

UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE

MAINLY REINHARDT VIEIRA DOS SANTOS RAMALHO

Teaching chunks of language: um trabalho com o seriado Gilmore Girls em aulas de inglês como língua estrangeira.

São Paulo
2011

R165t Ramalho, Mainly Reinhardt Veira dos Santos
Teaching chunks of language : um trabalho com o seriado
Gilmore Girls em aulas de inglês como língua estrangeira /
Mainly Reinhardt Veira dos Santos Ramalho – São Paulo, 2011
181 f. : il. , 0,3 cm

Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade
Presbiteriana Mackenzie, 2011.

Referências bibliográficas: f. 142-145.

1. Communicative language teaching (CLT). 2. Realia.
3. Cultura. 4. Chunks of language. 5. Gilmore Girls. I. Título.

CDD 420.7

MAINLY REINHARDT VIERA DOS SANTOS RAMALHO

Teaching chunks of language: um trabalho com o seriado *Gilmore Girls* em aulas de inglês como língua estrangeira.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Presbiteriana Mackenzie, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Profa. Dr^a Vera Lúcia Harabagi Hanna.

São Paulo
2011

MAINLY REINHARDT VIERA DOS SANTOS RAMALHO

Teaching chunks of language: um trabalho com o seriado *Gilmore Girls* em aulas de inglês como língua estrangeira.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Presbiteriana Mackenzie, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Profa. Dr^a Vera Lúcia Harabagi Hanna.

Aprovada em:14/10/2011

BANCA EXAMINADORA:

Prof^a. Dr^a. Vera Lúcia Harabagi Hanna – Orientadora
Universidade Presbiteriana Mackenzie

Prof^a. Dr^a Regina Helena Pires de Brito
Universidade Presbiteriana Mackenzie

Prof^a.Dr^a. Maria Fachin
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

À minha mãe por muitas vezes acreditar mais em mim do que eu mesma.

“You just call out my name, and you know wherever I am I'll come running, oh yeah baby to see you again.” (James Taylor)

Agradecimentos

Agradeço a Deus pela oportunidade de uma vida tão maravilhosa com pessoas e momentos tão especiais. Também agradeço pela inspiração em todo esse trabalho por meio da espiritualidade.

A minha eterna gratidão à (*dearest*) professora Vera Lúcia Harabagi Hanna pela maravilhosa orientação, por sempre estar ao meu lado ouvindo minhas ideias e me orientando para os melhores caminhos e direções nesta pesquisa. Obrigada por seu carinho, apoio e tempo dedicado a mim! Obrigada por estar em minha vida!

À professora Regina Helena Pires de Brito por fazer parte da minha banca e pelo tempo dedicado ao meu trabalho de pesquisa. Também agradeço por tudo o que aprendi contigo!

À professora Maria Fachin por também estar na minha banca e por todos os apontamentos esclarecedores que melhoraram muito o meu trabalho de pesquisa!

A todas as professoras do curso de mestrado em Letras por todas as aulas maravilhosas.

A minhas colegas do curso de mestrado que passaram pelas mesmas angústias e alegrias que eu.

À Minha mãe Marisa por todo seu amor, sua dedicação, seu suporte e por sempre tentar me fazer uma pessoa melhor. Você sempre acreditou que eu conseguiria, obrigada por você ser a minha mãe. Estarei contigo hoje e sempre, nesta e em outras vidas!

À minha avó Clarisse, também, por todo seu amor! Obrigada por estar ao meu lado em todas as horas.

Ao meu noivo, Valdir pela paciência, compreensão, ajuda técnica, todos os finais de semanas dedicados a este mestrado e principalmente pelo seu amor, sempre!

Ao meu primo Antônio Carlos Fester pela revisão primorosa e cheia de carinho!

Agradeço a todas as minhas colegas de trabalho, em especial, Solange Macedo (não chora, viu!) e Eliane Endo que sempre estiveram prontas para me ouvir falar do cansaço do mestrado e sempre tiveram palavras de carinho e abraços amorosos.

Agradeço ao meu trabalho de *teacher* nas escolas em que trabalho por ter me dado à oportunidade de conhecer e dar aulas na *Communicative Language Teaching*.

Agradeço aos meus alunos, meu grande motivo para dar aulas de inglês. Obrigada por todo o carinho, compreensão e por fazerem parte da minha vida profissional e em alguns casos se tornarem grande amigos pessoais.

Resumo

Este trabalho tem como objetivo estudar o uso de seriados de televisão norte-americanos em aulas de inglês como língua estrangeira por meio do levantamento dos *chunks* da língua inglesa. Iniciamos, então, esta dissertação pela descrição da *CLT* e seus preceitos inovadores apresentando competência comunicativa e suas quatro subdivisões competência estratégica, gramatical, discursiva e sociolinguística com base nos estudos de pesquisadores como Hymes (1972), Brown (2000), Richards (2006), Richards e Roberts (1986), Savignon (1983; 1991). Além disso, em nossa pesquisa, descrevemos o uso de *realia* em sala de aula, e em nosso recorte optamos pelos seriados norte-americanos. Ainda falando sobre a *CLT*, discorreremos acerca da aula comunicativa apresentando suas características, bem como discutimos as quatro habilidades linguísticas: a leitura (*reading*), a escrita (*writing*), a habilidade oral (*speaking*) e habilidade de ouvir (*listening*), tratamos, igualmente, do ensino de gramática (*teaching grammar*), de vocabulário (*teaching vocabulary*), e cultura acompanhadas de sugestões de atividades relacionadas ao uso de seriados. A justificativa da escolha de seriados norte-americanos deu-se por se tratar de uma rica fonte cultural e linguística e dos *chunks* da língua inglesa e suas subdivisões *collocations*, *phrasal verbs* e *idioms* está centrado na cultura americana. Em nossa análise, fizemos o levantamento das referências culturais e linguísticas de um episódio do seriado *Gilmore Girls - Pilot* (Episódio Piloto) - utilizando o programa de computador Unitex[®] que realiza uma varredura no texto e localiza os *chunks of language* no roteiro do episódio e, por fim apresentamos algumas atividades baseadas na análise feita.

Palavras-chave: *communicative language teaching (CLT)*, *realia*, cultura, *chunks of language*, *Gilmore Girls*.

Abstract

This paper aims to study the usage of American TV series in English as a foreign language classes through the gathering of chunks of language. Though we start this dissertation from the description of the communicative and its innovative principles by presenting the communicative competence and its four divisions strategic, grammatical, discursive and sociolinguistic based on researches like Hymes (1972), Brown (2000), Richards (2006), Richards e Roberts (1986) and Savignon (1983; 1991). Besides we describe the importance of the realia in a communicative class. As well as we discuss the lesson of the communicative approach and the four abilities reading, writing, speaking and listening. Still talking about the communicative lesson we discuss about teaching grammar, vocabulary and culture. The choice of using TV series is justified because they are a rich source both linguistic and cultural of the English language (North American) and we can find a plenty of examples chunks of language, collocations, phrasal verbs, and idioms. In our analysis we gathered not only the linguistics but also the cultural references of the first episode of Gilmore Girls by using software known as Unitex[®] that searches the chunks in the script selected and finally we propose some activities based on the analysis.

Key-words: Communicative Language Teaching (CLT), realia, culture, chunks of language, Gilmore Girls.

Sumário

Considerações iniciais	15
1. <i>Communicative Language Teaching</i>	19
1.1 O seriado de televisão como <i>realia</i> na <i>CLT</i>	30
2. A aula comunicativa de língua inglesa	33
2.1 Planejando a aula	35
2.2 O ensino da leitura (<i>teaching reading</i>)	39
2.2 O ensino da escrita (<i>teaching writing</i>)	43
2.3 O ensino da habilidade oral (<i>teaching speaking</i>)	45
2.4 O ensino da habilidade de ouvir (<i>teaching listening</i>)	47
2.5 O ensino de gramática (<i>teaching grammar</i>)	49
2.6 O ensino do vocabulário (<i>teaching vocabulary</i>)	50
2.7 A questão da cultura na aula comunicativa	51
2.7.1 A língua e a cultura na aula comunicativa	52
2.7.2 O ensino intercultural	59
3. <i>Chunks of language</i>	63
3.1 <i>Collocations</i>	67
3.2 <i>Phrasal Verbs</i>	70
3.3 <i>Idioms</i>	73
4. Análise do episódio 1, Episódio Piloto, de <i>Gilmore Girls</i>	76
4.1 Coleta dos <i>chunks</i> , <i>collocations</i> , <i>phrasal verbs</i> e <i>idioms</i> , avaliação do <i>corpus</i> escolhido	78
4.2 Análise das ocorrências <i>chunks</i> , <i>collocations</i> , <i>phrasal verbs</i> e <i>idioms</i> em <i>Gilmore Girls</i>	91
4.3 O seriado de televisão e seu uso cultural na <i>CLT</i>	91
4.4 <i>Gilmore Girls</i>	92
4.4.1 Episódio escolhido	93
4.5 <i>Gilmore Girls</i> e suas referências culturais	94
4.5.1 <i>Jack Kerouac</i>	95
4.5.2 <i>RuPaul</i>	95
4.5.3 <i>Officer Krupke</i>	96

4.5.4 <i>Stephen King</i>	96
4.5.5 <i>Amish</i>	96
4.5.6 <i>Ruth Gordon/ tannis root</i>	97
4.5.7 <i>Rosemary's Baby</i>	97
4.5.8 <i>Oprah</i>	98
4.5.9 <i>Broadway</i>	98
4.5.10 <i>Moby Dick/ Melville</i>	99
4.5.11 <i>Mommy Dearest</i>	99
4.5.12 <i>The little Match Girl</i>	99
4.5.13 <i>M.I.T.</i>	100
4.5.15 <i>Nick at nite</i>	100
4.5.16 <i>Brazil</i>	101
4.6 <i>Chunks</i>	102
4.6.1 <i>Discourse Fillers</i> (preenchedores do discurso).....	102
4.6.2 <i>Exclamations</i> (exclamações).....	104
4.6.3 <i>Pragmatic notices</i> (notas pragmáticas).....	104
4.6.4 <i>Discourse organizers</i> (organizadores do discurso).....	105
4.6.5 <i>Situation evaluators</i> (avaliadores de situação).....	105
4.6.6 <i>Sentence heads</i> (início de sentenças).....	106
4.6.7 <i>Grammatical frames</i> (estruturas gramaticais).....	107
4.6.8 Significado de fácil compreensão.....	108
4.6.9 Significado de difícil compreensão.....	109
4.6.10 <i>Everyday language</i> (linguagem com cotidiano).....	109
4.6.11 <i>Specific language</i> (linguagem específica).....	110
4.7 <i>Collocations</i>	110
4.7.1 <i>Adjective and noun</i> (colocações adjetivas).....	110
4.7.3 <i>Noun and Noun</i> (colocações nominais).....	113
4.7.4 <i>Noun and verb/verb and noun</i> (colocações verbais com substantivos).	114
4.7.5 <i>Verb and adverb or prepositional phrase</i> (colocações verbais com advérbios e orações preposicionadas).	116
4.7.6 <i>Adverb and adjective</i> (colocações adverbiais).....	116
4.8 <i>Phrasal verbs</i>	117

4.8.1 <i>Intransitives</i> (intransitivos)	117
4.8.2 <i>Transitives</i> (transitivos)	118
4.8.3 <i>Prepositional verbs</i> (verbos com preposição)	119
4.8.4 <i>Phrasal prepositional- verbs</i> (verbos preposicionados)	119
4.9 <i>Idioms</i>	120
4.9.1 <i>Idioms</i> metafóricos.	120
4.9.2 <i>Idioms</i> não-metáfóricos.	120
4.9.3 Atividades sugeridas	122
Considerações finais	135
Referências bibliográficas	142
Webgrafia	144
Anexo A	146

Lista de figuras

Figura 1: <i>Lesson Plan</i>	37
Figura 2: Chunks e suas relações	67
Figura 3: Linhas de concordância do software Unitex®	77
Figura 4: Tela inicial do Unitex®	79
Figura 5: Tela para abrir o texto no Unitex®	80
Figura 6: Seleção do texto no Unitex®	81
Figura 7: Processamento do texto.....	82
Figura 8: Iniciando o processamento do texto	83
Figura 9: Processamento do texto em andamento	84
Figura 10: Texto processado.....	85
Figura 11: Ferramenta de localização	86
Figura 12: Localizando uma palavra	87
Figura 12: Apresentação das ocorrências	88
Figura 14: Fazendo as concordâncias	89
Figura 15: Linhas de concorância.	90
Figura 16: Lorelai e Rory Gilmore.	93
Figura 17: Cena em que há referência ao Brasil	101

Lista de tabelas

Tabela 1: <i>Phrasal Verbs</i>	72
--------------------------------------	----

Considerações iniciais

Foram muitos os acontecimentos que convergiram para que esta dissertação se tornasse realidade. Em primeiro lugar, o grande interesse, desde os nove anos de idade, pela Língua Inglesa por meio de um curso de inglês em um grande instituto de idiomas que, anos mais tarde, revelou o interesse de seguir carreira profissional na área.

Então, em segundo lugar, no curso de Letras-Tradutor e Licenciatura em inglês/português da Universidade Presbiteriana Mackenzie, tivemos a oportunidade de um estudo mais aprofundado da língua, que alguns anos mais tarde resultariam em parte do estudo deste trabalho de pesquisa, as *collocations*.

Em terceiro lugar, no ano de 2008, realizamos o curso de extensão universitária “*Ensinando Inglês de Verdade por meio de Filmes e Programas de TV em DVD*” ministrado na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, proporcionou um grande diferencial em nossa vida profissional e nas escolhas acadêmicas que se seguiriam até o curso de mestrado.

O curso apresentou ferramentas que possibilitaram a exploração de materiais audiovisuais como filmes e seriados principalmente por meio de sua variante oral e, nesse caso, o inglês de verdade. Coincidentemente, veio à tona um dos aspectos da língua inglesa que já se revelara de grande interesse particular, as *collocations*, um dos pontos principais desta pesquisa. Aprendemos a utilizar programas de computador que localizam palavras dentro dos textos como roteiros de filmes.

Após o término deste curso no ano de 2008 aconteceu que ingressamos em uma grande rede de escolas de ensino de língua inglesa e nela tivemos a oportunidade de termos um contato maior com a *CLT*. Na medida em que a vimos na prática, começaram a surgir alguns questionamentos acerca do uso pragmático da língua por parte dos estudantes, como: “Professora, por que eu digo *do the dishes* para lavar a louça?” E somente responder que era um tipo de *collocation* não era suficiente e esses tipos de perguntas começaram a ficar cada vez mais frequentes e não

somente envolvendo *collocations*, mas também com *phrasal verbs*, *idioms* e *chunks of language*.

O objetivo desta dissertação é desenvolver um estudo acerca da *CLT* e sua prática ensino trabalhando dois vieses, o linguístico e o cultural. Também estudamos o uso pedagógico do seriado de televisão, material escolhido como *corpus* de estudo, uma vez que representações do uso da língua inglesa na modalidade oral. Além disso, fazemos um levantamento dos *chunks of language* e suas subdivisões *collocations*, *phrasal verbs* e *idioms* e em seguida, a partir de alguns roteiros selecionados, analisamos as ocorrências desses itens de língua. Deste modo, apresentamos, a seguir, os capítulos que percorrem o trajeto dessa dissertação.

No **capítulo I** *Communicative Language Teaching* apresentamos a *CLT* no contexto do ensino de línguas estrangeira. Assim, o aprendizado deveria ter um objetivo comunicativo, não simplesmente o da memorização, uma vez que é a partir do uso da língua que a internalizamos.

Traçamos, também, um estudo sobre a competência comunicativa que se subdivide em quatro categorias, estratégica, gramatical, discursiva e sociolinguística a partir das pesquisas de Hymes (1972) e estudado por autores como Brown (2000), Richards (2006), Richards e Roberts (1986), Savignon (1983; 1991) entre outros. Segundo Savignon (1991), o modelo de aula comunicativa deve apresentar uma integração entre estas quatro subcategorias. Ainda estudando a *CLT*, ressaltamos a importância do uso de *realia*/materiais autênticos que são materiais levados à sala de aula como exemplos ou que auxiliam uma atividade em sala de aula. Estes podem ser objetos como figuras, cartazes, vídeos, músicas, comidas, roupas e estes materiais não foram, necessariamente, criados para o uso pedagógico, pelo contrário, são materiais voltados para o público comum e nós professores os adaptamos para o uso em sala de aula. Por fim, ao nos aprofundarmos na relevância do uso da *realia*/material autêntico apresentamos brevemente algumas razões e vantagens de utilizarmos o seriado de televisão como *realia*/material autêntico sob o panorama da *CLT*.

No **capítulo II**, “A aula comunicativa de língua inglesa” iniciamos um estudo sobre o ensino da língua inglesa à luz da *CLT*, trabalhamos com aspectos da aula comunicativa bem como, como o ensino das quatro habilidades linguísticas que são: a leitura (*reading*), a escrita (*writing*), a habilidade oral (*speaking*) e habilidade de ouvir (*listening*), enfatizando o seriado de televisão como material de trabalho a fim de trabalhar a competência comunicativa de nossos aprendizes. Além disso, também abordamos o ensino de gramática e vocabulário e a questão da cultura nas aulas comunicativas.

No capítulo **III**, “Os *chunks of language* da língua inglesa”, apresentamos um estudo sobre os *chunks* da língua inglesa e suas subdivisões *collocations*, *phrasal verbs* e *idioms*, uma vez, estas são uma sequência de palavras que soam mais naturais para os falantes nativos da língua inglesa, dessa maneira mostrando, muitas vezes, um pano de fundo cultural na escolha em uma determinada ordem de palavras. Podemos apresentar, por exemplo, o verbo “*return*” para nossos alunos e dizer que ele significa retornar, voltar e, de acordo com a gramática ele está correto, no entanto, no uso coloquial os falantes nativos da língua inglesa não optam pelo *return* e sim pelo *phrasal verb* “*come back*” que, para eles, soa muito mais natural. Nesse sentido, pretendemos traçar um estudo que possa servir de guia para o trabalho com esse tipo de língua em sala de aula de inglês como língua estrangeira, visto que, estabelecer essa relação linguística para falantes de língua portuguesa não é algo fácil.

Após a exposição de todo o arcabouço teórico, apresentamos no capítulo seguinte, o de número **IV**, o nosso objeto de análise e a metodologia. Procuramos um seriado o qual pudéssemos fazer um levantamento não só de referências culturais, mas também dos *chunks* da língua inglesa e suas subdivisões. Depois de assistir inúmeros episódios de vários seriados, como *Friends*, *Ghost Whisperer*, *Grey’s Anatomy*, *Drop Dead Diva* e *Gilmore Girls*, optamos pelo último.

Escolhemos, então, o *Gilmore Girls* porque é um seriado que apresenta, principalmente, uma linguagem do cotidiano e, portanto, é rica em referências

culturais como, por exemplo, na fala de Lorelai, uma das protagonistas da série, “*Oh, I know. It's freakish. We're thinking of having her studied at M.I.T.*” (Oh, eu sei. É bizarro. Estamos pensando em levá-la ao *M.I.T* para ser pesquisada) em que ela faz referência ao Instituto de tecnologia de *Massachusetts*, uma das mais importantes universidades norte-americanas que tem grande foco na área de tecnologia. Também encontramos *chunks of language*, como, *get knocked up* que significa ficar grávida. Para os encontrarmos utilizamos um programa de computador chamado Unitex[®] que faz uma varredura e encontra todos os *chunks of language collocations, phrasal verbs e idioms* no *script* do episódio de *Gilmore Girls*, que escolhemos para nossa análise. Apresentamos, passo-a-passo como utilizar o programa e, depois em cada item, mostramos o resultado da busca em tabelas com os trechos do *script* do episódio. Além disso, propomos algumas atividades baseadas na análise que realizamos.

Procuramos, com esta dissertação, contribuir com o campo de ensino de inglês como língua estrangeira dentro da *CLT* com ideias acerca do uso de seriados de televisão em sala de aula tentando englobar não somente a língua como também a cultura norte-americana.

1. *Communicative Language Teaching*

*And gladly wolde [s]he lerne and gladly teche.¹
Geoffrey Chaucer*

A *Communicative Language Teaching* está alicerçada na ideia de que língua é comunicação, isto é, de acordo com Harmer (2007, p. 69), “as noções em que a língua é expressa e quais funções comunicativas as pessoas desempenham com a língua.”² É nessa perspectiva que delineamos este estudo.

A origem da *CLT* data aproximadamente do final da década de 60 e início dos anos 70, ela se concretizasse, uma instituição exerceu papel fundamental no desenvolvimento do ensino comunicativo de línguas: a *Council of Europe*³, no final da década de 60 e início de 70. Esta era uma organização regional que tratava de assuntos pertinentes à cultura e à cooperação educacional na Europa. O *Council of Europe* preocupava-se muito com a área da educação, promovia conferências internacionais, publicava trabalhos de pesquisa e livros sobre ensino de língua inglesa e deu grande apoio para a formação da *International Association of Applied Linguistics* (Associação Internacional de Linguística Aplicada).

Em 1971, um grupo de estudiosos do *Council of Europe* começou a investigar a possibilidade de desenvolver um curso cujas tarefas fossem desenvolvidas em porções e unidades capazes de suprir as necessidades comunicativas dos aprendizes e que, nesse sentido, tivessem relações sistematicamente ligadas a outras necessidades. Foi a partir dessa premissa que o linguista britânico Wilkins (1972 apud Richard e Rogers 1986, p.65) propôs “uma definição funcional ou

¹ E alegremente ela aprenderia e alegremente ensina. (Todas as traduções apresentadas nesta pesquisa são de sugestões da autora)

² What notions language expressed and what communicative functions people performed with language.

³ O “*Council of Europe*” ou Conselho da Europa é uma das mais antigas organizações internacionais que trabalha para a integração europeia, com uma ênfase especial sobre as normas legais, direitos humanos, desenvolvimento democrático, educação, Estado de direito e cooperação cultural. Possui 47 Estados-Membros, com cerca de 800 milhões de cidadãos. Fonte: wikipedia.com.

comunicativa da língua que poderia servir como base para o desenvolvimento de um currículo estudo (*syllabus*) comunicativo de ensino”⁴. Suas contribuições foram fundamentais para a *Communicative Language Teaching*. Segundo o autor, o aprendizado comunicativo está muito mais voltado ao “entender” e à “expressão” do aluno do que em descrever a língua na perspectiva tradicional, isto é, somente na gramática e no vocabulário. Conforme o autor, o uso comunicativo da língua se dá por meio de um sistema de significados divididos em duas categorias, os nocionais (conceitos de tempo, sequência, quantidade, localização, frequência) e os comunicativos (conceitos de pedido, negação, oferta, reclamação). Estas ideias foram incorporadas aos estudos do *Council of Europe* que utilizou não só esse estudo como pedra fundamental para a *CLT*, mas também as pesquisas de linguistas como Christopher Brumfit, Keith Johnson, entre outros.

Esse movimento trabalhava em uma alternativa de estudo dentro de um cenário de ensino de língua estrangeira britânico. A *CLT*, ao ser experimentada e ter sua eficácia constatada por seus criadores/desenvolvedores, teve seu escopo expandido de um roteiro de estudos para uma abordagem de ensino, porque, como afirmam Richards e Rodgers (1986):

é uma abordagem que tem como meta: (a) fazer da competência comunicativa o objetivo do ensino da língua e (b) desenvolver meios para o ensino das quatro habilidades que certifique a independência da língua e comunicação.⁵ (RICHARDS e RODGERS, 1986, p.66).

Assim, esta é uma teoria de ensino fundamentada em um modo comunicativo do uso da língua, tanto escrita quanto falada.

Ademais, é importante levar em consideração que tal forma de ensino não é considerada um método e sim uma abordagem. Hanna (2001) citando Brown, (2000) aponta as diferenças entre tais conceitos: “abordagem é um conjunto de

⁴ A functional or communicative definition of a language could serve as a basis for developing communicative syllabuses for language teaching

⁵It is an approach (...) that aims to (a) make communicative competence the goal of language teaching and (b) develop procedures for the teaching of four language skills that acknowledge the independences of language and communication.

pressupostos que lida com a natureza da língua, do aprender e do ensinar”; já o método “é um planejamento amplo para a apresentação sistemática da língua”. (HANNA, 2000, p.15).

Conforme citamos anteriormente, a *CLT* surgiu da ideia de que a língua é comunicação e, desse modo, o objetivo de um ensino baseado nessa teoria é o de desenvolver a competência comunicativa. Segundo Richards e Rodgers (1986), citando Hymes (1972), a teoria da competência comunicativa é a definição daquilo que o falante precisa saber para ser comunicativamente competente em uma comunidade linguística; em seu ponto de vista, uma pessoa que adquire a competência comunicativa também obtém a habilidade de usá-la em quaisquer situações em que haja necessidade.

Richards e Rogders (1986) mencionam um autor que teve grande relevância nos estudos dos usos da língua: Halliday (1975) em cujos estudos, estabeleceu sete funções básicas do uso da língua que são: instrumental, regulatória, interacional, pessoal, heurística, imaginativa e representacional as quais apresentamos, a seguir:

1. Função instrumental: uso da língua para conseguir coisas.
2. Função regulatória: uso da língua para controle do comportamento dos outros.
3. Função interacional: uso da língua para interação com os outros.
4. Função pessoal: uso da língua para expressar sentimentos e significados.
5. Função heurística: uso da língua para aprendizagem e descobertas.
6. Função imaginativa: uso da língua para criar um mundo imaginário.
7. Função representacional: uso da língua para comunicação. (HALLIDAY, 1975 apud, RICHARDS e RODGERS, 1986, p.70).

A *CLT* é vista como em termos de aprendizagem como uma ferramenta que possibilita ao aluno executar esses vários tipos de funções. Dentre os estudiosos que pesquisamos, ressaltamos Widdoson (1978 apud Richards e Rodgers, 1986, p.71) porque apresentou uma visão em que os valores comunicativos estão ligados

ao discurso, focando os atos comunicativos com a habilidade de usar a língua em propostas diferentes.

Além disso, é importante frisar, alguns pesquisadores da *CLT* apontam que ela está baseada na *competência comunicativa* e por isso é preciso que mostremos o significado de competência, uma vez que existem várias definições. Neste trabalho de pesquisa, a de Savignon (1991):

a competência comunicativa é definida em termos de *expressão, interpretação e negociação* de significados não só na perspectiva psicolinguística como também na sociocultural, para a aquisição de língua estrangeira.⁶ (SAVIGNON, 1991, p.1).

Podemos citar Richards e Rodgers (1986) fazendo referência a Canale e Swain (1980) que dividiram a competência comunicativa em quatro subcategorias conhecidas como: competência sociolinguística, discursiva, estratégica e gramatical:

1. Competência sociolinguística: está relacionada com o contexto social em que o ato comunicativo está situado, o papel dos falantes, como a informação está sendo dividida e a função da interação.
2. Competência discursiva: refere-se à interpretação dos elementos componentes da mensagem e sua interconectividade e como os significados se relacionam com o discurso do próprio texto.
3. Competência estratégica: está relacionada com as estratégias utilizadas pelos falantes a fim de iniciar, manter, reparar, retomar e redirecionar um ato comunicativo.
4. Competência gramatical: refere-se ao reconhecimento e uso adequado das estruturas da língua. O domínio das capacidades gramaticais e lexicais. (CANALE e SWAIN, 1980, apud RICHARDS e RODGERS, 1986, p.71).

Os pesquisadores da *CLT* estabeleceram, então, um programa de estudos em que se pudessem identificar alguns aspectos do uso da língua a fim de desenvolver a competência comunicativa dos aprendizes que apresentamos a seguir com base em Rodgers (2006):

⁶ Competence is defined in terms of the *expression, interpretation, and negotiation* of meaning and looks to both psycholinguistic and sociocultural perspectives in [foreign] language acquisition.

1. Como uma consideração mais detalhada possível dos propósitos do aprendiz a adquirir a língua alvo, por exemplo, utilizando o inglês para a área de negócios, para a indústria hoteleira ou para viajar.
2. Alguma ideia do ambiente em que eles quererão utilizar a língua alvo, como em um escritório, um avião, ou em uma loja.
3. O papel social em que os estudantes assumirão na língua de chegada, bem como o papel dos seus interlocutores, por exemplo, como um viajante, um vendedor conversando com seus clientes ou um aluno em uma escola.
4. Os eventos comunicativos em que os alunos participarão: situações cotidianas, profissionais, acadêmicas, entre outras. Por exemplo, fazer ligações telefônicas, dedicar-se a uma conversa informal ou fazer parte de uma reunião.
5. As funções da língua envolvida nesses eventos, ou o que o estudante será capaz de fazer por meio da língua, como apresentar-se, dar explicações ou descrever planos.
6. As noções ou conceitos envolvidos, ou o que o aprendiz precisará ser capaz de falar acerca de, por exemplo, lazer, finanças, história ou religião.
7. As habilidades do “entrelaçamento” do discurso: habilidades discursivas e retóricas: como contar estórias, ou fazer uma apresentação de negócios eficaz.
8. A variante ou variantes da língua alvos como o inglês americano, australiano ou britânico e os níveis falado e escrito da língua que os estudantes terão de chegar.
9. O conteúdo gramatical que será necessário.
10. O conteúdo lexical ou vocabular que será preciso.⁷ (RODGERS, 2006, p.10).

⁷ 1. As detailed a consideration as possible of the purposes for which the learner wishes to acquire the target language; for example, using English for business purposes, in the hotel industry, or for travel.
2. Some idea of the setting in which they will want to use the target language; for example, in an office, on an airplane, or in a store.
3. The socially defined role the learners will assume in the target language, as well as the role of their interlocutors; for example, as a traveler, as a salesperson talking to clients, or as a student in a school.
4. The communicative events in which the learners will participate: everyday situations, vocational or professional situations, academic situations, and so on; for example, making telephone calls, engaging in casual conversation, or taking part in a meeting.
5. The language functions involved in those events, or what the learner will be able to do with or through the language; for example, making introductions, giving explanations, or describing plans.
6. The notions or concepts involved, or what the learner will need to be able to talk about; for example, leisure, finance, history, religion.
7. The skills involved in the “knitting together” of discourse: discourse and rhetorical skills; for example, storytelling, giving an effective business presentation.
8. The variety or varieties of the target language that will be needed, such as American, Australian, or British English, and the levels in the spoken and written language which the learners will need to reach.
9. The grammatical content that will be needed.
10. The lexical content, or vocabulary, that will be needed.

Portanto, uma aula baseada na *CLT* deve englobar esses aspectos, nesse sentido, uma aula comunicativa é também, conforme Almeida Filho (2008), um todo que

pode possibilitar ao aluno não só a sistematização de um novo código linguístico que o ajudará a se conscientizar do seu próprio, mas também a chance de ocasionalmente se transportar para outros lugares, outras situações, (...) pessoas [e novas experiências]. (ALMEIDA FILHO, 2008, p.28).

Desse modo, as aulas pautadas na abordagem comunicativa devem ser estabelecidas por meio de conteúdos baseados em tarefas e materiais autênticos. Nesse sentido, o papel do professor é de um facilitador, alguém que cria um ambiente que leve à aprendizagem e promova oportunidades aos estudantes de usar, praticar e refletir acerca da língua; logo, o professor da *CLT*, conforme Almeida Filho (2008), é um profissional capaz de:

- Selecionar materiais como, por exemplo, textos, diálogos exercícios, que sejam relevantes para a prática e uso da língua-alvo e que contribuam para a formação e crescimento intelectual do aluno;
- Compreender que o uso da língua materna pode auxiliar no processo de ensino aprendizagem;
- Reconhecer os erros como sinais de desenvolvimento da capacidade de se comunicar em língua estrangeira;
- Apresentar temas que fazem parte do mundo do aluno para criar espaço de discussão e reflexão;
- Criar oportunidades para aprendizagem subconsciente, utilizando conteúdos relevantes que envolvam o aprendiz, levando-o para a aprendizagem consciente das regras do sistema linguístico, bem como para aplicação efetiva dessas regras na interação com outros falantes da língua;
- Ser consciente das variações individuais dos aprendizes em relação à ansiedade, inibição, autoconfiança, etc.;
- Avaliar o desempenho do aluno em atividades e tarefas com fins comunicativos, e não somente a capacidade de reproduzir regras gramaticais fora do contexto de uso. (ALMEIDA FILHO, 2008, p.37-38).

Uma vez que a *CLT* mudou o panorama do ensino de línguas estrangeiras, muitos professores e escritores tiveram que encontrar maneiras de desenvolver atividades as quais concretizassem as ideias de um ensino comunicativo. Esta

busca ainda é constante, mas, a título de exemplificação, traremos a seguir uma relação de algumas atividades que encontramos nessa abordagem. Podemos chamá-las de atividades de fluência e precisão.

A fluência na língua é um dos grandes objetivos da *CLT* e esta pode ser adquirida por meio da interação e negociação de sentidos. Já precisão está focada na criação de exemplos corretos do uso da língua. Podemos ver as diferenças entre uma e outra a seguir:

- Atividades de fluência:
 1. Reflete o uso natural da língua.
 2. Foca no alcance da comunicação.
 3. Requer uso significativo da língua.
 4. Requer uso de estratégias comunicativas
 5. Produz uma linguagem que pode não ser previsível.
 6. Procura ligar a língua com o contexto.

- Atividades de precisão:
 1. Refletem o uso da língua em sala de aula.
 2. Foco na formação de exemplos corretos da língua.
 3. Prática da língua descontextualizada.
 4. Prática de pequenas amostras da língua.
 5. Não requer comunicação significativa.
 7. Escolha controlada da língua.⁸ (RODGERS, 2006, p.14).

Além do desenvolvimento da fluência e precisão no uso da língua alvo, temos também atividades práticas mecânicas, significativas e comunicativas.

⁸ Fluency activities

1. Reflect natural use of language
2. Focus on achieving communication
3. Require meaningful use of language
4. Require the use of communication strategies
5. Produce language that may not be predictable
6. Seek to link language use to context

Accuracy activities

1. Reflect classroom use of language
2. Focus on the formation of correct examples of language
3. Practice language out of context
4. Practice small samples of language
5. Do not require meaningful communication
6. Control choice of language

A primeira refere-se à prática controlada, isto é, os aprendizes desenvolvem atividades sem necessariamente saber o significado da língua com que estão entrando em contato, por exemplo, repetições para praticar algum determinado ponto gramatical. Nesse ponto, o professor pode corrigir o aluno durante a prática, uma vez que o foco dessa atividade é memorizar as estruturas ou pronúncia. Já a segunda está relacionada à prática controlada, mas, desta vez, os alunos são levados a fazer escolhas significativas durante a atividade, ao invés de decorar uma lista de preposições de direção, os alunos recebem um mapa e devem dar e pedir instruções. Os aprendizes recebem uma lista de preposições como: *across from* (em frente), *on the corner of* (na esquina de), *near* (perto), entre outros e assim devem responder a algumas questões como *Where is the bookstore?* (Onde é a livraria?) ou *Where's the city hall?* (Onde é a prefeitura da cidade?). O ato de perguntar onde fica algum lugar no mapa e de responder a esta pergunta faz com que esta prática se torne significativa. Por fim, a terceira prática, a comunicativa, é aquela em que o objetivo principal é a prática do uso da língua em um contexto comunicativo real, as informações são trocadas e a linguagem trocada não é totalmente previsível. Para finalizar, temos como exemplo desta atividade uma simulação de uma festa em que os alunos devem conversar uns com os outros. Esta também é chamada de prática livre, uma vez que os aprendizes podem utilizar todo o seu repertório linguístico adquirido durante as aulas.

Outro ponto importante no ensino comunicativo é a noção de *information gap* (falta de informação). Segundo Rodgers (2006), “isto se refere ao fato de que na comunicação real as pessoas se comunicam a fim de adquirir informações as quais não possuem.”⁹ (RODGERS, 2006, p.18). O autor, então, salienta que nesse tipo de atividade a comunicação torna-se mais autêntica porque os estudantes tem que ir além das formas linguísticas, isto é, utilizar se seus próprios recursos comunicativos a fim de cumprir a atividade.

Ademais, vale destacar que a interatividade é algo importante dentro do contexto da *CLT*, é por esse motivo que em praticamente todas as aulas comunicativas os aprendizes trabalham em grupos ou duplas. Este tipo de abordagem em sala de aula

⁹ This refers to the fact that in real communication, people normally communicate in order to get information they do not possess.

