**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS MODERNAS**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS,
LITERÁRIOS E TRADUTOLÓGICOS EM FRANCÊS**

RITA DE CÁSSIA GOMES

**Interações verbais: analisando práticas centradas na
espontaneidade e na solução de problemas em nível inicial
de FLE**

Versão corrigida

**São Paulo
2012**

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS MODERNAS**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS,
LITERÁRIOS E TRADUTOLÓGICOS EM FRANCÊS**

**Interações verbais: analisando práticas centradas na
espontaneidade e na solução de problemas em nível inicial de FLE**

Versão corrigida

O exemplar original encontra-se disponível no Centro de Apoio à Pesquisa Histórica da
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas

Rita de Cássia Gomes

**São Paulo
2012**

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS MODERNAS**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS,
LITERÁRIOS E TRADUTOLÓGICOS EM FRANCÊS**

**Interações verbais: analisando práticas centradas na
espontaneidade e na solução de problemas em nível inicial de FLE**

Versão corrigida

O exemplar original encontra-se disponível no Centro de Apoio à Pesquisa Histórica da
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas

Rita de Cássia Gomes

Dissertação apresentada ao Programa de Estudos Linguísticos,
Literários e Tradutológicos em Francês do Departamento de
Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências
Humanas da Universidade de São Paulo, para a obtenção do
título de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Roberto Massaro

**São Paulo
2012**

Dedico esta dissertação

Aos meus pais J3sus Estanislau Gomes e Rita de C3ssia de Almeida, que asseguraram que eu tivesse condi33es emocionais, psicol33gicas e financeiras para realizar este trabalho e, ao meu irm3o Rafael de Almeida Gomes, que me apoia constantemente com todo seu carinho e confian3a.

Agradecimentos

Ao Prof. Dr. Paulo Roberto Massaro pela orientação incansável, minuciosa e esclarecedora, bem como pelo carinho com que me ajudou a concretizar a presente pesquisa.

À Profª Drª Maria Sabina Kundman que me acompanhou durante boa parte deste percurso, sugerindo e disponibilizando obras de referência que constam de sua biblioteca particular. Obrigada pela confiança e disponibilidade!

À Profª Drª Christianne Benatti Rochebois por ter me iniciado no caminho de professora de FLE, encorajando-me a prosseguir minha formação acadêmica e amparando-me não só com sabedoria sem igual, mas também com amizade e carinho sinceros.

À Profª Drª Eliane Gouvêa Lousada pelos ensinamentos durante o tempo em que trabalhei como monitora-bolsista nos Cursos Extracurriculares de Francês do Serviço de Cultura e Extensão da FFLCH-USP.

Às Profªs Drªs Cristina Casadei Pietraróia, Véronique Braun Dahlet e Heloisa de Albuquerque Costa pelas contribuições diretas ou indiretas oriundas das disciplinas cursadas durante o mestrado.

À Profª Drª Vera Lúcia Marineli pelos questionamentos e contribuições dados ao longo do exame de qualificação.

Aos secretários do Departamento de Letras Modernas, Júnior e Edite, pela atenção e cordialidade.

Aos funcionários do Laboratório Pedagógico de Letras da FFLCH-USP (LAPEL) que auxiliaram na gravação das interações dos aprendizes.

Ao Loildo Teodoro Roseira que carinhosamente elaborou o resumo em inglês da presente dissertação e a todos os colegas que direta ou indiretamente contribuíram para a

conclusão deste trabalho.

À amiga Amanda Azis Alexandre por estar presente em todos os momentos bons e por ter sempre uma palavra de conforto nas situações adversas!!

Ao Fabio Fernando Lucena pelo incentivo, pelo carinho e pela confiança!

Agradeço especialmente aos aprendizes que participaram dos Cursos Experimentais e contribuíram com suas críticas, sugestões e elogios. Eles são a razão de tudo isto!!

À FUNDAÇÃO CAPES pelo apoio financeiro.

