do grupo experimental eram mais fluentes do que os alunos do grupo de controle ao final da pesquisa, como mostra a tabela a seguir:

GRUPO DE CONTROLE			GRUPO EXPERIMENTAL		
ALUNOS	PÓS-TESTE	MÉDIA DAS NOTAS DOS ALUNOS	ALUNOS	PÓS-TESTE	MÉDIA DAS NOTAS DOS ALUNOS
1C	3,6	2,8	1E	2,3	3,0
2C	3,3		2E	2,6	
3C	2,6		3E	3,3	
4C	3		4E	2,6	
5C	2,0		5E	4	
6C	3,0		6E	3,3	
7C	2,6		7E	3,3	
8C	2,3				

Tabela 15: comparação das notas dadas pelos jurados para os alunos dos grupos experimental e de controle no pós-teste.

Os resultados sugerem que a fluência dos alunos do grupo experimental desenvolveu-se por meio do uso dos filmes legendados, e que estes alunos mostraram-se mais fluentes ao final da pesquisa do que aqueles que não foram expostos aos filmes legendados. Entretanto, deve-se discutir que o uso de filmes legendados como ferramenta no desenvolvimento da fluência de aprendizes de LE não é uma solução milagrosa para fazer com que os alunos falem fluentemente. Como todo recurso didático, sua eficácia está condicionada ao planejamento cuidadoso e a execução das atividades motivadas por este recurso. O uso indiscriminado e sem a clara delimitação dos objetivos a serem alcançados por meio dele, assim como qualquer outro recurso didático, pode não dar os resultados positivos esperados. A simples exibição de filmes sem o acompanhamento de atividades que motivem a discussão sobre os mesmos pelos alunos pode acabar se revelando uma atividade pouco produtiva.

3.2.2. PRONÚNCIA

Como dito anteriormente, na análise da pronúncia dos alunos foram observados três aspectos: acentuação de sentenças ou ritmo, o uso de grupos de pensamento e o uso de palavras foco nas sentenças.

Segundo Grant (1993) a acentuação de sentenças é uma característica do discurso oral em inglês que deve ser utilizada por falantes não-nativos para que seu discurso pareça natural e inteligível. Ela é caracterizada pela ênfase na pronúncia das palavras mais importantes para a transmissão de significado (palavras de conteúdo) e redução daquelas que têm apenas propósito gramatical nas sentenças (palavras funcionais). Ainda segundo a autora, as palavras de conteúdo geralmente são verbos, substantivos, adjetivos, advérbios, palavras de sentido negativo, pronomes interrogativos e pronomes demonstrativos. Já as palavras funcionais geralmente são artigos, preposições, conjunções, pronomes e verbos auxiliares. Assim, as frases “Where are you going?” e “I need to borrow your car.” normalmente seriam ditas da seguinte forma:

WHERE are you GOing?

I NEED to BORrow your CAR.

Nos exemplos acima as palavras em letra maiúscula são as que deveriam ser enfatizadas e as minúsculas as que deveriam ser pronunciadas com menor ênfase. No caso de palavras com mais de uma sílaba, apenas a sílaba tônica é pronunciada com mais ênfase.

Se compararmos o inglês com o português falado no Brasil, veremos que as duas línguas possuem ritmos diferentes. No português do Brasil, as palavras são, geralmente, pronunciadas com a mesma intensidade. Seria estranho, por exemplo, que alguém dissesse as frases “Aonde você está indo?” e “Eu preciso pegar seu carro emprestado.” da seguinte forma:

AONde você está INdo?

Eu preCIso peGAR seu CARro empreSTAdo.

Por este motivo, alunos brasileiros aprendizes de inglês tendem a enfatizar as palavras no discurso como no português. Isto pode fazer com que a fala do aluno seja percebida por um falante de inglês como monótona ou irritada, especialmente para aqueles não acostumados ao ritmo característico do português.

Entretanto, a ênfase de palavras de conteúdo e redução de palavras funcionais na LI não pode ser considerada como uma regra porque, dependendo da intenção do falante, palavras que normalmente seriam reduzidas podem ser acentuadas, e vice-versa, como no diálogo a seguir:

A: WHERE are you GOing?

B: To BOSon. WHERE are YOU going?

Como vemos, a palavra “you” foi pronunciada com mais intensidade porque a intenção do falante B era enfatizar que a pergunta se referia ao seu interlocutor, o falante A. Da mesma forma, no próximo diálogo, temos a redução de uma palavra de conteúdo para enfatizar informações novas que os falantes julgam importantes:

A: I NEED to BORrow your CAR.

B: WHICH car?

A: Your NEW car.

Analisando a fala dos alunos do grupo experimental no início da pesquisa, percebeu-se que apenas 3 alunos (3E, 5E e 7E), dentre 7 avaliados, acentuavam, com frequência, palavras de conteúdo e reduziam palavras funcionais. Os outros, geralmente pronunciavam todas as palavras do discurso com a mesma intensidade, assim como no português.

Durante as aulas do grupo experimental, foram dadas instruções diretas de pronúncia, incluindo os itens avaliados nesta análise. Acredita-se que a explicação direta dos fenômenos relativos à pronúncia é mais eficiente do que a mera repetição de frases pelos alunos para que eles deduzam estes fenômenos por si próprios. As atividades de pronúncia do livro didático seguiam a segunda abordagem. Os exercícios sobre acentuação de sentenças, por exemplo, se resumiam a pedir que os alunos marcassem em frases descontextualizadas quais palavras eram pronunciadas com maior intensidade, enquanto ouviam as gravações do CD. Durante as atividades, não

eram dadas explicações sobre por que os fenômenos ocorriam. Essas atividades geralmente eram realizada com o grupo de controle.

No pós-teste do grupo experimental, verificou-se que 5 alunos (2E, 3E, 4E, 5E e 7E) geralmente enfatizavam palavras de conteúdo e reduziam palavras funcionais, sendo que os alunos 2E e 4E adquiriram esta habilidade no decorrer da pesquisa. Os alunos 1E e 6E continuaram a usar o ritmo característico da língua portuguesa quando falavam inglês, geralmente enfatizando igualmente as palavras das sentenças.

Dentre os alunos do grupo de controle, no pós-teste, apenas os alunos 1C e 4C usavam a acentuação de sentenças características da LI, enquanto os outros 6 alunos frequentemente enfatizavam as palavras do discurso como no português. Deve-se notar que havia momentos em que estes alunos usavam o ritmo característico da LI, pronunciando algumas palavras com mais intensidade do que outras, mas isto geralmente acontecia com “frases prontas”, ou seja, frases que os alunos estavam acostumados a ouvir e a repetir tais como “*My name is...*”, “*I study at...*” *I like...*”, etc. O quadro a seguir ilustra a acentuação de sentenças usada pelos alunos do grupo experimental e de controle durante o pós-teste.

GRUPO EXPERIMENTAL		GRUPO DE CONTROLE	
FREQUENTE ÊNFASE DAS PALAVRAS DE CONTEÚDO E REDUÇÃO DAS PALAVRAS FUNCIONAIS	ÊNFASE EM TODAS AS PALAVRAS DAS SENTENÇAS	FREQUENTE ÊNFASE DAS PALAVRAS DE CONTEÚDO E REDUÇÃO DAS PALAVRAS FUNCIONAIS	ÊNFASE EM TODAS AS PALAVRAS DAS SENTENÇAS
5 alunos	2 alunos	2 alunos	6 alunos

Tabela 16: Acentuação de sentenças dos alunos dos grupos experimental e de controle no pós-teste.

Segundo Grant (1993), além da ênfase de palavras de conteúdo e redução de palavras de função, uma palavra em cada sentença geralmente recebe mais ênfase do que todas as outras. Isto acontece quando o falante deseja chamar a atenção para uma palavra específica da sentença por ela ser a mais importante na transmissão de significado. Ela é então chamada de “palavra foco”. Como exemplo, temos as frases já

mencionadas na item 3.4.1.d, em que a mudança da palavra foco altera o significado da frase:

I was a student at Southern TECH. (não no M.I.T)

I was a STUdent at Southern Tech. (não um professor)

I WAS a student at Southern Tech. (não sou mais aluno de lá)

Assim como na acentuação de sentenças, a escolha da palavra foco depende da intenção do falante. Entretanto, ela geralmente recai sobre a última palavra de conteúdo da sentença. As exceções acontecem quando surgem informações novas no discurso ou quando se deseja dar significado especial a uma palavra. Grant (1993:118) ilustra isto com o diálogo a seguir:

A: I've got to STUdy! Where've I put my BOOK?

B: WHICH book?

A: My CALculus book.

B: Maybe it's on the BOOKshelf.

A: The bookshelf is full of your COMic books.

B: Then look in the BEDroom.

A: I've LOOKED in the bedroom. I give UP. This place is a MESS! I can't find ANYTHING in this place.

B: Wait a MINute. Your book is right THERE... in your HAND.

Em relação à palavra foco, esta análise limitou-se a verificar se os alunos davam ênfase especial a uma palavra em cada sentença. No pré-teste dos alunos do grupo experimental, verificou-se que somente os alunos que usavam a acentuação de sentenças adequadamente (3E, 5E e 7E) também marcavam uma palavra foco. Mesmo assim, no caso do aluno 5E, a localização desta palavra foco na sentença não parecia seguir a um padrão. Às vezes ela era a última palavra de conteúdo, mas também era freqüente sua localização no início ou no meio das sentenças. Sendo que,

às vezes, ela era uma conjunção como “*but*”, “*so*”, e “*and*”, que normalmente não são acentuadas por serem palavras funcionais.