é extremamente relevante porque, de acordo com Harmer (2007), “em pares e grupos os aprendizes tendem a participar mais ativamente e eles também tem mais chance de arriscar mais com a língua o que é mais possível com um agrupamento do que com a classe toda.” (HARMER, 2007, p.43). O autor ainda salienta que tanto o trabalho em pares ou grupos dão aos alunos mais independência, visto que, eles reunidos podem decidir que tipo de linguagem utilizar para realizar uma atividade. Assim sendo, vale ressaltar, conforme Rodgers (2006) os benefícios do trabalho em grupo em aulas pautadas na *CLT*:

- Os aprendizes podem aprender ao ouvir os outros membros do grupo.
- Os alunos produzirão uma quantidade maior de linguagem do que eles fariam em uma atividade frente a frente com o professor.
- O nível motivacional deles é suscetível a aumentar.
- Os alunos terão a chance de desenvolver a fluência.¹⁰ (RODGRES, 2006, p.20).

Atualmente, muitos livros didáticos trazerem uma gama de atividades a serem realizadas em pares ou grupos pelos estudantes visualizam aprendizado por meio da interação. Com efeito, podemos frisar, segundo e Richards e Rodgers (1999) que,

a abordagem comunicativa enxerga os materiais como uma maneira de influenciar a qualidade da interação dentro da sala de aula e do uso da língua. Materiais, por conseguinte, têm um papel primordial na promoção do uso comunicativo da língua.¹¹ (RICHARDS e RODGERS 1999, p. 79).

Nesse sentido, uma questão importante vem à tona: a relação entre as atividades em sala de aula e materiais didáticos com a vida real. Por isso causa Rodges (2006) destaca que as atividades em sala de aula devam ser as mais espelhadas possíveis

¹⁰ -They can learn from hearing the language used by other members of the group.

- They will produce a greater amount of language than they would use in teacher-fronted activities.

-Their motivational level is likely to increase.

-They will have the chance to develop fluency.

¹¹ Communicative language teaching views materials as way of influencing the quality of classroom interaction and language use. Materials thus have a primarily role of promoting communicative language use.

no mundo real. Do mesmo modo, podemos ver em Clarke e Silberstein (1977) citados por Rodgers (2006) que:

as atividades de sala de aula devem ser paralelas com o “mundo real” o tanto quanto for possível. Como a língua é uma ferramenta de comunicação, os métodos e materiais devem concentrar-se na mensagem, não no meio.¹² (CLARKE e SILBERSTEIN, 1997, p.51 apud RODGERS, 2006, p.20).

O autor (2006) ainda argumenta que os propósitos de leitura em sala de aula devem ser os mesmos da vida real. Essa ideia leva a uma discussão bastante relevante no cenário da *CLT*: o uso de materiais que complementem a aula e tragam essa noção de realidade para sala de aula, com os quais podemos denominar de *realia* ou materiais autênticos.

De acordo com o *Longman Dictionary of Language Teaching & Applied Linguistics*, *realia* consiste “no uso de materiais reais que são trazidos para a sala de aula como exemplos ou auxiliares em uma atividade oral ou escrita.”¹³ (Richards e Schimdt 2002, p. 445). Também vemos em Harmer (2007) que “uma gama de objetos como figuras, cartões e outras coisas (...) podem ser usadas para apresentar e manipular a língua e para envolver os aprendizes em atividades de todos os tipos.”¹⁴ (HARMER, 2007, p.177) portanto, o uso de *realia* enriquece o contexto da sala de aula, uma vez que acaba levando a um aprendizado mais significativo.

Além disso, para aprender a se comunicar, o aluno deve estar em contato constante com a língua estrangeira e o uso de *realia* pode contribuir para que o aprendiz conviva com outras formas de falar, entonação, sotaque diferentes do seu professor. Muitos professores, que trabalham com a *CLT* utilizam materiais como filmes, seriados, textos, músicas em a sala de aula, porque isso o ajuda a recriar um ambiente de comunicação real na língua estrangeira.

¹² Classroom activities should parallel the “real world” as closely as possible. Since language is a tool of communication, methods and materials should concentrate on the message and not the medium.

¹³ Are actual objects (...) which are brought into a classroom as examples or as aids to be talked or written about and used in teaching.

¹⁴ A range of objects pictures, cards and other things (...) can be used for presenting and manipulating language, and for involving students in activities of all kinds.

Dentro dessa concepção, Oviña (1998) aponta que *realia* é todo e qualquer material que possa ser utilizado em sala de aula a fim de trazer uma linguagem mais real à mesma, como, por exemplo, bonecos, roupas, bolsas, calendários, mapas, relógios, puzzles, jornais, revistas, comidas, marionetes, catálogos de viagem, dinheiro. Nas palavras da autora, “as *realias* são quase ilimitadas. Quanto maior for o número de objetos incorporados pelo professor de língua estrangeira em aula, melhor será a motivação de aprendizagem e os resultados.”¹⁵ (OVIÑA, 1998, p.1)

Também podemos observar em Smith (1999), que o uso de *realia* é amplamente valioso porque promove um ambiente real e ativo de ensino/aprendizado. Ao apresentarmos os conteúdos por meio de textos, programas de televisão, filmes, música entre outros, proporcionamos um contato maior com a língua estrangeira à aula e, a partir das experiências em sala de aula, notamos que os estudantes demonstram mais interesse pelo aprendizado de um determinado conteúdo, por exemplo, uma música para ensinar o *simple past* (passado simples). Esta abordagem viabiliza, não só o contato do aluno com uma forma mais natural da língua estrangeira, como também o aproxima culturalmente da mesma. Além disso, possibilita a vivência, isto é, uma experiência verdadeira do uso da língua, como aponta Smith (1999): “*realia* não é apenas uma série de artefatos que descrevem os costumes e tradições de uma cultura, mas também é um conjunto de materiais didáticos que facilitam a simulação de experiência na cultura-alvo.”¹⁶ (SMITH, 1999, p.1).

Igualmente a outros autores citados, Carvalho (1993, p. 118) ressalta a importância do uso de *realia* ao se tratar de um ensino comunicativo de línguas.

para que os alunos possam aprender a se comunicar efetivamente numa língua estrangeira, devem ter um contato tão direto quanto possível com ela. Devem ouvir e ver os autóctones e usá-la com uma finalidade comunicativa. Na impossibilidade de se deslocarem ao país, a utilização de

¹⁵ Las *realias* son casi ilimitadas. Cuanto mayor sea el número de objetos incorporados por el profesor de lengua extranjera en el aula, mejores serán la motivación del aprendizaje y los resultados.

¹⁶ *Realia* are not only a series of artifacts that describe the customs and traditions of a culture, but they are also a set of teaching aids that facilitate the simulation of *experience* in the target culture.

(...) [*realia*] torna-se pertinente na aprendizagem. (CARVALHO, 1993, p. 118).

Em se tratando de aprendizagem, vemos em Shomoossi & Ketab (2008), ênfase no uso de *realia*, mostrando o quão positivo isso pode ser no contexto da sala de aula; dessa forma “o aprendizado de um conteúdo real, não apenas das formas linguísticas, pode ser altamente motivador para os estudantes”¹⁷. (SHOMOOSI e KETAB, 2008, p.2). Esse ponto de vista é algo que pode ser confirmado em sala de aula, já que é possível usarmos esse tipo de material de modo bem diversificado, um vídeo para iniciar a discussão de um tema, uma música para prática de um ponto gramatical, uma figura para trabalhar redação, enfim, o sucesso do uso de *realia* em sala de aula depende do empenho e da criatividade do professor, como ressalta a estudiosa espanhola. Ademais, Smith (1999) afirma, que “o uso da *realia* pode enriquecer a compreensão linguística e cultural e ambas são pré-requisitos para a aprendizagem real de uma língua.”¹⁸ (SMITH, 1999, p.2).

Portanto, a *CLT* deixou, segundo Harmer (2007, p. 71) “uma marca indelével no ensino e aprendizagem, resultando no uso de atividades comunicativas em sala de aula no mundo todo”¹⁹

1.1 O seriado de televisão como *realia* na *CLT*

Dentre a grande gama de *realia* que podemos encontrar, escolhemos para esta dissertação de pesquisa o seriado norte-americano. Este material audiovisual serve de ferramenta para que possamos mostrar o uso real da língua inglesa por falantes nativos da língua, auxiliando, assim, o aprendiz a desenvolver sua competência comunicativa. O principal motivo desta escolha é porque este tipo de material traz uma representação mais aproximada do inglês nativo norte-americano, visto que os seriados são feitos, primeiramente, para o público local e depois para uma audiência

¹⁷ The learning of real content, and not just the language forms, are promoted and, finally, they can be highly motivating to students

¹⁸ The use of *realia*, can enhance linguistic and cultural comprehensibility, which are both prerequisites for real language learning

¹⁹ Has left an indelible mark on teaching and learning, resulting in the use of communicative activities in classroom all over the world.

em nível internacional. Dessa maneira, podemos encontrar nos seriados muitas expressões idiomáticas, gírias, referências culturais, usos da língua e entonações. Portanto, é bastante valioso usar seriados em sala de aula porque, conforme Washburn (2001),

[eles] apresentam muitos modelos do uso pragmático da língua entre vários personagens de status diferentes como familiaridade, gênero e em variados cenários como no trabalho, em casa, em lugares públicos ou encontros formais.²⁰ (WASHBURN, 2001, p.22).

Os seriados ajudam os aprendizes a terem uma maior consciência do uso da língua em todas as situações do cotidiano de um falante nativo. Assim, apresentamos a seguir algumas vantagens do uso dos seriados em sala de aula.

Geralmente, as aulas de língua inglesa em institutos de idiomas têm a duração aproximada de uma ou duas horas, por isso os seriados são muito vantajosos em termos de tempo, visto que eles duram, normalmente, cerca de vinte ou quarenta minutos e assim, se a atividade planejada necessitar, é possível exibir o episódio por completo sem que haja comprometimento com o tempo da aula.

Também, podemos utilizar os seriados para trabalhar com linguagem específica. Por exemplo, ao ministrarmos uma aula sobre o tema “saúde”, podemos apresentar trechos de seriados como o *Grey’s Anatomy* ou *E.R.* (plantão médico), ou em aula sobre vocabulário da área legal temos *Law and Order* ou *Drop dead diva*. Bem como também é possível tratarmos de linguagem cotidiana com, por exemplo, o seriado *Friends* ou *Gilmore Girls*.

Com seriados, é possível trabalharmos as quatro habilidades linguísticas como leitura (*reading*), escrita (*writing*), a habilidade oral (*speaking*) e a habilidade de ouvir (*listening*), bem como a gramática e vocabulário dos aprendizes, por meio de atividades baseadas nesse tipo de *realia*. Além disso, os seriados são, o que podemos dizer, uma representação da linguagem mais aproximada com a dos falantes nativos, no nosso caso, do inglês norte-americano e nesse sentido, podemos trazer à sala de aula, também, uma consciência cultural da língua

²⁰ Sitcoms present many models of appropriate pragmatic language use among various characters of differing status, familiarity, gender, and in varied settings, such as at work, at home, in public places, and at formal gatherings.

estrangeira, visto que a união da língua com a imagem pode auxiliar na compreensão dos significados.

2. A aula comunicativa de língua inglesa

Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.

Paulo Freire

Com a meta de desenvolver a competência comunicativa dos aprendizes, precisamos de caminhos os quais possibilitem levar a teoria da *CLT* para a prática em salas de língua estrangeira lugar em que isto ocorre aula. Assim, com base em Almeida Filho (2008) a aula é um lugar em que os significados são construídos na aprendizagem da língua estrangeira. Deste modo, segundo Almeida Filho (2008):

a aula de língua estrangeira como um todo pode possibilitar ao aluno não só a sistematização de um novo código linguístico (...), mas também a chance de ocasionalmente se transportar para dentro de outros lugares, outras situações, e pessoas. (ALMEIDA FILHO, 2008, p.28).

Dessa maneira, o autor leva a discussão em direção a uma proposta mais concreta descrevendo a aula em quatro possíveis macro-fases, a saber:

Fase 1: Clima e confiança

Esta é a fase inicial da aula em que o professor faz atividades que, na maioria das vezes, revisa o conteúdo estudado anteriormente. Nas aulas de inglês como língua estrangeira este momento é conhecido como *warm up* (aquecimento) ou *icebreaker* (quebrando o gelo). Geralmente as atividades desta fase tem caráter lúdico.

Fase 2: Apresentação (insumo novo)

A apresentação é o momento onde o professor apresenta o conteúdo novo a ser trabalhado em sala. De acordo com Almeida Filho (2008),

nessa fase, o professor demonstra e/ou explica com exemplos diferentes se necessário for. Os alunos podem então praticar as amostras e pontos de linguagem ao ponto de correção formal e propriedade comunicativa. (ALMEIDA FILHO, 2008, p.30).

Nesse momento, é comum o uso de *realia*, uma vez que, ela serve, muitas vezes, de apoio para os exemplos apresentados pelo professor. Além disso, as atividades ou exercícios realizados nesse espaço de tempo são tipicamente de prática controlada, isto é, os alunos devem utilizar somente aquele fragmento de língua apresentado. Em inglês esta fase é conhecida como *presentation* (apresentação).

Fase 3: Ensaio e uso

A fase do ensaio e uso é aquela em que o aluno irá praticar o conteúdo aprendido, seja falando ou escrevendo, mas de um modo mais livre, isto é, podendo exercer algum tipo de escolha em relação à língua e, geralmente, o *input* linguístico dado na fase anterior é insuficiente para a realização desta tarefa, necessitando assim de uma busca de conhecimentos já trabalhados anteriormente. A prática, então, torna-se menos controlada, uma vez que, conforme Almeida filho, (2008) “neste momento o aprendiz evolui sua busca de proficiência e fluência.” (ALMEIDA FILHO, 2008, p.30). Tal fase é denominada na língua inglesa como *follow up* (acompanhamento).

Fase 4: Pano

Esta é o fechamento da aula, conhecida como *wrap up* ou *closing* (fechamento), é neste momento em que o professor dá um *feedback* ao aluno apresentando possíveis correções. Segundo Almeida filho (2008);

o professor pode ainda expandir nesta fase a base de consciência da turma sobre a linguagem e língua estrangeira, reforçando estratégias individuais de estudo desta disciplina (ALMEIDA FILHO, 2008, p.31).

As atividades propostas neste momento, de modo geral, são mais livres como diálogos abertos ou jogos em que os alunos utilizam o que aprenderam não só naquela aula em específico, mas também o conteúdo já fora a adquirido anteriormente.

Assim, baseadas nas palavras do autor, o conjunto dessas fases deveriam ser capazes de constituir uma aula que atingisse o objetivo de aprendizado do aluno.

2.1 Planejando a aula

Em uma aula pautada na *CLT*, o objetivo principal é o de construir/desenvolver a competência comunicativa de nossos aprendizes, para tanto devemos fazer um planejamento das mesmas. Segundo Harmer (2007): Uma boa lição precisa conter uma mistura judiciosa de coerência e de variedade.²¹ (HARMER, 2007, p.159). Quando falamos de coerência, significa que os alunos devem perceber uma sequência lógica de atividades no decorrer da aula a fim de estabelecer um objetivo comunicativo e quanto à variedade significa que devemos apresentar as atividades das formas mais variadas. É nesse sentido que um planejamento minucioso da aula é muito importante.

Assim, Harmer (2007) apontou algumas questões de devem ser tratadas pelo professor no momento em que planejamos uma aula, vejamo-las a seguir:

- a) *Who exactly are the students for this activity?* (Quem são exatamente os alunos para esta atividade?).

Esta pergunta nos ajuda a traçar um perfil da classe que vamos trabalhar. A idade, nível, pano de fundo sociocultural e as características individuais irão influenciar o modo como planejamos a aula, principalmente, na escolha de materiais extras ou *realia*.

- b) *What do we want to do?* (O que queremos fazer?).

É preciso que decidamos o que queremos fazer na aula no que está relacionado às atividades e exercícios aplicados, às habilidades trabalhadas e o tópico da língua que será estudado.

- c) *How long it will take?* (Quanto tempo levará?).

²¹ A good lesson needs to contain a judicious blend of coherence and variety.

O professor precisa saber aproximadamente quanto tempo às atividades levarão, porque é importante para manter a coerência da aula que haja um equilíbrio de tempo entre as atividades realizadas no decorrer da aula.

d) *How does it work?* (Como isso funciona?).

Esta pergunta está relacionada aos procedimentos que o professor deve tomar em sala de aula. Como serão dadas as instruções dos exercícios, a maneira em que os alunos serão distribuídos, o modo de como de correção adotado, entre outros.

e) *What will be needed?* (O que será necessário?).

Que materiais serão necessários para a aula; livros, lousa, rádio, computador, *realia*, por exemplo.

f) *What might go wrong?* (O que pode dar errado?).

Os professores tentam prever o que poderia dar errado no percurso da aula e nesse ponto procuram encontrar as soluções para estes possíveis problemas.

g) *How will it fit into with what comes before and after it?* (Como ela caberá no que vem antes de depois dela?)

A aula é parte de um curso e o professor deve pensar como esta aula deve ser conectada às outras aulas do período letivo.

O plano de aula é a descrição dos procedimentos que o professor realizará em classe durante o período da aula, de acordo com Harmer (2007), o plano de aula deve conter alguns tópicos específicos (os quais estão ligados às perguntas que relacionamos anteriormente) que, normalmente, incluem:

- Descrição dos alunos: isto inclui um retrato geral do perfil da turma e também apresenta uma descrição detalhada de cada aluno individualmente.
- Objetivos: nesta os professores apontam os objetivos que visam atingir, e normalmente, temos um objetivo geral e outros secundários na lição.

- Procedimentos: esta parte retrata como serão os procedimentos tomados pelo professor, como serão as explicações, a interação entre os alunos, a maneira em que eles executarão as tarefas, como será dado o *feedback* entre outros aspectos.
- Problemas antecipados: os professores fazem nesta parte uma lista dos possíveis problemas que podem ocorrer durante a execução das tarefas e tentam antecipar as soluções desses problemas.
- Atividades ou materiais extras: esta seção os professores anotam se poderá haver a necessidade de uma atividade extra.
- Materiais utilizados na aula: esta a parte em que há uma listagem dos materiais que serão utilizados em aula.

Apresentamos na figura a baixo baseado na obra de Harmer (2007) um plano de aula pautado nos tópicos a cima:

Seven Language and Culture SP Date: Length of class: 150 minutes Level: basic Book: World Link Intro A	
Class profile	There are 13 students in this group, 5 men and 8 women. Most of them are between 16 and 25 years old. They have had little exposure to spoken English. They have had few opportunities to speak English.
Timetable fit	This is the second week of the course. Ss are being taken from a very basic level to the ability to manage simple conversation such as: asking about names, talking briefly about occupations, greeting, asking and giving phone numbers, describing people, talking about locations, informal phone conversations, and talking about current activities. In this class they will produce y/n questions with be, they will practise the vocabulary related to the family, which was introduced in the previous class, and they will be introduced to numbers and to the irregular form of the plural. Ss will also be provided with practice related to the new structures.
Terminal objective(s)	1 Ss will review the vocabulary learned in the previous lesson. 2 Ss will learn new vocabulary and grammar. 3 Ss will learn to say thank you.

TIME	STAGE	AIM	ANTICIPATED PROBLEMS AND SOLUTIONS	PROCEDURES	INTERACTION	MATERIAL
13'	Warm up	Review the adjectives learned in the previous lesson in a meaningful context	P: Ss might have a hard time filling in the slips. S: circulate a lot during the activity and check if Ss are on the right track. P: Ss might make mistakes during the practice. S: encourage to correct themselves.	1. tell Ss they have to fill in the chart with their idea of place, where it is and what it is like. 2. distribute the handout to Ss. 3. give them time to fill it in. 4. encourage each S to talk to another 3 Ss. 5. at the end, Ss report their findings as to what place they would like to go on their holiday.	T X sss Individual Cocktail	Slips for Ss to fill in
10'	Vocabulary presentation	Introduce personal items	P: Ss might not understand meaning of a new piece of vocabulary. S: encourage Ss to explain the definitions to each other.	1. give Ss the poster with the pictures and Ss to match the slips with the names of the items. 2. work on the pronunciation of each of the items (number of syllables, stressed syllables). 3. ask Ss to copy it into their notebooks by drawing as well.	group T X ssss Individual	Poster Slips Glue
10'	Grammar practice	Introduce the difference between a and an (indefinite articles)	P: Ss might not understand the instructions of the exercise. S: have a S who understood the instructions in Portuguese to the others.	1. put the poster with the personal items on the floor and tell Ss they will have to put before each of them a or an. The group should agree on what to put where and they should be able to justify their choices. 2. elicit the rule and put it on the bb. 3. Ss copy the bb record.	Group T X sss	Poster Slips with the articles Board Glue

Figura 1: Lesson Plan

Após termos trabalhado a questão da aula e do seu plano, prosseguiremos o estudo da *CLT*, levando alguns aspectos relevantes do ensino comunicativo, que são as quatro habilidades linguísticas: ler (*reading*), escrever (*writing*), falar (*speaking*) e escutar (*listening*), bem como o estudo da gramática e do vocabulário, pontos cujo desenvolvimento se dá através da aula.

Dessa forma, trazemos numa reflexão sobre o ensino dessas habilidades e também da gramática e vocabulário procurando relacionar com o uso do seriado como *realia* quando possível.

2.2 O ensino da leitura (*teaching reading*)

Harmer (2007) aponta que para termos o melhor aproveitamento no desenvolvimento da habilidade de leitura, os alunos devem estar envolvidos, não somente com a leitura extensiva (*extensive reading*), como também com leitura intensiva (*intensive reading*) e de acordo com o autor,

o termo leitura extensiva (*extensive reading*) se refere à leitura que os aprendizes muitas vezes fazem (mas não exclusivamente) fora da sala de aula. Podem ler romances, páginas da internet, jornais, revistas ou qualquer outro material de referência.²² (HARMER, 2007, p.99).

Desse modo, vemos que a leitura extensiva, pode estar muitas vezes relacionada à leitura por prazer, uma vez que dá, também, a chance dos próprios estudantes de escolher o que eles querem ler, não somente textos trazidos pelo professor.

Por outro lado, a leitura intensiva (*intensive reading*) é aquela, conforme Harmer (2007), a que se refere ao foco detalhado na construção da leitura de textos os quais ocorrem geralmente (porém não sempre) nas salas de aula.²³ (HARMER, 2007, p.99), isto é, a leitura voltada para algo específico como um ponto gramatical, a

²² The term extensive reading refers to reading which students do often (but not exclusively) away from classroom. They may read novels, web pages, newspapers magazines or any other reference material.

²³ Refers to the detailed focus on the construction reading texts which takes place usually (but not always) in classrooms.

aquisição de vocabulário, identificação dos gêneros textuais, nível de formalidade ou informalidade e etc.

Ademais, segundo Brown (2000), um dos preceitos básicos para chamar a atenção do aluno para uma atividade de leitura é trazer textos que motivem e ativem a curiosidade dos aprendizes; daí novamente a importância de o professor trazer, para a sala de aula, material autêntico/*realia*. No caso dos seriados, podemos trabalhar com a leitura de legendas, dos *scritps*. Conforme, Koskinen et al (1993). O uso de seriados legendados, seja na língua materna ou estrangeira, como uma ferramenta de ajuda na prática de leitura, “promove um contexto semanticamente enriquecido em que o visual e o áudio dão sentido às palavras impressas na tela”²⁴ (KOSKINEN et al, 1993, p.1). Assim, podemos perceber que as legendas auxiliam no exercício de contextualização, uma vez que a união das falas dos atores, do cenário e as legendas formam um todo significativo, auxiliando no aprendizado da língua estrangeira por meio da leitura.

Além disso, ao falarmos aos aprendizes que a atividade da aula é a leitura de um texto, percebemos que isso nem sempre é algo visto como agradável a eles, por isso, utilizar seriados legendados torna-se uma alternativa viável, uma vez que, com as legendas podemos transpor o estigma de “texto físico” para texto “audiovisual”. De acordo com Koskinen et al (1993), “as qualidades motivacionais de uma televisão legendada na sala de aula podem ajudar os alunos a superar a tendência de evitar a leitura.” (KOSKINEN et al, 1993, p.1)²⁵

Outra vantagem de utilizarmos seriados em sala é que existem séries baseadas em livros como, por exemplo, o seriado de aventura e fantasia *Game of the thrones*, como o mesmo título em português, exibido pelo canal *HBO*. Este seriado é baseado no livro *War of the thrones* (Guerra dos tronos) de George. R. R. Martin. Muitas vezes ao apresentarmos estes tipos de séries, podemos despertar o interesse dos

²⁴ Provides a semantically enriched context where the visual and audio lend meaning to the printed words on the screen.

²⁵ The motivational qualities of captioned television in the classroom can help students overcome a tendency to avoid reading.

aprendizes pela leitura dos livros que as originaram. A relação entre ensinar a leitura não é algo direto, uma vez que, este é um tipo de texto formado por diálogos, mas podemos utilizar este material para auxiliar no ensino propriamente dito, como por exemplo, podemos passar um trecho de um episódio de *War of the thrones* (Guerra dos tronos) como *preteaching* (abordaremos a seguir) de um texto acerca da Idade Média.

Ainda acerca desse assunto, Brown (2000, p.314) enfatiza que o professor deve equilibrar a autenticidade dos textos, principalmente seriados legendados, e a legibilidade dos mesmos, no momento de escolher o material a ser utilizado em sala de aula, isto é, precisamos encontrar um ponto de equilíbrio entre o conhecimento prévio do aprendiz, e os novos itens linguísticos e culturais. Além disso, é importante que as atividades de leitura sejam sempre contextualizadas e adequadas ao nível em que o aprendiz se encontra.

Podemos ver que a leitura é importante no contexto do aprendizado da língua estrangeira, mas para que esta tarefa seja realizada de forma eficaz, é preciso que algumas técnicas sejam empregadas no momento em que se está trabalhando com leitura em sala de aula. Trazemos, então, os estágios do ensino de leitura baseadas em Hadley (1993):

- Preteaching ou estágio de preparação: este primeiro passo auxilia o professor a preparar os alunos por meio de exercícios de antecipação e previsões acerca do texto. (HADLEY, 1993, p.200).

A autora aponta que os aprendizes devem ser impelidos a criar expectativas sobre o que lerão. Na fase do *preteaching* podemos utilizar seriados como uma ferramenta as seguintes atividades *brainstorming* visto que esta é uma discussão que geram ideias as quais podem, provavelmente, se revelarem no decorrer do texto.

O estágio do *skimming* e *scanning*, e estágio da decodificação, estágio da compreensão e estágio da transferência e integração das habilidades é aquele em

que os aprendizes fazem a leitura de dois modos, o primeiro é relacionado a uma leitura geral a fim de obter um entendimento geral do texto, já o segundo trata-se de uma leitura para encontrar alguma informação específica, por exemplo, localizar alguns itens de vocabulário.

Esses passos distinguem-se, como vimos anteriormente, em uma leitura geral e específica, mas para a realização disso é importante que o professor direcione o aprendiz em atividades como:

- Encontrar a ideia principal de leituras curtas, parágrafos ou outros tipos de materiais gráficos.
- Identificar tópicos frasais e ideias principais.
- Escolher a melhor paráfrase encontrada nos enunciados de questões de múltipla escolha.
- Associar as legendas aos parágrafos.
- Preencher tabelas ou formulários com conceitos chave.
- Criar títulos e subtítulos para cada parágrafo.
- Fazer um julgamento global do que se passou em todo o texto.²⁶ (HADLEY, 1993, p.200)

Estes passos ajudam o aluno a ter uma compreensão maior do texto e, por conseguinte, ajudam a aperfeiçoar o aprendizado da língua estrangeira.

O estágio da decodificação é importante quando os alunos estão aprendendo a ler na língua estrangeira, porque é nesse momento que começam a decodificar o sentido de palavras ou sentenças desconhecidas por meio da contextualização.

²⁶ - Getting the gist of short readings, paragraphs, or other graphic material.
-Identifying the topic sentences and main ideas.
-Selecting the best paraphrase from multiple-choice options of the main idea of a text or the conclusion.
-Matching subtitles with paragraphs
-Filling in charts or forms with key concepts.
-Creating titles or headlines for passages.
-Making global judgments or reacting in some global fashion to a reading passage.

O estágio da compreensão é aquele em que o professor verifica o nível de compreensão dos aprendizes e os objetivos em relação à leitura foram alcançados.

Por fim, o estágio da transferência e integração das habilidades é o que professor propõe alguns exercícios que ajudem o aprendiz a fixar os conteúdos adquiridos pelo exercício da leitura, encorajando a contextualização, a leitura seletiva de ideias principais, uso adequado do dicionário e de estratégias eficazes para consolidar o aprendizado.

Afora destes estágios, que apresentam algumas técnicas de ensino de leitura em língua estrangeira na *CLT*, podemos também apontar seis princípios de ensino que o professor pode seguir e assim promover um aprendizado mais significativo. Temos, então, com base em Harmer (2007, p.) os seguintes princípios: 1- Encorajar os alunos a lerem frequentemente, 2- Os aprendizes precisam se comprometer com o que estão lendo, 3- Encorajar os alunos a responderem aos conteúdos do texto (e explorar seus sentimentos sobre ele), não somente em sua construção, 4- Prever é um fator importante na leitura, 5- Ligar a tarefa ao tópico ao utilizar textos de leitura intensiva e 6- Bons professores exploram os textos por completo.

A esse respeito, o desenvolvimento da habilidade de leitura pelo professor é muito relevante porque a leitura traz para o ambiente da sala de aula novos contextos, ideias, formas de escrita auxiliando o aprendiz a desenvolver sua competência comunicativa.

2.2 O ensino da escrita (*teaching writing*)

No ensino comunicativo, podemos perceber que, desde as primeiras aulas, o aluno é estimulado a comunicar-se não só oralmente, como também de forma escrita, visto que devemos expor os aprendizes às mais diferentes situações e muitas vezes essas situações exigem uma comunicação escrita dos estudantes. Contudo, essa é uma habilidade que se revela bastante difícil para os alunos dos mais variados níveis principalmente porque, várias vezes, eles se sentem

intimidados pela forma e organização linguística da língua estrangeira nem sempre se parecer com as da língua materna, gerando dúvidas quanto ao vocabulário, pontuação, ortografia, regras do uso de letras maiúsculas, organização das sentenças e parágrafos, tipos textuais etc. Como podemos ver em Rass (2001): escrever é especialmente difícil para falantes não nativos porque é esperado deles que criem produtos escritos que demonstrem o domínio de todos os elementos (...) uma nova língua.²⁷ (RASS, 2001, p.1).

É nessa perspectiva que o professor deve se munir de algumas técnicas para desenvolver a habilidade de escrita dos estudantes. De acordo com Brown (2000), o professor deve proporconar exercícios e atividades voltadas para o desenvolvimento da escrita nas aulas.

Além disso, Harmer (2007) ressalta que escrever dá aos alunos mais tempo para pensar sobre a língua do que em uma conversa espontânea. Ao ensinarmos e estimularmos a prática da escrita, damos uma grande oportunidade para os pensarem sobre a língua. Ademais, o autor ainda salienta que ao estarmos trabalhando esta habilidade em sala de aula, devemos propor atividades específicas e contextualizadas para os aprendizes. O autor também propõe que as atividades de leitura podem ser focalizadas tanto no processo quanto no produto de escrita; em outras palavras, podemos desenvolver atividades enfatizando a prática da escrita visando, por exemplo, o aprimoramento da coesão (a adequação dos elementos linguísticos) e da coerência (estabelecimento de um sentido) textuais do aprendiz. Da mesma forma, podemos desenvolver atividades focadas no produto da escrita, isto é, na produção dos mais variados tipos textuais, como poemas, contos, artigos, resenhas, ensaios, currículos, cartas, enfim todo o cabedal necessário para que o aprendiz seja capaz de se comunicar de forma escrita e eficaz em língua estrangeira.

²⁷ Writing is especially difficult for nonnative speakers because they are expected to create written products that demonstrate mastery of all the (...) elements in a new language.

Assim, podemos também utilizar os seriados de televisão como material tendo o objetivo de ajudar desenvolver a habilidade de escrita dos alunos. Por exemplo, podemos utilizar um episódio para explicar técnicas de redação como: caracterização dos personagens, descrição de lugares, caracterização dos períodos da estória (início, desenvolvimento e fim), o clímax da narrativa, enfim, com o vídeo é possível auxiliarmos os aprendizes a refletir sobre a organização textual. Podemos apresentar, ainda, por meio de séries, os mais variados tipos de gêneros textuais e estimular a produção escrita de cartões postais, currículos, receitas, cartas, e-mails e etc.

2.3 O ensino da habilidade oral (*teaching speaking*)

Dentre as quatro habilidades linguísticas, a da fala (*speaking*) é a que vemos recebendo maior evidência na *CLT*, como assinala Savignon (1991, p.1) que a competência comunicativa pode “ser definida em termos de expressão, interpretação e negociação de sentido”²⁸ e é sob essa perspectiva que o professor deve apresentar atividades que possibilitem uma real comunicação, em termos de desenvolvimento da habilidade oral, em sala de aula. Segundo Harmer (2007) o estímulo da prática oral em sala de aula dá, em primeiro lugar, chances de treinar uma conversação real. Em segundo lugar, dá a oportunidade de ativar todos os elementos da língua que têm na memória e com isso os alunos adquiram mais autonomia na língua. É nesse sentido que o professor deve desenvolver atividades, conforme Harmer (2007), que:

Envolvam os aprendizes numa comunicação real ou realista a qual o êxito da tarefa comunicativa que eles estão realizando é, no mínimo, tão importante quanto à exatidão da linguagem utilizada. Nestas condições, que o *role-play* (representação) e simulação tem se tornado tão importante na *CLT*.²⁹ (HARMER, 2007, p.69).

²⁸ Defined in terms of expression, interpretation and negotiation of meaning.

²⁹ Activities in *CLT* typically involve students in real or realistic communication where the successful achievement of the communicative task they are performing is at least as important as the accuracy of their language used. Thus role-play and simulation have become very popular in *CLT*.

Ademais, o professor deve sempre estimular o aprendiz a se esforçar para realizar atividades que estimulem a comunicação oral, principalmente em atividades que podemos chamar de *information gap* (falta da informação). O aluno precisa, por meio da comunicação oral, encontrar algum tipo de informação, por exemplo, um número de telefone ou uma direção, e isso pode acontecer com o uso de atividades como o *role-play* (representação) e simulação, é nesse sentido que, segundo Xiao (2001, p.1), “*information gaps* conseguem promover uma comunicação real e facilitar a aquisição da língua”.³⁰

Para um bom desenvolvimento da habilidade oral, Harmer (2007, p.343) ressalta que o professor não deve somente ensinar frases ou estruturas prontas, uma vez que devemos levar os aprendizes a pensar na língua, entretanto é importante também ensinarmos também que existem algumas palavras que dão fluência e cadência à fala; usamos essas palavras, por exemplo, para iniciar uma conversa (*well ou I'd like to say*), para ganhar tempo de raciocínio (*you know, well, it's a kind of*), também para marcar o início ou final de um segmento (*by the way, that reminds me, all right, okay, now, anyway, whatever, it's been nice talking to you*). Todos esses exemplos são classificados pelo autor como marcadores discursivos e elas devem ser incorporadas ao ensino de línguas no âmbito das atividades orais. Como professores, não devemos esperar que essas marcas discursivas sejam incorporadas à fala dos alunos assim que as introduzimos; pelo contrário, essas expressões vão se integrando paulatinamente a medida em que os aprendizes vão praticando a língua e se tornando mais confiantes ao utilizá-la.

Ainda se tratando do desenvolvimento da habilidade oral em uma aula comunicativa, podemos promover em aula algumas atividades como representação de pequenas cenas (*role-play*) e os seriados podem servir de modelo para os aprendizes desenvolverem um diálogo. Também podemos fornecer exercícios de *information gap* que podem ser, por exemplo, passar uma cena sem legenda e somente com a fala de somente um dos atores e dessa maneira os alunos tem que

³⁰ Can promote real communication and facilitate language acquisition

dublar o que, possivelmente, o outro ator da cena falaria. Além disso, podemos fazer jogos de perguntas e respostas, discussão a partir dos vídeos, debates formais, discussões não planejadas, atividades a fim de encontrar um consenso ou descobrir uma pista.