RESUMO

A presente pesquisa descreve, analisa e discute a exequibilidade de efetiva comunicação oral entre aprendizes em nível inicial de aprendizagem de FLE. Fundamentando-nos em Kerbrat-Orecchioni (1990; 1996) e Marcuschi (2003; 2008) descrevemos o funcionamento da interação verbal, explicitando seus fatores internos bem como as condutas que determinam esta prática. Apoiando-nos ainda em obras que defendem um ensino pautado na interação e na espontaneidade, como, por exemplo, Kramsch (1984), Schiffler (1991) e Massaro (2008) expomos suas contribuições para a área da didática do francês língua estrangeira. Analisando efetivas interações entre aprendizes inscritos em um Curso Experimental que oferecemos junto ao Serviço de Cultura e Extensão da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, detectamos procedimentos de validação interlocutória (de caráter verbal, paraverbal e não verbal) utilizados para assegurar o sucesso da troca comunicativa espontânea na execução de tarefas languageiras. A análise dos turnos de fala dos aprendizes evidenciou que a interação espontânea conduz naturalmente à colaboração na solução de problemas. Recorrendo frequentemente a reguladores e captadores, os aprendizes asseguram o pacto com o interlocutor, demonstrando assim seu engajamento discursivo na troca interacional em curso, ainda que pautado por restrições linguísticas características do nível inicial de aprendizagem de língua estrangeira.

PALAVRAS-CHAVE: FLE A1, interação verbal, validação interlocutória, espontaneidade.

RÉSUMÉ

Cette recherche décrit, analyse et discute la faisabilité d'une effective communication orale entre apprenants en début d'apprentissage de FLE. Fondés sur les travaux de Kerbrat-Orecchioni (1990; 1996) et Marcuschi (2003; 2008), nous décrivons le fonctionnement de l'interaction verbale et soulignons les facteurs qui la composent ainsi que les conduites qui la déterminent. En nous appuyant sur des auteurs qui soutiennent un enseignement conçu et réalisé à travers l'interaction et la spontanéité, dont Kramsch (1984), Schiffler (1991) et Massaro (2008) nous exposons leurs contributions pour le domaine de la didactique du français langue étrangère. À partir de l'analyse d'effectives interactions entre apprenants inscrits dans un Cours Expérimental que nous avons organisé et réalisé auprès du Serviço de Cultura e Extensão da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, nous avons repéré les procédés de validation interlocutoire (de nature verbale, paraverbale et non verbale) utilisés pour assurer la réussite de l'échange communicatif spontané dans l'accomplissement de tâches langagières. L'analyse des tours de parole des apprenants a montré que l'interaction spontanée conduit naturellement à la collaboration pour la solution de problèmes. En faisant appel à des régulateurs et captateurs discursifs les apprenants ont assuré le contrat avec l'interlocuteur en démontrant leur engagement discursif dans l'échange en cours; encore que celui-ci soit marqué par des restrictions linguistiques caractéristiques du niveau débutant, ils se sont confirmés en tant qu'interlocuteurs valides.

MOTS-CLÉ: FLE A1, interaction verbale, validation interlocutoire, spontanéité.

ABSTRACT

The present research describes analyses and discusses the feasibility of effective oral communication of FFL (French as a Foreign Language) learners at an early stage. It is based upon Kerbrat-Orecchioni (1990; 1996) and Marcuschi (2003; 2008) and it describes how verbal interaction works, evincing its internal factors as well as the conducts that determine this practice. It also relies on books that defend the teaching grounded on interaction and spontaneity, as, for instance, Kramsch (1984), Schiffler (1991) and Massaro (2008) and it exposes their contribution to the teaching area of French as a foreign language. Analyzing effective interactions between learners enrolled in an Experimental Course offered in the Center of Culture and Extension of the Philosophy, Languages and Human Sciences College of the University of São Paulo, it has been noticed procedures of interlocutory validation (of verbal, paraverbal and non-verbal character) used to reassure the success of the spontaneous communication exchange in the execution of language tasks. The appraisal of the speaking turns of the apprentices has evidenced that the spontaneous interaction results in the collaboration of problem solving. Frequently recurring to regulators and receivers, learners ensure the agreement with the interlocutor, demonstrating, thus, their discursive engagement in the interactional exchange in progress, despite its being based on linguistic restrictions, which are characteristic of the early stage of foreign language learning.