Novamente, como na análise da acentuação de sentenças, o número de alunos do grupo experimental, cujas sentenças continham uma palavra foco, subiu para 5 no pós-teste (2E, 3E, 4E, 5E e 7E). O aluno 5E, passou a apresentar um padrão identificável na posição da palavra foco, geralmente acentuando a última palavra de conteúdo. O aluno 4E, que adquiriu esta habilidade durante as aulas, ainda usava palavras foco de maneira um pouco deficiente. Em algumas sentenças essa palavra foco era claramente identificada, enquanto em outras não.

No grupo de controle, apenas 3 alunos (1C, 4C e 6C) usavam palavras foco nas sentenças, ao final da pesquisa. Estes alunos, exceto o aluno 6C, foram os mesmos que usavam o ritmo característico da LI. Com o aluno 6C, percebeu-se algo curioso: embora ele geralmente não enfatizasse as palavras de conteúdo e reduzisse as de função, no seu discurso, pôde se identificar que haviam palavras ditas com maior ênfase nas sentenças. Entretanto, elas não pareciam seguir a um padrão claramente definido. O quadro a seguir compara os alunos dos grupos experimental e de controle quanto ao uso de palavras foco.

GRUPO EXPERIMENTAL			GRUPO DE CONTROLE		
Alunos que usavam palavras foco nas sentenças	Alunos que não usavam palavras foco nas sentenças	Alunos que usavam palavras foco de maneira deficiente	Alunos que usavam palavras foco nas sentenças	Alunos que não usavam palavras foco nas sentenças	Alunos que usavam palavras foco de maneira deficiente
2E, 3E, 4E, 5E e 7E	1E e 6E	4E	1C, 4C e 6C	2C, 3C, 5C, 7C e 8C	6C

Tabela 17: Uso de palavras foco pelos alunos dos grupos experimental e de controle no pós-teste.

Em inglês, os falantes organizam as palavras em pequenos grupos significativos. Estes grupos são conhecidos como “grupos de pensamento”. Por mais que um falante pronuncie claramente todas as palavras, sem estes grupos, o discurso, inevitavelmente, será de difícil compreensão. Por exemplo, o número de telefone

5551212, falado ininterruptamente é mais difícil de ser compreendido do que quando falado com uma pausa: 555/1212. Da mesma forma, a sentença “*In terms of male life expectancy, the country of Iceland ranks the highest with 74 years*”⁴², dita sem a divisão em grupos de pensamento, ofereceria dificuldades para o ouvinte. Para que ela fosse mais clara, ela poderia ser organizada nos seguintes grupos de pensamento: “*In terms of life expectancy,/ the country of Iceland/ ranks the highest/ with 74 years.*” Os limites de um grupo de pensamento são marcados na fala pela entoação decrescente no final do mesmo, por um aumento no tom da fala, ou por uma pequena pausa. Já dentro deles, ocorre a conexão do som final de uma palavra com o som inicial da seguinte, fazendo com que um grupo de pensamento seja percebido como uma única palavra longa.

Na análise da fala dos alunos do grupo experimental durante o pré-teste, verificou-se que todos eles organizavam o discurso em grupos de pensamento, mas dois destes alunos (1E e 2E) frequentemente faziam uso de grupos de pensamento muito curtos que não continham significado por si só. Por exemplo, quando o aluno 1E disse “*I like/ play soccer,/ play handball/ and play/ basketball/and/ I live/ in Fortaleza./ I study/ English/ in UECE./ (...) I live/ with parents/ and/ I have/ two/ brothers.*”, nota-se que em vários momentos este aluno poderia ter ligado palavras que teriam sentido mais completo se ditas no mesmo grupo de pensamento, tais como “*... and play basketball/ and I live in Fortaleza./ I study English in UECE/ (...) I live with parents/ and I have two brothers.*” O mesmo ocorreu com o aluno 2E, como pode ser visto no trecho: “*I went/ in carnival/ in Nome da cidade./ I/ “natural” there./ My/ father is/ living there/ with my/ brother.*” Neste trecho, a expressão “Nome da cidade” foi usada porque todas as referências que pudessem identificar os alunos foram modificadas nas transcrições.

No pós-teste, apenas o aluno 2E apresentou melhoras na organização das sentenças em grupos de pensamento, passando a produzir grupos mais longos com sentido mais completo, embora ainda ocorresse um número considerável de grupos de pensamento sem sentido completo, como na fala: “*Then tomorrow/ tomorrow I/ intend to*

⁴² Grant (1993:151)

stay my home because/ I/ need studying/ I/ have a test.” Quanto ao aluno 1E, ele continuou a produzir, na grande maioria, grupos de pensamento sem significado completo.

Os alunos do grupo de controle apresentaram dados semelhantes no pós-teste, sendo que todos eles organizavam o discurso em grupos de pensamento, mas dois deles (5C e 8C) usavam grupos de pensamento muito curtos, os quais não eram unidades significativas completas.

Com base nos dados relativos à pronúncia, pode-se sugerir que os alunos do grupo experimental apresentaram melhor desempenho na utilização dos aspectos suprasegmentais de pronúncia analisados neste item do que os alunos do grupo de controle. Parte deste desempenho se deve à abordagem dada a estes aspectos durante as aulas. Como os alunos estavam conscientes dos fenômenos que envolvem a pronúncia suprasegmental, era mais fácil para eles monitorarem seu uso enquanto falavam. Associado a isto, estão os filmes legendados, que ilustravam de maneira contextualizada e mais autêntica, o uso destes aspectos por falantes nativos e não nativos.

3.3. QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO

O objetivo dos questionários de avaliação⁴³ aplicados no final da pesquisa era saber a opinião dos alunos do grupo experimental a respeito da eficácia do uso dos filmes legendados. Apesar dos avanços em pesquisas educacionais, muitos dos processos cognitivos envolvidos na aprendizagem de uma LE ainda são, de certo modo, um grande mistério. Então, a opinião dos alunos de que houve ou não aprendizagem é um indício importante que deve ser levado em consideração.

Embora os dados das outras turmas que participaram do grupo experimental por apenas um semestre não tenham sido analisados nos itens anteriores, aqui,

⁴³ O questionário de avaliação pode ser encontrado no item 3.4.3.

decidiu-se considerar os dados de todos os alunos que tiveram aulas com filmes legendados e responderam ao questionário (3 turmas totalizando 23 alunos). Todas as perguntas do questionário foram planejadas para verificar se os alunos acreditavam ou não ter melhorado sua proficiência na LE em algum aspecto. Para isso, foram feitas 7 perguntas (vide 2.4.3), algumas relativas à produção oral, enquanto outras tratavam da compreensão oral. Também havia perguntas semelhantes para verificar se os alunos estavam mesmo sendo sinceros. Por exemplo, na primeira pergunta, que questionava se o aluno acreditava que as aulas haviam sido proveitosas para o aprendizado, 22 alunos responderam que sim, mas, quando perguntados se a compreensão oral havia melhorado, somente 20 alunos responderam que sim. Da mesma forma, na pergunta referente à melhora da fluência, apenas 19 alunos responderam que sim. Considerou-se, então, que as respostas dadas para as duas últimas perguntas acima eram aquelas que correspondiam à verdadeira opinião dos alunos.

De modo geral a maioria dos alunos demonstrou acreditar que os filmes legendados contribuíram, de alguma forma, para seu aprendizado da LE. Dentre aqueles que deram respostas negativas, houve um aluno que marcou não para quase todas as questões. O motivo apresentado por ele continha um forte caráter pessoal. Quando perguntado, por exemplo, se ele achava que as aulas com filmes legendados haviam sido proveitosas para seu aprendizado da LE, ele respondeu, em inglês: *"I don't feel motivated because I hate movies."* Segundo este aluno, o fato de não gostar de filmes foi o responsável pelo não aprendizado durante as aulas. De fato, aspectos emocionais como a empatia ou antipatia pelas aulas ou algo presente nelas exerce grande influência no desempenho dos alunos. Em outras perguntas, quando questionado se gostaria de continuar tendo aulas com o uso de filmes legendados, este mesmo aluno respondeu *"No. I prefer conversation. Ask about some subject"*. Parece que, para ele, as atividades de discussão sobre o conteúdo dos filmes não eram propriamente atividade de conversação. Talvez aulas mais tradicionais, em que o professor apenas sugerisse um tema para que os alunos conversassem, fossem mais eficientes para ele. Ainda quando questionado se sua fluência havia melhorado, este aluno respondeu *"No. I don't have time to study at home. It's necessary."*

Curiosamente, quando perguntado se havia gostado das aulas, ele marcou que sim, mas não disse o por quê.

Dentre os comentários dados às respostas negativas, algumas causas para o não aprendizado, segundo alguns alunos, foram:

- a. “Porque deixa o aluno muito dependente da tradução”
- b. “Acho que a fase com legenda agora deve dar espaço a uma sem legenda, como uma seqüência evolutiva do aprendizado.”
- c. “precisamos adquirir um pouco mais de vocabulário e isso requer mais tempo para estudar.”
- d. “Não melhorou muito porque eu não tinha costume de assistir filmes legendados.”
- e. “Não houve melhora porque eu já tinha receio de falar, principalmente em público, mas sinto-me mais segura.”