Em suma, ao trabalharmos na habilidade oral dos aprendizes na *CLT*, temos o objetivo de desenvolver a habilidade de negociação na língua estrangeira, bem como, preparar os alunos para interagirem com outros falantes (nativos ou não) levando em consideração que eles somente têm o controle da informação que eles possuem. E, por fim, também a habilidade de utilizar a língua de modo apropriado nos mais diferentes contextos e organizar seus pensamentos nesta outra língua.

2.4 O ensino da habilidade de ouvir (*teaching listening*)

As atividades de ouvir (*listening*) são extremamente enriquecedoras para os aprendizes de língua estrangeira. Segundo Harmer (2007), podemos ter dois tipos de atividades *listening*, as extensivas (*extensive listening*) e as intensivas (*intensive listening*).

As atividades extensivas são aquelas as quais os aprendizes realizam fora do contexto da sala de aula. Além disso, o autor salienta que nas atividades extensivas os alunos ouvem a língua estrangeira por prazer como, por exemplo, por meio de filmes, seriados, música, videogames, internet e qualquer outra fonte de áudio nessa língua.

Já as atividades intensivas são aquelas que acontecem no âmbito da sala de aula. Podemos encontrar *intensive listening* nos CDs que acompanham os materiais didáticos baseados na *CLT* que, conforme Harmer (2007),

dá a oportunidade para [os aprendizes] de 'conhecer' uma gama de diferentes personagens, principalmente o que pessoas reais estão falando. Até mesmo nos áudios que contém diálogos ou excertos de peças teatrais,

eles oferecem uma grande variedade de situações e vozes.³¹ (HARMER, 2007, p.304).

Ainda acerca de *intensive listening*, Harmer (2007) propõe que as atividades intensivas de áudio não precisam ser necessariamente somente aquelas dos CDs fornecidos pelos de materiais didáticos. Na realidade, ele aponta algumas formas de desenvolver a habilidade de ouvir, denominadas por ele de *live listening*. Para ele (p.306-307), essa é uma forma não só de enriquecer a aula, como também de expor os aprendizes a uma vivência da língua falada. Podemos, então, trabalhar com *live listening* nas seguintes formas baseadas em Harmer (2007):

1. Reading aloud (leitura em voz alta): nessa atividade, o professor lê algum excerto de um texto em voz alta para a classe.
2. Story-telling (contar histórias): o professor pode ler alguma história para os alunos como, por exemplo, contos de fada.
3. Interviews (entrevistas): o professor chama um convidado, podendo ser outro professor da própria escola em que trabalha, para que os aprendizes o entrevistem. Desse modo, os alunos têm a possibilidade de ter contato com outros estilos de conversação, assim como com diversas entonações e sotaques.
4. Conversations (conversações): assim como na atividade anterior, o professor pode pedir que outro professor vá à classe para que os alunos possam presenciá-los em uma atividade de conversação, como um role-play.

Conforme o autor (2007), este tipo de prática é relevante no ensino porque:

permite que os aprendizes ouçam claramente uma versão falada de um texto escrito e isso pode ser extremamente prazeroso se o professor estiver preparado para ler com expressão e convicção.³² (HARMER, 2007, p. 307).

Podemos também utilizar os seriados como ferramenta para trabalhar o *live listening* com os alunos. Com o seriado, podemos aproximar os alunos de uma linguagem mais real e espontânea, ou seja, mais parecida com que os falantes nativos fariam em diversas situações. Além disso, usando esta ferramenta podemos também apresentar os estudantes aos mais diferentes tipos de sotaques, gírias, aspectos relativos à entonação e ritmo de fala.

³¹ It gives the opportunity to 'meet' a range of different characters, especially where 'people' are talking. But even when recordings contain written dialogues or extracts from plays, they offer a wide variety of situation and voices.

³² Allows the students to hear a clear spoken version of a written text and can be extremely enjoyable if the teacher is prepared to read with expression and conviction.

2.5 O ensino de gramática (*teaching grammar*)

Harmer (2007) aponta que a *CLT* é enxergada, às vezes, como uma abordagem que não enfatiza o ensino de gramática e ressalta que a *CLT* tem sido vista como [uma abordagem que não leva em consideração] o ensino explícito da gramática consequentemente uma perda da precisão na busca da fluência [da língua]³³. (HARMER, 2007, p.71).

Além disso, o autor (2007, p.69) mostra que existe uma crença, dentro da *CLT*, de que “a língua se encarregará de ensinar os alunos” e somente a exposição intensa à língua proporcionará cabedal linguístico necessário para comunicar-se na língua, em outras palavras, não seria necessário ensinar a estrutura da língua, uma vez que, ao estar em contato constante com ela, o aprendiz internalizará a gramática da língua inconscientemente. Essa “ideia” gerou em muitos estudiosos e professores interpretações equivocadas da *CLT*, postulando que o ensino da gramática normativa não era relevante.

Não obstante, a “ideia” de que a *CLT* não dá importância ao ensino da gramática não é real porque autores como Canale e Swain (1980, apud Savignon 1991, p. 7), cujas pesquisas foram fundamentais para o desenvolvimento da *CLT*, apontam que a gramática não é *desimportante* para o ensino comunicativo; na verdade, propunham que deveria ser apresentada ao aprendiz de maneira integrada ao desenvolvimento da competência comunicativa do aprendiz. Falando sobre a importância da gramática como uma das ferramentas competência comunicativa, Segundo Savignon, (1991, p.5) “a comunicação não pode acontecer faltando estrutura ou gramática”³⁴; na realidade, saber sobre a estrutura da língua é tão importante que temos como sub item da competência comunicativa, a competência gramatical que, conforme a autora (1983, p.37), é o “domínio do código linguístico, a

³³ *CLT* has sometimes seen as having eroded the explicit teaching of grammar with a consequent loss among students of accuracy in the pursuit of fluency.

³⁴ Communication cannot take place in the absence of structure, or grammar.

habilidade de reconhecer traços *lexicais, morfológicos, sintáticos e fonológicos* de uma língua e manipular esses traços para formar palavras e sentenças.”³⁵

Ressaltamos então, que a gramática na *CLT* nos ajuda a trabalharmos o uso da língua, isto é, a colocar em prática as estruturas apresentadas em sala. Para tanto, podemos contar com a os seriados para auxiliar, por exemplo, no aprendizado de estruturas como os *phrasal verbs* ou *collocations* podemos utilizar trechos de episódios em que os contenham e assim trabalhar o uso prático da gramática e trabalhar sua consolidação por meio de exercícios orais ou escritos.

2.6 O ensino do vocabulário (*teaching vocabulary*)

Segundo Sheehan (2004), o ensino de vocabulário tem sido negligenciado pela maioria dos professores; em primeiro lugar, o estudioso ressalta que algumas metodologias como a gramática-tradução ou a audiolingual não davam o devido valor ao vocabulário porque tinham como objetivo somente a gramática ou as estruturas padronizadas. Conforme o autor (2004, p.3), “muitos professores gostam de enfatizar a gramática ao invés do vocabulário porque o primeiro é um sistema finito enquanto o vocabulário não é”³⁶. Nesse sentido, temos a impressão de que ensinar gramática é mais fácil do que vocabulário, principalmente porque a estrutura da língua é algo fixo e praticamente imutável, ao passo que o vocabulário é instável, sempre está mudando e, sobretudo, gerando novos significados e interpretações.

Diariamente, presenciamos novas expressões sendo incorporadas às línguas (seja a materna ou a estrangeira), tais como estrangeirismos, neologismos, empréstimos, gírias, fazendo-se presentes no léxico dos falantes, por meio de livros, artigos de jornais, programas de televisão, filmes, músicas e etc. Dessa forma, cabe ao professor de língua estrangeira estar sempre atento a isso e levar esse item tão importante do aprendizado para a sala de aula. Daí o uso de *realia*, principalmente

³⁵ Is mastery of the linguistic code, the ability to recognize the *lexical, morphological, syntactic, and phonological* features of a language and to manipulate these features to form words and sentences.

³⁶ Many English language teachers like to stress grammar over vocabulary because grammar is a finite system, whereas vocabulary is not.

nos seriados vídeos, torna-se bastante importante, porque auxilia o aprendiz a estabelecer uma relação semântica entre o visual e a palavra sem que haja uma tradução efetiva da palavra que está sendo ensinada.

Continuando a falar acerca do vocabulário e o porquê de ele dever ser levado em consideração, Richards (2000, p. xi apud Sheehan 2004, p.2) ressalta a relevância do ensino de vocabulário em relação à comunicação, o quão importante é o léxico para efetivar uma atividade comunicativa,

o vocabulário e as unidades lexicais são o coração do aprendizado e da comunicação. Nenhuma quantidade de gramática ou outro tipo de conhecimento linguístico pode ser empregado na comunicação ou discurso sem a mediação do vocabulário.³⁷ (RICHARDS, 2000, p. xi apud SHEEHAN 2004, p.2).

Nesse sentido, o ensino de vocabulário é tão necessário quanto os outros aspectos do ensino de língua estrangeira dentro da *CLT*.

2.7 A questão da cultura na aula comunicativa

Para conseguirmos ensinar os alunos de um modo completo, não devemos somente nos ater aos elementos linguísticos de uma língua ou às quatro habilidades, devemos também trabalhar com a questão cultural, presente na língua. Segundo Coltrane e Peterson (2003), “os alunos irão dominar uma língua somente quando aprenderem tanto suas normas linguísticas quanto culturais.”³⁸ COLTRANE e PETERSON (2003, p.1). Deste modo, é preciso que esta questão trabalhada em sala de aula porque saber habilmente uma gama de palavras ou de estruturas, ter a habilidade de ler ou fluência oral só é consolidada no momento em que, culturalmente, sabemos utilizar todos esses conhecimentos nas mais variadas situações comunicativas em língua estrangeira.

³⁷ Vocabulary and lexical units are at the heart of learning and communication. No amount of grammatical or other type of linguistic knowledge can be employed in communication or discourse without the mediation of vocabulary.

³⁸ Students will master a language only when they learn both its linguistic and cultural norms.

2.7.1 A língua e a cultura na aula comunicativa

Encontramos nas mais diferentes obras literárias ou científicas, concepções a respeito de cultura, das mais diversas épocas e contextos, mas neste estudo, trabalhamos o conceito de cultura sob uma ótica voltada para a língua, seu uso e ensino na sala de aula de língua estrangeira sob a ótica da *CLT*. Nesse sentido, podemos notar que autores como Brown (2000) e Kramsch (1996; 2009) veem a cultura relacionada à língua. Para Brown (2000), a língua é parte da cultura e uma não tem sentido sem a outra, assim,

a língua faz parte da cultura e a cultura faz parte da língua; as duas estão intrinsecamente entrelaçadas; então uma não pode se separar da outra sem que uma perca a significância de outra seja da língua ou da cultura.³⁹ (BROWN, 2000, p.178).

Também podemos considerar em Kramsch (1996), que a língua tem papel fundamental para o ensino de uma cultura estrangeira:

uma das maiores maneiras em que a cultura se manifesta é por meio da língua. A cultura material é constantemente *mediada, interpretada – entre outras coisas- por meio da língua*. É por causa desse papel mediador da língua que a cultura se torna uma das preocupações do professor de língua. (...) A língua exerce um papel crucial (...) na construção da cultura.⁴⁰ (KRAMSCH, 1996, p.3).

Se pesquisarmos a etimologia da palavra *cultura*, veremos que ela vem de *colere* do latim e seu significado está relacionado a cultivar, lavrar. Segundo Kramsch (2009), a palavra cultura evoca o debate tradicional entre cultura e natureza. Podemos ver, então, que essa discussão leva ao pensamento estruturalista de que natureza é o que não é tocado pelo homem e, conseqüentemente, cultura é o que é tocado pelo homem.

³⁹ A language is a part of a culture and a culture is a part of language; the two are intricately interwoven so that one cannot separate the two without losing the significance of either language or culture.

⁴⁰ One of the major ways in which culture manifests itself is through language. Material culture is constantly mediated, interpreted and recorded — among other things — through language. It is because of that mediatory role of language that culture becomes the concern of the language teacher. (...) Language plays a crucial role (...) in the construction of culture

Ainda sob essa perspectiva, Walesko (2006) fala de um conceito de cultura em relação à cultura do indivíduo, isto é, da cultura de cada indivíduo em relação a sua própria atuação na sociedade, na medida em que os indivíduos interagem com a cultura do outro. Segundo Padilha (2004, apud Walesko, 2006 p. 23), cultura refere-se

ao conjunto (dinâmico) de conhecimentos que o ser humano acumula a partir do grupo a que pertence e a partir de suas experiências pessoais, principalmente no que diz respeito ao uso dos sistemas simbólicos em sua vida cotidiana. (PADILHA, 2006, apud WALESKO, 2006, p.23).

Dessa forma, podemos compreender que cultura é o conjunto de conhecimentos acumulados pelo ser humano e, por meio da interatividade, transmitidos aos outros, isto é, a cultura resulta de uma troca, uma transmissão e comunicação de conhecimentos, crenças, valores, hábitos, experiências e práticas sociais.

Ainda falando acerca de cultura como um aspecto social, é importante citarmos Hadley (1993,) para quem:

cultura é tudo na vida humana e cultura é o que há de melhor na vida humana, (...) é um conceito amplo que envolve todos os aspectos da vida humana, 'das lendas às esculturas. Isso engloba tudo o que as pessoas aprendem.⁴¹(HADLEY, 1993, p. 361).

Nesse sentido, cultura é tudo o que está relacionado à vida humana em todos os aspectos, tais como comportamentos, vestimentas, atitudes, valores, ideias, enfim tudo o que ajude a definir um ser humano ou um povo como ele é.

No âmbito da *CLT*, podemos relacionar cultura com o conceito da competência comunicativa. Para Savignon (1991), "a cultura é reconhecida como instrumento fundamental na formação da competência comunicativa dos falantes, tanto em suas

⁴¹ Culture as everything in human life and culture as the best in human life (...) culture as a board concept that embraces all aspects of human life 'from folktales to carved whales'. It encompasses everything that people learn to.

línguas nativas quanto as subsequentes”⁴². (SAVIGNON, 1991, p.6) Em outras palavras, a cultura serve de ferramenta norteadora para o ato comunicativo, daí sua importância intrínseca no momento de ensinar uma língua estrangeira, porque ela, a cultura, está nos bastidores, ditando as regras do ato comunicativo, isto é, o quê, para que/quem, quando e onde devemos nos comunicar. Igualmente em Harmer (2007), quando diz que a *CLT* deve preparar o aprendiz para enfrentar todas as situações comunicativas e culturais. Ressaltamos, portanto, a necessidade de o professor observar essa relação (língua/cultura) na prática de sala de aula de língua estrangeira.

Ainda sob essa perspectiva, encontramos em Kramsch (2009), a noção de língua como cultura, uma vez que ela defende o ponto de vista que a língua expressa à realidade cultural, isto é a língua que falamos e as palavras que utilizamos, relacionam-se com nossas experiências, ou seja, não só expressamos fatos, ideias ou acontecimentos relativos as nossas vidas, como também por meio do conhecimento de mundo que temos partilhado com os outros falantes. É nesse sentido que Hanna (2001), aponta a importância da língua e seu uso refletindo a cultura

uma língua é utilizada para enviar mensagens sociais sobre quem nós somos, de onde viemos, e, principalmente, somos julgados a respeito de nosso caráter e intenções por meio de nosso dialeto, de nossa linguagem, da escolha das palavras que utilizamos em nosso discurso. (HANNA, 2001, p.85).

Prosseguindo sob essa mesma ótica, Kramsch (2009) aponta que a língua apresenta códigos culturais. De acordo com a autora, língua é um conjunto de signos que por si só têm um valor cultural, assim retomando o conceito de signo linguístico retratado por Saussure. Para ela, o signo linguístico é também signo cultural, uma vez que, em cada língua, traz um significado próprio e este significado é um reflexo e expressão da cultura.

⁴² Culture is recognized as instrumental in shaping speakers' communicative competence, in both their first and subsequent languages.

Ainda falando sobre o signo linguístico, Kramersch (2009) afirma que, de maneira geral, possui três tipos de significados: o *denotativo*, o *conotativo* e o *icônico*. O primeiro é aquele significado primário que podemos localizar nos dicionários, já o segundo é aquele em que há as associações mentais, isto é, a abstração, a autora dá o exemplo da palavra *rosa*, em seu sentido denotativo este signo é um tipo de flor, mas no seu sentido conotativo a *rosa* pode ser associada a sentimentos como o amor ou a paixão. Além disso, conceitua também o significado icônico, quer dizer, podemos associar os signos às suas imagens (ou ícones); temos, por exemplo, as onomatopeias como “Oops!” ou “Au au”: ela mesmo diz: “um (...) tipo de significado que as palavras se correspondem com seus objetos.”⁴³ (KRAMSCH, 2009, p. 16).

O levantamento desses três tipos de significado do signo linguístico é importante para podermos compreender um dos aspectos relevantes para o tópico os *códigos culturais*. Essa ideia foi levada em consideração por Kramersch (2009), ao vermos que os diferentes signos recortam a realidade de diferentes maneiras, isto é, observamos cultura nos signos linguísticos. A autora levanta a hipótese de que cada signo tem um significado único em cada língua. Por exemplo, a palavra *table* do inglês pode ser em português tanto *tabela* quanto *mesa*: seu significado, como o de qualquer palavra em geral, dependerá do contexto em que o signo estiver inserido. Cabe ao professor, dessa forma, estar atento a essas nuances do ensino de língua estrangeira, uma vez que ensinar uma língua não é simplesmente transmitir palavras ou estruturas e sim um conjunto de maneiras de pensar, de falar, da língua, de cultura, um novo modo de ver e perceber a realidade. Nas palavras de Kramersch, “a língua não é um código livre de cultura.”⁴⁴ (KRAMSCH, 2009, p.8).

A esse respeito, é fundamental abordarmos o conceito da *relatividade linguística*, apresentado pela autora. Essa ideia é levada em conta a partir da teoria de Sapir (1884-1939) e Whorf (1897-1941) mencionados na obra de Kramersch (2009) e para que “pessoas diferentes falam diferente porque elas pensam diferentemente e elas

⁴³ There is a (...) kind of meaning that words can entertain with their objects.

⁴⁴ Language is not a culture-free code.

pensam assim porque suas línguas oferecem formas diferentes de expressar o mundo em torno delas.⁴⁵ KRAMSCH (2009, p.11).

Cada língua apresenta suas peculiaridades linguísticas e culturais, exigindo de quem a ensina um olhar atento e apurado para evitar a transmissão somente de alguns termos linguísticos ou formar ideias baseadas somente em rótulos ou estereótipos. Em outras palavras, o modo como um falante constrói as sentenças e escolhe as palavras reflete nos seus hábitos e pensamentos, isto é, reflete culturalmente. Isso, então, abre o questionamento da maneira como devemos ensinar cultura em sala de aula em um contexto comunicativo, uma vez que, ao nos baseamos na *CLT*. Nesse sentido, é importante termos em mente que o conhecimento léxico gramatical não pode se dissociar do conhecimento cultural; em suma, “a compreensão entre as línguas não depende de equivalências estruturais, mas no conhecimento comum de sistemas conceituais nascidos de um contexto maior gerado em nossas experiências.”⁴⁶ (KRAMSCH, 2009, p.13).

Logo, podemos compreender que não é suficiente ensinar/aprender somente o significado isolado das palavras em uma outra língua, haja visto o exemplo tratado anteriormente da palavra *table* do inglês, que abarca vários significados ao ser traduzida para outra língua. Esse aspecto nos leva, desse modo, à reflexão de que o ensino cultural está intimamente ligado ao contexto, isto é, todas as atividades devem ser contextualizadas.

Kramersch (1998, p.16), sendo citada por Hanna (2001, p.88) afirma que, para compreendermos uma língua e interpretarmos seus significados, devemos levar em conta o contexto *cultural* e o *situacional*, os quais querem dizer:

Contexto cultural: o conhecimento histórico, as crenças, atitudes e valores compartilhados por membros de uma mesma comunidade discursiva, e que contribui para o entendimento do significado de suas trocas verbais.

⁴⁵Different people speak differently because they think differently, and they think differently because their language offers them different ways of expressing the world around them.

⁴⁶Understanding across languages does not depend on structural equivalences but on common conceptual systems, born from the larger context of our experience.

Contexto situacional: o ambiente físico, espacial, temporal e social no qual as trocas verbais acontecem. (KRAMSCH, 1998, p. 16 apud HANNA, 2001, p.88).

Outrossim, podemos observar importância desses contextos tanto o cultural quanto o situacional, uma vez que estão relacionados com o que conhecemos por *background knowledge*, em português conhecimento, experiência de vida. Coltraine e Peterson (2003) também enfatizam o contexto e sua relação com o entendimento cultural, afirmando que os “aprendizes não conseguem dominar verdadeiramente uma língua até que tenham também dominado os contextos culturais em que a língua ocorre.”⁴⁷ (COLTRAINE e PETRESON, 2003, p.1).

Com efeito, é pertinente relacionarmos o contexto em sala de aula com a ideia de *conhecimento de mundo/partilhado*. Para tanto, escolhemos para este trabalho a definição destes termos baseada nas premissas da Linguística Textual, assim, Koch e Travaglia (2000) apontam que:

o nosso conhecimento de mundo desempenha um papel decisivo no estabelecimento da coerência: se o texto falar de coisas que absolutamente não conhecemos, será difícil calcularmos seu sentido. (...) Adquirimos esse conhecimento à medida que observamos, tomando contato com o mundo que nos cerca e experienciando uma série de fatos. (KOCH e TRAVAGLIA, 2000, p.72).

Assim, o conhecimento de mundo que cada um tem é relevante no momento do aprendizado de outra língua, porque isso ajuda na compreensão dessa língua em termos culturais. Sob essa ótica, também é interessante apresentarmos o *Weltanschauung*, vocábulo de origem alemã que significa cosmovisão, a forma como o indivíduo vê o mundo. O modo de percepção do mundo decorre da linguagem e, por conseguinte, da cultura. Coltrane e Peterson (2003), em se tratando da cosmovisão dos alunos, ressaltam que os “aprendizes atuam como

⁴⁷ Students cannot truly master the language until they have also mastered the cultural contexts in which the language occurs

antropólogos explorando e compreendendo a língua algo em relação a sua própria”⁴⁸(COLTRANE e PETREERSON, 2003, p.1).

Novamente, cabe ao professor refletir acerca do conhecimento prévio desse aprendiz já que ele não é uma *tábula rasa*; a função do professor de língua estrangeira é agregar o conhecimento trazido pelo aluno juntamente com o novo que lhe será oferecido, proporcionando uma reflexão acerca do aprendizado de língua estrangeira, tornando-a significativa para ele.

Continuando a falar acerca do contexto e conhecimento de mundo/partilhado, Hadley (1993) lembra que, para a compreensão de uma língua estrangeira, é preciso que estimulemos nos aprendizes três tipos de conhecimentos: I – *Informação linguística*, isto é, o conhecimento do código da língua em aprendizado. II – *Conhecimento de mundo*, os conhecimentos e expectativas em relação a essa língua estrangeira. III – *Conhecimento das estruturas discursivas*, como se efetiva a compreensão dos vários tipos de discursos presentes no cotidiano do aluno.

Além disso, quando ensinamos uma língua estrangeira, não podemos deixar de levar em conta que essa língua é fruto de um discurso legítimo de uma comunidade. Assim, diretamente associados à língua falada de um determinado grupo social, o uso de *realia* torna-se cada vez mais importante no contexto da sala de aula pautada na *CLT*. Lemos em Kramsch (2009): “Por meio do seu sotaque, do vocabulário, padrões de discurso, os falantes se identificam e são identificados como membros desta ou daquela comunidade discursiva”⁴⁹ (KRAMSCH, 2009, p. 65); em outras palavras, a língua traz em si a identidade de um povo, de seus falantes e ao ensinarmos uma língua estrangeira, procuramos, mostrar essa identidade aos nossos aprendizes.

⁴⁸ Students act as anthropologists, exploring and understanding the target culture in relation to their own.

⁴⁹ By their accent, their vocabulary, their discourse patterns, speakers identify themselves as members of this or that speech and discourse community.

A relação entre língua e cultura é tema recorrente em debates acerca do ensino de língua estrangeira, como notamos em Hanna (2001), para quem “a língua está intimamente relacionada à maneira como pensamos e nos comportamos e influenciemos o comportamento dos outros.” (HANNA, 2001, p. 90). Essa constatação remete ao campo da do ensino intercultural; afinal, lembrando a *CLT*, seu objetivo é preparar o aprendiz para as mais variadas situações comunicativas.

2.7.2 O ensino intercultural

O ensino intercultural promove tanto uma reflexão acerca das relações interculturais entre falantes e aprendizes da língua, quanto procura estabelecer propósitos reais para as atividades que procuram o desenvolvimento não só das quatro habilidades linguísticas, mas também no âmbito da gramática e do vocabulário. É nesse sentido que a interculturalidade entra no panorama do ensino de línguas, porque para decodificarmos e transmitirmos significados, é necessário mais do que conseguir organizar algumas palavras e estruturas de uma língua; na verdade, precisamos de algo a mais para conseguir decifrar e entender a mensagem em uma dada língua; para tal utilizamos a interculturalidade. Podemos observar em Walesko (2006) a importância do ensino intercultural:

Um ensino intercultural deve despertar a curiosidade dos alunos a respeito de outras culturas, auxiliá-los a reconhecer que as variáveis socioculturais afetam o estilo de vida das pessoas e que a comunicação eficiente depende da maneira como, culturalmente condicionadas, as pessoas pensam e agem. (WALESKO, 2006, p.35).

Ainda sob essa perspectiva, vale destacarmos o ponto de vista de Santos (2004), sobre o ensino intercultural em que o define como uma

ação integradora, capaz de suscitar comportamentos e atitudes comprometidas com princípios orientados para o respeito ao outro, às diferenças, à diversidade cultural que caracteriza todo o processo de ensino/aprendizagem de línguas, seja ele de línguas ou de qualquer outro conteúdo escolar. É o esforço para a promoção da interação, da integração e cooperação entre os indivíduos de diferentes mundos

culturais. É o esforço para se partilhar as experiências, antigas e novas, de modo a construir novos significados. (SANTOS, 2004, p.154-155).

Notemos, assim, que o ensino intercultural visa discutir questões relacionadas à cultura em diálogo, parte fundamental do processo comunicativo, e que leva à interação. Padilha (2004, p,14 apud Walesko 2006, p.27) cita que o trabalho intercultural pretende contribuir para a construção de uma leitura positiva da pluralidade social, ou seja, uma visão procurando o respeito à cultura do outro e, mais uma vez citado aqui, livre de preconceitos. Assim sendo, observamos em Corbett (2010) que a interculturalidade é um aspecto central no ensino de línguas porque promove um desenvolvimento favorável de todo o aprendiz em termos de personalidade e senso de identidade, principalmente quando entra em contato com outra cultura.

É nesse sentido que o trabalho intercultural em língua estrangeira tem como objetivo o desenvolvimento de uma "competência comunicativa intercultural". Segundo Corbett (2003), a ICC (Intercultural Communicative Competence) é vista como uma combinação de habilidades e conhecimentos linguísticos e culturais. Observamos, assim, que o autor adapta do estudioso Byram (1997, apud Corbett, 2003 p. 32), cinco saberes que especificam o conceito de competência comunicativa intercultural:

1. Conhecimento de si e do outro; de como a interação ocorre; da relação do indivíduo com a sociedade.
2. Saber como interpretar e relatar a informação.
3. Saber como se envolver com as consequências políticas da educação; ser criticamente consciente dos comportamentos culturais.
4. Saber como descobrir informação cultural.
5. Saber como ser: como relativizar a si mesmo e valorizar as atitudes do outro. (BYRAM 1997, apud CORBETT, 2003 p. 32).

Essas formulações fundamentam uma forma de abordagem que o professor deve adotar em sua sala de aula. Acresce que, no âmbito do ensino intercultural, podemos associar, portanto, o ensino intercultural com as outras duas das quatro competências que formam a competência comunicativa, a sociolinguística e a discursiva. Como apontamos no primeiro capítulo, a Competência sociolinguística: está relacionada com o contexto social do ato comunicativo, levando em conta o papel dos falantes, a interação e de que maneira a informação entre eles está sendo dividida. Mais especificamente, Savignon (1987) aborda essa competência como um campo interdisciplinar porque trata das regras sociais do uso da língua, ou seja, da junção dos conhecimentos léxicos-gramaticais com os culturais. Ainda nessa perspectiva, a autora aponta que a competência sociolinguística também se relaciona com o conceito de appropriateness (uso apropriado da língua), o qual está relacionado com o que e como dizer algo, não somente com a organização dos elementos dentro de uma sentença.

Para a competência discursiva, observamos que Savignon (1987) se refere à interpretação dos elementos componentes da mensagem e sua interconectividade e como os significados se relacionam com o discurso do próprio texto. Em outras palavras, ela não está ligada à interpretação de sentenças isoladas na língua, mas à conexão de uma série delas para formar um todo significativo.

Essa competência se relaciona com o desenvolvimento de uma competência em que o falante consegue reconhecer os diferentes discursos dentro de uma situação comunicativa. Existem várias conceituações sobre o que é discurso, mas para esse trabalho utilizaremos o de Guimarães (2009): “discurso é um fenômeno de sentido construído no processo de interlocução, enquanto parte do funcionamento social” (GUIMARÃES, 2009, p. 90), isto é, cabe ao aprendiz reconhecer esse fenômeno de sentido na medida em que for desenvolvendo a competência discursiva e, por conseguinte, trabalhando e conhecendo a cultura.

Relembrando o que citamos anteriormente, muitas vezes ambas as competências, sociolinguística e discursiva, estão ligadas ao ensino intercultural em sala de aula, uma vez que presenciamos a relação entre língua e cultura a todo o momento. Como afirma Hanna (2001), “a língua está intimamente relacionada à

maneira como pensamos e nos comportamos e influenciemos o comportamento dos outros” (HANNA, 2001, p. 90). Essa ideia leva à reflexão de que o campo da interculturalidade torna-se uma questão muito importante para os professores que adotam a CLT de ensino, isto é, não só focando os conteúdos linguísticos, mas também os culturais. É nesse sentido que podemos refletir acerca de um ensino de língua agregado à cultura, visto que, conforme Brown (2000), a “língua faz parte da cultura e a cultura faz parte da língua” (BROWN, 2000, p. 177). Dessa forma, é imprescindível que o professor sempre leve em conta esse aspecto em suas aulas.

3. *Chunks of language*

Há toda uma gama de unidades linguísticas convencionais que o aprendiz de uma língua estrangeira desconheceria, mesmo que conhecesse toda a gramática e soubesse todo o dicionário de cor.

Stella E. O. Tagnin

Podemos perceber que a postura do professor de língua estrangeira na *CLT* é de estar constantemente atento a isso e, desse modo, promover atividades que sempre estimulem os alunos a se comunicarem.

Para que isso se concretize, apresentamos uma proposta de estudo linguístico que englobe o uso comunicativo da língua e que ajude a desenvolver em as questões relacionadas à gramática e vocabulário, auxilie no aprimoramento das habilidades linguísticas e, por fim, traga reflexão cultural e ter sua fonte de coleta nos seriados de televisão, tal estudo é o dos *chunks of language* e suas subdivisões *collocations*, *phrasal verbs* e *idioms*

Segundo Boers e Lindstromberg (2008), *chunk of language* é uma sequência de palavras que os falantes nativos sentem ser natural e uma forma escolhida por eles para expressar uma ideia ou propósito particular; geralmente, é uma combinação de palavras aceita como normal ou natural. Apresentamos a seguir alguns exemplos de *chunks* da língua inglesa:

- *time will tell* (o tempo dirá);
- *by the way* (a propósito);
- *If you see what I mean* (se você compreende o que quero dizer).
(BOERS e LINDSTROMBERG, 2008 p.7).

Ademais, os autores ressaltam (2008, p.8) que saber esses tipos de expressões “contribuem para [o desenvolvimento de uma habilidade] escrita e oral fluente, porque podemos tirá-las de nossa memória sem ter de construí-las palavra por

palavra.”⁵⁰ Utilizamos esses *chunks of language* para uma escrita/fala mais fluente. Da mesma forma, O’Dell e McCarthy, (2008) salientam o quão importante é ensinar e aprender esses tipos de expressão,

as pessoas provavelmente compreenderão o que você quer dizer se você disser *making a crime* (cometer um crime) ou *there was a very hard rain this morning* (estava chovendo bem forte nesta manhã), mas sua linguagem soará não natural e talvez confusa.⁵¹ (O’DELL e MCCARTHY, 2008, p.4).

É nesse sentido que o ensino desses *chunks* tem relação com o ensino de cultura em sala de aula e Hanna (2001) baseada em filósofos da linguagem como Sapir, trata da ideia de que a língua está relacionada com o que pensamos, dessa forma, ensinar os *chunks* possibilita a aproximação do pensamento de um falante nativo de língua inglesa com o pensamento do aprendiz. Esse pensamento pode ser pautado também em Kramsch, (2009), para quem “a língua é um sistema de signos que contém um valor cultural”⁵². (KRAMSCH, 2009, p.3) Enfim, todas as palavras têm um valor cultural e então, por meio dos *chunks*, podemos trazer isso para o contexto da sala de aula.

Conforme Boers e Lindstromberg (2008), os *chunks* da língua inglesa podem ser classificados de acordo com várias categorias como: o papel que exercem em uma conversação, sua forma, significado, linguagem do dia a dia, linguagem específica, gênero particular, ou neologismos.

Do mesmo modo, fundamentados em Boers e Lindstromberg (2008), apresentamos alguns exemplos de *chunks*, classificados de acordo com sua função em uma conversação, que pode ser: *discourse fillers* (marcas discursivas), *exclamations* (exclamações), *pragmatic notices* (notas pragmáticas), *discourse organizers* (organizadores do discurso) e *situation evaluators* (avaliadores de

⁵⁰ Contributes to fluent speaking and writing because we can just pluck them out of our memories whole without having to mentally construct them word by word.

⁵¹ People will probably understand what you mean if you talk about *making a crime* or say *there was a very hard rain this morning*, but your language will sound unnatural and might perhaps confuse.

⁵² Language is a system of signs that is seen as having itself a cultural value.

situação). Para maiores esclarecimentos, apresentamos alguns exemplos de cada tipo de *chunk* :

1. *Conversational fillers* (marcas conversacionais): *as sort of, kind of* (tipo assim), *you know what I mean* (você sabe o que eu quero dizer), *you know* (você sabe).
2. *Exclamations* (exclamações): *oh my God!* (oh meu Deus!), *Good God!* (Bom Deus), *trick or treat!* (gostosuras ou travessuras), *oh damm it!* (dane-se).
3. *Pragmatic notices* (notas pragmáticas): *Excuse me* (com licença), *How are you doing?* (como vai você?), *thank you* (obrigado [a]).
4. *Discourse organizers* (organizadores do discurso): *the thing is* (é isso), *having said that* (dito isso), *that is the point* (este é o ponto).
5. *Situations evaluators* (avaliadores de situação): *Small world* (mundo pequeno), *Are you kidding me?* (Você está brincando comigo). (BOERS e LINDSTROMBERG, 2008, p.8).

Continuando a explicação, é possível classificarmos os *chunks* não só quanto à sua função em uma conversação, mas também identificá-los gramaticalmente, subdividindo-os em *sentence heads* (início de sentenças) e *grammatical frames* (estruturas gramaticais). Dessa maneira, mostramos a seguir alguns exemplos de estruturas de *chunks*.

1. *Sentence heads* (início de sentenças): *Could you...?* (Você poderia...?), *How about...?* (Que tal...?), *Why not...?* (Por que não...?).
2. *Grammatical frames* (estruturas gramaticais): *ias...as....* (tanto...quanto...), *neither...nor...* (nem...nem...).(BOERS e LINDSTROMBERG, 2008, p.8).

Também podemos classificar os *chunks* segundo seu nível de compreensão, isto é, com significados de fácil ou de difícil compreensão. Podemos, nesse sentido, associar essa categoria de *chunks* com sua tradução da língua inglesa para a língua portuguesa, sendo que os *chunks de fácil compreensão* possuem uma equivalência linguística quase que total da língua de saída para a língua de chegada. Já quanto aos *chunks de difícil compreensão*, a adaptação não ocorre de forma palavra por palavra, muitas vezes necessita-se de dicionários ou ferramentas online para poder

entendê-lo e assim traduzi-lo para a língua de chegada, assim, apresentamos alguns *chunks*:

1. Significado fácil compreensão: *Please come in!* (Por favor, entre!), *Feel free!* (Sinta-se a vontade!).
2. Significado de difícil compreensão: *Hit it off someone* (ser gentil com alguém), *Cold shoulder* (tratar com indiferença). (BOERS e LINDSTROMBERG, 2008, p.8).