KEY-WORDS: FFL A1, verbal interaction, interlocutory validation, spontaneity.

ÍNDICE

Introdução	01
Capítulo I – O funcionamento da interação verbal	02
Capítulo II – Por uma pedagogia da interação em FLE	18
2.1- O papel do Oral nas metodologias de ensino de FLE	19
2.2- Abordagens interacionistas e aquisição de línguas estrangeiras.....	33
2.3- A interdependência das competências de compreensão oral e expressão oral	40
2.4- Estratégias de comunicação na interação face a face: procedimentos de validação interlocutória	45
2.5- Espontaneidade e solução de problemas	49
Capítulo III – Pesquisa-ação em um curso de francês língua estrangeira para iniciantes	55
3.1- Parâmetros para uma pesquisa-ação	56
3.2- Contexto de nossa pesquisa	57
3.3- Propostas de atividades	58
3.4- Avaliação progressiva das atividades desenvolvidas	74
Capítulo IV - Análise dos turnos de fala dos aprendizes	78
Conclusão.....	100
Referências Bibliográficas.....	106
Sitografia.....	109
Anexos.....	110

Introdução

A presente pesquisa teve como objetivo geral refletir sobre a produção oral em nível inicial de francês língua estrangeira. Buscando verificar se haveria a possibilidade de levar os aprendizes a se comunicarem de maneira eficaz, mesmo no começo de sua aprendizagem, oferecemos um Curso Experimental junto ao Serviço de Cultura e Extensão da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo e registramos parte das interações por eles realizadas.

Nossos objetivos específicos foram o de demonstrar como ocorre a validação interlocutória na troca comunicativa entre indivíduos em nível inicial de aprendizagem de francês língua estrangeira, verificar como eles asseguram a colaboração na “co-construção” do discurso e ainda o de discutir a exequibilidade de efetiva comunicação oral em nível inicial de aprendizagem.

No primeiro capítulo explicitamos o funcionamento da interação verbal sob a perspectiva da abordagem interacionista, considerando o papel dos participantes para o bom funcionamento de uma interação, a “co-produção” da mensagem, bem como outros fatores internos e externos que determinam essa troca.

No segundo capítulo apresentamos as contribuições das abordagens interacionistas para a prática pedagógica, tendo em vista que propõem a aquisição de uma língua estrangeira por meio da interação. Fazemos uma reflexão sobre a importância do papel do receptor na troca comunicativa tendo como base a premissa de que, em uma interação verbal face a face, não há produção se não há compreensão mútua. No tocante às propostas didáticas, defendemos a importância de lançar mão de atividades que proporcionem o desenvolvimento da produção oral por meio da cooperação, prezando pela espontaneidade e pela imprevisibilidade das interações.

No terceiro capítulo apresentamos o contexto do Curso Experimental, as atividades propostas em sala de aula e demonstramos a opinião dos participantes do curso em relação a essas atividades: dificuldades encontradas para realizá-las, eficácia, pontos positivos e negativos, dentre outras observações.

No quarto capítulo procedemos à análise das interações dos aprendizes, mostrando os eventuais problemas comunicativos que tiveram de resolver e as estratégias utilizadas para alcançar os objetivos propostos. Finalizamos nossa pesquisa com uma breve discussão sobre a exequibilidade de efetiva produção oral no início da aprendizagem de uma língua estrangeira.

Capítulo I

O funcionamento da interação verbal

Falar não é somente a realização do funcionamento individual de um código linguístico previamente estabelecido, mas é primeiramente uma forma de ação e mesmo uma forma socialmente essencial da ação. (BANGE, 1992: p. 09).

Durante muito tempo a linguística apoiou-se sobre registros escritos para explicar o funcionamento da linguagem, mas voltou seu olhar para o discurso oral e passou a considerar a premissa de que nenhum discurso escrito poderia corresponder fielmente às características da linguagem falada. As condições de efetuação da fala em interação passaram a ser objeto de reflexões e, assim, consequentemente questões como: *a quem falar?*, *do que falar?* e *de que maneira falar?* (KRAMSCH, 1984).