Como vimos a principal causa apontada pelos alunos que afirmaram que os filmes legendados não foram úteis, foi o uso da própria legenda. Em geral, estes alunos se sentiam desconfortáveis com as legendas e/ou tinham dificuldades na leitura das mesmas. As respostas acima, entretanto, foram casos isolados. A dificuldade de alguns alunos com a leitura das legendas, por exemplo, foi algo percebido desde o início da pesquisa. Contudo, este problema desapareceu no decorrer da mesma, para a maioria dos alunos. Mas, constatou-se que alguns alunos não conseguiram se acostumar com a velocidade com que as legendas eram exibidas nos filmes. Diversos fatores levaram a isso, dentre eles, a baixa capacidade de leitura de alguns, e as escolhas pessoais, como pessoas que simplesmente preferem filmes dublados a filmes legendados. Também existe a hipótese de que alguns alunos possam ter se condicionado tanto à leitura das legendas que tenham tido certa dificuldade em entender os filmes sem elas, como nos depoimentos *a* e *b*, acima. As respostas positivas de outros alunos a respeito das legendas, mostram que esses depoimentos acima foram casos isolados. Sobre a dificuldade de entender as legendas e a suposta dependência que as mesmas causam, alguns alunos comentaram:

f. *“A cada dia que passa, sinto que algumas conversas já podem ser facilmente entendidas.”*

g. *“As aulas me incentivam muito pois em casa já tento assistir filmes sem legenda e ler muitos livros no idioma.”*

h. *“Fico ligado na legenda e no som e consigo compreender melhor o inglês.”*

i. *“Já consigo entender melhor entrevistas, trailers e filmes sem legendas. Meu vocabulário aumentou bastante.”*

Ainda sobre a associação do áudio e legendas, vista como um aspecto positivo para a compreensão da LI, alguns alunos disseram:

j. *“Porque quando não entendo a pronúncia da palavra, consigo entendê-la na escrita.”*

k. *“Com as legendas dava para ampliar mais o vocabulário.”*

l. *“Com as legendas era possível para nós, que não falamos tão rápido quanto eles, entender melhor o que eles diziam. A cada nova aula via que meu inglês estava melhorando.”*

Dos vários aspectos positivos do uso dos filmes legendados nas aulas, presentes nos comentários dos alunos, um certamente se destacou: O caráter motivador dos filmes, descritos como interessantes e estimulantes, dentro e fora da sala de aula. Alguns alunos deixaram claro que o uso dos filmes legendados os motivara a continuar o aprendizado em casa, mesmo após o término do curso. Como podemos observar nos seguintes comentários:

m. *“Ouvir a maneira usual da língua é muito proveitosa, e dependendo do tipo de filme você aprende se divertindo.”*

n. *“Apesar do cansaço, pois venho do trabalho, é algo que me cativa.”*

k. *“Porque a aprendizagem dentro da sala é compartilhada com os colegas e isto é estimulante.”*

o. *“Porque, como não temos contato com pessoas de países que falam a língua inglesa, podemos, através dos filmes, ter contato com linguagem real. Tenho utilizado isto no meu dia-a-dia, assistindo mais filmes legendados.”*

p. *“Foi adotada uma didática que pode ser seguida mesmo em casa.”*

A aquisição de habilidades específicas como leitura, pronúncia e fluência, por meio dos filmes legendados também foi bastante comentada nos questionários, reforçando a idéia de que o uso dos filmes legendados contribui para o desenvolvimento da proficiência oral. E além disso, sugerindo que eles também podem contribuir para o desenvolvimento da proficiência escrita e leitora:

q. "Gostei do estímulo visual por meio da leitura"

r. "Agora me expresso com mais naturalidade."

s. Gostei principalmente pelo fato de não nos prendermos a livros e atividades escritas de gramática, observamos o inglês mais com algo a ser usado, aplicado e vivido do que somente estudado."

t. "Passei a entender melhor as palavras, e mudei minha entoação ao falar. Percebi que, cada vez mais, eu e os outros alunos estávamos progredindo em nossa pronúncia, a medida que víamos como realmente se fala."

Pode-se concluir, então, que a opinião predominante dos alunos participantes da pesquisa foi a de que os filmes legendados tiveram um efeito positivo no desenvolvimento das habilidades de compreensão e produção oral. Algumas vezes, até mesmo provocando mudanças nas estratégias de estudo dos alunos, uma vez que, alguns deles deixaram claro que também passaram a assistir filmes legendados em casa como complemento das aulas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho analisou a eficácia do uso de filmes com legenda intralingual no desenvolvimento da proficiência oral de alunos de nível intermediário de inglês. Oito alunos do Núcleo de Línguas da UECE tiveram aulas com trechos de filmes legendados durante dois semestres. O desenvolvimento da proficiência oral dos mesmos foi medido por meio da comparação entre testes realizados no início e no final da pesquisa. Também foram aplicados testes com alunos que não foram expostos aos filmes legendados como recurso didático. Os dados dos dois grupos de alunos foram comparados para verificar qual deles apresentava maior proficiência oral ao final da pesquisa.

Verificou-se que a habilidade de compreensão oral dos alunos expostos aos filmes aumentou durante a pesquisa. Entretanto, a compreensão oral daqueles que não assistiam aos filmes legendados teve uma melhora semelhante, sendo que, ao final da pesquisa, a compreensão oral dos dois grupos de alunos estava no mesmo nível. Na verdade, os alunos dos dois grupos já haviam demonstrado ter compreensão oral boa e semelhante entre si no início da pesquisa. Apesar de esperar que os alunos expostos aos filmes tivessem melhor desempenho, constatou-se que os filmes legendados contribuíram para o desenvolvimento da compreensão oral dos alunos tanto quanto outros recursos didáticos, uma vez que os alunos não expostos aos filmes obtiveram resultados semelhantes.

Já na produção oral, o uso dos filmes legendados fez diferença quando os dados dos alunos expostos a eles foram comparados com os daqueles que não assistiam aos filmes. Os alunos expostos aos filmes demonstraram-se mais fluentes do que os outros. Constatou-se que eles falavam mais rápido e com menos pausas, expressavam-se com maior clareza e criatividade, além de apresentarem discurso mais denso. A análise de alunos por professores também identificou o grupo exposto aos filmes como mais fluente.

Os aspectos suprasegmentais analisados no grupo de alunos que assistia aos filmes legendados também mostraram evolução. Estes alunos demonstraram melhor uso do ritmo da LI, da organização do discurso em grupos de pensamento significativos e do uso de palavras-foco nas sentenças, apresentando, conseqüentemente, discurso mais claro do que aqueles que não assistiram aos filmes legendados. Este melhor desempenho na pronúncia se deu, em parte, porque, associados aos filmes, foram dadas instruções diretas sobre as características de pronúncia suprasegmental da LI. A instrução de pronúncia dada ao grupo de controle limitava-se à abordagem tradicional, na qual os alunos aprendem pronúncia dedutivamente, apenas ouvido e repetindo modelos.

Da mesma forma, o maior êxito dos alunos expostos aos filmes, no que se refere à fluência, se deve, não só à simples exibição dos mesmos, mas também as atividades realizadas com eles. Sem o planejamento e execução de atividades que permitissem aos alunos exercitar a linguagem oral, o uso dos filmes certamente não teria tido os mesmos resultados. Também acredita-se que o desempenho na compreensão oral dos alunos expostos aos filmes não foi superior ao daqueles não expostos porque as atividades realizadas nas aulas geralmente enfatizavam mais a produção do que a compreensão oral.

Os resultados desta pesquisa são um valioso indício de que filmes legendados, quando usados adequadamente, são uma ferramenta bastante útil no desenvolvimento da proficiência oral de alunos de LE. Entretanto, sugiro que esta pesquisa seja aprofundada, procurando-se sanar algumas eventuais falhas metodológicas e confirmar ou refutar as conclusões a respeito da compreensão oral, apresentadas no parágrafo anterior.

Outro fator que claramente influenciou o melhor desempenho daqueles alunos expostos aos filmes foi a motivação oferecida pelo uso dos mesmos nas aulas. Estes se mostraram mais atrativos aos alunos do que outros materiais didáticos, porque, além de usados como recurso pedagógico, eles eram usados para

entretenimento nas aulas. Eles também motivaram os alunos a estudar mais a LI em casa, uma vez que a maioria dos alunos passou a assistir filmes com legenda intralingual fora da sala de aula. Neste aspecto, o uso de filmes legendados mostrou ter mais vantagens do que os materiais didáticos convencionais geralmente usados por cursos livres de LE. Esta pesquisa mostrou que o uso de filmes legendados pode ser uma atividade muito proveitosa nos ensino de LE

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, Vera L. S. & ALVARENGA, Lina. A tradução por legenda aberta e legenda fechada (closed caption). In: VII Encontro Nacional de Tradutores/ II Encontro Internacional de Tradutores, 2001, Belo Horizonte, **Mini curso**: [s.n.], 2001.

ARAÚJO, Vera L.S. & FRANCO, Eliana P.C. Reading television: checking deaf's reactions to closed subtitling in Fortaleza, Brazil. **The Translator**, Manchester, united Kingdom, volume 9, n. 2, p. 249-267. 2003.

ARAÚJO, Vera L. S. The educational use o subtitled films in EFL teaching. In: XVII Encontro Nacional de Professores Universitários de Língua Inglesa, 2005, Fortaleza, **Mesa redonda**: [s.n], 2005.

BEAN, R.M, & WILSON, R.M. Using closed-captioned television to teach reading to adults. **Reading Research and Instruction**, [S.L.] p. 27-37. 1989.

BROWN, H. D. **Teaching by principles**. An interactive approach to language pedagogy. New Jersey: Prentice Hall Regents, 1994.

CAYUELA, Maria H. **Subtitulado intralingüístico com fines didácticos (*Speak Up*)**. In: Lourdes García Lorenzo e Ana Maria Pereira Rodríguez. Traducción subordinada II: el subtitulado (inglés-español/galego). Vigo: Universidade de Vigo, Servicio de Publicacións, 2001. p. 147-167.

CHAUDHARY, S. Testing spoken english as a second language. **English Teaching Forum**. [on line]. Volume 35, No 2, 1997. Disponível no site: <http://exchanges.state.gov/forum/vols/vol35/no2/p22.htm>, acesso em 21.02.2002.

CUCCHIARINI, Catia; STIRK, Helmer; Boves, Lou. **Quantitative assessment of second language learners' fluency by means of automatic speech**

recognition technology. [online] Disponível no site www.lands.let.kun.nl/literature/catia.2000.1.pdf, acesso em: 20.12.05.