Após termos ilustrado os *chunks* conforme seu significado, podemos categorizá-los segundo a sua especificidade na língua, isto é, como *chunk* de *everyday language* (linguagem do cotidiano) ou *specific language* (linguagem específica). De acordo com Boers e Lindstromberg (2008), damos alguns exemplos a seguir:

1. Everyday language (linguagem do cotidiano): *Never mind* (deixa para lá), *As soon as possible* (assim que possível).
2. Specific language (linguagem específica): *Hold someone in custody* (deixar alguém sob custódia). (BOERS e LINDSTROMBERG, 2008, p.8).

Logo após termos mostrado os *chunks* da língua inglesa, de acordo com suas funções na conversação, gramática, nível de compreensão, significado e tipos de linguagem, passemos a estudar outros subtópicos dos *chunks* de mesmo interesse e relevância no ensino da língua inglesa em uma perspectiva pragmática e cultural; as *collocations*, *phrasal verbs* e *idioms*. Para maiores esclarecimentos, apresentamos um esquema que representa a relação desses itens de língua.

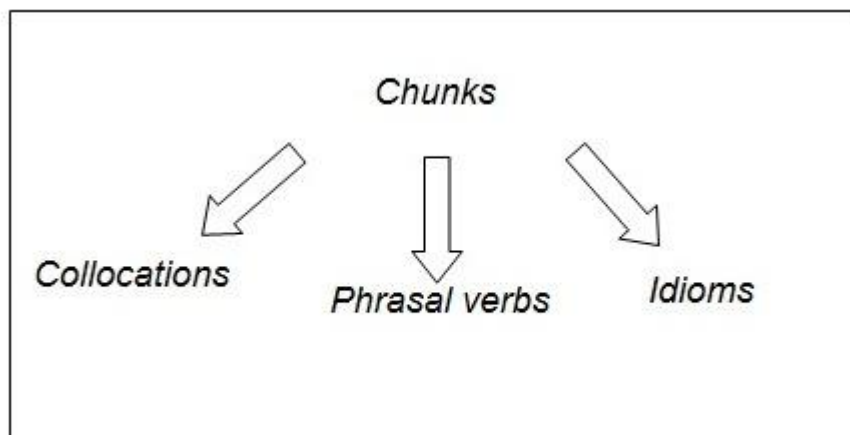


Figura 2: Chunks e suas relações.

Os *chunks*, as *collocations*, *phrasal verbs* e *idioms* estabelecem uma relação linguística.

3.1 *Collocations*

Conforme O'Dell e MaCarthy (2005, p.4), *collocation* pode ser definida como “um par ou grupo de palavras que frequentemente ocorrem juntas”⁵³ por exemplo, temos o substantivo *rain* (chuva) que se coloca com o adjetivo *heavy* (pesado) quando queremos dizer que a ‘chuva está forte’, ‘*heavy rain*’, e assim está formada a *collocation*.

Os mesmos autores ressaltam que aprender a efetuar a devida colocação das palavras, ou seja, combinar as palavras não é tarefa fácil para um falante não-nativo da língua, mas com a ajuda de livros didáticos, dicionários, websites e o convívio com a língua inglesa, o aluno paulatinamente aprenderá a fazer a combinação (colocação) correta das palavras e usá-las de maneira que o torne “um usuário fluente do inglês”⁵⁴ (O'DELL e MACCARTHY, 2005, p.6), uma vez que essas palavras são contextualizadas e, portanto, têm um significado específico quando utilizadas. Segundo o website www.englishclub.com é importante aprendermos as *collocations* porque:

⁵³ Is a pair or group of words that are often together

⁵⁴ Like a fluent user of English.

- A linguagem do aprendiz se torna mais natural e fácil de ser compreendida pelo falante nativo.
- O aprendiz expressa-se de forma mais rica e variada.
- É mais fácil para o cérebro memorizar a língua em blocos do que em palavras isoladas.⁵⁵ (Em: <www.englishclub.com/vocabulary/collocations.htm> Acesso em: novembro, 2010).

Ainda tratando das *collocations*, podemos traçar algumas estratégias para seu aprendizado e fixação. Para tanto, retiramos do website www.englishclub.com alguns pontos importantes, que ajudam tanto o professor quanto o aprendiz a memorizar as *collocations* da língua inglesa.

- Esteja sempre atento e reconhecer as *collocations* quando elas aparecem na língua.
- Trate as *collocations* como blocos únicos, por exemplo, ao aprender *make a decision* (tomar uma decisão) ao invés de fragmentar a expressão como *make + a + decision*.
- Ao aprender uma nova palavra procure e depois escreva todas as palavras que podem colocar com ela, por exemplo, temos a palavra *remember* (lembrar) que se coloca com *rightly* (justificadamente), *distinctly* (distintamente), *vaguely* (vagamente) e *vividly* (vividamente).
- A leitura é uma ótima ferramenta para aprender as *collocations*, uma vez que nos textos podemos vê-las em situações contextualizadas e de forma natural.
- Revise regularmente as *collocations* aprendidas e tente praticá-las de forma contextualizada sempre que possível.
- Organize as *collocations* de acordo com as palavras mais utilizadas em seu vocabulário, podendo ser por tópicos, como (tempo, clima, comida, dinheiro, família e etc) ou por uma palavra particular como, por exemplo, *take* (pegar) que pode ter como *collocation take action* (agir), *take a chance* (dar uma chance), *take an exam* (fazer um exame). (Em: <www.englishclub.com/vocabulary/collocations.htm> Acesso em: novembro, 2010).

Depois explanarmos sobre as *collocations* e sua importância para o aprendizado de línguas estrangeiras, passemos agora à apresentação de suas categorias.

⁵⁵ •Your language will be more natural and more easily understood.

•You will have alternative and richer ways of expressing yourself.

•It is easier for our brains to remember and use language in chunks or blocks rather than as single words.

Podemos classificar as categorias das *collocations*, segundo O'Dell e MaCarthy, (2005), quanto à ocorrência em *fixed collocations*, *strong* e *weak collocations* mas também, é possível categorizá-las gramaticalmente como *Adjective and noun*, *Noun and noun*, *Noun and verb/Verb and noun*, *Verb and adverb or prepositional phrase* e *Adverb and adjective*, portanto, observamos essas especificações a seguir

- *Fixed collocations* (colocações fixas): são *collocations* que ocorrem somente com certas palavras como, por exemplo, *to and fro* (para lá e para cá), ou *short shrift* (rejeição rude), isto é, elas não apresentam muitas variações e/ou combinações ao serem utilizadas na língua.
- *Strong collocations* (colocações fortes): são aquelas em que a relação entre as palavras é extremamente forte e praticamente os termos colocados não variam, por exemplo, o adjetivo *mitigating* sempre está associado com *circumstances* ou *factors*, não há associação com outra palavra, assim temos *mitigating factors* (fatos atenuantes). Também temos o exemplo *deliriously happy* (extremamente feliz).
- *Weak collocations* (colocações fracas): são aquelas em que há várias possibilidades de combinações, por exemplo *broad*. Tal palavra pode ser colocada com *smile*, *hint* e *accent*, dessa forma temos *broad smile*, *broad hint* e *broad accent*. (O'DELL e MACCARTHY, 2005, p.6).

Além dessas formas de categorização das *collocations* quanto à sua ocorrência em *fixed collocations*, *strong collocations* e *weak collocations*, podemos classificá-las gramaticalmente em *Adjective and noun*, *Noun and noun*, *Noun and verb/Verb and noun*, *Verb and adverb or prepositional phrase* e *Adverb and adjective*. Assim temos como exemplos de *collocations*, baseados em O'Dell e MaCarthy (2005):

- *Adjective and noun* (colocações adjetivas): *bright color* (cor brilhante), *brief chat* (conversa breve) e *close friend* (amigo íntimo).
- *Noun and noun* (colocações nominais): na maioria das vezes essas *collocations* são usadas com as preposições *a* e *of*. Por exemplo, *a sense of pride* (sentimento de orgulho), *a surge of anger* (uma onda de raiva) e *a pang of nostalgia* (uma pontada de nostalgia).
- *Noun and verb/Verb and noun* (colocações verbais com substantivos): *make a date* (marcar um encontro), *create an opportunity* (criar uma oportunidade), *take care* (tomar cuidado).
- *Verb and adverb or prepositional phrase* (colocações verbais com advérbios e orações preposicionadas): *burst into tears* (cair em lágrimas), *place gently* (colocar delicadamente) e *fail miserably* (falhar miseravelmente).

- Adverb and adjective (colocações adverbiais): *happily married* (feliz e casado), *fully aware* (plenamente consciente) e *blissfully unaware* (alegremente inconsciente). (O'DELL e MACCARTHY, 2005, p.10).

Após estudarmos as *collocations*, passemos a outro item igualmente importante, os *phrasal verbs*.

3.2 Phrasal Verbs

No idioma inglês, temos um tipo de combinação de um verbo principal com uma ou duas palavras que podem ser preposições ou advérbios, combinação que conhecemos por *phrasal verbs*, desta maneira, conforme Schütz (2009):

[os *phrasal verbs*] ocorrem predominantemente com verbos de origem anglo-saxônica e são característicos da língua. *Phrasal verbs* estão presentes no inglês desde antes dos tempos de Shakespeare, e traduzem um tom de linguagem informal, emotivo, podendo frequentemente ser classificados como gíria. (SCHÜTZ, 2009, p1).

Isto é, os *phrasal verbs* são estruturas que fazem parte do arcabouço linguístico do falante nativo do inglês. Segundo Hogan e Igreja (2004, p.15), “existe uma tendência natural a utilizar *phrasal verbs* em vez de verbos puros”, por exemplo, um falante nativo ao querer expressar a ideia na linguagem oral de “procurar” optaria por “*look for*” ao invés de “*search*”, uma vez que o uso do *phrasal verb* soaria mais natural e espontâneo, uma vez que, muitas vezes o contexto é informal e assim o *phrasal verb* é a opção mais adequada.

Desse modo, o aprendizado dos *phrasal verbs* torna-se muito importante principalmente porque eles são descritivos e têm a capacidade de expressar com mais ou menos nuances determinada ação. Por exemplo, *move up* descreve com mais clareza a ideia de mudar de nível, passar para um cargo melhor, melhorar de vida. É por isso que, de acordo com Schütz (2009), os *phrasal verbs*

devem ser encarados como vocábulos independentes dos elementos que os compõem e, portanto, como uma palavra nova a ser assimilada, porque normalmente a adição de uma preposição ao verbo altera substancialmente

o seu significado original. Cada um torna-se um vocábulo novo a ser assimilado. (SCHÜTZ, 2009, p.1).

Assim sendo, aprender os *phrasal verbs* contribui não só para que o aprendiz se torne um usuário que utilize a língua com mais naturalidade, como também ajuda a ampliar seu vocabulário e a ter uma visão mais ampla da cultura da língua inglesa.

Visto o que estudamos acerca da relevância dos *phrasal verbs* no ensino de inglês como língua estrangeira, passemos, agora, a descrever os tipos de *phrasal verbs*.

De acordo com Hogan e Igreja (2004), podemos classificar os *phrasal verbs* em *two-words verbs* e *multi-word verbs*, constituídos por duas ou mais palavras respectivamente, também, temos os *three-word verbs* e *prepositional verbs*, aqueles *phrasal verbs* em cuja constituição há a presença de preposições. Os *phrasal verbs* podem ser classificados de acordo com a transitividade do verbo, isto é, em intransitivos e transitivos, e esse segundo tipo pode ser separado na frase, uma vez que pede um 'objeto', um complemento que lhe dê significado.

Baseando-nos em Hogan e Igreja (2004), formulamos alguns exemplos de *two-words verbs*, *multi-word verbs*, *three-word verbs* e *prepositional verbs* que ocorrem na língua inglesa, conforme tabela a seguir:

Phrasal Verbs	Two-word verbs	Intransitive	<i>The plane will take off as soon as the weather gets better.</i> O avião levantará voo assim que o tempo melhorar.
		Transitive (separable)	<i>We can work it out.</i> Podemos resolver isso.
	Three-word verbs	<i>I am looking forward to going to New York next vacation.</i> Não vejo a hora de ir para Nova York nas minhas próximas férias.	

Tabela 1: *Phrasal Verbs*

Portanto, podemos ver que os *phrasal verbs* intransitivos são aqueles em que é impossível a separação entre preposição e o verbo e, por isso, denominados “inseparáveis”, isto é, são formas cristalizadas da língua. Por exemplo, numa sentença como: *Mary **looked for** her books everywhere but she couldn't find it* (Mary procurou seus livros, mas não conseguiu encontrá-los), não é possível colocar um objeto direto *her books* entre o verbo *look* e a preposição *for*, por exemplo.

Já os *phrasal verbs* transitivos, ou seja, os que exigem um objeto, são aqueles nos quais é possível colocar o objeto entre o verbo e a preposição, como podemos observar em: *Annie always **makes herself up** before going to work*. Assim sendo, segundo Hogan e Igreja (2004),

tais exemplos evidenciam a presença frequente dos *phrasal verbs* no discurso cotidiano e o fato de que, para utilizar o inglês de forma mais natural, é preciso estar familiarizado com os principais verbos desse tipo. (HOGAN e IGREJA, 2004, p.15).

Explanamos acerca dos tipos de *phrasal verbs* e sobre sua transitividade, passemos, assim, para o último item linguístico, os *idioms* em destaque em nossa pesquisa.

3.3 Idioms

Idioms são “expressões idiomáticas que possuem significado diferente do sentido isolado das palavras que as compõem”. (IGREJA e NOBLE III, 2006, p.9). É o caso da expressão *kick the bucket* que em português equivale “a bater as botas”. Mas literalmente significa “chutar o balde” que tem outro significado na língua portuguesa.

Além das fontes bibliográficas como livros didáticos e dicionários, também é possível recorrermos à internet para encontrarmos uma definição bem esclarecedora de *idioms* no website www.idiomconnection.com, especializado nesse tipo de uso da língua. Assim, trazemos outra conceituação a de que:

um *idiom* é uma combinação de palavras que tem um significado diferente do que essas palavras possuem individualmente. Ele pode ter um sentido literal em uma situação e um significado idiomático em outra situação, é uma sentença que nem sempre segue as regras usuais de significado ou da gramática.⁵⁶ (Em: <http://www.idiomconnection.com/whatis.html#A2>, acesso em novembro, 2010)

Muitas vezes, os *idioms* são grupos de palavras com significado peculiar e esse sentido tem total relação com a cultura, porque os falantes da língua inglesa utilizam essa forma de uso da língua como uma forma de expressão deles e do mundo que os cerca.

Igreja e Noble III (2006) salientam que conhecer os *idioms* é imprescindível para obter uma comunicação efetiva e mais natural na língua inglesa e classificam os *idioms* em metafóricos e não metafóricos. Vale ressaltar que as expressões idiomáticas aqui são referentes à cultura norte-americana. Além disso, podemos ter também *idioms* com um significado totalmente cultural como, por exemplo, algumas expressões relativas à cultura norte-americana como *To cover all of one's bases*, que significa estar completamente preparado para lidar com alguma situação; esse

⁵⁶ An idiom is a combination of words that has a meaning that is different from the meanings of the individual words themselves. It can have a literal meaning in one situation and a different idiomatic meaning in another situation. It is a phrase which does not always follow the normal rules of meaning and grammar.

idiom originou-se do jogo de beisebol americano em que o jogador deve cobrir todas as bases para ganhar o ponto do jogo.

Os *idioms* metafóricos são aqueles que têm relação direta com a cultura dos Estados Unidos e, portanto, fica difícil estabelecer uma equivalência direta com a língua portuguesa, uma vez que os significados não são facilmente deduzíveis por falantes do português. Temos, por exemplo, *jump to the bandwagon* que significa “fazer o que todo mundo está fazendo”; não há, nesse caso, uma tradução palavra por palavra em português, poderíamos sugerir, então, o a expressão idiomática “maria-vai-com-as-outras” que abarca esta mesma ideia.

Já os não-metafóricos são os *idioms* que têm tradução praticamente palavra por palavra com a língua de chegada e tem um significado partilhado entre as duas culturas, nesse caso, a brasileira e a norte-americana. Por exemplo, em inglês temos *break heart* e, em português, temos “partir o coração”.

Portanto, o aprendizado dos *chunks of language* e suas subdivisões *collocations*, *phrasal verbs* e *idioms*, é importante, porque, de acordo com Igreja (2005):

a fim de expressar-se de forma mais natural num idioma, é preciso não só dominar sua estrutura gramatical (fixa, previsível e, por isso, mais fácil de assimilar), como também estar familiarizado com as expressões coloquiais, frases fixas e combinações comuns de palavras (*collocations*), provérbios e ditados tal qual são utilizados pelos falantes nativos. (IGREJA, 2005, p.11)

É nesse sentido que o autor (2005) ainda destaca “conhecer a forma característica e idiossincrática com que um americano emprega seu idioma constitui a grande diferença entre ‘falar inglês como brasileiro’ e ‘falar inglês de verdade.’” (IGREJA, 2005, p.11). Essa ideia da diferença do inglês que é considerado como ‘brasileiro’ e o ‘de verdade’ pode ser vista também em Tagnin (2005), quando a autora relata sua experiência nos Estados Unidos, na década de 60:

— Acreditava – santa ingenuidade! – ter um bom domínio da língua inglesa. Entretanto, num dos meus primeiros encontros expressei-me de forma a

fazer com que meu interlocutor me olhasse como seu eu houvesse cometido um erro gramatical gravíssimo.

— Perguntei-lhe: Não está certo o que eu disse?

— Está – respondeu ele –, só que não é do jeito que a gente diz. (TAGNIN, 2005, p.12)

A partir desse relato da autora, notamos (novamente) como é relevante prestarmos atenção em que “língua” estamos ensinando. Tagnin (2005) aponta que esse “jeito que a gente diz”, nada mais é do que uma convenção da língua, estabelecida e aceita de comum acordo por seus falantes, assim, “podemos chamar de convencionalidade o aspecto que caracteriza a forma peculiar de expressão numa dada língua ou comunidade linguística.” (TAGNIN, 2005, p.14) Vale destacarmos, também, as ideias de Kramersch (2009) para quem a compreensão de uma língua não depende somente de entender as equivalências estruturais, mas também saber além, ou seja, como as palavras se arranjam a fim de gerar um todo significativo.

É sob essa ótica que, podemos, então, relacionar o ensino de *chunks of language* bem como *collocations*, *phrasal verbs* e *idioms* com esse “jeito que a gente diz” tão ressaltado por Tagnin (2005). É importante frisar que não devemos deixar de ensinar as normas da língua; na verdade, temos que utilizar os *chunks* e etc para ajudar os nossos alunos a internalizar a língua e desenvolver suas habilidades linguísticas (ler, escrever, falar, ouvir), sua assimilação de gramática e vocabulário e também promover seu entendimento cultural.

É com os *chunks of language* e suas subdivisões *collocations*, *phrasal verbs* e *idioms* que pretendemos trabalhar como material linguístico, fazendo o levantamento das ocorrências de todos eles nos roteiros no seriado *Gilmore Girls*, tentando estabelecer, assim, uma relação entre língua, cultura e o uso deste seriado como *realia* em aulas de inglês como língua estrangeira baseadas na *CLT*.

4. Análise do episódio 1, Episódio Piloto, de *Gilmore Girls*

*Where You Lead, I will follow
Anywhere that you tell me to
If you need, you need me to be with you
I will follow where you lead*⁶³

Nesta seção apresentamos a metodologia empregada para a coleta dos *chunks*, e suas subcategorias *collocations*, *phrasal verbs* e *idioms* que retiramos do *script* do primeiro episódio de *Gilmore Girls* e, por conseguinte, faremos sua análise.

Para localizarmos os *chunks*, e suas subcategorias *collocations*, *phrasal verbs* e *idioms* utilizamos a ferramenta Unitex[®], um programa de processamento de *corpus* baseado na tecnologia de orientação autômata. O conceito desse software nasceu do LADL (*Laboratoire d'Automatique Documentaire et Linguistique*) da Universidade Paris-est-Marne-la-Vallée sob a direção de Maurice Gross, professor e linguista francês.

É importante mencionarmos que a ciência cujo papel é localizar e analisar *corpora* é a Linguística de *Corpus*, assim, podemos defini-la de acordo com Sardinha (2004):

ocupa-se da coleta e exploração de corpora, ou de conjuntos de dados linguísticos textuais coletados criteriosamente, com propósito de servirem para a pesquisa de uma língua ou variedade linguística. Como tal, dedica-se à exploração da linguagem por meio de evidências empíricas, extraídas por computador. (SARDINHA, 2004, p.3)

Dessa maneira, a Linguística de *Corpus* serve de ferramenta para o estudo e coleta dos dados de várias fontes, nesse caso os *chunks*, *collocations*, *phrasal verbs* e *idioms* retirados dos seriados. Sardinha (2004) relata que a Linguística de *Corpus* tem uma grande aplicabilidade no nos estudos de ensino de língua estrangeira,

⁵⁷ Trecho da música de abertura do seriado chamada *Where you lead*, interpretada pela cantora Carole King. Por onde você for eu seguirei. Em qualquer lugar que você me disser. Se você precisar que eu esteja com você, eu seguirei por onde você for

como descrever fatos relativos à estrutura do inglês, isto é, uma descrição real do uso da língua, daí a escolha pelos seriados.

Esclarecida a importância da linguística de *corpus* para esse estudo, apresentamos, a seguir, a aplicação que software Unitex[®] neste trabalho. O programa codifica o texto em formato eletrônico de .txt⁵⁸ (lemos: ponto txt) e separa-os em linhas de concordância de acordo com a palavra de busca como mostra a figura a seguir:

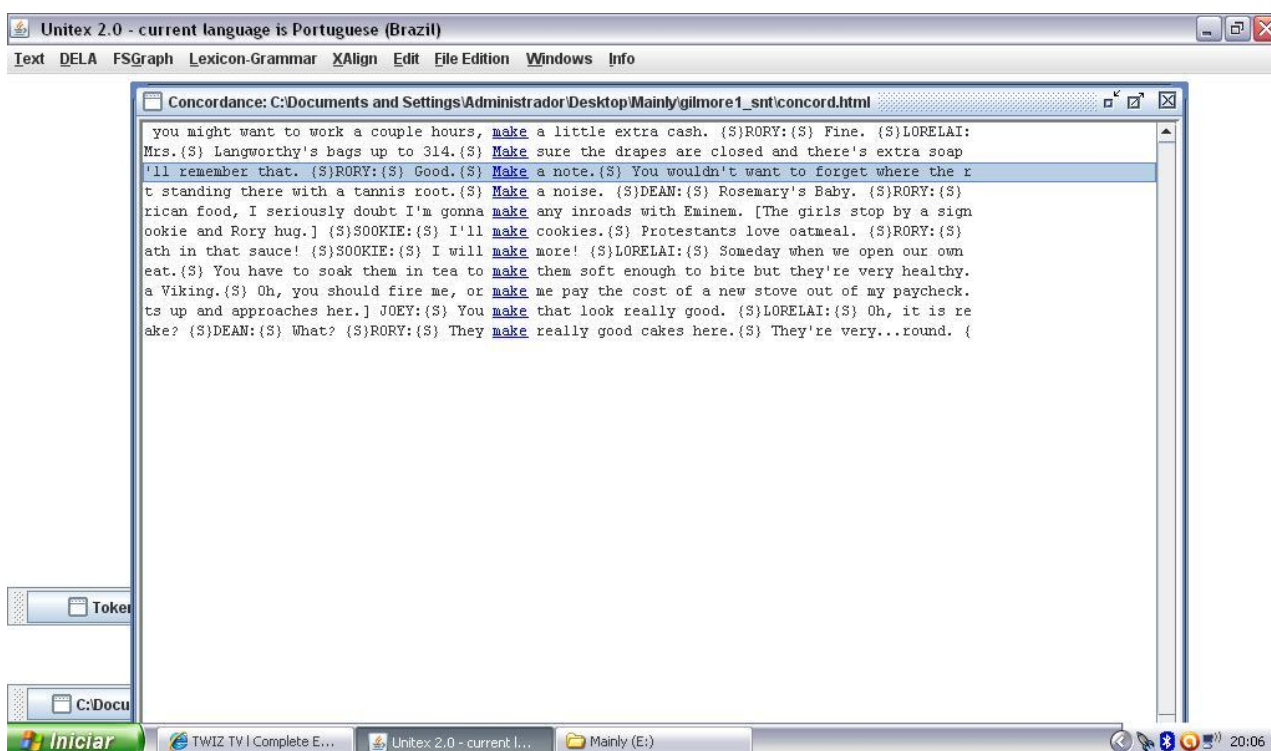


Figura 3: Linhas de concordância do software Unitex[®]

Temos, então, um exemplo de uma linha de concordância feita com a o verbo *make*, fazer em inglês. Sardinha (2004, p.276) diz que “as [linhas] concordância são um meio versátil de focalizar várias questões de sentido e estrutura”, dessa forma é possível elaborarmos exercícios baseados não somente nos roteiros de seriados,

⁵⁸ Este é o formato de texto produzido no bloco de notas do Windows.

mas também de quaisquer textos em formato eletrônico. Será com essa ferramenta que faremos a coleta das amostras da língua e, portanto, as sugestões de exercícios deste trabalho de pesquisa. Após a apresentação de como fizemos a coleta dos itens linguísticos, e, conseqüentemente, culturais, passemos para a análise das ocorrências dos *chunks*, *collocations*, *phrasal verbs* e *idioms* em alguns roteiros de e *Gilmore Girls* selecionados para esta dissertação.

4.1 Coleta dos *chunks*, *collocations*, *phrasal verbs* e *idioms*, avaliação do *corpus* escolhido

Como mencionamos no item anterior, utilizamos o programa de computador Unitex[®] para realizarmos a coleta dos *chunks*, *collocations*, *phrasal verbs* e *idioms* dentro do *corpus* escolhido. Para compô-lo, foram coletados os roteiros dos episódios das dez temporadas para os episódios das sete temporadas de *Gilmore Girls* no website: <http://www.twiztv.com/scripts/gilmoregirls/> e a partir de uma análise minuciosa escolhemos um episódio para realizar a análise.

Os roteiros encontrados em formato digital foram convertidos para o formato .txt, porque o programa Unitex[®] somente codifica os textos neste formato eletrônico. A seguir, apresentaremos passo a passo como a coleta foi realizada dos dados por meio do programa Unitex[®].

Esta é a primeira tela quando abrimos o programa.

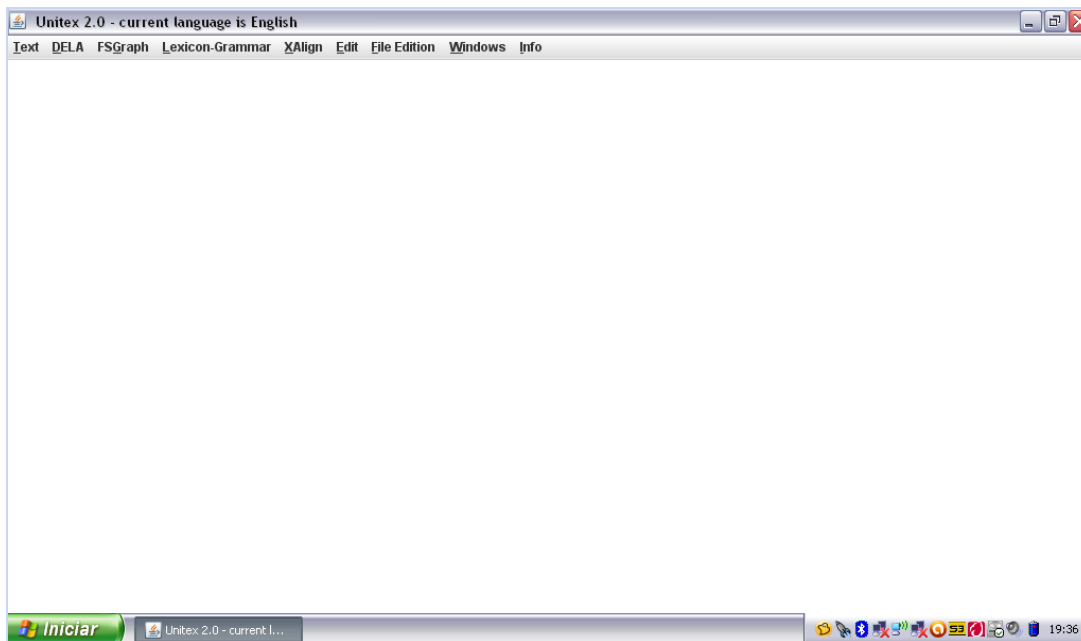


Figura 4: Tela inicial do Unitex[®]

Após abrirmos o programa, temos que abrir o texto a ser trabalhado.

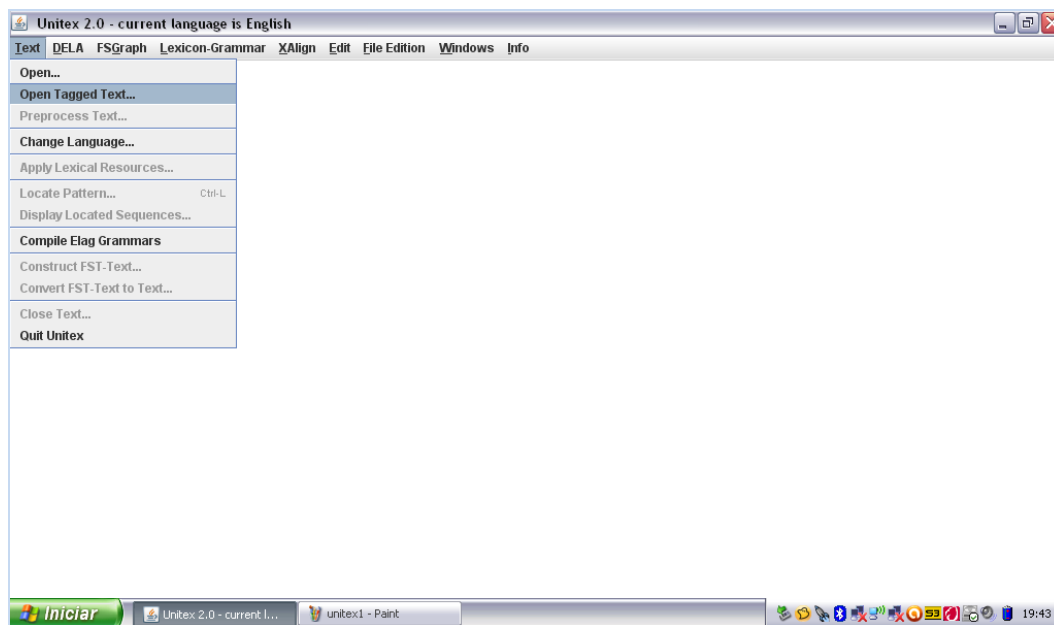


Figura 5: Tela para abrir o texto no Unitex®

Após abrir, selecionamos o texto.

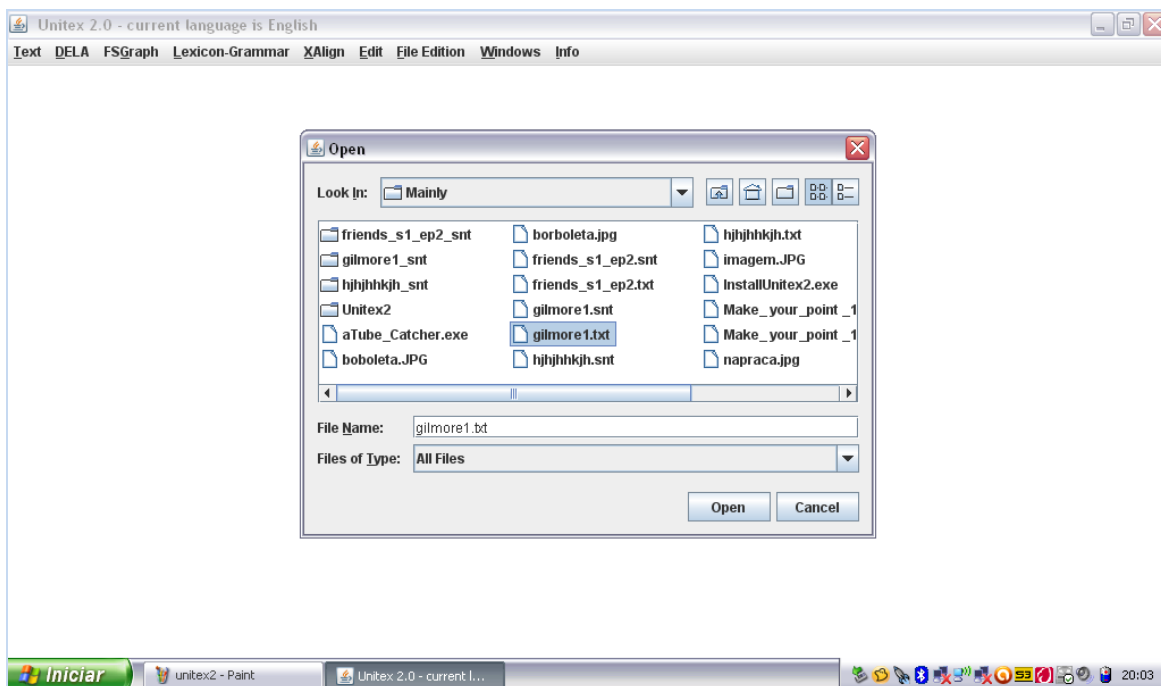


Figura 6: Seleção do texto no Unitex[®].

Em seguida, o programa pergunta se o usuário quer processar o texto.

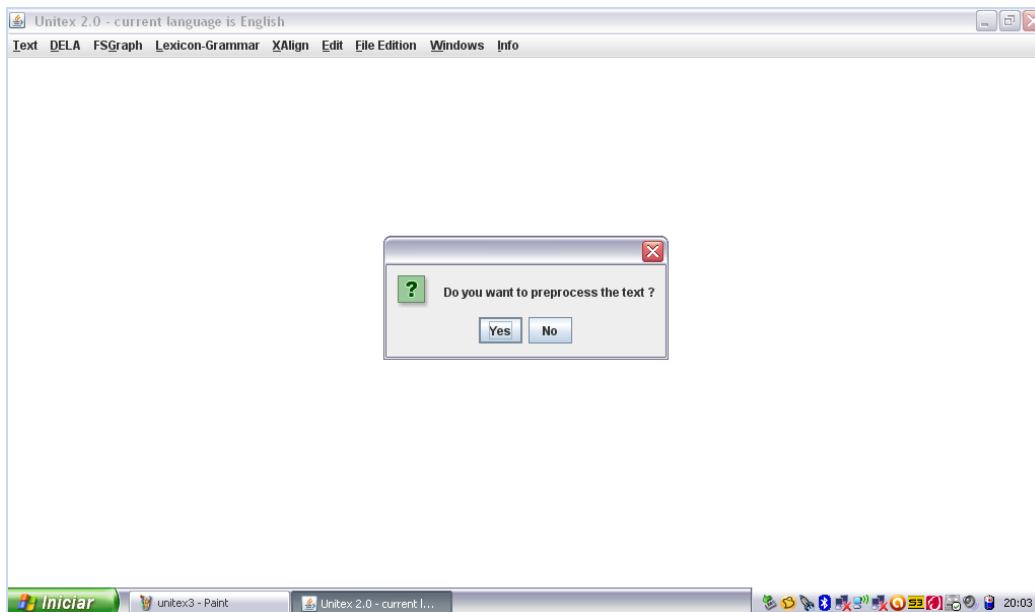


Figura 7: Processamento do texto.

Depois de clicar em yes, o Unitex[®], inicia o processamento do texto.