De acordo com Kerbrat-Orecchioni (1990), a partir do momento em que as interações puderam ser registradas, os linguistas deixaram de produzir os fatos e, por conseguinte, a descrição das interações levou em conta não somente o material propriamente verbal, mas também os dados prosódicos e vocais e certos elementos transmitidos pelo canal visual, tendo em vista que nas conversações, as palavras só existem acompanhadas de entonações, de olhares, de mímicas e de gestos. Este seria, segundo a autora, um princípio fundamental da abordagem interacionista: a comunicação é feita de *canais e códigos múltiplos*.

Segundo Vasseur (2005), no campo das ciências humanas, o termo interação evoca situações de troca verbal face a face. De acordo com a autora, o conceito “interação”, que emergiu de trabalhos realizados no campo da filosofia, perpassa várias outras áreas do conhecimento (tais como a antropologia, a sociologia, a etnografia da comunicação e a etnometodologia) e se nutre de todas elas, resultando em contribuições que ajudam a compreender o funcionamento dessa realização tão complexa. A análise etnometodológica (que teve como precursores Sacks, Schegloff e Jefferson) volta sua atenção para todos os elementos verbais e não verbais produzidos pelos interlocutores. Seu objetivo maior é, no entanto, fazer emergir da análise o que chamam de sistema da conversação, ou seja, as regras que sustentam o desenvolvimento de uma conversação (turnos de fala, abertura, fechamento, sequências paralelas...). Dessa forma, em consonância com o que afirma Kerbrat-Orecchioni (1990), H. Sacks e E. Schegloff projetaram um domínio autônomo de pesquisa (a Análise Conversacional), cujo objetivo é descrever o desenvolvimento das conversações cotidianas em situação natural e observar como os “interactantes” recorrem a técnicas institucionalizadas para efetuar em conjunto a gestão de diferentes tarefas que eles têm

de completar: assegurar a coerência da troca pela alternância dos turnos de fala, “‘corrigir’ as eventuais falhas da troca comunicativa, conduzir uma narrativa ou uma descrição, encaminhar de modo eficaz a negociação dos temas, da abertura e do encerramento da troca, etc.”¹ O que interessa à Análise Conversacional é, dessa forma, a “tecnologia da comunicação”, tal como ela pode ser reconstituída a partir da observação de amostras gravadas.

A concepção de interação que nos interessa na presente pesquisa diz respeito ao trabalho colaborativo que ocorre verbalmente entre pelo menos dois interlocutores, tal qual elucidada por Kerbrat-Orecchioni (1990:6): a interação verbal designa ao mesmo tempo um momento e uma experiência situada e organizada de comunicação verbal entre dois ou mais interlocutores. A colaboração entre os interlocutores é um pré-requisito para que haja interação, é necessário que ambos estejam comprometidos com o processo e produzam sinais de um engajamento mútuo para resolverem as possíveis incompreensões e para certificarem-se do sucesso da troca. A colaboração mútua pode ser ratificada por meio de sinais emitidos pelo locutor e pelo interlocutor durante a troca comunicativa e estes são denominados por Kerbrat-Orecchioni de *procedimentos de validação interlocutória*. São eles os captadores (emitidos pelo locutor) e os reguladores (emitidos pelo interlocutor).

De acordo com a autora, a validação interlocutória efetua-se por meio de *captadores*, que apesar de extremamente discretos, são fundamentais para **validar a comunicação**. Essa validação acontece por meios verbais e não verbais: a orientação do corpo ou o olhar direcionado ao interlocutor para assegurar-se de que este está atento ao “circuito comunicativo”. O locutor demonstra que está se dirigindo a alguém pelos marcadores verbais de alocação e é pelos captadores tais como “*hein*”, “*sabe*”, “*você vê*”, “*digamos*”, “*nem te conto*”, “*vou te contar*”, “*não é?*” que ele mantém a atenção de seu(s) interlocutor(es). O locutor deve eventualmente reparar problemas relacionados à escuta ou à compreensão aumentando sua intensidade vocal, retomando frases ou palavras ditas anteriormente, ou reformulando seu discurso. O receptor, por sua vez, deve também produzir sinais: os *reguladores* (ou sinais de escuta) que também podem ser de natureza verbal ou não verbal. As funções desses reguladores, de acordo com a autora, seriam as seguintes:

- *Estou acompanhando*: confirmar sua presença na interação, ratificar o outro de seu papel

¹ KERBRAT-ORECCHIONI, C. *Análise da Conversação*. Traduzido por PIOVEZANI FILHO, C. São Paulo: Parábola, 2006; p.22.

de falante, e assegurar a ele que a mensagem está sendo passada.