DE LINDE, Z.; KAY, M. **The semiotics of subtitling.** Manchester: St. Jerome Publishing Company, 1999.

EADIE, Jacqueline. A translation technique. **English Teaching Forum.** [S.L.] Volume 37, No 1, Janeiro a Março de 1999.

GAMBIER, Yves. La Traduction audiovisuelle. **Meta: Traduction audiovisuelle,** Montreal, Vol 49. N° 1, p. 1-11. 2004.

GILLESPIE, J. **The role of television as an aid in foreign language teaching.** University of Illinois. 1981.

GOLDMAN, M & GOLDMAN, S. Reading with closed captioned TV. **Journal of Reading.** [S.L.] N° 31, p. 458. 1988.

GRANT, Linda. **Well said:** Advanced english pronunciation. Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1993.

IVARSSON, Jan & CARROL, Mary. **Subtitling.** Simrisham, Sweden: TransEdit, 1998.

KIKUCHI, Toshikazu. **A Review of research on the educational use of english captioned materials in Japan.** [on line],1997.

KORMOS, Judit. & DÉNES, Mariann. Exploring measures and perceptions of fluency in the speech of second language learners. **System** [on line], n. 32. p. 145-164, 2004. Disponível no site: www.elsevier.com/locate/system

LEE, Linda. & BROCKMAN, Terra. **Explorations 1**. Hong Kong: Oxford University Press, 2001.

_____. **Explorations 2**. Hong Kong: Oxford University Press, 2001.

MAINGUENEAU, Dominique. **Análise de textos de comunicação**. Tradução de: Cecília P. de Souza e Silva e Décio Rocha. São Paulo: cortez, 2001.

PAIVA, Vera. L. M. O. **Ensino de língua inglesa** - reflexões e experiências. 2ª edição: Pontes, 1998. p. 73-85.

PARKS, Gerald. Notes on the use of translation in language classes. **System**. vol. 10 n° 3. p. 241-245, 1982.

PRICE, K. Closed-captioned TV: An untapped resource. **MATSOL Newsletter**. [S.L.], 1983.

RIDD, Mark D. **Out of exile**: a new role for translation in the teaching/learning of foreign languages. In: Tópicos em Lingüística Aplicada I. Brasília: Editora Plano, 2000. p.121-148.

RIVERS, Wilga M. **Interactive language teaching**. UK: Cambridge University Press, 1987.

RUDIO, F. V. **Pesquisa descritiva e pesquisa experimental**. In: Iniciação ao Projeto de Pesquisa Científico: Vozes, 1988. p.69-86.

SOUSA, Reijane Viana. **O uso de legenda oculta (closed captions) e a tradução de filmes**: uma atividade prática, dinâmica e criativa. Brasília, 2005. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) - Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília.

SOUZA, J.P. Tradução e Ensino de Línguas. **Revista do Gelne**. Ano 1, No. 1, 1999.

SPANOS, George & SMITH, Jennifer. J. **Closed Caption television for adult LEP literacy learners**. [on line] 2003. disponível no site www.wricfacility.net/ericdigests/ed321623.html, Acesso em 28.01.04

TANG, Jinlan. Using L1 in the english classroom. **English Teaching Forum**. [S.L.] Volume 40, No 1, p. 36-42, Janeiro de 2002.

TUDOR, Ian. Guidelines for the communicative use of translation. **System**, Vol. 15, No. 3, p. 365-371, 1987.

WILLIAMS, Helen & THORNE, David. The value of teletext subtitling as a medium for language learning. **System**, volume 28, Série 2, p. 217-228, junho de 2000.

WOOD. David. **In search of fluency**: what is it and how can we teach it?. In: Canadian Modern Language Review. [on line] Volume 57, n. 4, 2001. Disponível no site www.utpjournals.com/product/cmlr.574-wood.html, acesso em 20.12.05.

ANEXOS

Anexo I: Transcrição do *trailer* do filme *Sociedade dos Poetas Mortos*.

Director's back ground voice: "Gentlemen, what are the four pillars?"

Students' back ground voices: " Tradition, honor, discipline, excellence."

Back ground voice: Standards up!

Narrator: Welton Acamy for Boys, a breeding ground for the future leaders of America. An institution dedicated to achievement, virtue, and conformity. A school whose rigid standards are held by every single teacher, except one.

Mr. Keating: Come on, Mr. Overstreet, you twerp. Mr. Anderson, are you a man or an amoeba? Language was developed for one endeavor and that is...

Student: To communicate.

Mr. Keating: No. To wool women.

Director: Mr. Keating!

Narrator: Touchstone pictures presents Robin Williams as John Keating. Teacher.

Mr. Keating: Well, is this an adega I see before me?

Narrator: Philosopher.

Mr. Keating: Oh, I like Biron. I'll give him a forty-two but I can't dance straight.

Narrator: Orator.

Mr. Keating: Oh, Titus, bring me your friend Hither.

Narrator: And founder of the Dead Poet Society.

Student: A bunch of guys sitting around and reading poetry?

Mr. Keating: No. Ding! Thanks for playing anyway.

Student: What is the Dead Poet Society?

Mr. Keating: The Dead Poets were dedicating to sucking the marrow out of life. Spirits soared, women swooned, and gods were created. Not a bad way of spending an evening, right?

Student: I hereby reconvene the Dead Poets Society.

Student: To strive, to seek, to find...

Student: You gotta do more, you gotta be more.

Mr. Keating: Dare to walk a new path. Dare to strike out and find new ground.

Director: I'm hearing rumors, John, about some unorthodox teaching methods in your classroom.

Mr. Keating: Break out!

Student: I'm gonna do it.

Narrator: John Keating. He began by teaching English. Now, he's changing lives.

Student: I got the part.

Mr. Keating: Tear out the entire introduction.

Student's father: Who put you out the way? Was it this new man, this eh... Mr. Keating?

Student: Are we just playing around out here? Or do we mean what we say?

Students: Tradition, honor, discipline.

Mr. Keating: Rip, rip, tear...

Director: What is this Dead Poet Society? I want names.

Mr. Keating: This is a battle, a war. The casualties could be your hearts and soul.

Student: For the first time in my whole life, I know what I wanna do.

Mr. Keating: Medicine, law, business, engineering, there are noble pursuits. But poetry, romance, love, this is what we stay alive for.

Girl: That's beautiful;

Director: Sit down, Mr. Anderson.

Student: Carpe diem!

Director: Sit down!

Teacher: What the hell is going on?

Narrator: Touchstone pictures presents Robin Williams as John Keating. He was the inspiration that made their lives extraordinary. Dead Poets Society.

Anexo II: Transcrição dos trechos do filme Casamento Grego, usados no pós-teste.

Trecho 01 (2':10''): Neste trecho, Toula e Ian, os personagens principais do filme, que acabaram de se conhecer, estão saindo juntos pela primeira vez. A cena se passa em um restaurante, onde eles conversam pra se conhecerem melhor.

Ian: *Actually, I wasn't in education first. I was pre-law. My dad is a lawyer, my grandfather is a lawyer and... this wasn't for me, so... I picked a new major. And the parents weren't too pleased, you know?*

Toula: *Yeah. I think... I think it takes a pretty strong person to do that.*

Ian.: *Well you know everything about me then: I'm a pretty strong vegetarian teacher over Lincoln Park, and I don't know anything about you... except you're Greek. Hey, would you like to go have Greek food?*

Toula.: *Oh, That's okay.*

Ian.: *No, listen, I know this really great place, you probably know it. Zorba's something. Anyway, I'd like to take you there if you'd like to go.*

Toula.: *I don't wanna go there.*

Ian.: *What do you mean? Why not?*

Toula.: *ah... That place, Dancing Zorba's...*

Ian.: *Dancing Zorba's.*

Toula.: *My family owns that restaurant.*

Ian.: *Really? I remember you. You're that waitress.*

Toula.: *Sitting hostess, actually.*

Ian.: *I remember you.*

Toula.: *I was kind of going through a phase... up till now, and... I was frump girl.*

Ian.: *I don't remember frump girl, but I remember you. Okay, no Greek. Italian, tomorrow night?*

Toula.: *Okay.*

Trecho 02 (1''): Quando Toula decide ir para a faculdade, seu pai se opõe. Então, ela pede ajuda à mãe para convencê-lo. O trecho mostra a Mãe e o Pai dela discutindo no quarto, enquanto ela escuta por trás da porta.

Mother: *And what's wrong with Toula going to school downtown?*

Father: *There is drugs downtown.*

Mother.: *What are you saying? Are you saying that Toula will get involved with drugs?*

Father.: *No, but somebody will say to her: "Take this bag down to the bus depot", and she'll do it!*

Mother.: *She's not stupid. She's smart!*

Father.: *I know she's smart. So what for she needs more school? She's smart enough for a girl.*

Mother. *Oh! You think you're smarter than me, uh?*

Father.: *No, I mean... You know...*

Mother.: *What? What do you mean? I run the restaurant, I cook, I clean, I wash for you and I raise three kids, and I teach Sunday school, you know? It's lucky for me I have you to tie my shoes!*

Father.: *Maria...*

Trecho 03 (1' 30''): Toula vai ao trabalho de Ian chorando, propondo que eles fujam para se casarem, porque a família dela não aprova o casamento deles. Ian se recusa a fugir e diz que está disposto a fazer tudo para que a família dela o aceite.

Ian: Hi.

Toula: Hi.

Ian: What's going on? Are you okay?

Toula: Can we go to Vegas?

Ian: What?

Toula: Or go to Niagara falls. Or Fiji. Wanna go to Fiji?

Ian: Sure.

Toula: Okay. Let's go, come on. Let's just go.

Ian: hey, hey, come here. What's the matter?

Toula: We can't get married. Not like this. It's like, when I'm with you I'm so happy. But my family is so unhappy. And our wedding should be this joyous thing. But it won't be for them, because it can't be at our church. So let's just go somewhere. Please, let's just go. Let's just go!