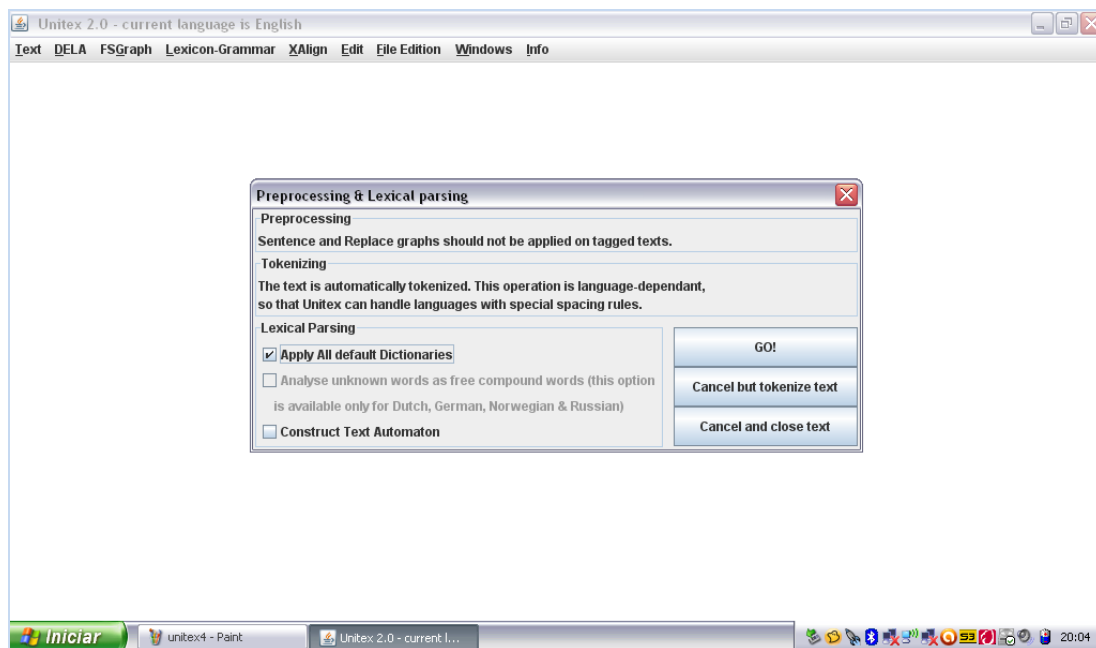


Figura 8: Iniciando o processamento do texto.

A seguir, o programa começa o processamento.

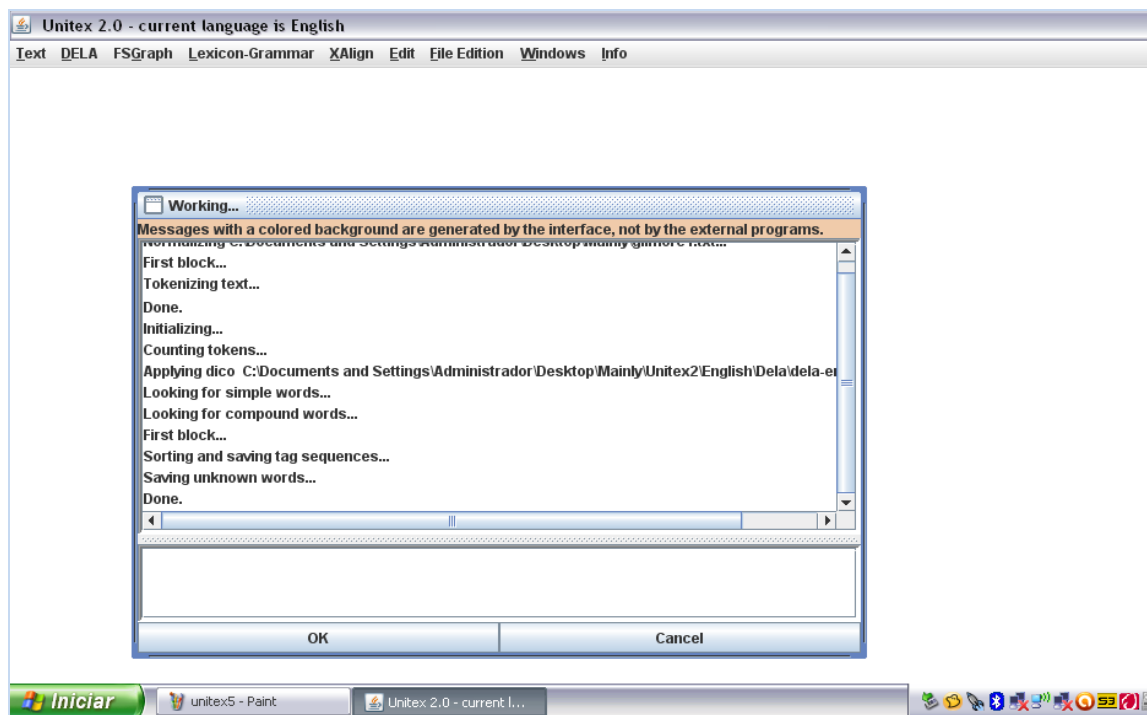


Figura 9: Processamento do texto em andamento.

Então, o Unitex[®] processa o texto e o transfere para o programa.

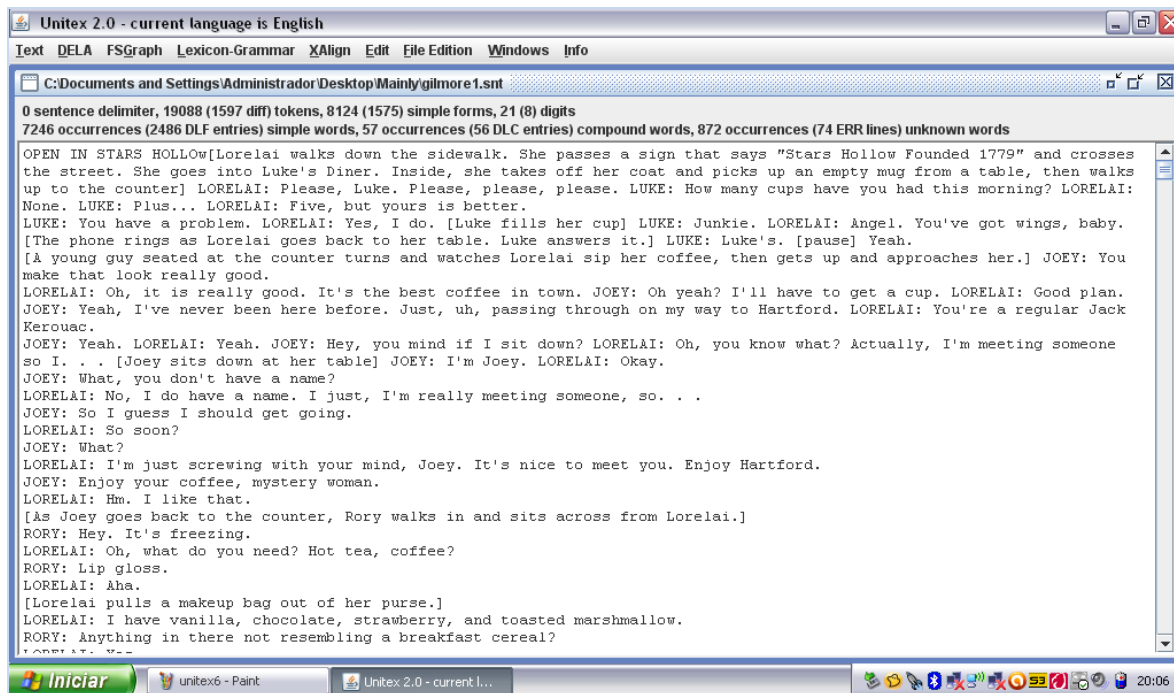


Figura 10: Texto processado.

Depois de processado, podemos, assim, localizar a palavras de busca, nesse caso os *chunks*, *collocations*, *phrasal verbs* e *idioms*.

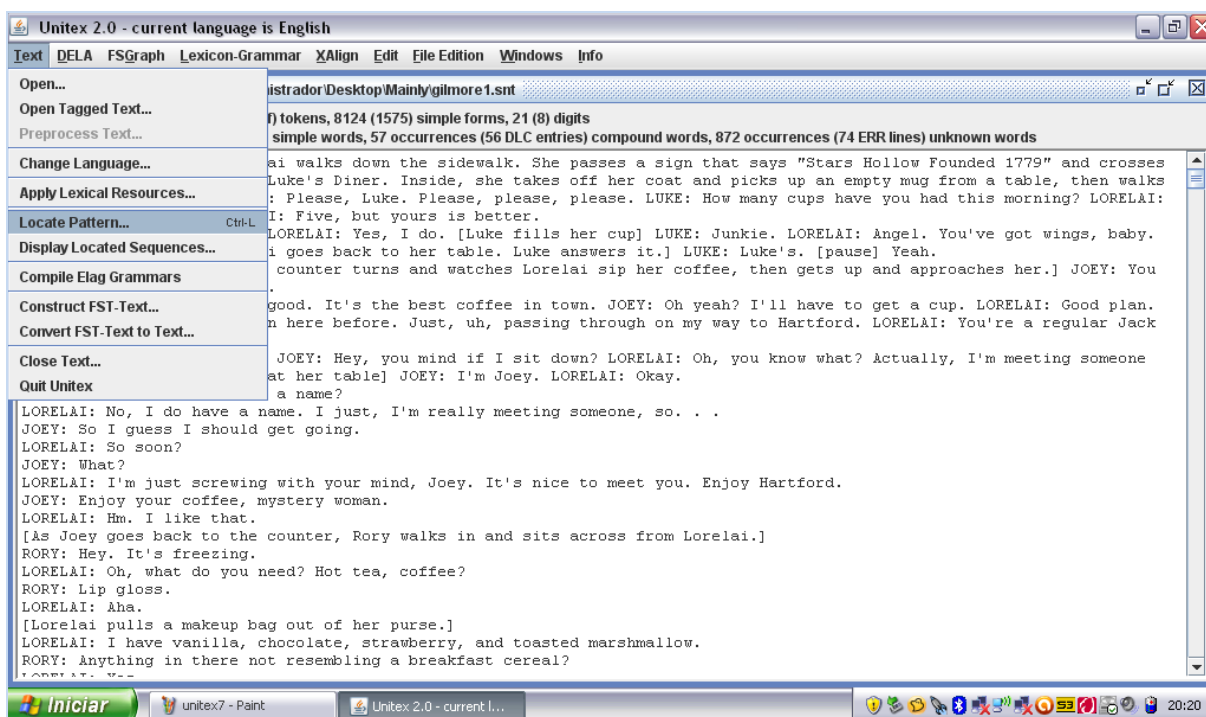


Figura 11: Ferramenta de localização.

Em seguida, digitamos a palavra que queremos localizar no texto. A título de ilustração, escolhemos o vocábulo *like* (gostar).

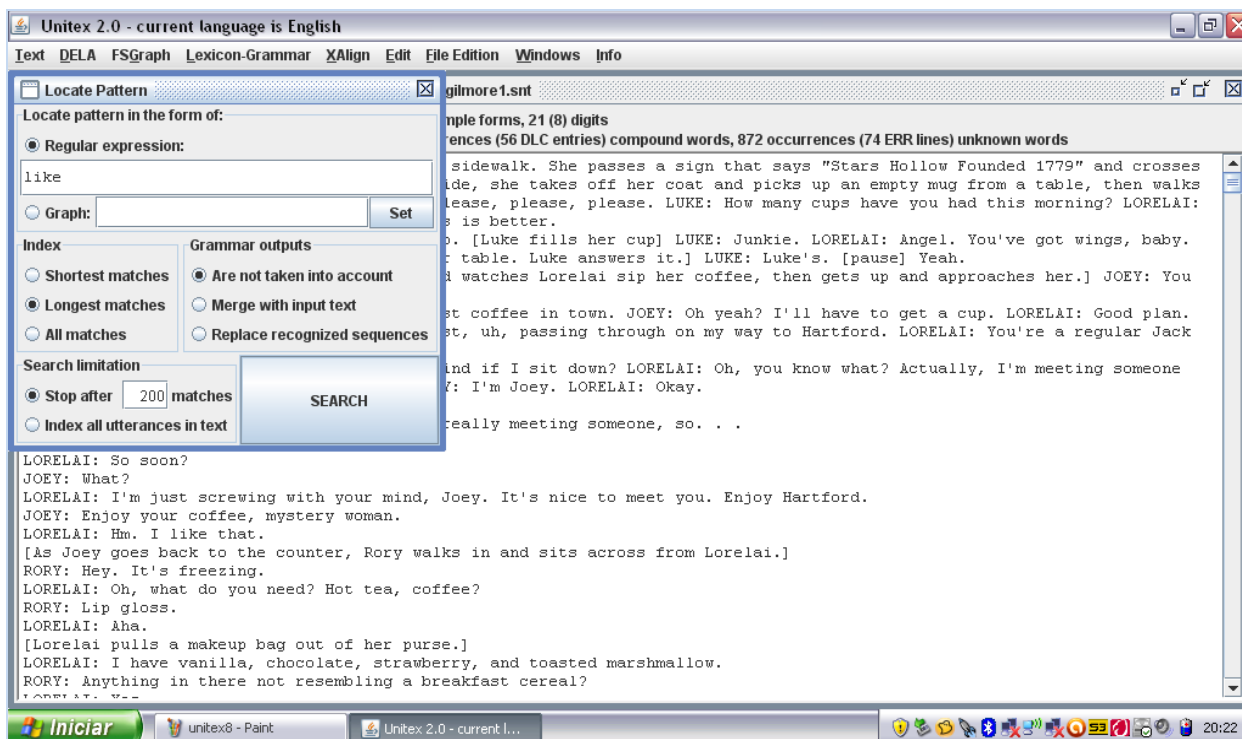


Figura 12: Localizando uma palavra.

Então, o programa faz uma varredura no texto e apresenta as ocorrências encontradas. No nosso texto de exemplo, o Unitex[®] encontrou 28.

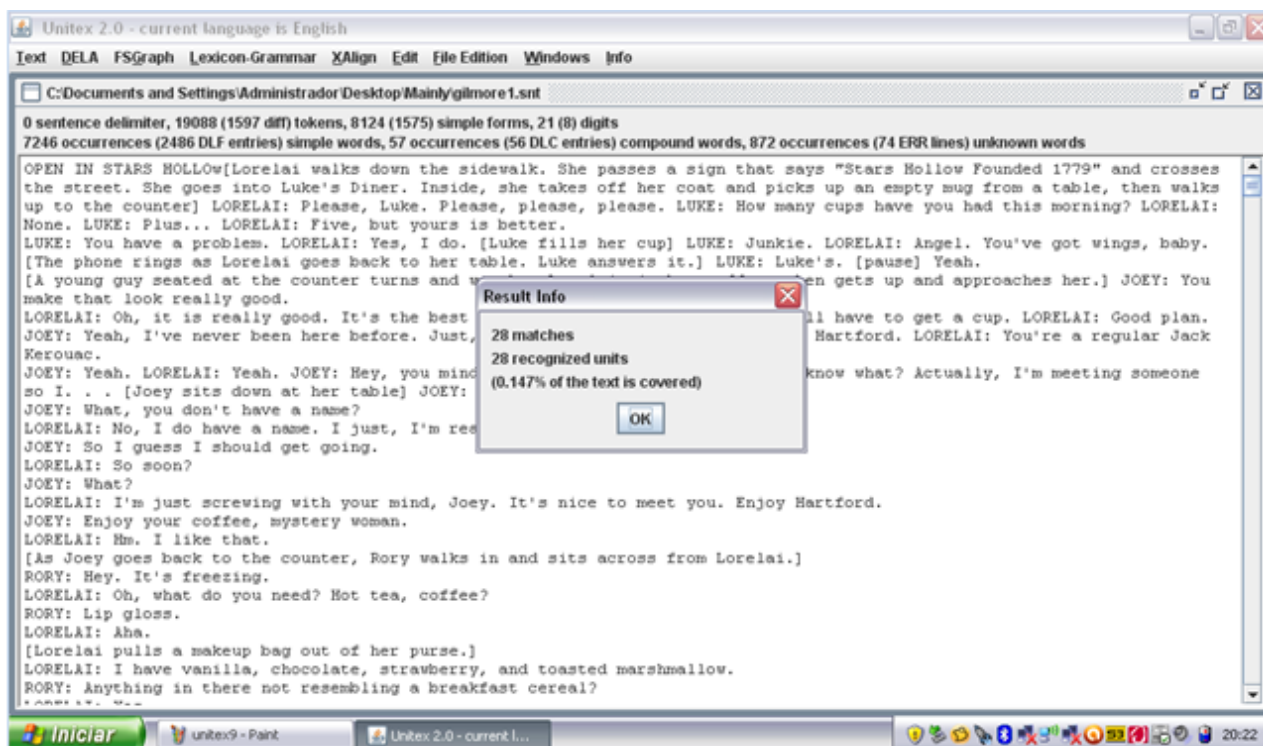


Figura 13: Apresentação das ocorrências.

Neste momento, o programa faz as concordâncias ao clicarmos em *build concordance*.

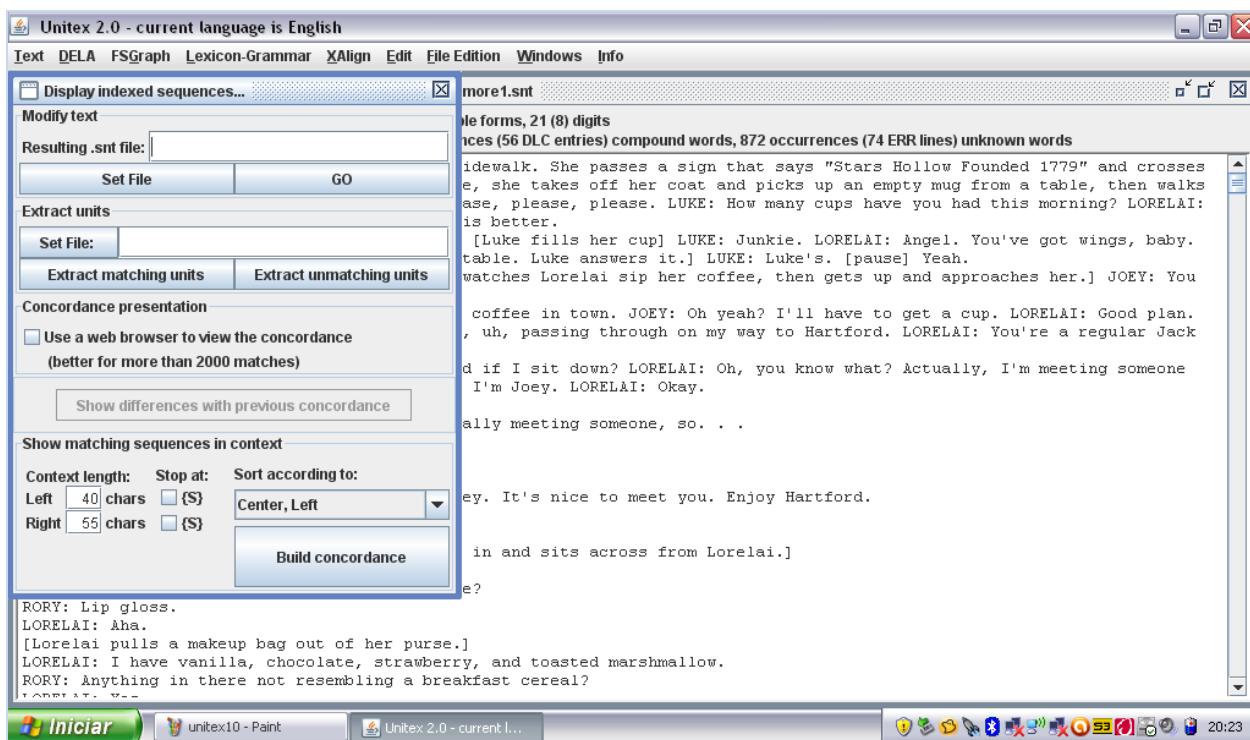


Figura 14: Fazendo as concordâncias.

Após alguns segundos, o programa apresenta todas as concordâncias encontradas, assim podemos observar quais palavras podemos encontrar junto com a que estamos pesquisando e desse modo analisar os *chunks*, *collocations*, *phrasal verbs* e *idioms* nos roteiros de *Gilmore Girls*.

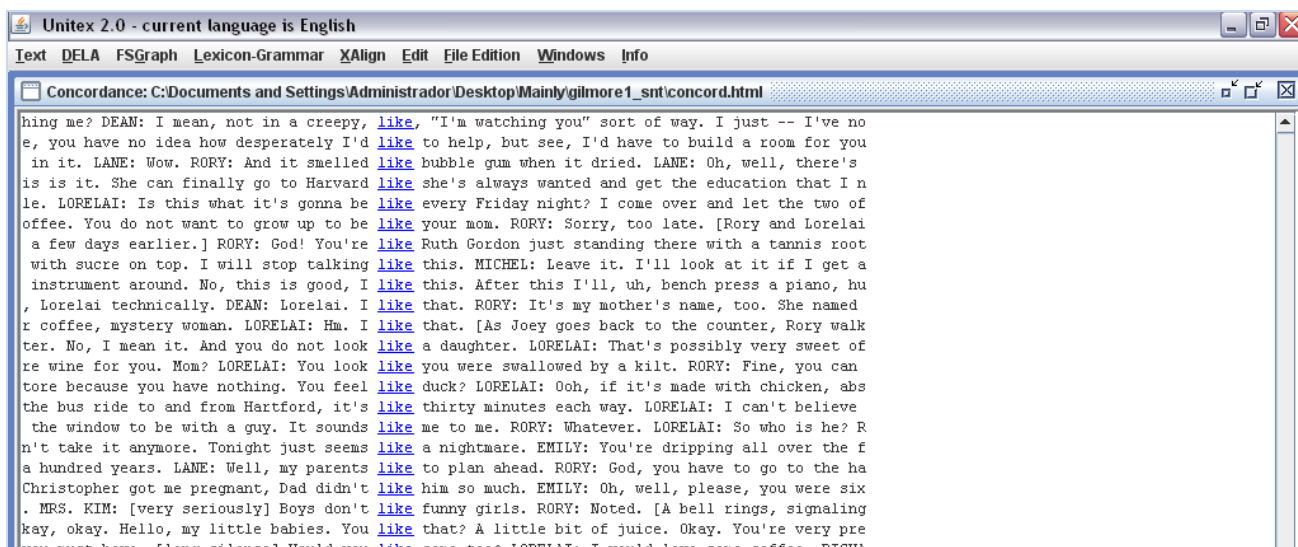


Figura 15: Linhas de concordância.

4.2 Análise das ocorrências *chunks*, *collocations*, *phrasal verbs* e *idioms* em *Gilmore Girls*

Com a ajuda do programa Unitex[®], faremos uma avaliação das ocorrências linguísticas em um episódio do seriado *Gilmore Girls*. É importante ressaltarmos que faremos nossa avaliação baseadas nas categorias apresentadas no capítulo 5 e trataremos os itens que apresentaram mais frequência nos roteiros selecionados, ou seja, em alguns itens mostraremos alguns exemplos. A avaliação será feita de acordo com as seguintes categorias:

- Chunks: subdivididas em *conversational fillers* (marcas conversacionais), *exclamation (exclamações)*, *pragmatic notices* (notas pragmáticas), *discourse organizers* (organizadores do discurso) e *situation evaluators* (avaliadores de situação), *sentence heads* (início de sentenças) e *grammatical frames* (estruturas gramaticais), fácil e difícil compreensão e *everyday language* (linguagem do cotidiano) ou *specific language* (linguagem específica).
- Collocations desdobradas em: *adjective and noun* (colocações adjetivas), *noun and noun* (colocações nominais), *noun and verb/verb and noun* (colocações verbais), *verb and adverb or prepositional phrase* (colocações verbais) e *adverb and adjective* (colocações adverbiais).
- Phrasal verbs: transitivos, intransitivos e acompanhados de preposição
- Idioms: metafóricos e não-metafóricos.

Para tanto, mostraremos quadros apresentando as linhas de concordância retiradas dos roteiros, classificando-os segundo as categorias apresentadas acima.

4.3 O seriado de televisão e seu uso cultural na CLT

Os seriados de televisão, além de fonte linguística, também pode ser trabalhado como fonte de discussão cultural. A integração de seriados em sala de aula de inglês como língua estrangeira, pode facilitar, de certa forma, a o entendimento dos enunciados à cultura em que estão inseridos, estabelecendo uma relação intercultural entre a língua inglesa vivenciada na sala de aula e a língua falada no

cotidiano de um falante nativo e podemos utilizar dos seriados de televisão como uma representação do idioma falado pelos nativos.

O entendimento cultural pode ser trabalhado de várias formas, por meio da observação do uso da língua nas cenas dos seriados, isto é, como os personagens dos seriados utilizam as palavras a fim de expressar algo, por exemplo, ao usarem alguns phrasal verbs ao invés de um verbo simples como em *carry on* e continue (ambos significam continuar) é este estudo cultural que nos permite observar estas peculiaridades da língua.

Igualmente, podemos utilizar o seriado de televisão norte-americano como uma ferramenta para o estímulo do entendimento cultural, auxiliando na compreensão das diferenças e trazendo uma reflexão crítica da cultura de chegada. Segundo Choplek (2008), citando Kramsch (1993), é muito importante trabalharmos o estudo cultural em sala de aula de inglês como língua estrangeira, porque aprender uma língua de forma completa requer, não só saber-lhe a estrutura, mas também saber a cultura que lhe subjaz. É nesse sentido que dentro da CLT é importante que estudemos e trabalhemos a cultura da língua estrangeira que estamos focalizando em sala de aula.

4.4 Gilmore Girls

Este seriado se passa em *Stars Hollow* uma pequena cidade no estado de Connecticut, a série retrata o cotidiano de uma jovem mãe solteira Lorelai Victoria Gilmore e sua filha Lorelai "Rory" Leigh Gilmore, bem como a vida dos habitantes dessa cidade. Os assuntos mais recorrentes da série são família, amigos, conflitos de geração e classes sociais. Podemos ver que uma das grandes características de *Gilmore Girls* é que os diálogos são rápidos, com poucas pausas, há também fortes referências acerca da cultura popular norte-americana, como, por exemplo, muitas referências sobre o cantor Neil Young e a Universidade de Harvard. Ademais, este seriado retrata a difícil relação entre Lorelai Victoria Gilmore com seus pais da alta sociedade.

Escolhemos este seriado, porque há muitas menções à cultura norte-americana, principalmente na modalidade oral das personagens, uma vez que Lorelai e Rory utilizam uma grande variedade de referências culturais e linguísticas características da língua inglesa dos Estados Unidos. O seriado estreou em 2000 e permaneceu no ar até 2007 somando, portanto sete temporadas. Apresentamos abaixo, uma foto das personagens principais de *Gilmore Girls*.⁵⁹

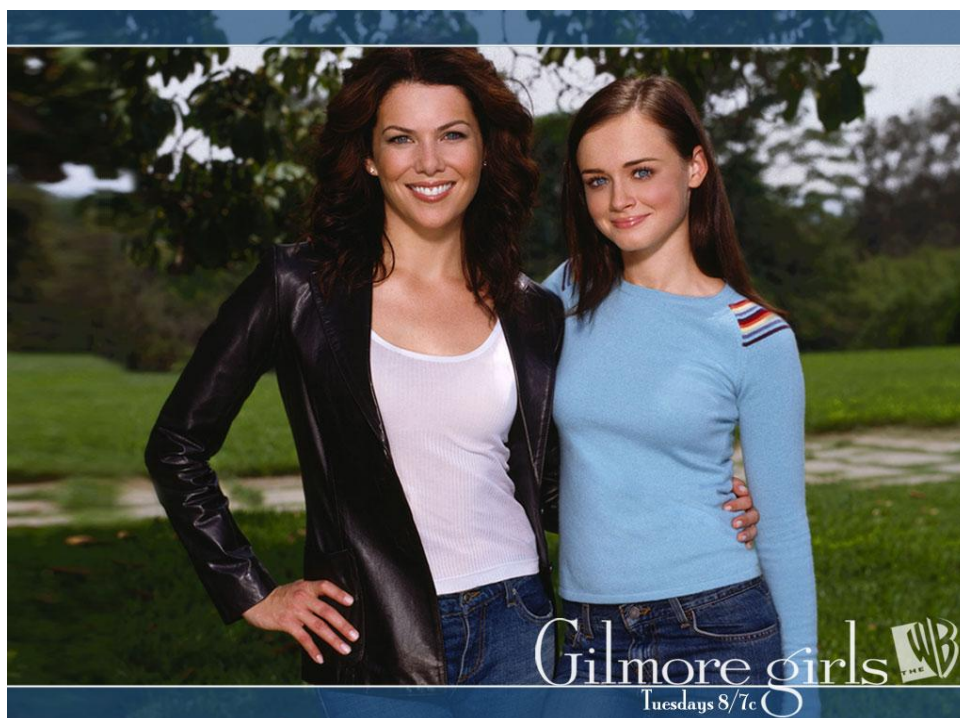


Figura 16: Lorelai e Rory Gilmore.

4.4.1 Episódio escolhido

O episódio que escolhemos é o primeiro de todo o seriado e tem o título de *Pilot* com o nome de “Episódio Piloto”, em português, foi ao ar em 05 de outubro de 2000 e tem a duração aproximadamente 44 minutos. Neste episódio temos o primeiro contato com os personagens principais que permeiam toda a trama do seriado.

Rory é uma das melhores alunas do colégio público local, *Stars Hollow High*, e neste episódio ela é aceita em *Chilton*, uma escola particular famosa por seus

⁵⁹ Fonte da imagem: Google Images. Disponível em: <http://www.google.com.br/imghp?hl=pt-br&tab=wi>

alunos entrarem em grandes universidades americanas, como *Harvard* ou *Yale*. Para isso, Lorelai deve pagar a quantia de cinco mil dólares em até três dias, senão, Rory perde sua vaga na escola. Essa situação força Lorelai a pedir ajuda financeira aos seus pais, Richard e Emily, com quem ela não tem um bom relacionamento. Os pais de Lorelai emprestam o dinheiro à filha, mas impondo a condição de que elas voltem a fazer parte de suas vidas: para tanto, Lorelai e Rory devem jantar em casa de Richard e Emily todas as sextas-feiras. Assim se inicia a história de *Gilmore Girls*.

No seu último dia de aula em *Stars Hollow High*, Rory conhece Dean, um garoto que acabou de chegar de Chicago. Isso deixa a garota, um tanto quanto indecisa a se mudar de escola o que acaba gerando uma briga entre Lorelai e Rory.

Chega a sexta-feira e mãe e filha vão para o jantar na casa de Richard e Emily. Durante o jantar, o pai de Lorelai faz um comentário acerca do pai de Rory, deixando Lorelai bastante irritada e fazendo com que ela saia da mesa e vá para a cozinha onde, mais tarde, tem uma discussão com sua mãe. Rory acaba ouvindo e descobre que sua mãe foi pedir dinheiro emprestado para que ela pudesse estudar em *Chilton*. Assim, Rory, percebendo o sacrifício da mãe, acaba aceitando a mudança de colégios.

4.5 *Gilmore Girls* e suas referências culturais

Encontramos ao longo do episódio uma gama de referências culturais, não somente relacionada aos Estados Unidos, mas também à cultura geral, reconhecidas ao longo da pesquisa - algumas de conhecimento mais comuns e outras de difícil percepção, porque muito locais - como podemos observar nos exemplos a seguir.⁶⁰

⁶⁰ Encontramos a maioria das fontes por meio de sites da internet como o Google (www.google.com.br) e Wikipedia (www.wikipedia.org).

4.5.1 Jack Kerouac

JOEY: *Yeah, I've never been here before. Just, uh, passing through on my way to Hartford.*

LORELAI: *You're a regular Jack Kerouac.*

JOEY: *Yeah.*

LORELAI: *Yeah.*

Lorelai chama Joey de *Jack Kerouac* (12 de Março de 1922 - 21 de Outubro de 1969). Ela está fazendo menção ao autor americano que escreveu a obra “*On the road*”, 1957 (*Com o Pé na estrada*), uma vez que Joey estava de passagem pela cidade de *Stars Hollow* a caminho de *Hartford*.

4.5.2 RuPaul

LORELAI: *I have vanilla, chocolate, strawberry, and toasted marshmallow.*

RORY: *Anything in there not resembling a breakfast cereal?*

LORELAI: *Yes.*

LORELAI: *It has no smell but it changes colors with your mood.*

RORY: *God, RuPaul doesn't need this much makeup.*

Rory pede à Lorelai um *gloss* labial e a mãe tira da bolsa três *nécessaires* repletas de maquiagem. Rory, então, faz alusão à *RuPaul* (17 de Novembro de 1960) um travesti norte-americano muito famoso nas décadas de noventa e nos anos dois mil. Atualmente, ele apresentam um *reality show* chamado *RuPaul e a corrida das loucas*, com transmissão no Brasil.

4.5.3 Officer Krupke

LORELAI: What? It's not for me. It's for Rory, I swear.

LUKE: You're shameless.

LORELAI: Look, Officer Krupke. She's right at that table, right over there.

Lorelai chama Luke de *Officer Krupke* fazendo menção ao musical da *Brodway*, *West Side Story* (Amor, Sublime Amor) de 1957 e depois adaptado para o cinema em 1961. Este personagem era um policial que vigiava e recriminava as gangues de *Nova York* e em *Gilmore Girls*, Luke está sempre vigiando e recriminando Lorelai e Rory.

4.5.4 Stephen King

SOOKIE: Okay, can I say one more thing? I think it's your only option.

LORELAI: Sookie, there are several chapters from a Stephen King novel I'd reenact before I'd resort to that option.

SOOKIE: Okay, dropped. Dropped.

Stephen King (21 de setembro de 1947) é um escritor americano mundialmente reconhecido por suas obras de ficção, gênero terror. Lorelai explica que era mais fácil atuar os capítulos de um romance daquele autor do que ir pedir dinheiro a seus pais, ou seja, tal situação seria um verdadeiro terror para ela.

4.5.5 Amish

RORY: And we get to wear uniforms. No more having people check you out to see what jeans you're wearing 'cause everyone's dressed alike in boring clothes and just there to learn.

LANE: Okay, there's academic-minded and then there's Amish.

Rory está descrevendo sua nova escola para Lane e ela apelida *Chilton*, o novo colégio, de *Amish*. A referência é feita com respeito à comunidade americana, famosa por ser conservadora e ter rígidos costumes em relação ao comportamento, maneira de se vestir, crenças religiosas, uso de eletricidade, telefone, etc...

4.5.6 *Ruth Gordon/ tannis root*

RORY: God! You're like Ruth Gordon just standing there with a tannis root. Make a noise.

DEAN: Rosemary's Baby.

Dean fica parado em frente à Rory enquanto ela pega seus livros que caíram da caixa que estava carregando. Ao se deparar com as pernas do menino ela se assusta e o compara com uma cena do filme *Rosemary's baby* (O Bebê de Rosemary) dirigido por Roman Polanski, em 1968, em que a atriz fica parada segurando a *tannis root* traduzido para o português como “amuleto”, uma erva fictícia, que estimulava a fertilidade.

4.5.7 *Rosemary's Baby*

DEAN: Rosemary's Baby.

RORY: Yeah.

DEAN: Well, that's a great movie. You've got good taste. Are you moving?

RORY: No, just my books are.

Este foi o primeiro diálogo entre Rory e Dean e ele vê que ela derrubou um vídeo do filme *Rosemary's baby* (O Bebê de Rosemary), assim iniciam uma conversa que no decorrer da série, torna-se um namoro.

4.5.8 Oprah

DEAN: My family just moved here from Chicago.

RORY: Chicago. Windy. Oprah.

Rory faz referência à cidade de *Chicago* ressaltando a apresentadora de televisão *Oprah Winfrey* que transmite seu programa desta daquela cidade. Ela é uma das apresentadoras mais famosas e influentes dos Estados Unidos e seu programa também pode ser visto no Brasil, o *The Oprah Winfrey Show* em canais da TV a cabo.

4.5.9 Broadway

RORY: You should check with Miss Patty.

DEAN: What?

RORY: About the job. You should check with Miss Patty. She teaches dance. She was actually on Broadway once.

Rory fala para Dean sobre *Miss Patty*, uma professora de dança local e esclarece que *Miss Patty* já foi bailarina na *Brodway*, famoso circuito de teatro de *Nova York*.

4.5.10 *Moby Dick/ Melville*

DEAN: So, how are you liking Moby Dick?

RORY: Oh, it's really good.

DEAN: Yeah?

RORY: Yeah, it's my first Melville.

DEAN: Cool.

RORY: I mean, I know it's kind of cliché to pick Moby Dick as your first Melville but...hey, how did you know I was reading Moby Dick?

Dean pergunta sobre a leitura que Rory está fazendo de *Moby Dick*, (1851) romance de *Herman Melville* (01 de agosto de 1819 - 28 de setembro de 1891).