- *Estou com um problema comunicativo*: pedir esclarecimento ou solicitar que o locutor repita algo utilizando reguladores tais como “hein”? “o quê?”.
- *Não estou mais presente na interação*: demonstrar pelo olhar ou por uma postura corporal seu desengajamento da conversação. Esses seriam os reguladores negativos que diferem dos chamados antirreguladores, a ausência pura e simples de qualquer sinal de escuta.

Para Kerbrat-Orecchioni, são esses reguladores, ou fáticos, que permitiriam aos interactantes considerarem-se interlocutores *válidos*. As atividades fática e reguladora aparecem normalmente em resposta a uma solicitação do locutor: olhar, ligeiro movimento de cabeça, gesto com a mão, fórmula fática ou simples pausa. A noção de interação proposta em sua obra pressupõe um “contrato de comunicação” no qual os participantes negociam permanentemente o sistema de direitos e deveres. Esse contrato existe desde o momento em que entram em conversação. Os falantes são considerados “copilotos” e devem assegurar conjuntamente a gestão da interação. Bange (1992) afirma que há três momentos sucessivos na negociação: proposta /reação /ratificação. Segundo ele, toda enunciação em uma conversa é ao mesmo tempo *interpretandum* e oferta de interpretação e avaliação e é nesse jogo de reciprocidade que o sentido se constitui (p. 106). Embora o autor não utilize os mesmos termos empregados por Kerbrat-Orecchioni, acreditamos que é no terceiro momento por ele proposto, ou seja, na ratificação, que podemos observar se há ou não a validação interlocutória, termo utilizado por Kerbrat-Orecchioni para explicitar a presença ou ausência do engajamento discursivo dos interlocutores e se houve, assim, validade na interação.

É indispensável que haja colaboração e verificação da implicação do locutor e do interlocutor no interior do processo comunicativo, pois, assim como afirma Vasseur (2005), na interação, longe de haver um movimento de vai e vem, o movimento é circular (ou seja, a fala circula), o que significa que os papéis dos interlocutores são intercambiáveis e cumuláveis: cada interlocutor exerce ao mesmo tempo o papel de produtor e o de receptor-intérprete não só de suas palavras, mas também das palavras do outro.

A análise interacionista, tal como afirma Kerbrat-Orecchioni (1990), tem na interação face a face sob a forma de diálogos ou triálogos o mais fértil campo das análises discursivas. No entanto, nem toda enunciação verbal pode ser considerada diálogo. Para que este aconteça

efetivamente, é necessário que ao menos dois locutores se falem alternadamente (grifo nosso). Essa premissa evidencia que a troca comunicativa não se reduz simplesmente à alternância de turnos², mas, sobretudo, na cooperação entre os interlocutores. Bange (1992)³ endossa o ponto de vista da autora ao dizer que os turnos de fala não devem ser concebidos como unidades caracterizadas por uma divisão do trabalho na qual o locutor determina o início e o fim de seu turno e os outros participantes têm o trabalho de identificar tais limites. O autor defende que um turno de fala é uma unidade cuja constituição e cujos limites implicam na distribuição de tarefas, ou seja, o turno de fala é determinado interativamente.

Em um diálogo ou triálogo, a alternância de turnos de fala é regida por regras que têm por base assegurar o sucesso da interação. Sendo assim, a enunciação não figura simplesmente como uma expressão do pensamento, mas como uma ação cujo principal objetivo é tocar o interlocutor para que este produza, por sua vez, uma elocução que dê continuidade ao circuito comunicativo. Esse circuito é, na maioria das vezes, marcado por uma troca alternada de turnos entre falantes.