Ian: hey, I love you.

Toula: Why? Why do you love me?

Ian: because I came alive when I met you.

Toula: But my family.

Ian: You're part of your family. And I'll do anything, whatever it takes to get them to accept me. Because you're my life now, you're my whole life now. We're not gonna skulk off and get married... as if we were ashamed of ourselves. Okay?

Toula: Okay. Did you say "skulk"? Let's just skulk off somewhere...

Anexo III: Transcrição de trecho de episódio dos Simpsons.

M.B.: Mr. Burns

H.: Homer

M.: Marge

M.S.: Mr. Smithers

B.: Bart

L.: Lisa

M.B.: Smithers, you look atrocious. I thought I told you to take a vacation.

H.: Smithers already left, sir. I am his replacement, Homer Simpson.

M.B.: Yes, Simpson. I'll have my lunch now. A single pillow of shredded wheat, some steamed toast, and a dodo egg.

H.: But the dodo went extinct...

M.B.: Get going! Answer those phones, install the computer system and rotate my office so the window faces the hills.

H.: Uhum, uhum. Okay, Can you repeat the part of the stuff where you said all about the things? (...) The things?

Clock rings.

H.: Lousy two-legged pants.

M.: Homie, It's 4:30 in the morning. "Little Rascals" isn't on till 6:00.

H.: I know. I'm taping it. I want to get to Mr. Burns house early to make his breakfast.

M.: Poor Homie.

H.: One of those must be a breakfast-maker. Well, it's my hob to cook him breakfast. And I'm going to cook the best damn breakfast he ever ate!

M.B.: Donuts. I told you I don't like ethnic food. Here, tell me how my stocks did yesterday.

H.: They all won

M.B.: What about my options?
H.: You can either get up or go back to sleep.
M.B.: I believe I'll get up. Scrub harder. Got to get that layer of dead skin off. (...) I think the fangs today. (...) Simpson? Simpson? Did you get that report on the accounting department?
H.: Yes, I did. The accounting department is on the third floor. It's hours are 9:00 am. to 5:00 pm. The head of this department is Mr. Johnson, or Johnstone. (...) Here are your messages. You have 30 minutes to move your car, you have 10 minutes . your car has been impounded. Your car has been crashed into a cube. You have 30 minutes to move you cube. Hello. Mr. Burns office.
M.B.: Is it about my cube?
H.: It's Mr. Smithers. He's calling for you.
M.S.: How's everything going there, sir? I have a lot of free time on my hands. If you Fed-Ex me your mail, I'll open it and return it.
M.B.: Everything's fine, Smithers. Simpson seems dumber by the minute. I've never seen anything quite like it. Anyhow you just enjoy your vacation.
B.: Look alive, Simpson! I'm not paying you to gold brick.
H.: Oh, yes. Yes, sir.
B.: Do my long division, and don't forget to show your work.
H.: It'll be on your desk in the morning, sir.
L.: Bart, leave Simpson alone! I need a ride to the library.
H.: Yes, sir.
M.: Kids! Stop exploiting your father! Homie, why don't you lie down and relax?
H.: No time, Marge. I think Mr. Burns want me to do some long division.
M.: Simpson, lie down! Sorry but you need a good night's rest.
M.B.: Simpson. The telephone has been ringing for some time. Answer it.
H.: Hello? It's for you.
M.S.: Mr. Burns, 48 rings! Are you all right? What did Simpson do to you?
M.B.: Just drive me to distraction with his incompetent boobery. Terrible at everything. A complete moron. But I'm not free to talk right now. Stop calling me and start enjoying your vacation! Remember, I want to see a lot of pictures when you get back..
M.S.: Actually, sir, picture-taking isn't allowed at this particular resort. I've got to go now. There's a line forming behind me.
M.B.: Sixty watts! What do you think this is? A tanning salon? I asked for light starch on my night cap! You call this postum? Your call this a tax return? You call this a supercomputer? You're a travesty of a joke of an assistant!

Anexo IV: Transcrição do pré-teste de produção oral do grupo experimental.

Parâmetros usados nas transcrições:

- a. Os nomes dos alunos, de lugares ou qualquer outra referência que pudesse identificá-los foram alterados. Nas transcrições estas alterações estão em itálico. Ex.: my name is *Aluno 1E*
- b. Todas as pausas não preenchidas, de qualquer duração, foram representadas por reticências. Ex.: I study... English... in UECE
- c. Todas as pausas preenchidas estão transcritas. Ex.: eh..., ah...

- d. Palavras e frases em português estão entre aspas. Ex.: I study... law..."direito"
- e. Palavras truncadas, sem que tenha havido pausa entre elas, são separadas por uma barra. Ex: I li/like music
- f. Comentários do transcritor sobre algo que ocorreu durante a entrevista aparecem entre parênteses duplos. Ex.: I... don't have any time for study...((risos))

Aluno 1E

Hello teacher... my name is Aluno 1E... I have fiteens years... I am student... I.. like Ice-cream... I like play soccer... play handball... and play... basketball... and... I live... in Fortaleza... I study... English... in UECE... I... study... in Christus... high school... I live... with parents... and... I have... two brothers... I have... a... girlfriend... I get out... shoppings... eh... watch the cinema... shows... and... meet the friends... finish.

Aluno 2E

My name's Aluno 2E... I study in... Unifor... and I... in second semester... in cour/English course... I'm... second no... seventh...semester... and I live in ... Nome da Rua... number... one hundred eight four... I go... "não"... I went... in carnival... in Iguatú... I... "natural" there... my... father's... living there... with my... brother... he is... he ... he is fourteen years... and I... eighteen years... well... I like... to... dance... listen to musics... read books... and... watch TV... oh... I prefer., films... movies... and... I study... law... "direito"... laws... I pretend... ah... study... perfect... eh... "melhor" best... "direito"... ah... law... international laws... eh... because I ... study English.

Aluno 3E

Okay...I... need to talk about the things I like it... I like it very things... ah... more things... I liked movies... than my favorite movie's Star Wars... the saga... and... ah... I will talk about the... about the my plan I have a plan to do... study in a university in United States... to... graduation and post graduation... I like to... I like I like music... a lot of things... but... my favorite music is a classical... is a... can can be... the... the other music about the...Frank Sinatra... ah... can be... ah...Andy Williams... and this kind of of singers... eh... about about my university in United States... I I sent... information science... is very interesting... course and the... important because you... ah... work about the people people... and the help help us to... better about about the... ah... I can't say... about the plan.. problems... about the... polititians... about the government... and... that's all I... I can say.

Aluno 4E

My name is Aluna 4E... I study English for... since... since... 1980... I like but I... don't have any time for study...((risos)) the... the time is very short... but I work... the all day and the night... the others... things in my life is the... the family... is very important for me... the... short family... my mother my brother and I... and the interesting thing... I like for the weekends... I... go to the shopping... and... buy the clothes... and the shoes... eh... always... regularly... I go to the movie... the cinema... or ... the theater... I like the... the all... the all kind of the music... and the movie... and... the life is the very boring. ((risos))

Aluno 5E

Okay my name is Aluno 5E... Aluno 5E... and.. it's interesting to see in this moment... we...we want to say... anything but... we... don't know what to say... ((risos))... so I don't know what I say... so I can... I can say about my... my likes...life... but I don't know what to say about this... but I remember now a... sentence... a fine... sentence... it is... Houston we have a problem... so I'm thinking I have a problem... with this camera... in front of me... I don't know what I say... I don't know what I'm saying... and I am... I'm waiting that this finish... but this finish so... so... so late... so... it's good... it's good to see you that in the other side... and you say... you are seeing me I think.

Aluno 6E

My family... is... short... I have... my wife... my son... and my daughter... and... I live... eh... with my mother too... I I work... at Nome da Empresa... I... I like my job because ... because I like... ((risos))...I like to... to do in my free time listen music... ah... surfing in the Internet... I like to watch TV... talk shows... ga/games and ... I like to... watch... ah... soccer games... and automoto/automobile... races... I studied English for the first time when I had five years old... I studied at... Pink and Blue... ah... my...favorite singer is...Marisa Monte... and... my favorite... music is... Amor I love you.

Aluno 7E

That's okay... my name's Aluno 7E... I work in the school... I am auxiliary... in the night... in the seventh semester... in the social assis/assistant "assistente social"... and ... I read very very much... I... I love watch TV I love... eh... my boyfriend... I love my family... eh... I hate... I hate... don't... don't making nothing... I static... okay I... I love... filmes... I love... eh... go to the beach... I read the... the Marx... the Mahilda lamamoto... I love computer... I love... play the computer... eh... but I love to... sleep... I need sleeping... but I... work very very... hard... my work is hard... in the morning... in the afternoon... in the night... in the weekend... no... I don't... break.

ANEXO V: Transcrição do pós-teste de produção oral do grupo experimental.

Parâmetros usados nas transcrições:

a. Os alunos estão representados por números e letras (1E, 2E, 3E, e assim por diante).

b. O entrevistador está representado pela letra T e as falas dele aparecem em negrito.