4.5.11 *Mommy Dearest*

RORY: Fine.

LORELAI: Aw, you're not gonna give me the "Mommy Dearest" treatment forever, are ya?

Mommy dearest (1978), em português, *Mamãezinha Querida*, é um livro de *Christina Crawford* (11 de junho de 1939) que conta a história da menina que sofria maus tratos de sua mãe, a atriz *Joan Crawford*. O livro foi adaptado para o cinema em 1981. Nesta cena, Rory trata mal Lorelai, porque as duas haviam discutido porque a filha não queria mais ir para o colégio *Chilton*. Naquele momento, Lorelai faz menção ao filme, comparando a atitude da "mãe-megera" com a de Rory.

4.5.12 *The little Match Girl*

RORY: So, do we go in or do we just stand here reenacting The Little Match Girl?

Lorelai e Rory estão paradas em frente à porta da casa de Richard e Emily (pais de Lorelai). Rory menciona o conto de Hans Christian Andersen (02 de Abril de 1805

- 04 de Agosto de 1875, *The little Match Girl* (A pequena vendedora de fósforos) (1845), que retrata a história de uma garotinha que morre de frio na noite de Ano Novo. A adolescente faz essa pergunta, visto que a temperatura estava muito baixa e mãe e filha já estavam paradas à porta há um certo tempo.

4.5.13 *M.I.T*

RICHARD: That's tall. She's tall.

LORELAI: Hi, Dad.

RICHARD: Lorelai, your daughter's tall.

LORELAI: Oh, I know. It's freakish. We're thinking of having her studied at M.I.T.

M.I.T é a abreviatura do *Massachusetts Institute of Technology*, em português Instituto de Tecnologia de Massachusetts. Lorelai, nesta cena, faz uma brincadeira com seu pai, Richard, que está surpreso com a altura da neta, ela diz que isso é algo *freakish* (bizarro, fora do normal) e, assim, Rory deveria ser pesquisada pelo *M.I.T.*

4.5.15 *Nick at nite*

LORELAI: So tell me about the guy.

RORY: Mom!

LORELAI: Is he dreamy?

RORY: Oh, that's so Nick at Nite

Rory, nesta parte, fala da atitude de Lorelai em relação ao “amigo” novo de Rory, Dean, dizendo que isso era tão *Nick at Nite*, o que quer dizer antigo, ultrapassado porque a expressão *Nick at Nite* está relacionada a um programa de canal de televisão americano, o *Nickelodeon*. É exibido durante a noite e passa seriados de televisão antigos como *Jeannie é um gênio* e *Agente 86*.

4.5.16 Brazil

Além das referências culturais, por meio do texto, é importante que destaquemos uma menção não-verbal ao Brasil. No pôster pendurado na parede do quarto de Rory com os dizeres *Travel to historic Brazil* (viagem para o Brasil histórico), vemos uma foto que provavelmente seja de uma igreja barroca brasileira.



Figura 16: Cena em que há referência ao Brasil

A partir da exposição acima, é possível concluir que esses apontamentos proporcionam uma reflexão intercultural, já que existem inúmeras menções à cultura norte-americana/geral e principalmente a preocupação dos produtores da série em compartilhar para seu público um conhecimento geral acerca de outras culturas.

Após, tratarmos das referências culturais encontrados em *Gilmore Girls*, apresentamos a seguir, o levantamento dos *chunks* da língua e suas subdivisões.

4.6 Chunks

Apresentamos os *chunks* encontrados no episódio 1, *Pilot* (Episódio Piloto) da primeira temporada de *Gilmore Girls*, divididos em: *discourse fillers* (preenchedores do discurso), *exclamations* (exclamações), *pragmatic notices* (notas pragmáticas), *discourse organizers* (organizadores do discurso), *situation evaluators* (avaliadores de situação), *sentence heads* (início de sentenças), *grammatical frames* (estruturas gramaticais), significado de fácil compreensão, significado de difícil compreensão, *everyday language* (linguagem com cotidiano) e *specific language* (linguagem específica).

4.6.1 Discourse Fillers (preenchedores do discurso)

Os *discourse fillers* encontrados no *script* foram: *all right*, (tudo bem) *you know* (você sabe), *I mean* (quer dizer), *and then* (então), *of course* (claro), *kind of* (tipo assim) e *sort of* (tipo assim).

<p><i>All right</i></p>	<p><i>...in, not in the counter. Okay, good, all right. My sauce. Whoa, that's pretty good. Hello, a lit ...</i></p> <p><i>...Yes, I understand. LORELAI: All right. So, now, let's get you up and to the doctor, on...</i></p> <p><i>...All right. This will give you an idea....</i></p>
<p><i>You know</i></p>	<p><i>...So, tell me about the guy. RORY: You know what's really special about our relationship?...</i></p> <p><i>...I haven't seen it. SOOKIE: You know, you might consider calling your par...</i></p> <p><i>...LORELAI: Hey, no muumuu today. You know what's weird, I kind of miss it. RORY: You lef ...</i></p> <p><i>....of you. Thanks. JOEY: So. . .daughter. You know, I am traveling with a friend. LORELAI: She's...</i></p> <p><i>... How much did you hear? RORY: Not much. You know, snippets.</i></p>

	<p>LORELAI: Snippets? RORY: Little sni...</p> <p>...boys after themselves all the time, you know, so why couldn't women? She says her feminism...</p>
And then	<p>...ou to be civil, at least through dinner and then on the way home you can pull a Menendez. Deal?...</p> <p>... o all the things that I never got to do and then I can resent her for it and we can finally ...</p> <p>... LANE: Okay, there's academic-minded and then there's Amish....</p>
I mean	<p>...'s my first Melville. DEAN: Cool. RORY: I mean, I know it's kind of cliché to pick Moby Dick as...</p> <p>...watching you. RORY: Watching me? DEAN: I mean, not in a creepy, like, "I'm watching you" sort...</p> <p>...about the need for one's privacy. I mean, you really understand boundaries...</p> <p>... should be spending that money right now. I mean, I know Chilton's got to be costing you a lot...</p> <p>... we're going to dinner tomorrow night. I mean, what if I had plans? You didn't even ask me...</p> <p>...guy nailed the other right in the face. I mean, it was a mess, blood everywhere, the nurse came...</p> <p>...out, and you just sat there and read. I mean, you never even looked up. I thought...</p>
Of course	<p>...LORELAI: This is about a boy, of course. I can't believe I didn't see it. All this...</p> <p>...have to look ma'am, I -- [pause] Yes, of course I'll look. [Michel puts the phone down...]</p>
Kind of	<p>... women? She says her feminism just kind of took over. Though personally I think a lot of ...</p> <p>... dance much. RORY: No, no, she just kind of knows everything</p>

	<p><i>that's going on in town...</i></p> <p><i>... DEAN: Cool. RORY: I mean, I know it's kind of cliché to pick Moby Dick as your first Melville ...</i></p> <p><i>...muumuu today. You know what's weird, I kind of miss it. RORY: You left me a note to meet you ...</i></p>
Sort of	<p><i>...in a creepy, like, "I'm watching you" sort of way. I just -- I've noticed you. RORY: Me? ...</i></p>

4.6.2 Exclamations (exclamações)

Encontramos algumas exclamações com a interjeição “*Oh*”, com as variações: *Oh my God*, (ó meu Deus), *Oh great* (ótimo) *Oh no* (ó não), *Oh yeah* (sim) *Oh yes* (sim) e *Oh good* (que bom).

Oh	<p><i>...got in. SOOKIE: Oh my God! Oh my God! Oh my God!...</i></p> <p><i>...Really. RORY: I don't believe this! Oh my God, I'm going to Chilton! ...</i></p> <p><i>...Oh, no. No, no, no. I don't want you to give up her ...</i></p> <p><i>...DRELLA: Oh, no, don't move. Just ignore the tiny woman pushing ...</i></p> <p><i>...LORELAI: Oh, yeah, her dishes have never been cleaner. RORY: You <</i> <i>...know if someone's looking. DEAN: Oh, great. Uh, thanks. Hey, what are you doing now? ...</i></p> <p><i>...ask for favors, you know that. EMILY: Oh, yes, we know. RICHARD: I'll get the checkbook...</i></p> <p><i>...daughter relationship. SOOKIE: Oh, good. RORY: Mom? ...</i></p>
----	---

4.6.3 Pragmatic notices (notas pragmáticas)

As seguintes notas pragmáticas foram encontradas: *excuse me* (com licença, pedrão) *thank you*, (obrigado(a)) *you're welcome* e *how are you doing?* (Como vai você?).

Excuse me	...could use a little salt, though. EMILY: Excuse me? RORY: So, Grandpa, how's the insurance biz?French paper before you go. MICHEL: Excuse me? RORY: That'd be great...
Thank you	...has just been accepted. Thank you , and, um, I got the invoice for your enrollment... ...Good comeback. RORY: Thank you . LORELAI: You're welcome. Rory, come on. RORY ...Okay, dropped. Dropped. LORELAI: Thank you . [Rory comes outside in her Chilton skirt... ...RORY: Funny. LANE: Thank you! So I told my mom you're changing schools...
You're welcome	...Good comeback. RORY: Thank you. LORELAI: You're welcome . Rory, come on. RORY
How are you doing?	... and looks at her.] LORELAI: Hi, how are you doing? [Back at the dinner table, Rory star...

4.6.4 Discourse organizers (organizadores do discurso)

Procuramos no *script* alguns *discourse organizers* (organizadores do discurso) como: *having said that* (tendo dito isto), *the thing is* (é isso), *the point is* (é isso), *I have a point* (tenho um apontamento), *make your point* (dê sua opinião) e *as a matter of fact* (o fato é que) e não encontramos nenhuma evidência desses *chunks* no capítulo 1 de *Gilmore Girls*.

4.6.5 Situation evaluators (avaliadores de situação)

Neste *script* encontramos os seguintes avaliadores de situação: *you're kidding* (você está brincando), *she's kidding* (ela está brincando), *I can't believe* (não posso acreditar), *I don't believe* (não acredito) e *oh come on!* (ah vamos lá!).

You're kidding	<p>...I dressed for gym. LORELAI: You're kidding! RORY: And I played volleyball...</p> <p>...The hayride? You're kidding. LANE: My parents set me up with...</p> <p>...RORY: Oh, now you're kidding. LANE: Koreans never joke about future doctors...</p>
She's kidding	<p>... KIM: I'm by the table! RORY: She's kidding, right? LANE: Look, we'll meet you in the kitch...</p> <p>... What? LANE: Nothing, Mama. She's just kidding. MRS. KIM: Boys don't like fun...</p>
I can't believe	<p>...This is about a boy, of course. I can't believe I didn't see it. All this talk about money and ...</p> <p>...minutes each way. LORELAI: I can't believe what I'm hearing...</p> <p>...RORY: I can't believe tomorrow's my last day at Stars Hollow High...</p>
I don't believe	<p>...Really? LORELAI: Really. RORY: I don't believe this! Oh my God, I'm going to Chilton!...</p>
Oh come on	<p>...the disappointment from here. LANE: Oh, come on. Stop it. ...</p> <p>...You said pie. LORELAI: Oh, come on. EMILY: You did. All I heard you say was pie...</p>

4.6.6 Sentence heads (início de sentenças)

Encontramos alguns *Sentence heads* (início de sentenças) que são: *Could you..?* (Você poderia..?), *Can you..?* (Você pode...?), *Would you...?* (Você...?) *Do you...?* (Você...?) e *Have you..?* (Você...?).

Could you..?	<p>...I was just wondering, um, could you be, uh, nicer to the guests?...</p> <p>...I don't want to talk about this. Could you please, please just leave me alone?...</p>
--------------	---

Can you..?	...MICHEL: It rings. LORELAI: Can you answer it? MICHEL: No...
Would you...?	...I came here for a reason. Dad, would you mind sitting down for a minute?sure then you must have. [long silence] Would you like some tea?...
Do you...?	...two-three. It's a waltz, ladies. Susie, do you have to tinkle? Then uncross your legs, darling... ... RORY: So, do you like cake? DEAN: What? RORY: They make really go... ...mother and a father. LORELAI: Oh, Mom. Do you think that Christopher would have his own company?... ...right now if we'd gotten married? Do you think he would be anything at all? EMILY: Yes, I ...
Have you..?	DEAN: So, have you lived here all your life? RORY: Yes. Well...please, please. LUKE: How many cups have you had this morning? LORELAI: None...

4.6.7 Grammatical frames (estruturas gramaticais)

Encontramos os *grammatical frames* (estruturas gramaticais), com as conjunções *as...as...* (tanto... quanto), entretanto não encontramos exemplos com *neither...nor* (nem...nem) e *not only... but also* (não só... mas também).

As..as	...we would be happy to accept her as soon as the first semester's tuition has been received... ...She can start as early as Monday. Um, the problem is that they want me to put...
--------	--

4.6.8 Significado de fácil compreensão

Elencamos alguns *chunks* de significado de fácil compreensão que são *all right*, (tudo bem) *all over* (tudo novamente), *all this* (tudo isso), *after all* (afinal), *come in* (entre) *oh come on* (ah vamos lá), *don't get wrong* (não me leve a mal), *give up* (desistir) *let's go* (vamos), *what a hell* (mas que droga).

<i>All right</i>	<p>...not in, not in the counter. Okay, good, all right. My sauce. Whoo, that's pretty good...</p> <p>...SOOKIE: Yes, I understand. LORELAI: All right. So, now, let's get you up and to the doctor...</p>
<i>All over</i>	<p>... a nightmare. EMILY: You're dripping all over the floor. LORLEAI: Why do you pounce on every...</p> <p>... LORELAI: Listen, can we just start all over, okay? You tell me all about the guy...</p>
<i>All this</i>	<p>...I can't believe I didn't see it. All this talk about money and bus rides. You got a thin...</p> <p>...RORY: And I learned that all this time I was avoiding group sports?...</p>
<i>After all</i>	<p>... have been my first thought. After all, you're me. RORY: I'm not you. LORELAI: Really? ...</p> <p>... RORY: You know, it sucks that after all these years your mom still hates me...</p>
<i>Come in</i>	<p>...Yes. EMILY: Well, isn't that nice. Come in. LORELAI: Thanks. [She walks inside and they...</p>
<i>(Oh) Come on</i>	<p>...the disappointment from here. LANE: Oh, come on. Stop it. RORY: You know, it sucks that after...</p> <p>...EMILY: You said pie. LORELAI: Oh, come on. EMILY: You did. All I heard you say was pie...</p>
<i>Don't get wrong</i>	<p>...Okay, I'll talk. Don't get me wrong. Guys are great. I am a huge fan of guys...</p>

Give up	... <i>Oh, no. No, no, no. I don't want you to give up her space. I'll just -- I'll have to figure it ...</i>
Let's go	... <i>have anything important to...let's go. ...</i>
What the hell	.. <i>Just tonight? LORELAI: What the hell is wrong with you? RORY: I'm not sure I want to go to...</i>

4.6.9 Significado de difícil compreensão

Encontramos os seguintes *chunks* de difícil compreensão: *get knocked up* (engravidar), *get ahold of* (comunicar-se), *pull a bank job* (assaltar um banco), *set up* (entrar numa fria).

Get knocked up	... <i>I am a huge fan of guys. You don't get knocked up at sixteen being indifferent to guys...</i>
Get ahold of	... <i>Miss Bell. I've been trying to get ahold of her all day...</i>
Pull a bank job	... <i>just doesn't give me a lot of time to pull a bank job. I was...</i>
Set up	... <i>You're kidding. LANE: My parents set me up with the son of a business associate...</i>

4.6.10 Everyday language (linguagem com cotidiano)

Encontramos no *script* de Gilmore Girls os *chunks* de *everyday language* como: *as soon as* (assim que), *never mind* (deixa para lá).

As soon as	...we would be happy to accept her as soon as the first semester's tuition has been received...
Never mind	... well, never mind , I was just kidding...

4.6.11 *Specific language* (linguagem específica)

Procuramos no *script* alguns *chunks* relacionados à linguagem específica, contudo não encontramos nenhum desse tipo.

4.7 *Collocations*

A partir deste item, apresentamos as ocorrências das *collocations* encontradas no *script* de *Gilmore Girls*.

4.7.1 *Adjective and noun* (colocações adjetivas)

No levantamento do *script* de *Gilmore Girls* encontramos as seguintes colocações adjetivas: *best coffee* (melhor café), *big things* (grandes coisas), *crazy talk* (conversa doida), *funny girls* (garotas engraçadas), *funny thing* (coisa engraçada), *good cake(s)* (bolos bom(ns)), *good color* (cor boa), *good plaid skirt* (boa saia xadrez), *good plan* (bom plano), *good job* (bom emprego), *good taste* (bom gosto), *great harp* (ótima harpa), *great movie* (ótimo filme), *great spot* (ótima posição), *hot tea* (chá quente), *important life* (vida importante), *important thing* (coisa importante), *little babies* (pequenos bebês), *little dangerous* (um pouco perigoso), *little help* (um pouco de ajuda), *little salt* (um pouco de sal), *little snippets* (pequenos pedaços), *little vegetables* (pequenos vegetais), *longer sentence* (sentença mais longa), *lovely life* (vida adorável), *mystery woman* (mulher misteriosa), *new daddy* (novo papai), *new phase* (nova fase), *new slogan* (novo slogan), *new stove* (novo fogão), *round cakes* (bolos redondos), *tiny woman* (mulher minúscula), *unmarried women* (mulheres não casadas), *wrong way* (de maneira errada) e *wonderful school* (escola maravilhosa). Apresentamos as linhas de concordâncias a seguir:

Best coffee	...Oh, it is really good. It's the best coffee in town. JOEY: Oh yeah? I'll have to get...
Big things	... public next month. This could mean big things for him. [to Rory] Very talented man, your father...
Crazy talk	... Okay, enough. Enough of the crazy talk , okay? I appreciate your concern but I have this...
Funny girls	...KIM: [very seriously] Boys don't like funny girls . RORY: Noted. [A bell rings, signaling that...]
Funny thing	...left standing. That is a funny, funny thing , no?...
Good cake(s)	... DEAN: What? RORY: They make really good cakes here. They're very...round. DEAN: Okay, I'llRORY: Oh. 'Cause they have really good cake back there...
Good Color	... LANE: Well, was it a good color at least? RORY: It had sparkles in it...
Good plaid skirt	...RORY: Can't let a perfectly good plaid skirt go to waste...
Good plan	... I'll have to get a cup. LORELAI: Good plan . JOEY: Yeah, I've never been here before...
Good job	... I found a good job . EMILY: As a maid. With all your brains ...
Good taste	...Oh ,he's very cute. You have good tasteWell, that's a great movie. You've got good taste ...
Great Harp	... and this is my great harp , okay. So if you're looking for someone to...
Great movie	...RORY: Yeah. DEAN: Well, that's a great movie . You've got good taste...
Great spot	... Oh, that is a great spot for a table. Decorator's a genius...
Hot tea	...Oh, what do you need? Hot tea , coffee?
Important life	...Someone willing to throw important life experiences out the

	<i>window to be with a guy...</i>
<i>Important thing</i>	<i>An education is the most important thing in the world, next to family...</i>
<i>Little babies</i>	<i>...bit of greens. Okay, okay. Hello, my little babies. You like that? A little bit of juice...</i>
<i>Little dangerous</i>	<i>...Dark hair, romantic eyes? Looks a little dangerous? RORY: This conversation is over....</i>
<i>little help</i>	<i>...you would have been if you'd accepted a little help, hmm? And where Rory would have been...</i>
<i>little salt</i>	<i>...Potatoes could use a little salt, though. EMILY: Excuse me?...</i>
<i>little snippets</i>	<i>...Snippets? RORY: Little snippets. LORELAI: So basically everything?...</i>
<i>little vegetables</i>	<i>...SOOKIE: Okay, hello little vegetables, come with me. I got it. Okay, where'</i>
<i>longer sentence</i>	<i>...Okay, I'm gonna need a little bit longer sentence. LORELAI: The Chilton school. Rory got...</i>
<i>lovely life</i>	<i>...business and you'd be living a lovely life right now. LORELAI: He didn't want to be in the in... ...business and I am living a lovely life right now. EMILY: That's right, far away from us...</i>
<i>mystery woman</i>	<i>...JOEY: Enjoy your coffee, mystery woman. LORELAI: Hm. I like that...</i>
<i>new daddy</i>	<i>...JOEY: Your. . . RORY: Are you my new daddy? JOEY: Wow. You do not look old enough to ...</i>
<i>new phase</i>	<i>...Rory entering Chilton and an exciting new phase in her life. RICHARD: Here, here...</i>
<i>new slogan</i>	<i>...LORELAI: Well, at least you have your new slogan. RICHARD: And how are things at the motel? ...</i>
<i>new stove</i>	<i>...you want. SOOKIE: I can't afford a new stove! Those things are expensive. LORELAI: Sookie... ...fire me, or make me pay the cost of a new stove out of my</i>

	paycheck. LORELAI: Well, whatever ...
round cakes	...You wouldn't want to forget where the round cakes are. DEAN: So, how are you liking Moby Dick...
tiny woman	...Oh, no, don't move. Just ignore the tiny woman pushing the 200-pound instrument around. No...
unmarried women	...LANE: She doesn't trust unmarried women . RORY: You're unmarried. LANE: I'm hayriding with...
wrong way	...father said the wrong way. LORELAI: The wrong way ? How could I have taken it the wrong way?you took what your father said the wrong way . LORELAI: The wrong way? How could I have ...
wonderful school	...Chilton. EMILY: Chilton? Oh, that's a wonderful school . It's only five minutes from here...

4.7.3 Noun and Noun (colocações nominais)

Localizamos as seguintes colocações nominais no *script de Gilmore Girls*: *business class* (aula de business), *a cup of coffee* (uma xícara de café), *future doctor* (futuro médico), *future proctologist* (futuro proctologista), *harmonica player* (gaitista), *harp player* (harpista), *open spot* (vaga em aberto), *sort of way* (de certa forma), assim apresentamos as linhas de concordância:

<i>Business class</i>	...You said you were taking a business class ? LORELAI: Yeah, mmhmm, yeah... ...to see us. RICHARD: What business class ? EMILY: Well, she told us about it, dear, remember... ...No, I just, uh, finished up my business class and I thought I would stop by. EMILY: To see me?...
<i>A cup of coffee</i>	...RORY: Hey, how 'bout I buy you a cup of coffee ? LORELAI: Oh, yeah. You drive, though...

<i>Future doctor</i>	<i>...to have a pre-hayride cup of tea with a future doctor. How do I look? Korean?...</i>
<i>Future proctologist</i>	<i>...unmarried. LANE: I'm hay riding with a future proctologist. I have potential...</i>
<i>Harmonica player</i>	<i>...be nice to the guests, get a harmonica player, or maybe some guy who whistles through his nose...</i>
<i>Harp player</i>	<i>...I'm sorry. Did you not want a harp player? LORELAI: Yes, I did. DRELLA: And did you notI did. DRELLA: Okay. I am a great harp player, and this is my great harp, okay. So if you're I... ...And did you not want a great harp player? LORELAI: Yes, I did. DRELLA: Okay. I am a great ...</i>
<i>Open spot</i>	<i>...honey, that was a joke. They have an open spot. You're gonna start on Monday. RORY: Really?...</i>
<i>Sort of way</i>	<i>... in a creepy, like, "I'm watching you" sort of way. I just -- I've noticed you. RORY: Me? DEAN ...</i>

4.7.4 Noun and verb/verb and noun (colocações verbais com substantivos).

As seguintes colocações verbais com substantivos foram encontradas no script: *find a job* (encontrar um emprego), *get a coke* (pegar uma coca-cola), *get a cup* (pegar uma xícara), *get a chance* (ter uma chance), *get upset* (ficar chateado), *get stitches* (levou pontos), *have dinner* (jantar), *have a daughter* (ter uma filha), *have a meeting* (ter uma reunião), *have a problem* (ter um problema), *make a note* (fazer anotação), *need money* (precisar de dinheiro) e *take a bath* (tomar banho), apresentamos, então, as linhas de concordância:

<i>Find a job</i>	<i>...Oh, Rory, good. I think I found a job for your male friend. LORELAI: What male friend? ...</i>
-------------------	---

Get a coke	...LORELAI: Speaking of which, I'm gonna get a Coke . Or a knife...
Get a cup	...in town. JOEY: Oh yeah? I'll have to get a cup . LORELAI: Good plan. JOEY: Yeah, I've never ...
Get a chance	MICHEL: Leave it. I'll look at it if I get a chance . RORY: It's due tomorrow. And pay special...
Get upset	...LANE: Rory, if my parents still get upset over the obscene portion size of American...
Get stitches	...LORELAI: When did you get stitches ? SOOKIE: Friday night. Radish roses...
Have dinner	...Oh, I forgot to tell you, we're having dinner with your grandparents tomorrow night... ...EMILY: Friday nights, you and Rory will have dinner here...
Have a daughter	...You do not look old enough to have a daughter . No, I mean it. And you do not look like ...
Have a meeting	... look nice. Really nice. LUKE: I had a meeting earlier at the bank. They like collars. You loo...
Have a problem	but yours is better. LUKE: You have a problem . LORELAI: Yes, I do...
Make a note	...I'll remember that. RORY: Good. Make a note . You wouldn't want to forget where the round cakes...
Need money	...she loses her spot. RICHARD: So, you need money . LORELAI: Yeah. But it's not for me, it's... ...I have a situation. RICHARD: You need money . LORELAI: Dad, will you just please let me...
Take a bath	...for breakfast. LORELAI: I want to take a bath in that sauce! SOOKIE: I will make more! ...

4.7.5 Verb and adverb or prepositional phrase (colocações verbais com advérbios e orações preposicionadas).

Encontramos somente uma *collocation* que se adequa a esta categoria que é: *starting immediately* (iniciar imediatamente) vejamos a linha de concordância:

<i>Starting immediately</i>	<i>...Chilton Preparatory starting immediately. Due to your daughter's excellent ...</i>
-----------------------------	---

4.7.6 Adverb and adjective (colocações adverbiais)

No *script* de *Gilmore girls*, encontramos as colocações adverbiais: *little bit* (um pouco), *perfectly good* (perfeitamente bom), *pretty good* (muito bom), *really bad* (muito ruim), *really brave* (muito corajoso), *really good* (muito bom), *really nice* (muito bom), *really special* (muito especial), *unbelievably self-centered* (inacreditavelmente concentrado). Vamos às linhas de concordância:

<i>Little bit</i>	<i>...that's pretty good. Hello, a little bit of greens. Okay,okay. Hello, my little babies ...</i>
<i>Perfectly good</i>	<i>...does that mean... RORY: Can't let a perfectly good plaid skirt go to waste. LORELAI: Oh, ho...</i>
<i>Pretty good</i>	<i>...good, all right. My sauce. Whoo, that's pretty good. Hello, a little bit of greens. Okay, okay...</i>
<i>Really bad</i>	<i>... LORELAI: What? RORY: The timing is just really bad. LORELAI: The timing is bad?...</i>
<i>Really brave</i>	<i>...RORY: I think it was really brave of you to ask them for money...</i>
<i>Really good</i>	<i>...DEAN: What? RORY: They make really good cakes here. They're very...round... ...you did. RORY: Oh. 'Cause they have really good cake back there... ...JOEY: You make that look really good. LORELAI: Oh, it is really good. It's...</i>

	...you liking <i>Moby Dick</i> ? RORY: Oh, it's really good . DEAN: Yeah? RORY: Yeah, it's my first ...
<i>Really nice</i>	... more of them. LORELAI: You know who's really nice to talk to? The people at the unemployment LORELAI: Wow, you look nice. Really nice . LUKE: I had a meeting earlier at the bank..
<i>Really special</i>	...me about the guy. RORY: You know what's really special about our relationship? The total ...
<i>unbelievably self-centered</i>	...didn't look up because I'm unbelievably self-centered . DEAN: Maybe, but I doubt it...

4.8 Phrasal verbs

Apresentamos a seguir as ocorrências dos *phrasal verbs* retiradas do *script de Gilmore Girls* divididas em *intransitives* (intransitivos), *transitives* (transitivos), *prepositional verbs* (verbos com preposição) quando temos a ocorrência de duas palavras e *Phrasal prepositional- verbs* (verbos preposicionados), com três palavras.

4.8.1 *Intransitives* (intransitivos)

Na pesquisa realizada, encontramos os seguintes *phrasal verbs* intransitivos: *Be in* (estar em, participar), *come back* (voltar, retornar), *come on* (vamos lá, nesse caso é uma expressão de encorajamento), *drop in* (fazer uma visita sem avisar), *drop out* (abandonar um curso) e *give up* (desistir). Apresentamos, assim, as linhas de concordância retiradas do *script*:

<i>Be in</i>	...RORY: I'm gonna be in a Britney Spears video? SOOKIE: You're going to Chilton...
<i>Come back</i>	...EMILY: Lorelai, come back to the table. LORELAI: Is this what it's ...

Come on	... disappointment from here. LANE: Oh, come on . Stop it. RORY: You know, it sucks that after ...
Drop in	...at the college today and decided to drop in to see us. RICHARD: What business class? ...
Drop out	...None of the girls get pregnant, drop out ? LANE: Not that we know of. RORY: Though come ...
Give up	...Oh, no. No, no, no. I don't want you to give up her space...

4.8.2 Transitives (transitivos)

Quanto aos verbos transitivos, temos: *ask for* (pedir), *bring up* (mencionar), *come to* (resultar), *find out* (descobrir), *get to* (conseguir), *pay back* (devolver o dinheiro), *put down* (largar), *put on* (vestir, colocar), *sit down* (sentar), *start over* (recomeçar), *stop by* (fazer uma visita rápida) *take after* (parecer), *throw away* (desperdiçar, jogar fora), *try for* (tentar) e *turn into* (tornar-se, transformar-se). Vejamos as linhas de concordância com os *phrasal verbs* transitivos a seguir:

Ask for	...pay you back every cent. I don't ask for favors, you know that. EMILY: Oh, yes, we know...
Bring up	...say was pie. LORELAI: Why would he bring up Christopher? Was that really necessary?...
Come to	...LANE: Not that we know of. RORY: Though come to think of it, Joanna Posner was glowing a little...
Find out	...Nick at Night. LORELAI: Well, I'm gonna find out anyway. RORY: Really? How? ...
Get to	...get the education that I never got and get to do all the things that I never got to do and the...
Pay back	...it's for Rory. And I fully intend to pay you back every cent. I don't ask for favors....

Put down	...This is so unhealthy. Rory, please, put down that cup of coffee. You do not want to grow up... ...the problem is that they want me to put down an enrollment fee plus the first semester's
Put on	...That's incredible! SOOKIE: I want to put it on the waffles tomorrow morning for breakfast...
Sit down	...reason. Dad, would you mind sitting down for a minute? RICHARD: You need money...
Start over	...knock. LORELAI: Listen, can we just start all over , okay? You tell me all about the guy and...
Stop by	...my business class and I thought I would stop by . EMILY: To see me? LORELAI: Yes. EMILY: Well...
Take after	...one, that boy. [to Rory] You must take after him. LORELAI: Speaking of which, I'm gonna...
Throw away	...a motorcycle? 'Cause if you're gonna throw your life away , he better have a motorcycle!Is that a collector's cup or can I throw it away for you? LORELAI: Oh...
Try for	...do is suggest that you please, please try for another weekend. Any weekend...
Turn into	...faster than that. You're gonna have to turn into friggin' Flo Jo to get away from me...

4.8.3 Prepositional verbs (verbos com preposição)

Neste episódio de *Gilmore Girls* não encontramos nenhum indicativo de *Prepositional verbs*, (verbos com preposição).

4.8.4 Phrasal prepositional- verbs (verbos preposicionados)

Encontramos somente uma ocorrência de *phrasal prepositional- verbs* (verbos preposicionados), isto é, que contenham três palavras e esta é: *get away from* (ir para outro lugar, sair), apresentamos, portanto, a linha de concordância:

Get away from	...You have to turn into friggin' Flo Jo to get away from me ...
---------------	---

4.9 Idioms

Nesta seção, mostramos os *idioms* encontrados divididos em metafóricos e não-metáfóricos.

4.9.1 Idioms metafóricos.

Localizamos no *script* algumas ocorrências de *Idioms* metafóricos que são: *get ahold of* (comunicar-se), *get knocked up*,(engravidar), *friggin'* (muito), *offspring* (prole), *pull a bank job* (assaltar um banco), *set up* (entrar numa fria).

Get ahold of	... Miss Bell. I've been trying to get ahold of her all day...
Get knocked up	...I am a huge fan of guys. You don't get knocked up at sixteen being indifferent to guys...
Friggin'	...You're gonna have to turn into friggin' Flo Jo to get away from me...
Offspring	...MICHEL: What is your offspring doing? RORY: I need stamps. Can I have these?...
Pull a bank job	... just doesn't give me a lot of time to pull a bank job . was...
Set up	...You're kidding. LANE: My parents set me up with the son of a business associate...

4.9.2 Idioms não-metáfóricos.

O *idiom* não-metáfórico encontrado no *script* é *it sucks* (é um saco, é uma droga) que está na linha de concordância a seguir:

<i>It sucks</i>	... RORY: You know, it sucks that after all these years your mom still hates me...
-----------------	---

Como foi possível vermos neste capítulo de análise, o seriado *Gilmore Girls* apresenta uma gama de exemplos de referências culturais como também de *chunks of language* e seus subitens.

Depois da exaustiva pesquisa dos itens mencionados, constatamos que, em um único episódio encontramos quinze menções à cultura como *Jack Kerouac*, *RuPaul*, *Officer Krupke*, *Stephen King*, *Amish*, *Ruth Gordon/ tannis root*, *Rosemary's Baby*, *Oprah*, *Broadway*, *Moby Dick/ Melville*, *Mommy Dearest*, *The little Match Girl*, *M.I.T* e *Nick at nite*, sendo treze relacionadas à cultura norte-americana. A menção à cultura geral na fala de Rory quando ela menciona o conto *The little Match Girl* (A pequena vendedora de fósforos) do escritor dinamarquês Hans Christian Andersen e quando vimos o cartaz turístico divulgando o Brasil.

Foi possível percebermos que, as citações culturais abrangem vários campos do conhecimento, como a literatura ao vermos Lorelai e Rory falarem de *Jack Kerouac* ou de *Stephen King*. Ademais, vimos citações acerca da televisão norte-americana com *RuPaul*, *Oprah* ou *Nick at nite*, mostrando, desse modo, a cultura cotidiana e local. Além da televisão, há citações sobre o cinema como *Rosemary's Baby*, o que é algo muito característico dos Estados Unidos. Também vimos uma menção à área da ciência quando Lorelai fala acerca do *M.I.T*, o *Massachusetts Institute of Technology* e, por fim, a área do turismo com o cartaz acerca do Brasil.

Quanto aos *chunks*, localizamos cento e trinta e nove, dentre as categorias analisadas. O maior número que encontramos foi o de *collocations* somando o total de sessenta e seis, sendo o item *adjective and noun* (colocações adjetivas) que apresentou as maiores recorrências com trinta e cinco *collocations*. Em segundo lugar de frequência, temos os *chunks* na categoria significado de fácil compreensão que apresentou dez *chunks*. Já no terceiro lugar, vemos os *phrasal verbs* com o total de vinte e duas recorrências e a categoria a qual temos a maior frequência é a de *transitives phrasal verbs* (transitivos) com quinze e, por fim, a categoria que teve a

menor recorrência foi a de *idioms* com apenas oito encontrados ao longo de todo o episódio.

Retomando o que expusemos, a escolha do seriado *Gilmore Girls* foi feita justamente porque nele há uma grande variedade de *chunks* da língua inglesa e suas subdivisões *collocations*, *phrasal verbs* e *idioms*, da mesma forma que encontramos várias referências culturais. Concluímos desse modo, que a promoção de um aprendizado intercultural - entre a cultura norte-americana e a brasileira – em sala de aula, é factível.

Com os *chunks of language*, podemos apresentar aos alunos vários exemplos do uso da língua inglesa e assim mostrando a eles o uso natural da língua, assim o uso cultural do inglês. Por exemplo, muitas vezes em sala de aula, os alunos não conseguem compreender o porquê de muitos professores insistirem em ensinar os *phrasal verbs*, uma vez que, na maior parte das vezes há um outro verbo que substitua o *phrasal verb*. Com o uso de seriados de televisão como *Gilmore Girls* é possível justificarmos a insistência da parte dos *teachers* e assim, retomamos um aspecto muito importante mencionado neste trabalho o do *appropriateness* (uso apropriado da língua) ressaltando, então, que aprender uma língua não está relacionado somente com o aprendizado de algumas estruturas e sim com o aprendizado holístico envolvendo sua estrutura, uso e cultura.