Ex.: **T. You're good on singing?**

5E. Yeah.

c. Os nomes dos alunos, de lugares ou qualquer outra referência que pudesse identificá-los foram alterados. Nas transcrições estas alterações estão em itálico. Ex.:
my name is *Aluno 1E*

- d. Todas as pausas não preenchidas, de qualquer duração, foram representadas por reticências. Ex.: I study... English... in UECE
- e. Todas as pausas preenchidas estão transcritas. Ex.: eh..., ah...
- f. Palavras e frases em português estão entre aspas. Ex.: I study... law..."direito"
- g. Palavras truncadas, sem que tenha havido pausa entre elas, são separadas por uma barra. Ex: I li/like music
- h. Comentários do transcritor sobre algo que ocorreu durante a entrevista aparecem entre parênteses duplos. Ex.: I... don't have any time for study...((risos))

Aluno 1E

T. what are the things that generally make you feel nervous?

1E. The... because the if mistakes... in the test... test... It's only

T. only this yeah? Alright... where do you study?

1E. Nome da escola

T. do you like your school?

1E. yes

T. how long have you been studying there?

1E. three hours a day..."não" three "não"... sorry... four

T. do you study in the morning or in the afternoon?

1E. afternoon

T. do you prefer to study in the afternoon or would you like to study in the morning?

1E. afternoon

T. why?

1E. I... I... eh... with... I study in morning... I...I... wake up... to... six... hour...a.m... and ...I "costum"... I wake up eighteen... no sorry... I...eight hours

T. alright... so you generally wake up at eight.

1E. yes

T. yeah but do you have to go to school in the morning too?

1E. no

T. never?

1E. never

T. ok and... what do you like about your school? What are the good things in your school?

1E. repeat

T. what do you like about your school?

1E. the peoples... the... teachers... the... friends

T. uhum... what's your favorite subject?... Mathematics Portuguese English?

1E. physics

T. yeah? Why?

1E. The... I... assimilate the... "calculos"

T. so you like mathmatics too

1E. yes

T. what about Portuguese?

1E. no

T. no? and English?

1E. so so

T. alright... do you generally get good grades?

1E. good grades?

T. grades... on your tests... do you think you're a good student?

1E. yes.

T. yes? why do you say so?

1E. I study... I very study... I... I the... make to the exercise... the exercise to... to make a ... good test

T. alright. when are you going to... be on vacation?

1E. I'm going to Quixadá.

T. do you like to go to Quixadá?

1e. yes... very very

T. why?

1E and... the... because the... my family... my friends... an the... I... to... I go... very a lot of place... in Fortaleza... I... I can't... to... no I can't go place... because... I too... robbed

T. You're afraid... of being robbed, yeah?

1E. yeah.

T. ok. Who do you live with here in Fortaleza?

1E. two years

T. Who do you live with?

1E. who?

T. who... do you live with here?... parents... with your brothers sisters...

1E. oh my... my uncle

T. ok so it's enoug

Aluno 2E

T. what do you do on weekends?

2E. well... yesterday... I... I... I go to the "Picanha Grill"... I drink for... to commemorate my ... test of legis... legisla... "legislação" in english?

T. legislation.

2E. legislation test... I passed.

T. you're learning how to drive?

2E. yeah.

T. and you drive well right now?

2E. yeah... I... I... know ... to drive... and ... I go see my friends...

T. when will you ... sorry! when will you receive your driver's license?

2E. well... in... a... "talvez" in English?

T. maybe.

2E. maybe... maybe in September... because I intend... to... to "começar"?

T. start

2E. begin "É" begin in ... next week.

T. do you have a car?

2E. no... no... and... today... I... "acordar"? sleep sleep well... sleep nine o'clock

T. woke up at nine o'clock.

2E. yeah woke up... sorry... woke up nine o'clock because I... arrived arrived no?

T. yeah.

2E. arrive... arrive twelve o'clock.

T. that's the reason why you were sick today?

2E. yeah... I drink much... much... much... and...

T. what did you drink... beer?

2E. beer... and ... martini... and... "caipirosca".

T. no wonder you were sick.

2E. so... and... next day.. "amanhã"?

T. tomorrow.

2E. tomorrow tomorrow...

T. and today at night?

2E. no... I intend... staying home... because... "aprontei muito ontem".

T. I see.

2E. then tomorrow... tomorrow I... intend stay my home because... I... need studying... I... have a test.

T. what kind of test?

2E. next week... administration test.

T. do you like it? the subject?

2E. yeah law... administration law.

T. what's your course?

2E. law.

T. law... uhum... when will you graduate?

Uhhh... "dois mil e..." ah... twenty...

T. two thousand and...

2E. six.

T. two thousand and six yeah... do you think it's difficult?

2E. yeah... very very difficult... I... to do five desks... "cadeiras"... administration law... penal law... "civil" and... "romano"... and "TGP"

T. Ok. what are your plans for the future? when you graduate?

2E. well... I intend to do a... "concurso?"

T. : contest.

2E. contest. yeah... for juice... law juice

T. judge

2E. judge yeah... And... just... I intend to study... very very study... 'cause I need.

T. okay. that's enough.

Aluno 3E

T. ok. Tet's start. I noticed you had an accident

3E. yeah

T. so... what happened?

3E. I'm... in the... other side of the highway... eh... the highway had two sides... the side that the car come here... ((gesticulando com as mãos sobre a carteira como se fossem carros)) and the return I were in the the this part of the return and the car going the... wrong way... wrong way... and... beat me... and through me of... near the/how can I... this... object... ((gesticulando com as mãos sobre a carteira como se fossem carros)) that that can... lights on the...

T. light pole... light pole

3E. post

T. light pole

3E. light pole... and... I... I... fall... in the sand... and cut here... this part... here too ((apontando para o rosto)) and... the my face... would cut in... can I say... ((gesticulando))

T. tear apart

3E. tear apart my my my my my face... and... I stand up... pick my cell phone... and my bag... ah... to the other side of the highway... call my mother... mother? I... an accident... take me... and I ... and I... stayed in a chair... my... I... blooded so much so much so much

T. I bleed

3E. I bleed so much... my... my... ah... my T-shirt... is... how can I say?... have had a...

T. torn

3E. torn... here... and here... ((apontando para a camiseta)) and... I I I I...

T. Did you have to go to the hospital?

3e. Yeah... my father... eh... pick me and we go to IJF... when when you are at there... the... I wait in a minutes ... to... go to... ah... how can I say the name... ah... speciality to... do the... "cirurgy"

T. surgery

3E. surgery... in Portuguese the "sutura"... and... ah... can... put other other face... in body in the old... but... in my in my face... there's a hole there's a hole here... and... ah... doctors... pick... pick other other parts of my... my... my face... to put here... and complete... complete the and complete the... the hole... and to put... how can I say... ah "meu Deus"... "no caso é anestesia"

T. anesthetic

3E. anesthetic... here to... do a... a... to do a...

T. surgery

3E. surgery

T. and what happened to the man who hit you in the car?

3E. ah...the man... ((gesticulando)) beat me and go... around

T. run away

3E. Run away

T. Did you note the license plate?

3E. ah... someone someone wrote but... the... the number the number is wrong... I think that one number or letter is wrong... that... my friend/my uncle... works in the... a... how can I say "AMC"... that she call... call the... an answer about the number "placa"?

T. license plate

3E. license plate and... the car... is different the car that hit me... that hit me... the car hit me is a fiat... the car was found is a gol... ah... and... Pernambuco Piauí

T. okay.

Aluno 4E

T. so I want you to tell me what kind of things you are going to do tomorrow

4E. tomorrow... I... clean the car... wash ... I... bath my cats

T. How many cats do you have?

4E. two

T. Do you prefer cats or dogs?

4E. cats

T. why?

4E. They're so... so independent

T. so you wash the cats... what else do you do?

4E. I... I lunch and I sleep... in the afternoon

T. and in the night?

4E. ah...I make the... the plans of... the... the week

T. for your work?

4E. yeah

T. do you like preparing plans on weekend to work?

4E. yes... I work in... then

T. alright... do you like your job?

4E. yes... in the... in the moment I... I don't like but the... the problems for the the work...

T. Why you don't like your job in the morning?

4E. uhm?

T. Why... don't you like your job in the morning?

4E. the the problems... eh... all the people... create the problems about the... the things... is a ... a good thing... and the... the problems is no...no more a... a difficult... but... ah... eh... is boring

T. ok... alright so... and during the week during the week sorry... what do you do during the week? you work in the morning... yeah? what about the afternoon and the evening?

4E: ((risos)) I work... in the morning... I back my house... I work in the afternoon... I back my house... and I work in the in the the night... and I back my house too

T. from Monday to Friday?... yeah? okay alright... it's very...

4E. yeah

T. It's the reason why you don't like it... do you want to change your job or do you want to stay in the same job?

4E. no... I work for the... people find the... the hour... I have a new problem... for the students...

T. okay

Aluno 5E

T. what are you going to do after class today?

5E. after class today?... I'm going to watch a movie... ah... Captain Sky and... ((interferência externa: alguém entrou na sala de entrevista)) and the "reino" of tomorrow... I I think so in English... and... I go see... some friends... because I... have a friend that tomorrow...ah ... is going to a... "vetibular... vestibular"?

T. yeah... ok what is that movie about?

5E. I don't know... It's strange but I don't know... I... what I know is that's a movie... a sci-fi movie... so I love sci-fi movies... I love Star Trek... and Star Wars... and some movies... some movies about space... and I know that... ah... I knew that this movie... is very different... is about... ah... the manner of the the work ... eh... I don't know in English... "gravar" recording... is different... oh... the... cinema language... is different in this movie... so I need to see.

T. okay right... and what do you generally do when you leave with your friends?

5E. we go... to pizza... we go to eat pizzas... and sometimes we sing.

T. can you play something?

5E. no no no... my friend plays and he is very good with this... and sometimes I just cry "ahhh" so much.

T. You're good on singing?

5E. yeah.

T. what's your favorite kind of music?

5E. I love... rock and... MPB sometimes... I... listen musics of eighties... I love these musics... and ... I like to... to... listen musics... that... that the lyrics are very poetics... like U2... they are very good and the lyrics of songs... marvelous... if you listen a music like Walk Home it's very poetics... because it's a message about we need to grow... we need to... walk home... and that's marvelous.

T. so you just love U2.

5E. Yeah... sometimes... it's very good... sometimes its bad but... all of the time it's very good.

T. since we're talking about music... are you going to Ceará Music? this music festival?

5E. no.