4.9.3 Atividades sugeridas

Apresentamos a seguir algumas atividades que podem ser aplicadas em sala de aula baseadas no levantamento/estudo que realizamos com o episódio piloto de *Gilmore Girls*.

Atividade 1 - <i>Collocations with make or do</i>	
Perfil os alunos: alunos do nível pré-intermediário.	
Episódio 1 – Piloto, com legendas em inglês.	
Etapa/Estágio da aula	Fase de ensaio e uso ou <i>follow up</i> .
Habilidades trabalhadas	<i>Grammar practice, listening e speaking.</i>
Objetivos	Promover uma consciência linguística nos estudantes nos usos dos verbos <i>make</i> e <i>do</i> em <i>collocations</i> .
Agrupamento	Em duplas
Fases da atividade	<p>1ª – O professor faz um <i>warm up</i> lembrando algumas <i>collocations</i> com os verbos <i>make</i> e <i>do</i>.</p> <p>2ª – O professor, então passa o episódio de <i>Gilmore Girls</i> e pede aos alunos para tomarem nota das <i>collocations</i> que eles viram/ouvirem.</p> <p>3ª – Após ter assistido o episódio o professor checa as anotações dos alunos e apresenta um exercício escrito de <i>gap-filling</i> retirado do próprio roteiro em que os aprendizes devem preencher as lacunas com <i>make</i> ou <i>do</i> em duplas.</p> <p>4ª – Depois de terminado o exercício, o professor checa as respostas.</p> <p>5ª – Em seguida, o professor apresenta duas situações em que os alunos devem representar os personagens do episódio e devem utilizar no mínimo duas das <i>collocations</i> estudadas na atividade.</p>

Activity 1

Warm up: "Guessing group game." The Teacher says some words that collocate with make or do. The group that makes five correct guesses first is the winner.

Presentation: Watch the pilot episode of Gilmore Girls and then tell us how many times we hear collocations with the verbs make and do.

Practicing: As you watched the episode, fill in the gaps with make or do:

- a) ... I'll _____ cookies. Protestants love oatmeal...
- b) ... education that I never got and get to _____ all the things that I never got to do and then I can ...
- c) ...Okay, I'll remember that. Good. _____ a note. You wouldn't want to forget where the round...
- d) ... semester's tuition, and I have to _____ that immediately or she loses her spot ...
- e)... you might want to work a couple hours, _____ a little extra cash. Fine. Aw, you'...
- f)... You wanted me here, I'm here. Should I _____ something or what? Yeah, go home...

Wrap up: Now, with these collocations: make cookies, do the things, make note, do that, make cash and make something. Act out a role play using that collocations and discuss:

A- Lorelai's situation about asking her parents money to pay the enrollment fee of a private school to her daughter.

B- Meeting the "dreamy" (Dean) guy on the last day in Stars Hollow High School.

What they should do? Give some solutions to their problems.

Answers:

a)... I'll make cookies. Protestants love oatmeal...

b)... education that I never got and get to do all the things that I never got to do and then I can ...

c)...Okay, I'll remember that. Good. Make a note. You wouldn't want to forget where the round...

d)... semester's tuition, and I have to do that immediately or she loses her spot ...

e)... you might want to work a couple hours, make a little extra cash. Fine. Aw, you'...

f)... You wanted me here, I'm here. Should I make something or what? Yeah, go home. Dinner's

<i>Atividade 2 – Idioms paper ball</i>	
Perfil os alunos: alunos do nível avançado	
Episódio 1 – Piloto, com legendas em inglês.	
Etapa/Estágio da aula	Fase de ensaio e uso ou <i>follow up</i> .
Habilidades trabalhadas	<i>Grammar and vocabulary practice, listening e speaking, cultural awareness.</i>
Objetivos	Promover uma consciência linguística nos estudantes de algumas expressões idiomáticas por meio da contextualização.
Material	Tiras de papel para fazer a bola.

Agrupamento	Duplas ou trios
Fases da atividade	<p>1ª – O professor separa o grupo em duplas.</p> <p>2ª – O professor, então atira uma bola de papel contendo alguns <i>idioms</i> e cada dupla deve retirar uma tira de papel.</p> <p>3ª – Os alunos devem discutir o que cada <i>idom</i> significa.</p> <p>4ª – Depois de um tempo de discussão, o professor para os trechos do episódio que contém os <i>idioms</i> e assim os alunos fazem uma comparação/correção do que eles haviam discutido.</p> <p>5ª – Após checarem, os aprendizes devem fazer um pequeno diálogo utilizando, pelo menos, um dos <i>idioms</i>.</p>

Activity 2

Presentation: I am going to toss a paper ball to you and you have to take a slip off. In there I wrote an expressions and you and your partner have a couple of minutes to try to guess what do they mean.

Practice: As you have discussed, let's watch a video to check your guesses.

- a) Get ahold of:
- b) Get knocked up:
- c) Pull a bank job:
- d) Set up:

Wrap up: As you checked the answers, in pairs make a dialogue using at least one of the idioms of the video.

Answers:

- a) Get ahold of: to communicate with someone.
- b) Get knocked up: get pregnant.
- c) Pull a bank job: rob a bank.
- d) Set up: put somebody in an unpleasant situation.

<i>Atividade 3 – Phrasal Verbs</i>	
Perfil os alunos: alunos do nível intermediário superior ou avançado.	
Episódio 1 – Piloto, com legendas em inglês.	
Etapa/Estágio da aula	Fase de ensaio e uso ou <i>follow up</i> .
Habilidades trabalhadas	<i>Grammar practice, listening e writing</i>
Objetivos	Escrever e praticar diálogos com <i>Phrasal verbs</i> .
Agrupamento	Em duplas
Fases da atividade	<p>1ª – O professor reúne a classe em duplas e distribui uma folha de trabalho (<i>worksheet</i>).</p> <p>2ª – O professor então retoma o que consiste nos <i>phrasal verbs</i>, fazendo perguntas teóricas acerca do assunto e listando alguns que os alunos mencionam na discussão.</p> <p>3ª – Depois desta discussão, o professor apresenta</p>

	<p>alguns <i>phrasal verbs</i> que estarão na atividade.</p> <p>4ª – O professor, então, apresenta a atividade aos alunos.</p> <p>5ª – Ele passa alguns trechos do seriado <i>Gilmore girls</i> sem legenda nem áudio, provendo somente o um ou dois <i>phrasal verbs</i>.</p> <p>6ª – Em seguida os alunos devem escrever os diálogos utilizando os <i>phrasal verbs</i> dados, tentando imaginar o que os personagens estão falando naquele momento.</p> <p>7ª – Depois disso, o professor passa novamente os trechos do episódio com áudio e legendas a fim dos alunos compararem seus diálogos com os do vídeo.</p> <p>8ª – Por fim, os estudantes apresentam seus diálogos para a classe.</p>
--	--

Activity 3

Warm up: The Teacher asks the students “What are phrasal verbs?” The she elicits with the class some examples of what they already know, then the teacher present the following phrasal verbs: be in, bring up, get away from, get to.

Presentation: You are going to watch some snippets of *Gilmore Girls* without subtitles and sound, the only information you have is the phrasal verb given. Then you have to write a dialogue using the phrasal verb.

1 – Be in

RORY:
LORELAI:

[Rory pulls out a plaid skirt.]

RORY:
 SOOKIE:
 RORY:
 LORELAI:
 RORY:
 LORELAI:

2 – Bring up

LORLEAI:
 EMILY:
 LORELAI:
 EMILY:
 LORELAI:
 EMILY:
 LORELAI:
 EMILY:
 LORELAI:
 EMILY:
 LORELAI:
 EMILY:
 LORELAI:
 EMILY:
 LORELAI:
 EMILY:

3 – Get away from

LORELAI:

CUT TO LORELAI'S HOUSE

[Rory enters and slams the front door. Lorelai follows her inside.]

LORELAI:
 4 – Get to

LORELAI:
 SOOKIE:
 LORELAI:
 SOOKIE:

[They giggle again. Rory walks in]

RORY:
 LORELAI:

RORY:
LORELAI:
RORY:
LORELAI:

Checking:

1 – Be in

RORY: What's going on?

LORELAI: Open it.

[Rory pulls out a plaid skirt.]

RORY: I'm gonna **be in** a Britney Spears video?

SOOKIE: You're going to Chilton! Oh, sorry.

RORY: Mom?

LORELAI: You did it, babe. You got in.

RORY: How did this happen? You didn't. . .with the principal, did you?

LORELAI: No, honey, that was a joke. They have an open spot. You're gonna start on Monday.

2 – Bring up

LORLEAI: Why do you pounce on every single thing I say?

EMILY: That's absurd. You barely uttered a word all night.

LORELAI: That's not true.

EMILY: You said pie.

LORELAI: Oh, come on.

EMILY: You did. All I heard you say was pie.

LORELAI: Why would he **bring up** Christopher? Was that really necessary?

EMILY: He likes Christopher.

LORELAI: Isn't that interesting? Because, as I remember, when Christopher got me pregnant, Dad didn't like him so much.

EMILY: Oh, well, please, you were sixteen. What were we supposed to do - throw you a party? We were disappointed. The two of you had such bright futures.

LORELAI: Yes. And by not getting married we got to keep those bright futures.

EMILY: When you get pregnant, you get married. A child needs a mother and a father.

LORELAI: Oh, Mom. *Do you* think that Christopher would have his own company right now if we'd gotten married? *Do you* think he would be anything at all?

EMILY: Yes, I do. Your father would have put him in the insurance business and you'd be living a lovely life right now.

LORELAI: He didn't want to be in the insurance business and I am living a lovely life right now.

EMILY: That's right, far away from us.

3 – Get away from

LORELAI: Oh, you're gonna have to walk faster than that. You're gonna have to turn into friggin' Flo Jo to **get away from** me.

CUT TO LORELAI'S HOUSE

[Rory enters and slams the front door. Lorelai follows her inside.]

LORELAI: This is about a boy, *of course*. *I can't believe* I didn't see it. *All this* talk about money and bus rides. You got a thing going with a guy and you don't want to leave school.

4 – Get to

LORELAI: Is something burning?

SOOKIE: My bangs, earlier. Go on, go on, go on.

LORELAI: This is it. She can finally go to Harvard like she's always wanted and get the education that I never got and **get to** do all the things that I never **got to** do and then I can resent her for it and we can finally have a normal mother-daughter relationship.

SOOKIE: Oh, good.

[They giggle again. Rory walks in]

RORY: Mom?

LORELAI: Oh!

RORY: You're happy.

LORELAI: Yeah.

RORY: Did you do something slutty?

LORELAI: I'm not that happy.

Wrap up: As you checked your dialogues role play them to the class.

Atividade 4 – The Cultural Project
Perfil os alunos: alunos do nível avançado.
Episódio 1 – Piloto, com áudio em inglês.

Etapa/Estágio da aula	Fase de ensaio e uso ou <i>follow up</i> . Esta atividade leva aproximadamente mais de uma aula.
Habilidades trabalhadas	<i>Cultural awareness, speaking (speech techniques) and writing (articles)</i>
Objetivos	Promover um conhecimento cultural partilhado, desenvolver as habilidades escritas e orais.
Agrupamento	Em grupos e individual
Fases da atividade Parte 1	<p>1ª – O professor reúne a classe em grupos e depois distribui uma folha com algumas referências culturais presentes no episódio.</p> <p>2ª – O professor passa o episódio e pede para que os alunos tomem nota do que eles perceberam sobre a referência que eles receberam.</p> <p>3ª – Depois de passar o episódio, os estudantes fazem uma pequena discussão acerca do que eles notaram no vídeo.</p> <p>4ª – Os alunos devem, então, fazer uma pesquisa acerca daquela referência cultural.</p>
Parte 2	5ª – (Nas aulas seguintes) Em grupo os aprendizes fazem uma apresentação acerca do que eles pesquisaram e individualmente eles devem entregar um artigo também versando sobre o assunto.

Activity 4

Part 1 – In groups you are going to receive a snippet of paper then watch the episode of Gilmore Girls and discuss what it is about.

Group A – You have to discuss about:

- Rosemary's Baby.

Group B – You have to discuss about:

- M. I. T.

Group C – You have to discuss about:

- Nick at nite.

Group D – You have to discuss about:

- Jack Kerouac

Part 2 – As you discussed the topics given, do the following tasks:

1 – In groups prepare a presentation talking about the topic you received.

2 – Individually write an article trying to answer the question “Why is important to know about this item of American culture? Your text must have 200 to 300 words.

Considerações finais

A presença da Língua Inglesa em nossas vidas é algo indubitavelmente constatado e, segundo Harmer (2007), “no mundo ocidental, o inglês, no mínimo, é a língua dominante da cultura popular” ⁶¹(HARMER, 2007, p.15). Assim, sob toda a influência que essa língua exerce em nossas vidas é que este trabalho foi realizado.

Dessa forma, apresentamos as reflexões finais desta dissertação retomando os pontos principais e fazendo alguns apontamentos acerca da análise do *corpus* estudado.

Em todo o percurso desta pesquisa, procuramos responder ao questionamento levantado no início deste trabalho: *Uma vez que tenho de utilizar em quase todas as minhas aulas realia/material autêntico, como poderia utilizar este tipo de material para ensinar e ajudar meus alunos a compreenderem e utilizarem estruturas como as dos collocations, phrasal verbs e idioms e chunks of language e ainda promover uma reflexão cultural acerca da língua inglesa?*

Procuramos desenvolver um estudo acerca da presença dos chunks da língua inglesa seriados de televisão norte-americanos como *realia* em sala de aula de inglês como língua estrangeira. Usando este tipo de material audiovisual em sala de aula, podemos explorar, direta ou indiretamente, vários aspectos do ensino de inglês tais como a leitura (*reading*), a escrita (*writing*), a habilidade oral (*speaking*) e a habilidade de ouvir (*listening*) e elaborar vários tipos de exercícios e práticas baseadas em séries. Além disso, também estudamos o ensino de gramática (*teaching grammar*) e de vocabulário (*teaching vocabulary*) por meio dos seriados. Além disso a medida que fomos estudando este assunto, notamos o quão importante é trabalharmos com a cultura em sala de aula, porque não é somente ter o conhecimento de algumas estruturas da língua, mas saber quando e como usá-las.

Decidimos, assim, utilizar o seriado de televisão como um recurso didático com o fim de abranger tanto a língua quanto a cultura e encontrar algo concreto em séries

⁶¹ In the ‘western’ world, at least, English is a dominating language in the popular culture.

televisivas. Foi esse o caminho para que pudéssemos unir língua e cultura e, nesse caso, os *chunks of language* surgiram como exemplos práticos.

O estudo aqui desenvolvido teve por objetivo principal trabalhar este conjunto língua e cultura inglesa, da variedade norte-americana, com os seriados de televisão como *realia*, com a finalidade de contribuir para um aprendizado significativo e para a uma comunicação mais natural na língua estrangeira.

Dessa maneira, passamos a procurar um seriado de televisão norte-americano que pudéssemos encontrar *chunks of language* e referências culturais, optamos pelo seriado *Gilmore Girls (Tal mãe, tal filha)*. Na medida em que pesquisávamos a série, notamos que este seria o material mais adequado a fim de atingir o propósito desta pesquisa porque vimos que ele reproduz o dia-a-dia norte-americano de um modo quase que real. Esta percepção deu-se pela observação da fala, dos hábitos e comportamentos dos personagens integrantes da série.

Assim, escolhemos o primeiro episódio da série, chamado de *Pilot (Episódio Piloto)*. Dividimos a pesquisa em duas partes. Na primeira, fizemos o levantamento das referências culturais que os personagens apresentavam ao longo do vídeo, como, por exemplo, o escritor *Jack Kerouac*. No total foram quinze referências encontradas. Geralmente, essas citações são metafóricas e necessitam da parte do telespectador um conhecimento compartilhado com o seriado, essa é a razão que um trabalho relacionado com a cultura de saída seja trabalhado por parte do professor. Algumas menções são mais facilmente identificadas como a alusão a *Brodway*. No entanto, outras não, como o *tannis root* (amuleto) do filme *O bebê de Rosemary*. É com o intuito de preencher essa lacuna que propomos o trabalho com *Gilmore Girls*.

Na segunda parte, fizemos o levantamento dos *chunks* da língua inglesa e suas subdivisões *collocations*, *phrasal verbs* e *idioms*. Foram no total cento e trinta e nove *chunks* encontrados somente num episódio, o que revela como o uso dessas combinações de palavras é algo recorrente na língua inglesa. Para detectarmos

essa constância utilizamos o programa de computador Unitex[®]. O uso desse tipo de grupo de palavras revela que as escolhas feitas pelos falantes nativos são culturais, por exemplo, temos em uma fala de Lorelai o *phrasal verb* **turn into** (transformar-se); que ela poderia ter substituído pelo o verbo *(to) transform*, ao invés do *phrasal verb*, mas o que é possível perceber que a opção pelo *turn into* soou mais adequado naquele contexto de informalidade.

A relevância desta pesquisa se deve ao fato de que não há muitas pesquisas dedicadas ao estudo dos *chunks* da língua inglesa juntamente com seriados de televisão como *realia* baseada na prática da *CLT*. Nosso objetivo é possibilitar o desenvolvimento de um trabalho em sala de aula que englobe todos os aspectos do ensino de inglês como língua estrangeira.

Como dizemos na introdução desta dissertação, o trabalho de professora de inglês como língua estrangeira e o gosto pessoal por seriados foi o ponto de partida para esta pesquisa. Visamos em específico tratar dos *chunks* da língua inglesa retirados do episódio Piloto de *Gilmore Girls*, no entanto, este não foi o único seriado utilizado em sala de aula pela pesquisadora.

A escolha de utilizar os seriados em sala de aula não se dá somente porque é uma amostra rica do uso do inglês norte americano, mas é também uma fonte de entretenimento aos alunos. A reação dos estudantes é de maneira geral, bastante positiva e os resultados de aprendizado foram satisfatórios. Desse modo, apresentamos nesta seção anexa algumas outras atividades desenvolvidas a partir de seriados norte-americanos.

1. People's description

<i>People's description</i>
Perfil os alunos: alunos do nível pré-intermediário.
Série: <i>Friends</i> , segunda temporada, episódio 38: Aquele com o vídeo de formatura

(The one with the prom vídeo), 17 mim.	
Etapa/Estágio da aula	Fase de ensaio e uso ou <i>follow up</i> .
Habilidades trabalhadas	<i>Vocabulary practice</i>
Objetivos	Trabalhar o vocabulário relativo a descrição física de pessoas do vestuário.
Agrupamento	Em duplas
Fases da atividade	<p>1ª – O professor faz um <i>warm up</i> lembrando a descrição das pessoas.</p> <p>2ª – O professor, então passa trecho do episódio de <i>Friends</i> e pede aos para observarem três personagens em específico, Ross, Monica e Rachel.</p> <p>3ª – Após terem assistido, o trecho o professor reúne os alunos em duplas e distribui uma folha de atividades em que os alunos escrevem as diferenças físicas ocorridas nos personagens.</p>

Activity

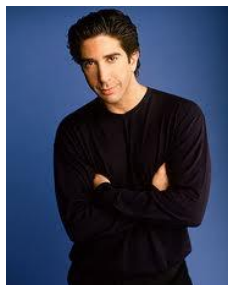
1- What do you know about these people⁶²?



Monica



Rachel



Ross

2 – Are they pretty now?

3 – Do you think that they were like this when they were teenagers?

4 – Watch the snippet and list three things that changed on them.

Monica:

Rachel:

Ross:

⁶² Fonte: Google.com

2. Who's the murder?

<i>Who's the murder?</i>	
Perfil os alunos: alunos do nível intermediário ou intermediário superior.	
Série: Esta atividade pode ser feita com mais de um tipo de seriado, mas o critério de escolha é que deve ser do gênero policial como <i>C.S.I.</i> , <i>Cold Case</i> ou <i>Bones</i> Atividade com legendas em inglês.	
Etapa/Estágio da aula	Fase de closing ou <i>wrap up</i> .
Habilidades trabalhadas	<i>Speaking practice</i>
Objetivos	Trabalhar discussão e uso de conjunções conclusivas.
Agrupamento	Em duplas ou grupos.
Fases da atividade	<p>1ª – O professor faz um <i>warm up</i> lembrando algumas conjunções conclusivas e faz algumas perguntas acerca de seriados policiais.</p> <p>2ª – Em seguida o professor passa um episódio do seriado escolhido até quase o fim, mas sem revelar o assassino.</p> <p>3ª – O professor reúne a classe em duplas ou grupos e abre uma discussão acerca de que seria o possível assassino.</p> <p>4ª – O professor passa o restante do episódio para checar as suposições dos alunos.</p>

Activity

1 – You are going to watch a snippet of *Cold Case* and then answer the question:

a) Who's the murder? Why do you think so?

Visamos contribuir para as pesquisas relacionadas à Linguística Aplicada, aos Estudos Culturais e usos da Língua Inglesa, principalmente ao unirmos a *Communicative Language Teaching*, com os seriados de televisão e *chunks* da língua inglesa.

Referências bibliográficas

Bibliografia

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes, 2008.

BOERS, F. & LINDSTROMBERG, S. *Teaching chunks of language: from noticing to remember*. Helbling Languages, 2008.

BROWN, H. D. *Teaching by Principles: An interactive approach to language pedagogy*. New York: Longman, 2000.

_____. *Principles of language learning and teaching*. New York: Longman, 2000.

CORBETT, J. *Intercultural Languages Activities*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

_____. *An Intercultural Approach to English Language Teaching*. Clevedon: Multilingual Matters, 2003.

GUIMARÃES, E. *Texto, discurso e ensino*. São Paulo: Contexto, 2009.

HADLEY, A. O. *Teaching Language in context*. Boston: Heinle & Heinle, 1993.

HANNA, V. L. H. *Autenticidade e cultura num aprendizado significativo: contribuição para uma metodologia do ensino de inglês como língua estrangeira numa abordagem comunicativa*. Dissertação. (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura)-Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2001.

HARMER, J. *The practice of English Language Teaching*. Harlow: Longman, 2007.

HOGAN, J.T & IGREJA, J. R. *Prasal Verbs: como falar inglês como um americano!* São Paulo: Disal, 2004.

IGREJA, J.R. *How do you say in English?* São Paulo: Disal, 2005.

KRAMSCH, C. *Language and culture*. Oxford: Oxford University Press, 2009.

_____. *Intercultural Communication*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. In: CARTER, R. & NUNAN, D. *The Cambridge guide to Teaching English to speakers of other languages*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

KOCH, I. V. & TRAVAGLIA, L. C. *A coerência textual*. São Paulo: Contexto 2000.

LEFFA, V. J. *Metodologia do ensino de línguas*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988 p. 211-236. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. *Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988.

NOBLE III, J. B. & IGREJA, J. R. *American Idioms*. São Paulo: Disal, 2006.

O'DELL, F. & MACCARTHY, M. *English collocations in use*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

PINTO, M. V. O uso de *things, thing, anything, something e everything em corpora de aprendiz*. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

RICHARDS, J. C. & SCHIMIDT, R. *Longman Dictionary of Language Teaching & Applied Linguistics*. Pearson: Londres, 2002.

RICHARDS, J. & RODGERS, T. *Approaches and methods in language teaching*. New York: Cambridge University Press, 1986.

SANTOS, E. M. O. *Abordagem comunicativa intercultural (ACIN): Uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas*. Tese. (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, 2004.

SARDINHA, T. B. *Linguística de corpus*. São Paulo: Manole, 2004.

SAVIGNION, S. *Communicative competence: theory and classroom practice*. Reading: Addison-Wesley, 1983.

TANGNIN, S. E. O. *O jeito que a gente diz: expressões convencionais e idiomáticas*. São Paulo: Disal, 2005.

WALESKO, A. M. H. *A interculturalidade no ensino comunicativo de língua estrangeira: um estudo em sala de aula com leitura em inglês*. Dissertação. (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006.

Webgrafia

CARVALHO, A. A. C. Materiais autênticos no ensino de línguas estrangeiras. *Revista Portuguesa de Educação*, Portugal, n.6, 1993. Disponível em: [http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/518/1/1993,6\(2\),117124\(AnaAmeliaAmorimCarvalho\).pdf](http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/518/1/1993,6(2),117124(AnaAmeliaAmorimCarvalho).pdf).

CHAKRAVERTY, A. & GAUTUM, K. A. Dynamics of Writing. *English Teaching Forum*, Washington, v.38, n.3, 2000. Disponível em: <http://exchanges.state.gov/englishteaching/forum/archives/docs/00-38-3-e.pdf>.

Collocations. Disponível em: <http://www.englishclub.com/vocabulary/collocations.htm>.

COLTRANE, B. & PETERSON, E. Culture in Second Language Teaching. Disponível em: <http://www.cal.org/resources/digest/0309peterson.html>.

Gilmore Girls. (Tal mãe, tal filha). EUA. 2000-2007. Prod. Palladino, M. S. The Warner Bros Television Network.

Gilmore Girls' scripts. Disponível em: <http://www.twiztv.com/scripts/gilmoregirls/>.

GROSS, M. Unitex – the *corpus* processor. 2009. Disponível em <http://www-igm.univ-mlv.fr/~unitex/>.

LIAO, X. Q. Information Gap in Communicative Classrooms. *English Teaching Forum*, Washington, v.39, n.4, 2001. Disponível em: <http://exchanges.state.gov/englishteaching/forum/archives/docs/01-39-4-h.pdf>

OUVIÑA, L.P.C.Y. Realia o Material Auténtico ¿Términos diferentes para un mismo concepto? 1998. Disponível em: http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_11/nr_183/a_2324/2324.htm.

RASS, A. R. Integrating Reading and Writing for Effective Language Teaching. English Teaching Forum. Washington, v.39, n.1, 2001. Disponível em: <http://exchange.s.state.gov/englishteaching/forum/archives/docs/01-39-1-g.pdf>.

RICHARDS, J. Communicative Language Teaching Today. Cambridge University Press. 2006. Disponível em: http://www.cambridge.org/other_files/downloads/esl/bookslets/Richards-Communicative-Language.pdf

SAVIGNON, S. Communicative Language Teaching: Linguistic Theory and Classroom Practice. 1991. Disponível em: http://yalepress.yale.edu/yupbooks/excerpts/0300091567_1.pdf

SHOMOOSI, M. & KETAB, S. A Critical Look at the Concept of Authenticity. Electronic Journal of Foreign Language Teaching. Estados Unidos, v.4, n.1, 2007. Disponível em: http://eflt.nus.edu.sg/v4n12007/shomoossi.htm#2.4_Degrees_of_authenticity

SMITH, J. Virtual Realia. The Internet TESL Journal, Vol. III, Número 7, 1997. Disponível em: <http://iteslj.org/Articles/Smith-Realia.html>.

SCHÜTZ, R. Multi-Word Verbs, 2009. Disponível em <http://www.sk.com.br/sk-twov.html>.

The idiom connection. 2010. Disponível em: <http://www.idiomconnection.com/>

Anexo A

Expomos a seguir o *script* do episódio selecionado de Gilmore Girls e destacamos os termos analisados da seguinte forma: os *chunks* são apresentados em itálico (*have you*), as *collocations* em negrito (**have a problem**), os *phrasal verbs* em sublinhado ondulado (come on), os *idioms* em um sublinhado ondulado espesso (it sucks) e as referências culturais em um sublinhado em linha reta (Jack Kerouac).

[Lorelai walks down the sidewalk. She passes a sign that says "Stars Hollow Founded 1779" and crosses the street. She goes into Luke's Diner. Inside, she takes off her coat and picks up an empty mug from a table, then walks up to the counter]

LORELAI: Please, Luke. Please, please, please.

LUKE: How many cups *have you* had this morning?

LORELAI: None.

LUKE: Plus...

LORELAI: Five, but yours is better.

LUKE: You **have a problem**.

LORELAI: Yes, I do.

[Luke fills her cup]

LUKE: Junkie.

LORELAI: Angel. You've got wings, baby.

[The phone rings as Lorelai goes back to her table. Luke answers it.]

LUKE: Luke's. [pause] Yeah.

[A young guy seated at the counter turns and watches Lorelai sip her coffee, then gets up and approaches her.]

JOEY: You make that look **really good**.

LORELAI: Oh, it *is* **really good**. It's the **best coffee** in town.

JOEY: *Oh yeah?* I'll have to **get a cup**.

LORELAI: **Good plan.**

JOEY: Yeah, I've never been here before. Just, uh, passing through on my way to Hartford.

LORELAI: You're a regular Jack Kerouac.

JOEY: Yeah.

LORELAI: Yeah.

JOEY: Hey, you mind if I sit down?

LORELAI: Oh, *you know* what? Actually, I'm meeting someone so I . . .

[Joey sits down at her table]

JOEY: I'm Joey.

LORELAI: Okay.

JOEY: What, you don't have a name?

LORELAI: No, I do have a name. I just, I'm really meeting someone, so. . .

JOEY: So I guess I should get going.

LORELAI: So soon?

JOEY: What?

LORELAI: I'm just screwing with your mind, Joey. It's nice to meet you. Enjoy Hartford.

JOEY: Enjoy your coffee, **mystery woman.**

LORELAI: Hm. I like that.

[As Joey goes back to the counter, Rory walks in and sits across from Lorelai.]

RORY: Hey. It's freezing.

LORELAI: Oh, what do you need? **Hot tea**, coffee?

RORY: Lip gloss.

LORELAI: Aha.

[Lorelai pulls a makeup bag out of her purse.]

LORELAI: I have vanilla, chocolate, strawberry, and toasted marshmallow.

RORY: Anything in there not resembling a breakfast cereal?

LORELAI: Yes.

[Lorelai pulls out another bag.]

LORELAI: It has no smell but it changes colors with your mood.

RORY: God, RuPaul doesn't need this much makeup.

LORELAI: Wow, you're crabby.

RORY: I'm sorry. I lost my Macy Gray CD and I need caffeine.

LORELAI: Ooh, I have your CD. [pulls the CD out of her purse]

RORY: Thief.

LORELAI: Sorry, and I will get you some coffee.

[Lorelai picks up another coffee cup and goes back to the counter. Luke gives her a look.]

LORELAI: What? It's not for me. It's for Rory, I swear.

LUKE: You're shameless.

[Behind Lorelai, Joey approaches Rory's table.]

LORELAI: Look, Officer Krupke. She's right at that table, right over there.

[Lorelai turns to point to Rory and sees Joey talking to her. Luke fills the coffee cup.]

LORELAI: Ah. He's got quite a pair, this guy. [Lorelai takes the cup.] Thanks.

[Lorelai goes back to the table.]

JOEY: [to Rory] Yeah, I've never been through here before.

LORELAI: Oh, you have, too.

JOEY: Oh, hi.

LORELAI: Oh, hi. You really like my table, don't you?

JOEY: I was just, uh. . .

LORELAI: Getting to know my daughter.

JOEY: Your. . .

RORY: Are you my **new daddy**?

JOEY: Wow. You do not look old enough to **have a daughter**. No, *I mean* it. And you do not look like a daughter.

LORELAI: That's possibly very sweet of you. Thanks.

JOEY: So. . .daughter. You know, I am traveling with a friend.

LORELAI: She's sixteen.

JOEY: Bye.

LORELAI: Drive safe.

[Joey and his friend exit the diner.]

[opening credits]

CUT TO THE INDEPENDENCE INN

[Lorelai walks into the lobby and hands a key to a bellboy.]

LORELAI: Oh, here you go.

BELLBOY: Thanks.

[Lorelai walks to the front desk, where Michel is on the phone and sorting mail]

MICHEL: Independence Inn, Michel speaking. [pause] No, I'm sorry, we're completely booked. [pause] We have a wedding party here. [pause] No, there is really nothing I can do. [pause] Yes, I'm sure. [pause] Positive. [pause] No, I don't have to look ma'am, I -- [pause] Yes, *of course* I'll look.

[Michel puts the phone down, continues to sort the mail, then picks the phone back up.]

MICHEL: No, I'm sorry, we're completely booked.

[Drella pushes her harp through the crowded lobby.]

DRELLA: Oh, no, don't move. Just ignore the **tiny woman** pushing the 200-pound instrument around. No, this is good, I like this. After this I'll, uh, bench press a piano, huh? [Drella stops behind a woman bent over tying her shoe.] Oh, that's it, lady, tie your shoe now. Yeah, don't worry, I'll wait.

[Lorelai walks over to her]

LORELAI: Hi, Drella, hi. I was just wondering, um, *could you* be, uh, nicer to the guests?

DRELLA: I'm sorry. Did you not want a **harp player**?

LORELAI: Yes, I did.

DRELLA: And did you not want a **great harp player**?

LORELAI: Yes, I did.

DRELLA: Okay. I am a **great harp** player, and this is my **great harp**, okay. So if you're looking for someone to just be nice to the guests, get a **harmonica player**, or maybe some guy who whistles through his nose. Okay? Capisce?

[Lorelai backs off and walks away. Drella goes back to pushing her harp into its place.]

DRELLA: Oh, that is a **great spot** for a table. Decorator's a genius.

[Lorelai walks back to the front desk where Michel is still on the phone]

MICHEL: Madame, you have no idea how desperately I'd like to help, but see, I'd have to build a room for you myself, and I am not a man who works with his hands, so the best I can do is suggest that you please, please try for another weekend. Any weekend. [pause] Ah, good, fine, the twenty-first. Hold on, I'll look. [Michel leafs through the reservation book] No, I'm sorry, we're completely booked. [Michel looks at the phone, as apparently the woman has hung up on him]

LORELAI: Has the plumber attended to room four yet?

MICHEL: He was here, he did nothing, it's a hundred dollars.

[Lorelai picks up the phone and dials a number.]

LORELAI: Hi Marco, Lorelai. Talk to me about room four. What was wrong with it?

[Rory comes in. Lorelai kisses her hello.]

LORELAI: [on phone] Uh huh. I thought you replaced that already. [pause] Well, because you told me you did and I never forget anything, so this one's on you, right? [pause] Pleasure doing business with you. [hangs up]

MICHEL: What is your offspring doing?

RORY: I need stamps. Can I have these?

MICHEL: No.

LORELAI: Take them. What's with the muumuu? [gestures to Rory's baggy sweater.]

RORY: Stop.

LORELAI: No, I'm just saying, you couldn't find one made of metal in case anyone has X-ray eyes?

RORY: And now we say goodbye.

LORELAI: Ooh, hey, have Michel look at your French paper before you go.

MICHEL: *Excuse me?*

RORY: That'd be great.

MICHEL: No.

RORY: Come on, Michel. I'll tell all the ladies what a stud you are.

MICHEL: Hm. I believe that memo has already been sent.

LORELAI: [in a French accent] Oh, please, Michel. Pretty please with sucre on top. I will stop talking like this.

MICHEL: Leave it. I'll look at it if I **get a chance**.

RORY: It's due tomorrow. And pay special attention to the grammar.

[Rory leaves. Lorelai stares at Michel.]

MICHEL: I despise you.

CUT TO OUTSIDE

[Rory and Lane are walking to school. Lane puts a Woodstock '99 shirt on over the shirt she left home in.]

RORY: When are you going to let your parents know that you listen to the evil rock music? You're an American teenager, for God's sake.

LANE: Rory, if my parents still **get upset** over the obscene portion size of American food, I seriously doubt I'm gonna make any inroads with Eminem.

[The girls stop by a sign that says "Teen Hayride" so Lane can put on her jacket.]

LANE: [points to sign] I have to go to that.

RORY: The hayride? *You're kidding.*

LANE: My parents set me up with the son of a business associate. He's gonna be a doctor.

RORY: How old is he?

LANE: Sixteen.

RORY: So he's gonna be a doctor in a hundred years.

LANE: Well, my parents like to plan ahead.

RORY: God, you have to go to the hayride with him?

LANE: And his older brother.

RORY: Oh, now *you're kidding.*

LANE: Koreans never joke about **future doctors**. So, I guess you're not going, huh?

RORY: No, I'm still fuzzy on what's fun about sitting in the cold for two hours with a bundle of sticks up your butt.

LANE: Don't expect me to clear it up for you.

[Lane and Rory have arrived at school. They walk inside as a guy standing on the steps watches them.]

CUT TO CLASSROOM

MRS. TRAISTER: For those of you who have not finished the final chapters of Huckleberry Finn you may use this time to do so. For those of you who have, you can start on your essay now. Whichever task you choose, do it silently.

[The girls around Rory pass a bottle of nail polish back and forth as Rory concentrates on writing in her notebook.]

GIRL #1: Maybe it's a love letter.

GIRL #2: Or her diary.

GIRL #3: Could be a slam book.

[Girl #4 peers over Rory's shoulder.]

GIRL #4: It's the assignment.

[The girls turn away, Rory smiles to herself.]

CUT TO THE INDEPENDENCE INN

[Drella is playing the harp. A woman stands nearby and listens.]

DRELLA: Nice, huh?

WOMAN: Beautiful.

DRELLA: Yeah, well, tell it to the tip jar.

[Lorelai and a bellboy are crossing the lobby.]

LORELAI: Take Mrs. Langworthy's bags up to 314. Make sure the drapes are closed and there's extra soap and she wants her pillow mints now.

[There's a crash from the kitchen. Lorelai rushes in.]

LORELAI: Sookie!

[Sookie is on the floor near the stove.]

SOOKIE: I'm okay, I'm okay.

LORELAI: What did you do now? [to Salvador] Oh, why aren't you watching her? No estabas cuidandola?

SALVADOR: Eh, no, she's this - bad food in the head.

LORELAI: Oh. [to Sookie] I need you to be more careful.

SOOKIE: I know, I'm sorry. Hey, I fixed the peach sauce.

LORELAI: That's blood, you're bleeding. Why are you bleeding?

SOOKIE: Oh, my stitches opened. I was using too much maple syrup. It strangled the fruit.

LORELAI: When did you **get stitches**?

SOOKIE: Friday night. Radish roses.

LORELAI: Okay, stop moving.

SOOKIE: You gotta taste the sauce. You have to try it while it's still warm.

LORELAI: Okay. Oh, Sookie, I need you to be more careful. I need there to be fewer accidents.

SOOKIE: Yeah, yeah, yeah.

[Sookie feeds Lorelai a spoonful of the sauce.]

LORELAI: Oh, dear God Almighty. That's incredible!

SOOKIE: I want to put it on the waffles tomorrow morning for breakfast.

LORELAI: I want to **take a bath** in that sauce!

SOOKIE: I will make more!

LORELAI: Someday when we open our own inn, diabetics will line up to eat this sauce.

SOOKIE: Won't that be great?

LORELAI: Yeah. But the key to someday achieving that dream is for you to stay alive long enough so we can actually open an inn, you understand?

SOOKIE: Yes, I understand.

LORELAI: *All right.* So, now, let's get you up and to the doctor, on three. One-two-three.

SOOKIE: Ow!

LORELAI: What?

SOOKIE: Stepped on my thumb. I'm fine. On three. Okay.

[Lorelai and Salvador help Sookie up.]

CUT TO OUTSIDE

[Lane and Rory are walking home from school.]

LANE: Well, was it a **good color** at least?

RORY: It had sparkles in it.

LANE: Wow.

RORY: And it smelled like bubble gum when it dried.

LANE: Oh, well, there's no way Mark Twain can compete with that.

[Lane and Rory walk into Kim's Antiques.]

LANE: [calls] Mom, we're home. [to Rory] Did you hear something?

RORY: I'm not sure.

LANE: [calls] Mom? Are you here?

MRS. KIM: [from another room] We're open! Everything's half off!

RORY: We have contact.

LANE: [calls] Mom?

MRS. KIM: [calls] Lane?

LANE: Mom?

MRS. KIM: Lane?

[Lane and Mrs. Kim call to each other as Lane and Rory walk around the cluttered store trying to follow the sound of Mrs. Kim's voice.]

LANE: Mom, where are you?

MRS. KIM: Lane, where are you?

LANE: Back here!

MRS. KIM: Over here!

RORY: I think she's that way.

LANE: Are we closer?

MRS. KIM: I'm by the table!

RORY: *She's kidding*, right?

LANE: Look, we'll meet you in the kitchen!

MRS. KIM: What?

RORY: The kitchen!

MRS. KIM: Who's that?

LANE: It's Rory, Mom.

MRS. KIM: Oh.

RORY: Wow, I can hear the disappointment from here.

LANE: *Oh, come on.* Stop it.

RORY: You know, it sucks that *after all* these years your mom still hates me.

LANE: She doesn't hate you.

RORY: She hates my mother.

LANE: She doesn't trust **unmarried women**.

RORY: You're unmarried.

LANE: I'm hayriding with a **future proctologist**. I have potential.

[Lane and Rory wind their way through the antique furniture and come out in the kitchen where Mrs. Kim is waiting.]

MRS. KIM: Go upstairs. Tea is ready. I have muffins - no dairy, no sugar, no wheat. You have to soak them in tea to make them soft enough to bite but they're very healthy. So, how was school? None of the girls get pregnant, drop out?

LANE: Not that we know of.

RORY: Though come to think of it, Joanna Posner was glowing a little.

MRS. KIM: What?

LANE: Nothing, Mama. *She's just kidding.*

MRS. KIM: [very seriously] Boys don't like **funny girls**.

RORY: Noted.

[A bell rings, signaling that someone has just opened the shop door.]

MAN: [calls] Hello? Anybody here?

MRS. KIM: [calls] We're here! We're coming! [to the girls] Have the muffins. Made from sprouted wheat. Only good 24 hours. [calls] Everything's half off!

MAN: [calls] Where are you?

MRS. KIM: [calls] Over here!

MAN: [calls] Where?

MRS. KIM: [calls] By the chair!

MAN: [calls] What chair?

CUT TO INDEPENDENCE INN KITCHEN

[Sookie is chopping vegetables. Salvador pulls Sookie's hand away from the cutting board]

SALVADOR: Careful!

SOOKIE: I'm okay. Peppers, peppers, peppers.

SALVADOR: Mike!

[As Sookie moves around the kitchen the other cooks move things out of her way and prevent disasters.]

SOOKIE: Okay, hello **little vegetables**, come with me. I got it. Okay, where's my glaze.

SALVADOR: In the counter.

SOOKIE: On the counter. On, not in, not in the counter. Okay, good, *all right*. My sauce. Whoo, that's **pretty good**. Hello, a **little bit** of greens. Okay, okay. Hello, my **little babies**. You like that? A **little bit** of juice. Okay. You're very pretty. Okay.

SALVADOR: Mike, Mike!

[Mike helps Sookie reach an iron skillet; Lorelai rushes into the kitchen]

LORELAI: Sookie!

[Sookie turns around and lifts the hand with the skillet. She hits Salvador in the face with it and knocks him over.]

LORELAI: Ooh. It's here! It happened! She did it!

SOOKIE: Okay, I'm gonna need a **little bit longer sentence**.

LORELAI: The Chilton school. Rory got in.

SOOKIE: *Oh my God! Oh my God! Oh my God!*

LORELAI: I know. Look. [reads from a letter] "Dear Ms. Gilmore, We are happy to inform you that we have a vacancy at Chilton Preparatory **starting immediately**. Due to your daughter's excellent credentials and your enthusiastic pursuit of her enrollment" - I offered to do the principal to get her in - "we would be happy to accept her *as soon as* the first semester's tuition has been received."

SOOKIE: This is very exciting!

[They both giggle and hug]

LORELAI: Is something burning?

SOOKIE: My bangs, earlier. Go on, go on, go on.

LORELAI: This is it. She can finally go to Harvard like she's always wanted and get the education that I never got and get to do all the things that I never got to do *and then* I can resent her for it and we can finally have a normal mother-daughter relationship.

SOOKIE: *Oh, good.*

[They giggle again. Rory walks in]

RORY: Mom?

LORELAI: Oh!

RORY: You're happy.

LORELAI: Yeah.

RORY: Did you do something slutty?

LORELAI: I'm not that happy.

[Lorelai and Sookie giggle.]

LORELAI: Here. [hands Rory a gift bag.]

RORY: What's going on?

LORELAI: Open it.

[Rory pulls out a plaid skirt.]

RORY: I'm gonna be in a Britney Spears video?

SOOKIE: You're going to Chilton! Oh, sorry.

RORY: Mom?

LORELAI: You did it, babe. You got in.

RORY: How did this happen? You didn't. . .with the principal, did you?

LORELAI: No, honey, that was a joke. They have an **open spot**. You're gonna start on Monday.

RORY: Really?

LORELAI: Really.

RORY: *I don't believe* this! *Oh my God*, I'm going to Chilton!

LORELAI: Yeah.

[Lorelai and Rory hug.]

RORY: Sookie, I'm going to Chilton!

[Sookie and Rory hug.]

SOOKIE: I'll make cookies. Protestants love oatmeal.

RORY: I have to call Lane.

[Rory starts to leave then hugs Lorelai again.]

RORY: I love you.

LORELAI: I love you.

[Rory leaves.]

LORELAI: My girl's going to Chilton

SOOKIE: Yeah. Rory's going to Chilton!

[As Lorelai leaves, Sookie starts a little dance and begins to sing.]

SOOKIE: Rory's going to Chilton! Rory's going to Chilton! Rory's going to Chilton!

[Sookie tosses a dish towel over her shoulder. It lands on the stove and catches fire. Salvador covers it with a lid.]

CUT TO INDEPENDENCE INN LOBBY
[The phone is ringing, Michel is ignoring it.]

LORELAI: Michel, the phone.

MICHEL: Mmhmm. It rings.

LORELAI: *Can you* answer it?

MICHEL: No. People are particularly stupid today. I can't talk to any more of them.

LORELAI: You know who's **really nice** to talk to? The people at the unemployment agency.

[Michel answers the phone.]

MICHEL: Independence Inn, Michel speaking. [pause] No, I'm sorry, we're completely booked.

[Lorelai opens an envelope and pulls out a letter. She reads it and gasps]

CUT TO LORELAI'S HOUSE
[Lorelai is walking around while on the phone.]

LORELAI: I'm holding for Miss Bell. I've been trying to get ahold of her all day. [pause] Lorelai Gilmore. [pause] Hi! Oh, hi, hi. Yeah, uh, my daughter Rory has just been accepted - yay. [pause] *Thank you*, and, um, I got the invoice for your enrollment fee. Wow, that is a lot of zeros behind that five. [pause] Uh huh. Okay, well, I guess what I'm wondering is if you couldn't take, say, part of it now, just to get her going? [pause] Well, but she's supposed to start Monday. It just doesn't give me a lot of time to pull a bank job. [pause] Well, *never mind*, I was just kidding. [pause] No, a bank job is robbing a bank but -- [pause] Uh-huh. *Oh, no. No, no, no.* I don't want you to give up her space. I'll just -- I'll have to figure it out. [pause] Okay. No, *thank you*. It's been a real treat talking to you. [pause] Yeah. Bye-bye.

CUT TO LORELAI'S FRONT PORCH
[It's nighttime. Lorelai and Sookie are talking on the porch.]

LORELAI: What do I do? What do I do? What do I do?

SOOKIE: You can have anything I own. My car! Sell my car.

LORELAI: Oh, sweetie, no one wants your car.

SOOKIE: Yeah.

LORELAI: There's something I haven't thought of, I know there is. There's something out there staring me right in the face. I just. . .I haven't seen it.

SOOKIE: You know, you might consider calling your par--

LORELAI: No.

SOOKIE: But I don't think you have a --

LORELAI: Stop.

SOOKIE: You can at least go and --

LORELAI: Uh.

SOOKIE: Okay, can I say one more thing? I think it's your only option.

LORELAI: Sookie, there are several chapters from a Stephen King novel I'd reenact before I'd resort to that option.

SOOKIE: Okay, dropped. Dropped.

LORELAI: *Thank you.*

[Rory comes outside in her Chilton skirt, which is too big on her.]

RORY: Mom? So what do you think?

SOOKIE: [enthusiastically] Wow, it makes you look smart!

RORY: Okay, no more wine for you. Mom?

LORELAI: You look like you were swallowed by a kilt.

RORY: Fine, you can hem it. A little.

LORELAI: Ooh.

RORY: Only a little.

LORELAI: Okay. Or I could hem it a lot.

RORY: No, you're not. I don't want it to be too short.

[They all walk inside.]

RORY: *I can't believe* tomorrow's my last day at Stars Hollow High.

LORELAI: I know.

RORY: Today I was so excited I dressed for gym.

LORELAI: *You're kidding!*

RORY: And I played volleyball.

LORELAI: With other people?

RORY: And I learned that *all this* time I was avoiding group sports?

LORELAI: Yeah?

RORY: Was very smart because I suck at them.

[Lorelai begins to pin up the skirt.]

LORELAI: Well, yeah, you got that from me.

SOOKIE: Where's your paté?

LORELAI: At Zsa Zsa Gabor's house.

SOOKIE: Right. I'm going to the store because you have nothing. You feel like duck?

LORELAI: Ooh, if it's made with chicken, absolutely.

SOOKIE: I'll be back.

LORELAI: Bye.

[Sookie leaves.]

LORELAI: *All right.* This will give you an idea. Go see how you like it.

RORY: Okay. I love being a private school girl.

[Rory heads to her bedroom to check her skirt. Lorelai stares at pictures on the mantle.]

CUT TO ELDER GILMORE RESIDENCE

[Lorelai sits on the runner of her Jeep outside a large, imposing house]

[Cut to the door opening from the inside of the house. Lorelai is standing on the porch.]

LORELAI: Hi, Mom.

EMILY: Lorelai, my goodness, this is a surprise. Is it Easter already?

LORELAI: [laughs nervously] No, I just, uh, finished up my **business class** and I thought I would stop by.

EMILY: To see me?

LORELAI: Yes.

EMILY: Well, isn't that nice. *Come in*.

LORELAI: Thanks.

[She walks inside and they walk to the living room]

LORELAI: The place looks great.

EMILY: It hasn't changed.

LORELAI: Well, there you go. How are the girls at the bridge club?

EMILY: Old.

LORELAI: Well...good.

[Emily and Lorelai take seats opposite each other.]

EMILY: You said you were taking a business class?

LORELAI: Yeah, mmhmm, yeah. I'm taking a business class at the college twice a week. I'm sure I told you.

EMILY: Well, if you're sure then you must have. [long silence] *Would you* like some tea?

LORELAI: I would love some coffee.

RICHARD: [calls from another room] Emily? I'm home.

EMILY: We're in here.

[Richard enters the room]

LORELAI: Hi, Dad.

RICHARD: What is it, Christmas already?

EMILY: Lorelai was taking a business class at the college today and decided to drop in to see us.

RICHARD: What **business class**?

EMILY: Well, she told us about it, dear, remember?

RICHARD: No.

LORELAI: Well, actually, I came here for a reason. Dad, would you mind sitting down for a minute?

RICHARD: You **need money**.

LORELAI: I have a situation.

RICHARD: You **need money**.

LORELAI: Dad, will you just please let me get this out, okay? Um, Rory has been accepted to Chilton.

EMILY: Chilton? Oh, that's a **wonderful school**. It's only five minutes from here.

LORELAI: That's right, it is. She can start *as early as* Monday. Um, the problem is that they want me to put down an enrollment fee plus the first semester's tuition, and I have to do that immediately or she loses her spot.

RICHARD: So, you need money.

LORELAI: Yeah. But it's not for me, it's for Rory. And I fully intend to pay you back every cent. I don't ask for favors, *you know* that.

EMILY: *Oh, yes*, we know.

RICHARD: I'll get the checkbook.

LORELAI: *Thank you*. You have no idea. *Thank you*.

EMILY: On one condition.

LORELAI: [mumbles to herself] So close.

EMILY: Since we are now financially involved in your life, I want to be actively involved in your life.

LORELAI: What does that mean, Mother?

EMILY: I want a weekly dinner.

LORELAI: What?

EMILY: Friday nights, you and Rory will **have dinner** here.

LORELAI: Mom...

EMILY: And you have to call us once a week to give us an update on her schooling and your life. That's it. That's the condition. If you agree, you'll come to dinner tomorrow night and leave here with a check. Otherwise, I'm sorry, we can't help you.

LORELAI: I don't want her to know that I borrowed money from you. Can that just be between us?

EMILY: Does seven o'clock work for you?

LORELAI: [with a forced smile] Perfect.

CUT TO STARS HOLLOW HIGH

[Rory is cleaning out her locker with Lane.]

RORY: And we get to wear uniforms. No more having people check you out to see what jeans you're wearing 'cause everyone's dressed alike in boring clothes and just there to learn.

LANE: Okay, there's academic-minded *and then* there's Amish.

[They start walking down the hallway. Rory is carrying a box full of books and papers.]

RORY: Funny.

LANE: *Thank you!* So I told my mom you're changing schools.

RORY: Was she thrilled?

LANE: The party's on Friday. I gotta go. I have to have a pre-hayride cup of tea with a future doctor. How do I look? Korean?

RORY: Spitting image.

LANE: Good. Bye.

RORY: Bye.

[Lane leaves. Rory drops a book and some papers. As she bends down to pick them up, she turns and sees a guy standing right beside her. It's the same guy who watched her and Lane walk into the school a few days earlier.]

RORY: God! You're like Ruth Gordon just standing there with a tannis root. Make a noise.

DEAN: Rosemary's Baby.

RORY: Yeah.

DEAN: Well, that's a **great movie**. You've got **good taste**. [silence] Are you moving?

RORY: No, just my books are.

DEAN: My family just moved here from Chicago.

RORY: Chicago. Windy. Oprah.

DEAN: Yeah. Yeah, that's the place. I'm Dean.

RORY: Hi. [silence] Oh, Rory. Me. That's -- that's me.

DEAN: Rory.

RORY: Well, Lorelai technically.

DEAN: Lorelai. I like that.

RORY: It's my mother's name, too. She named me after herself. She was lying in the hospital thinking about how men name boys after themselves all the time, *you know*, so why couldn't women? She says her feminism just *kind of* took over. Though personally I think a lot of Demerol also went into that decision. I never talk this much.

DEAN: Well, I better go.

RORY: Oh, sure.

DEAN: I have to go look for a job.

RORY: Okay, good.

[Dean starts to leave.]

RORY: You should check with Miss Patty.

DEAN: [turns back] What?

RORY: About the job. You should check with Miss Patty. She teaches dance. She was actually on Broadway once.

DEAN: I . . .I don't really dance much.

RORY: No, no, she just *kind of* knows everything that's going on in town. She'll know if someone's looking.

DEAN: *Oh, great.* Uh, thanks. Hey, what are you doing now?

RORY: Nothing...much. I should throw this away at some point.

DEAN: Well, maybe you could show me where this Miss Patty's place is.

RORY: Yeah, I guess so. I really don't have anything important to. . .*let's go.*

[They walk out of the school and down the street. Dean carries Rory's box of books for her.]

DEAN: So, *have you* lived here all your life?

RORY: Yes. Well, pretty much. I was actually born in Hartford.

DEAN: Well, that's not far.

RORY: Thirty minutes with no traffic.

DEAN: Really?

RORY: I timed it.

DEAN: Okay, then.

[They walk past the bakery]

RORY: So, *do you* like cake?

DEAN: What?

RORY: They make **really good cakes** here. They're very...round.

DEAN: Okay, I'll remember that.

RORY: Good. **Make a note.** You wouldn't want to forget where the **round cakes** are.

DEAN: So, how are you liking Moby Dick?

RORY: Oh, it's **really good.**

DEAN: Yeah?

RORY: Yeah, it's my first Melville.

DEAN: Cool.

RORY: *I mean*, I know it's *kind of* cliché to pick Moby Dick as your first Melville but. . . hey, how did *you know* I was reading Moby Dick?

DEAN: Uh, well, I've been watching you.

RORY: Watching me?

DEAN: *I mean*, not in a creepy, like, "I'm watching you" **sort of way**. I just -- I've noticed you.

RORY: Me?

DEAN: Yeah.

RORY: When?

DEAN: Every day. After school you come out and you sit under that tree there and you read. Last week it was Madame Bovary. This week it's Moby Dick.

RORY: But why would you --

DEAN: Because you're nice to look at, and because you've got unbelievable concentration.

RORY: What?

DEAN: Last Friday these two guys were tossing around a ball and one guy nailed the other right in the face. *I mean*, it was a mess, blood everywhere, the nurse came out, the place was in chaos, his girlfriend was all freaking out, and you just sat there and read. *I mean*, you never even looked up. I thought, "I have never seen anyone read so intensely before in my entire life. I have to meet that girl."

RORY: Maybe I just didn't look up because I'm **unbelievably self-centered.**

DEAN: Maybe, but I doubt it.

[They smile at each other.]

RORY: So, did I ask if you like cake?

DEAN: Yeah, you did.

RORY: Oh. 'Cause they have **really good cake** back there.

CUT TO LUKE'S DINER

[Rory and Lorelai are sitting quietly at a table.]

LORELAI: So, you were late getting home tonight.

RORY: Yeah, I went to the library.

LORELAI: Oh. Oh, I forgot to tell you, we're **having dinner** with your grandparents tomorrow night.

RORY: We are?

LORELAI: Mmhmm.

RORY: But it's September.

LORELAI: So?

RORY: So what holiday's in September?

LORELAI: Look, it's not a holiday thing. It's just dinner, okay?

RORY: Fine, sorry.

[Luke brings their main courses to the table.]

LUKE: Red meat can kill you. Enjoy. [leaves]

LORELAI: So, I finished hemming your skirt today. [no answer] A grunt of acknowledgment might be nice.

RORY: I don't understand why we're going to dinner tomorrow night. *I mean*, what if I had plans? You didn't even ask me.

LORELAI: Well, if you had plans I would have known.

RORY: How?

LORELAI: Well, you would have told me.

RORY: I don't tell you everything. I have my own things.

LORELAI: Fine, you have things.

RORY: That's right. I have things.

LORELAI: Hey, I had dibs on being the bitch tonight.

RORY: Just tonight?

LORELAI: *What the hell* is wrong with you?

RORY: I'm not sure I want to go to Chilton.

LORELAI: What?

RORY: The timing is just really bad.

LORELAI: The timing is bad?

RORY: And the bus ride to and from Hartford, it's like thirty minutes each way.

LORELAI: *I can't believe* what I'm hearing.

RORY: Plus, I don't think we should be spending that money right now. *I mean*, I know Chilton's got to be costing you a lot.

LORELAI: Oh, you have no idea.

RORY: All of your money should be going toward buying an inn with Sookie.

LORELAI: What about college? What about Harvard?

RORY: We don't know that I can't get into Harvard if I stay where I am.

LORELAI: Okay, enough. Enough of the **crazy talk**, okay? I appreciate your concern but I have this covered.

RORY: I still don't want to go.

LORELAI: Why?

RORY: Because I don't.

LORELAI: I have to get out of here.

[Lorelai stands up and starts to leave.]

RORY: We have to pay first.

[Lorelai drops some money on the table. They walk out of the diner and start walking down the street. The hayride wagon passes by them, with a glum Lane sandwiched between two Korean boys on the back. Miss Patty stands in the doorway of her dance studio watching over a class of little girls.]

MISS PATTY: One-two-three. One-two-three. One-two-three. It's a waltz, ladies. Susie, *do you* have to tinkle? Then uncross your legs, darling. [sees Rory] Oh, Rory, good. I think I **found a job** for your male friend.

LORELAI: What male friend?

MISS PATTY: They need a stock boy at the supermarket. I already talked to Taylor Doose about him. You just send him around tomorrow.

RORY: Okay, thanks.

LORELAI: What male friend?

MISS PATTY: Oh ,he's very cute. You have **good taste**.

[Miss Patty turns back to her dance class.]

MISS PATTY: Hands in the air, not in the nose.

[Rory starts walking quickly down the street, and Lorelai follows her.]

LORELAI: Oh, you're gonna have to walk faster than that. You're gonna have to turn into friggin' Flo Jo to get away from me.

CUT TO LORELAI'S HOUSE

[Rory enters and slams the front door. Lorelai follows her inside.]

LORELAI: This is about a boy, *of course*. *I can't believe* I didn't see it. *All this* talk about money and bus rides. You got a thing going with a guy and you don't want to leave school.

RORY: I'm going to bed.

LORELAI: God, I'm so dense. That should have been my first thought. *After all*, you're me.

RORY: I'm not you.

LORELAI: Really? Someone willing to throw **important life** experiences out the window to be with a guy. It sounds like me to me.

RORY: Whatever.

LORELAI: So who is he?

RORY: There's no guy!

LORELAI: Dark hair, romantic eyes? Looks a little dangerous?

RORY: This conversation is over.

LORELAI: Tattoos are good, too!

RORY: I don't want to change schools because of all the reasons I've already told you a thousand times. If you don't want to believe me, that's fine. Goodnight. [goes to her bedroom]

LORELAI: Does he have a motorcycle? 'Cause if you're gonna throw your life away, he better have a motorcycle!

[Lorelai walks into Rory's bedroom]

LORELAI: Well, I think that went pretty well, don't you?

RORY: Thanks for the knock.

LORELAI: Listen, can we just start all over, okay? You tell me all about the guy and I promise not to let my head explode, huh? Rory, please talk to me. [silence] Okay, I'll talk. Don't get me wrong. Guys are great. I am a huge fan of guys. You don't get knocked up at sixteen being indifferent to guys. But, babe, guys are always going to be there. This school isn't. It's more important. It has to be more important.

RORY: I'm going to sleep.

LORELAI: Rory. You've always been the sensible one in this house, huh? I need you to remember that feeling now. You will kick your own butt later if you blow this.

RORY: Well, it's my butt.

LORELAI: Good comeback.

RORY: *Thank you.*

LORELAI: *You're welcome.* Rory, come on.

RORY: I don't want to talk about this. *Could you please, please just leave me alone?*

LORELAI: Okay, fine. We always had a democracy in this house. We never did anything unless we both agreed. But now I guess I'm going to have to play the mom card. You are going to Chilton whether you want to or not. Monday morning, you will be there, end of story.

RORY: We'll see.

LORELAI: Yeah, we will.

[Lorelai slams the door on her way out. Rory turns on her CD player. Macy Gray's I Try plays. Lorelai goes to the living room and turns on the same song.]

CUT TO INDEPENDENCE INN KITCHEN

[There is smoke coming out of the broken stove as some workers start to remove it. Sookie sits sadly at the counter.]

SOOKIE: I swear I don't know what happened.

LORELAI: It's not important.

SOOKIE: I made that dish a hundred times. It never exploded.

LORELAI: Please, forget it.

SOOKIE: Oh, God, I killed a Viking. Oh, you should fire me, or make me pay the cost of a **new stove** out of my paycheck.

LORELAI: Well, whatever you want.

SOOKIE: I can't afford a **new stove**! Those things are expensive.

LORELAI: Sookie, please, I am begging you, pull yourself together, okay? I got no sleep last night and I think I put my contacts in backwards.

SOOKIE: Rory's still mad at you, huh?

LORELAI: Hey, I'm not so crazy about her either.

SOOKIE: It was a fight. Mothers and daughters fight.

LORELAI: No, we don't fight. We never fight.

[Michel walks in]

MICHEL: You told me to tell you when your daughter arrived. Well, she's here and she's sitting in my chair.

LORELAI: [to Sookie] Hold on just a minute.

[Lorelai leaves]

MICHEL: And you are the one left standing. That is a funny, **funny thing**, no?

[In the lobby, Lorelai walks up to Rory at the front desk]

LORELAI: Hey, no muumuu today. *You know* what's weird, I *kind of* miss it.

RORY: You left me a note to meet you here.

LORELAI: Yeah, I thought you might want to work a couple hours, make a little extra cash.

RORY: Fine.

LORELAI: Aw, you're not gonna give me the "Mommy Dearest" treatment forever, are ya?

RORY: You wanted me here, I'm here. Should I do something or what?

LORELAI: Yeah, go home. Dinner's at seven. Be ready to go.

RORY: Fine.

LORELAI: Fine.

[Rory leaves. Michel walks over and sits in his chair.]

MICHEL: Ah, my chair.

CUT TO ELDER GILMORE RESIDENCE

[Lorelai and Rory stand on the front porch staring at the door]

RORY: So, do we go in or do we just stand here reenacting The Little Match Girl?

LORELAI: Okay, look, I know you and me are having a thing here and I know you hate me but I need you to be civil, at least through dinner *and then* on the way home you can pull a Menendez. Deal?

RORY: Fine.

[Lorelai rings the doorbell. Emily opens the door.]

RORY: Hi, Grandma.

EMILY: Well, you're right on time.

LORELAI: Yeah, yeah, no traffic at all.

[they walk inside]

EMILY: I can't tell you what a treat it is to have you girls here.

LORELAI: Oh, well, we're excited, too.

EMILY: Is that a collector's cup or can I throw it away for you?

LORELAI: Oh.

[Lorelai starts to toss her empty coffee cup into a nearby wastebasket.]

EMILY: In the kitchen, please. [to Rory] So, I want to hear all about Chilton.

RORY: Well, I haven't actually started yet.

[As Rory and Emily walk away, Lorelai drops the cup into the wastebasket. Cut to the living room, where Richard is reading a newspaper. Rory and Emily walk in]

EMILY: Richard, look who's here.

RICHARD: Rory. You're tall.

RORY: I guess.

RICHARD: Well, what's your height?

RORY: 5'7".

RICHARD: That's tall. She's tall.

[Lorelai enters]

LORELAI: Hi, Dad.

RICHARD: Lorelai, your daughter's tall.

LORELAI: Oh, I know. It's freakish. We're thinking of having her studied at M.I.T.

RICHARD: Ah. [he returns to reading his paper.]

EMILY: Champagne, anyone?

LORELAI: Oh, that's fancy.

EMILY: Well, it's not every day that I have my girls here for dinner on a day the banks are open. A toast - to Rory entering Chilton and an exciting **new phase** in her life.

RICHARD: Here, here.

EMILY: Mmm. Well, let's sit everyone. This is just wonderful. An education is the most **important thing** in the world, next to family.

LORELAI: And pie. [silence] Joke, joke.

EMILY: Ah.

[There is a long silence. Richard hands Rory a section of the newspaper.]

CUT TO THE DINING ROOM

[Later that night, they're all sitting at the table eating dinner]

EMILY: Rory, how *do you* like the lamb?

RORY: It's good.

EMILY: Too dry?

RORY: No, it's perfect.

LORELAI: Potatoes could use a **little salt**, though.

EMILY: *Excuse me?*

RORY: So, Grandpa, how's the insurance biz?

RICHARD: Oh, people die, we pay. People crash cars, we pay. People lose a foot, we pay.

LORELAI: Well, at least you have your **new slogan**.

RICHARD: And how are things at the motel?

LORELAI: The inn? They're great.

EMILY: Lorelai's the executive manager now. Isn't that wonderful?

RICHARD: Speaking of which, Christopher called yesterday.

LORELAI: Speaking of which? How is that a speaking of which?

RICHARD: He's doing very well in California. His Internet start-up goes public next month. This could mean **big things** for him. [to Rory] Very talented man, your father.

LORELAI: She knows.

RICHARD: He always was a smart one, that boy. [to Rory] You must take after him.

LORELAI: Speaking of which, I'm gonna **get a Coke**. Or a knife.

[Lorelai storms out of the room. She goes into the kitchen and starts scrubbing a dish in the sink. The maid comes in and looks at her.]

LORELAI: Hi, *how are you doing?*

[Back at the dinner table, Rory starts to get up.]

RORY: I think I'm gonna go talk to her -

EMILY: No, I'll go. You stay and keep your grandfather company.

[Emily enters the kitchen.]

EMILY: Lorelai, come back to the table.

LORELAI: Is this what it's gonna be like every Friday night? I come over and let the two of you attack me?

EMILY: You're being very dramatic.

LORELAI: Dramatic? Were you at that table just now?

EMILY: Yes, I was, and I think you took what your father said the **wrong way**.

LORELAI: The **wrong way**? How could I have taken it the **wrong way**? What was open to interpretation?

[Richard and Rory are able to overhear Lorelai and Emily arguing.]

EMILY: Keep your voice down.

LORELAI: No, Mother. I can't take it anymore. Tonight just seems like a nightmare.

EMILY: You're dripping *all over* the floor.

LORLEAI: Why do you pounce on every single thing I say?

EMILY: That's absurd. You barely uttered a word all night.

LORELAI: That's not true.

EMILY: You said pie.

LORELAI: *Oh, come on.*

EMILY: You did. All I heard you say was pie.

LORELAI: Why would he bring up Christopher? Was that really necessary?

EMILY: He likes Christopher.

LORELAI: Isn't that interesting? Because, as I remember, when Christopher got me pregnant, Dad didn't like him so much.

EMILY: Oh, well, please, you were sixteen. What were we supposed to do - throw you a party? We were disappointed. The two of you had such bright futures.

LORELAI: Yes. And by not getting married we got to keep those bright futures.

EMILY: When you get pregnant, you get married. A child needs a mother and a father.

LORELAI: Oh, Mom. *Do you* think that Christopher would have his own company right now if we'd gotten married? *Do you* think he would be anything at all?

EMILY: Yes, I do. Your father would have put him in the insurance business and you'd be living a **lovely life** right now.

LORELAI: He didn't want to be in the insurance business and I am living a **lovely life** right now.

EMILY: That's right, far away from us.

LORELAI: Oh, here we go.

EMILY: You took that girl and completely shut us out of your life.

LORELAI: You wanted to control me.

EMILY: You were still a child.

LORELAI: I stopped being a child the minute the strip turned pink, okay? I had to figure out how to live. I found a **good job**.

EMILY: As a maid. With all your brains and talent.

LORELAI: I worked my way up. I run the place now. I built a life on my own with no help from anyone.

EMILY: Yes, and think of where you would have been if you'd accepted a **little help**, hmm? And where Rory would have been. But no, you were always too proud to accept anything from anyone.

LORELAI: Well, I wasn't too proud to come here to you two begging for money for my kid's school, was I?

[Rory overhears this]

EMILY: No, you certainly weren't. But you're too proud to let her know where you got it from, aren't you? Well, fine, you have your precious pride and I have my weekly dinners. Isn't that nice? We both win.

[Back at the table, Richard is asleep in his chair.]

CUT TO OUTSIDE

[Lorelai and Rory walk out of the house. Lorelai sighs and leans against the outside wall.]

RORY: Mom?

LORELAI: I'm okay. I just. . .do I look shorter? 'Cause I feel shorter.

RORY: Hey, how 'bout I buy you **a cup of coffee**?

LORELAI: Oh, yeah. You drive, though, okay, 'cause I don't think my feet will reach the pedals.

CUT TO STARS HOLLOW

[Lorelai and Rory walk toward Luke's Diner]

RORY: So, nice dinner at the grandparents' house.

LORELAI: Oh, yeah, her dishes have never been cleaner.

RORY: You and Grandma seemed to have a nice talk.

LORELAI: How much did you hear?

RORY: Not much. *You know*, snippets.

LORELAI: Snippets?

RORY: **Little snippets.**

LORELAI: So basically everything?

RORY: Basically, yes.

LORELAI: Well, the best laid plans.

[They walk into the diner and sit at a table]

RORY: I think it was **really brave** of you to ask them for money.

LORELAI: Oh, I so do not want to talk about it.

RORY: How many meals is it gonna take 'til we're off the hook?

LORELAI: I think the deli spread at my funeral will be the last one. Hey, wait, does that mean...

RORY: Can't let a **perfectly good plaid skirt** go to waste.

LORELAI: Oh, honey, you won't be sorry.

[Luke walks up to the table dressed in a button-down shirt]

LORELAI: Wow, you look nice. **Really nice.**

LUKE: I **had a meeting** earlier at the bank. They like collars. You look nice, too.

LORELAI: I had a flagellation to go to.

LUKE: So, what'll you have?

LORELAI: Coffee, in a vat.

RORY: I'll have coffee also. And chili fries.

LUKE: That's quite a refined palate you got there.

[Luke walks away]

LORELAI: Behold the healing powers of a bath. So, tell me about the guy.

RORY: *You know* what's **really special** about our relationship? The total understanding about the need for one's privacy. *I mean*, you really understand boundaries.

LORELAI: So tell me about the guy.

RORY: Mom!

LORELAI: Is he dreamy?

RORY: Oh, that's so Nick at Night.

LORELAI: Well, I'm gonna find out anyway.

RORY: Really? How?

LORELAI: I'll spy.

[Luke returns with their order]

LUKE: Coffee. . . fries. I can't stand it. This is so unhealthy. Rory, please, put down that cup of coffee. You do not want to grow up to be like your mom.

RORY: Sorry, too late.

[Rory and Lorelai smile at each other. Luke walks away.]

LORELAI: So tell me about the guy.

RORY: Check, please.

LORELAI: No, really, are you embarrassed to bring him home?

RORY: I'm not embarrassed.

LORELAI: Does he talk at all?

RORY: No, Mom, he's a mime.