T. no? why not?

5E. because I don't like it so... very people... has very people in that festival... and... a lot of bands I don't like... like... I don't like so much...

T. what kind of bands you like?

5E. I don't like Detonautas...ah... CPM 22... I don't like these bands.

T. why not?

5E. I don't know... I listen the music I... think so... ah... fast so... that's something that's not...eh... stay... you listen and go... and go... and... good bye... it's no music that that you feel... that you feel emotion... that you feel... ah... elec/lelctricity in the body.

T. ok... alright I think it's enough

Aluno 6E

T. tell me something about your work

6E. work?... ah... my work is... is... very... ah... interesting... because I... I have to communicate with clients... every day... eh... I have to call them...to... to get back... ah... our credits... eh... 'hey... eh... you bought our product... because you don't pay it... pay it now' all day is is a routine

T. Ok. How long have you been working there?

6E. I work there since... nine/nineteen ninety five... eh... I begin with trainee... after then I was a supervisor... and now I'm a...

T. You're the head of the department?

6E. yeah

T. yeah? ok right... what are the advantages of your job?

6E. the salary... is not very good but... but I... I... I can... bought bought...

T. You can buy

6E. I can buy... what I need

T. uhum... only the only the salary?

6E. yeah because the the the job is very hard

T. ok... so the disadvantages

6E. the... the obligations... and... ah...say... eh... I can't speak... what I need...

T. try another way

6E. this...

T. You have to work a lot... you said... what else? Just this?... do you like the people you work with?

6E. I I I can't continue... ah... one activity... eh... one activity... eh... in the morning... I began one activity... and... sometimes I can't... finish this activity because... eh... another activities... eh...

T. because your have to do... other activities... in the afternoon

6E. in the afternoon?... yes

T. You work in the morning... and in the afternoon?

6E. and at night... sometimes

T. sometimes? So how many hours a day do you generally work?

6E. ah... sometimes I have to work about... twelve o'clock

T. ok but you receive extra money?

6E. no

T. no?

6E. no because my... salary is fixed

T. where do you work? Tell so that I don't work in there... where do you work?

6E. where? At the Nome da companhia

T. ok alright. Is that a big company?

6E. yes big company... it's the... the biggest company at Ceará

T. and you take car of an specific company or... the whole group?

6E. at Nome do departamento... only

T. ah...only this so it's enough... just this

Aluno 7E

T. what do you do on your weekends?

7E. in the Saturday I'm working in the morning.

T. don't you like to go out on Friday nights?

7E: what?

T. don't you like to go out... on Friday night?

7E. go out?

T. go to parties.

7E. ah! I don't ... I don't... I don't have time... go out... I work in Saturday morning... in afternoon I... I come... I came? ... come came?

T. come here.

7E. I come here... study English...

T. where do you work?

7E. where?... in the school.

T. what school?

7E.: what school?... Nome da escola.

T. what do you do there?

C...((gesticula, apontando pra sí mesma))

T. yeah... you work as a teacher...

7E. auxiliar the... the coordination.

T. ah! is it difficult?

7E. very hard very very hard.

T. why?

7E. because I... I went ... went... much... much... much... "como é caminhar?"

T. walk.

7E. I... I... very very walk in all day... talking to the students... don't don't here... don't don't make this... don't ... go to the... class...

T. yeah... right... and then what do you do on Saturday night?

7E. ah... I I go... to boyfriend's house.

T. umm...

7E. ((risos))

T. don't you go out?

7E. no... I prefer stay in... house...

T. in his house

7E. in his house.

T. alright... how long have you been dating your boyfriend?

7E. how long four years.

T. four years? yeah?... when are you going to marry?

7E. eh... before... university.

T. before you finish or after you finish?

7E. before... I finish the course.

T. what is your course?

7E. Social Service.

T. here at UECE?

7E. in UECE.

T. alright... what about Sundays... what do you do?

7E. Sunday? ... I... I will like... sleep... but... I I have... work in my house... wash.. the... bathroom and my... clothes... study...

T. uhm... don't you go to the beach?

7E. no no... I don't like... cold... cold no... hot...

T. yeah?

7E. no no... no like sun... no...

t. watch TV on Sundays?

7E. TV... eh... I like ... very very like it... like very much watch TV.

T. what's your favorite TV program?

7E. movies.

T. Yeah?

7E. I... like movies.

T. what's your favorite movie?

7E. *all movie... All movie... I watch... everything... Every kind of movie.*

T. yeah? Okay... so It's enough.

ANEXO VI: Transcrição do pós-teste de produção oral do grupo de controle.

Parâmetros usados nas transcrições:

a. Os alunos estão representados por números e letras (1C, 2C, 3C, e assim por diante).

b. O entrevistador está representado pela letra T e as falas dele aparecem em negrito.

Ex.: **T. do you study do you work?**

1C. I study now but... I'm not working.

c. Os nomes dos alunos, de lugares ou qualquer outra referência que pudesse identificá-los foram alterados. Nas transcrições estas alterações estão em itálico. Ex.: my name is *Aluno 1C*

d. Todas as pausas não preenchidas, de qualquer duração, foram representadas por reticências. Ex.: I study... English... in UECE

e. Todas as pausas preenchidas estão transcritas. Ex.: eh..., ah...

f. Palavras e frases em português estão entre aspas. Ex.: I study... law..."direito"

g. Palavras truncadas, sem que tenha havido pausa entre elas, são separadas por uma barra. Ex: I li/like music

h. Comentários do transcritor sobre algo que ocorreu durante a entrevista aparecem entre parênteses duplos. Ex.: I... don't have any time for study...((risos))

Aluno 1C

1C. *My name is Aluno 1C*

T. do you study do you work?

1C. *I study now but... I'm not working.*

T. okay what do you study?

1C. *I'm study Secretariado... at Nome da Universidade... and... I study English here in Núcleo.*

T. okay what are the things that you study at Secretariado?

1C. I'm studying... administration... studying... ethics?

T. ethics ethics

1C. ethics... ethics ethics... and... what else... me/methodology methodology

T. methodology what kind of methodology?

1C. methodology of working... in academy

T. okay do you like your course?

1C. yes... I do

t. okay what is the difference between studying administration and secretariado? What are the things that...

1C. no administration is a one... one of disciplines

T. in your course

1C. yes

T. but when you finish you're going to work as a secretary?

1C. so/something like this... I will have ah... I will have... a lot of options... to do in market

T. what kind of options?

1C. I... I... I guess I can... work in hotel... can work... in... something

T. in administration of the hotel

1C. in administration... I can work in... for Itamarati Brazilian Itamaraty

T. really?

1C. "sim"... it depends of a... a "prove"... a test

T. okay right so the field is very good you have a lot of...

1C. yeah I have a lot of options... options

T. okay and what semester are you on?

1C. I'm second... second semester

T. so you're starting right now yeah? How many semesters does your course have?

1C. my my course have... eight semesters

t. okay so you still have three years to study

1C. I'm not frightened about it... I think

T. if you didn't study secretariado what other job would you like to have?

1C. my job since... yes so ah... It's a hard question... I don't know I'd like to... to... to work... speaking English

T. Would you like to be an English teacher?

1C. No... no not like an English teacher... I would like to work speaking English with another... with a business... businessman

T. Work with translation

1C. Yeah... translation and do... do the stuffs that... we have to do... to Brazilian people that don't... don't speak in English and to... foreign people that don't speak Portuguese.

Aluno 2C

T. What's your name?

2C. My name is Aluno 2C

T. do you work?

2C. No... I am retired

T. okay what did you use to do?

2C. what?

T. what did you work with?

2C. oh I am... a... a public servant

T. okay how long have you been working as a public servant?

2C. thirty... thirty five... thirty six years

T. where did you work?

2C. in INCRA

T. okay did you like it?

2C. yes

T. wasn't it a tough job?

2C. what?

T. was it a tough job... a tough work... hard work

2C. hard work?

T. hard work... something difficult to do... something that...

2C. no no no eh... very easy... for me yes

T. easy alright so eh... what what were the sorry... have you ever been in a difficult situation working in INCRA because for example today we have the "sem terra" and....

2C. yes... yes... sometimes... sometimes

T. yeah? can you tell me about one example of a difficult situation you had to deal with?

2C. I remember... when I... I... traveled in Ceará... in the the roads

T. roads

2C. roads ((risos)) eh... one... ah...one time... I interviewed some people... I ... eh... say eh... the people stay calm you know... and... I say I said... "segura as pontas"... and the... one man... an old man strog man... he don't understand and... eh... he... understand I I take to... take ((gesticulando, mãos na cabeça))

T. hold your arms?

2C. no I I ((gesticulando, mãos na cabeça com os dedos indicadores apontando para cima))

T. ah horns

2C. year "chi/chi" eh... they think I I...

T. you were calling him "corno"

2C.((risos)) yeah

T. So what happened did you get into a fight?

2C. no no no

T. okay so you solved everything

2C. yes

T. yeah alright let's change subject a little bit... what are your plans about the English language when you finish this course?

2C. Oh !!... I plan study more to to speak some eh... better... and and do trips...

T. uhum... what places would you like to travel to?

2C. oh... Europe... first

T. yeah? why you prefer Europe?

S. I I I I don't know... well I like more these countries

T. if you had the chance to go to the United States you wouldn't go?

2C. No. if I... eh... If I had a ... but Europe eh...

T. it's better

2C. is better... I think it is better

T. what specific country would you like to visit?

2C. French... eh... Italy

T. uhum can you speak French... or Italian

2C. oh yes I understand a little... French

T. okay would you like to learn other languages or do you want to stop with English?

2C. no... I think... I think I'm very old to learn another language

T. okay so it's enough

Aluna 3C

T. what's your name?

3C. My name's Aluna 3C

T. what do you study... besides English?

3C. I'm in high school... I finish this year

T. yeah? what school do you study at?

3C. uhm?

T. what school?

3C. Nome da escola

T. do you like it?

3C. uhum yeah

T. what are the things you like about your school?

3C. friends the teachers... the all the... all the...

T. what are your favorite subjects?

3C. math and English... biology?

T. biology

3C. biology "só" ((risos))

T. are you going to do vestibular this year?

3C. no... I'm not... I'm not prepared

T. do you have already any idea of what course do you want to study at?

S. journalism

T. yeah? why?

3C. because I like writing I like this... this active world about the journalist... all the things... they do

T. alright what about the English language when you finish this course?

3C. I intend... continue... another course about... writing... the listen... I intend continue... studying

T. would you like to be a teacher?

3C. maybe... I'd like to work with... this... I don't... let the English... out of my life

T. you want to practice

3C yeah

T. alright if you had the chance to travel abroad... to any country... what country would you like to visit?

3C. uhm California

T. yeah why?

3C. "eu não sei"... I... one time I... I saw something about this place... and I... I like it... since this I...

T. what did you see about California that you liked?

3C. some artists that...

T. okay right... you talked about artists... who is your favourite?

3C. I'm... eclectic yes... I like MPB... I like pop rock... I like... American artists... actors

T. do you have a favourite one?... Actor or actress?

3C. Robert Deniro

T. Yeah? Why do you like him?

3C. I... I don't know but... I like his his voice at his movies

T. okay

Aluno 4C

T. What's your name?

4C. Aluna 4C

T. do you work?

4C. no

T. only study

4C. uhm?

T. you only study, yeah?

4C. yes

T. where do you study?

3C. at Nome da universidade

T. yeah? What course?

4C. philosophy

T. do you like it?

4C. yes

T. yes what semester are you?

s. ah... fifth and... sixth

T. two semesters?

4C. two semesters

T. do you study in the morning or in the evening?

4C. in the morning and evening... Sometimes morning... everyday at night.

T. How many semesters for you to graduate?

4C. eh... three

T. Three semesters. Your course is eight semesters?

4C. eight semesters

T. okay right... what are you going to do when you finish your course? Do you want to work as a teacher or...

4C. teacher

T. as a teacher... what else does a philosopher do?

4C. eh... "pesquisa"

T. research

4C. research but I... I I want to be a teacher

T. have you ever worked as a teacher or never?

4C. no never

T. no okay and what is your favorite subject in your course?

4C. about God

T. God yeah? What specifically

4C. well... eh... questions about God... if he... exists or not... something like that

T. What is your religion? Or you don't have one?

4C. no I... I... don't have... but I believe in god

T. you believe in him as a philosopher

4C. yes

T. okay let's talk a little about English. What are your future plans about the English language when you finish this course?

4C. ah... I'm I'm to... to continue... another course... because here at UECE don't... offer

T. okay.

Aluno 5C

T. what is your name?

5C. my name is Aluna 5C

T. uhum okay where do you work?

5C. eh...I work... eh... at Telemar

T. uhum. What do you do there?

5C. so so I... I'm call... and... and talk with people... and... what is this... eh "resolvo"

T. I solve...

5C. I solve... this problems... eh... when the... the people... ah... I don't know the people... eh "clientes" how do you say "clientes"?

T. clients

5C. clients... yeah I... "resolvo resolvo" the problems... clients... and... and "é..." ((gesticulando, como se estivesse digitando))

T. type... you use the computer

5C. eh... I use the computer

T. do you prefer to work in an office or work with people?

5C. the people

T. yeah you like it yeah

5C. I like it... I "às vezes"

T. sometimes

5C. sometimes... the the... eh... "raiva"... ah my God... "com raiva"

T. angry

5C. angry ah

T. you are angry

5C. I'm angry... so... the problems... the clients

T. has anybody ever shouted at you... said 'oh you know nothing'

5C. oh yes... I'm hate

T. what do you do when that kind of thing happens to you?... What do you do... when clients do that to you?

5C. they shouldn't

T. I asked for example in your job if I said to you 'oh you are not competent you are this you are that... what do you do... what's your reaction?

5C. When the clients... the eh... "resolve" the problems... eh when cancel the telephone... I'm not... cancel... I'm go to "retenção"

T. okay so when they ask you to cancel the telephone you don't cancel

5C. yeah

T. okay that's enough thank you very much

Aluno 6C

T. what's your name?

6C. my name is Aluna 6C... I live in Fortaleza... I am seventeen years old... I'm from fortaleza... I study in... in Nome da escola... I'm study in UECE since... since... twenty twenty... oh... two

T. ok what's the grade what's the grade in Nome da escola... what year are you on?

6C. ah... third year... and... next year... I go to university

T. What course do you want to do?

6C. architecture... and I like... I like to draw... I like... I like math... my favorite subject is math... I don't like very much to... read I

T. so you don't like English

6C. yes I like English yes and after the English to learn English I want to learn French I

T. really?

6C. yes

T. what are your plans?... Do you have plans of traveling to other countries?

6C. yes... my plan is to travel to... Disneyland

T. why Disneyland?

6C. why?... Because... there is... there... are... beautiful places there

T. what is your favorite Disney's character Mickey Mouse Donald Duck what is your favorite character?

6C. Mickey

T. Mickey

6C. "todo o resto"

T. you like all of them

6C. yes... I like... I do

T. so ah... what are the other places you would like to visit you'd like to go to Disneyland would you like to go to another place?

6C. I I ... to... to to Europe... eh...

T. what country would you like to visit first in Europe?

6C. London

T. yeah?

6C. yes It's a very beautiful city... and... romantic...

T. what about Paris?... Paris...Paris the capital of France?

6C. yeah... of course

T. ok it's enough

Aluno 7C

T.what's your name?

7C. my name's Aluna 7C

T. how old are you?

7C. I'm... twenty one years old

T. do you work?

7C. no... I am studying... I'm a student

T. what do you study?

7C. medicine

T. yeah? So you like it?

7C. Yes... I like it

T. do you have to study a lot?

7C. I I I... I live... I live to... I live to study

T. alright where do you study?

7C. where?

T In UFC...

7C. yes in Nome da universidade

T. yeah? okay how long do you study medicine one year two years... how long have you been studying medicine?

7C. three years

T. so you are in the third year?... When are you going to graduate?

7C. when?

T. yeah you are going to finish your course?

7C. eh... at... twenty

T. two thousand

7C. two thousand eight ((risos))

T. okay what is your favorite subject?

7C. eh... child treatment

T. so you want to be a pediatrician

7C. yes... besides psychiatry

T. so which one of these will you chose

7C. I don't know

T. you don't know yet okay have no idea... what area you are going to follow?

7C. no

T. alright do you have any plans?... what are your plans when you finish your course?

7C. I plan... go to PSF... and study to... do my "residência"

T. in PSF you work in the countryside

7C. yes

T. is it a better job to work in PSF?

7C. yes

T. better about what?

7c. the money.

T. Okay

Aluno 8C

T. let's go what's your name?

8C. Aluno 8C

T. do you work?

8C. yes... I'm a... dentist

T. ok do you like your job?

8C. yes

T. what do you like the most about your job?

8C. eh... I... think it's the...eh... take care of the patients... is... eh... make... eh... making ah... good eh the patient... eh... leave... eh... "consultory"?

T. office

8C. office with with a smile... eh... for me is the... better

T. do you work in a specific area in your field for example

8C. no I'm a... a generalist

T. ok what do you say to your patients so they don't get nervous... when they go to your Office?

8C. eh the... most important thing to do is talk... eh... with... eh with talk and... do... the things... eh... slowly... eh... with no stress... and... do... the things with with... "tranquilidade"

T. calmly

8C. calmly

T. ok so when you go to the dentist and they talk all the time is for you to relax yeah?... because sometimes we go to the dentists and they ask you questions that you can't answer because you are with the mouth wide open so it's for you to relax yeah?

8C. no... I I I... I use the... when when I... when I am working... I... I generally... I talk good... ok eh... "sabe"... I I I talk I talk... eh... words I talk good words

T. alright you talk to make your patients calm yes?

8C. yes

T. so what are your future plans about your career? Do you have any plans?

8C. yes... I... my my plans... is... start start studying more... more... surgery... and... I don't know I can say "prótese"

T. I don't know I think it's prothesis

8C. yes... I don't know

T. ok so it's enough thank you very much

Lista de arquivos e instruções sobre o CD que acompanha esta dissertação

Vídeos

Trailer para cinema do filme *Sociedade dos Poetas Mortos*, usado no pré-teste de compreensão oral;

Trecho 1 do filme *Casamento Grego*, usado no pós-teste de compreensão oral;

Trecho 2 do filme *Casamento Grego*, usado no pós-teste de compreensão oral;

Trecho 3 do filme *Casamento Grego*, usado no pós-teste de compreensão oral;

Trecho de episódio dos *Simpsons*, usado durante as aulas;

Trecho de episódio da série *Friends*, usado durante as aulas;

Trecho do filme *Para Wong Fu, muito obrigado por tudo, Julie Newmar*, usado durante as aulas;

Trecho do filme *Um grande garoto*, usado durante as aulas.

Para assistir aos vídeos é necessário abrir os arquivos no *Windows Media Player*, no computador. Alguns aparelhos de DVD também são compatíveis com o formato dos arquivos.

Arquivos em PDF

Uma cópia da dissertação pode ser lida no computador clicando no ícone *dissertação PDF*. Para isso é necessário que o computador tenha o programa *Acrobat Reader*.

Fontes

Phonetics

Talvez seja necessário instalar a fonte *phonetics* no seu computador para visualizar as transcrições fonéticas presentes na cópia da dissertação contida no CD. Caso isto ocorra, basta copiar o ícone da fonte do CD e colá-lo em Fontes, no Painel de Controle.