O princípio da alternância da atividade dialogal, segundo Kerbrat-Orecchioni (1990), pressupõe que o locutor (L_1 ⁴) tem o direito de manter a palavra por certo tempo, mas também o dever de cedê-la em um dado momento. Seu sucessor, por sua vez, (L_2) tem o dever de deixar falar L_1 e de escutá-lo enquanto este detiver a fala. Por ser constituído de direitos e deveres da parte do locutor e do interlocutor, o princípio da alternância cria uma expectativa nos interlocutores e caso haja desrespeito a ele, um dos participantes fará um apelo à ordem. Esse apelo é feito por reguladores tais como “*ainda não terminei*”, “*posso falar?*” bem como por outros reguladores não necessariamente de ordem estritamente verbal.

A organização dos turnos de fala é comumente apresentada pela fórmula *ababab* (concebida por Sacks e al)⁵. De acordo com o autor, a tomada de turno pode ser vista como um mecanismo chave para a organização estrutural da conversação. Ele propõe o seguinte roteiro⁶ para a compreensão dessa alternância:

² (...) Não há correspondência necessária entre o turno de fala e a frase. O turno de fala não é uma unidade gramatical como a frase, mas uma unidade interativa, ou seja, o elemento de base da interação verbal, orientado em sua construção como em sua função ao mesmo tempo em direção ao turno precedente e ao turno seguinte. (BANGE, 1992; p.32). Tradução nossa.

³ BANGE, 1992; p. 37 apud S./Sch/J. 1978:42.

⁴ Utilizaremos, tal como encontramos na obra de Kerbrat-Orecchioni (1990), L_1 para referirmo-nos ao locutor 1 e L_2 para referirmo-nos ao locutor 2 e assim sucessivamente.

⁵ Apud Kerbrat-Orecchioni (1990; p. 160).

⁶ MARCUSCHI (2003; p. 19).

A: fala e para;

B: toma a palavra, fala e para;

A: retoma a palavra, fala e para;

B: volta a falar e para

...

Para Kerbrat-Orecchioni (1990), essa fórmula resumiria o sistema de alternância dos turnos, mas esta somente poderia ser aplicada às interações que se dão entre dois interlocutores. O esquema *ababab* permitiria ilustrar três propriedades essenciais desse sistema: 1) a função locutora deve ser ocupada sucessivamente por diferentes atores, o que implica que a duração dos turnos deve ser mais ou menos a mesma para ambos os interlocutores e implica ainda um equilíbrio do foco do discurso que deve centrar-se sucessivamente sobre L_1 e L_2 ; deve-se evitar, portanto, tanto o monopólio da fala quanto um discurso centrado em si mesmo, 2) uma pessoa fala por vez, 3) há sempre alguém que fala, o que quer dizer que o tempo da conversação é ocupado essencialmente pela fala e os intervalos que separam os turnos são reduzidos ao mínimo.

Assim como pontua Kerbrat-Orecchioni (1990), Bange (1992:35) afirma que a atribuição dos turnos pode ocorrer de duas formas: “o turno seguinte é atribuído pelo locutor atual ou o turno é atribuído por autosseleção”, ou seja, as trocas de turno são comumente negociadas pelos membros do grupo conversacional, de forma que quando L_1 acabar seu turno, ele deixa a palavra a L_2 , que a toma. A seleção do sucessor, porém, nem sempre parte de L_1 e em algumas vezes sua seleção pode não ser obedecida pelos interlocutores. Durante a troca pode haver autosseleção que consiste em L_2 selecionar-se como sucessor de L_1 ; após a pausa do locutor, L_2 começa a falar e tendo sido ele “o primeiro a começar”, torna-se o sucessor.

Essa questão apresentaria, assim, dois problemas: em que momento efetua-se realmente a operação de revezamento (problema com relação à instauração da mudança de turno) e ainda quem tomará o turno (problema da natureza do “sucessor”). A instauração de mudança de turno, segundo a autora, inscreve-se normalmente no próprio enunciado de L_1 e é expressa por sinais de fim de turno. Esses sinais podem ser de natureza verbal, prosódica ou mímico-gestual⁷. No entanto, quando o grupo conversacional é composto por mais de dois interlocutores, pode haver uma confusão na tomada dos turnos: quem tomará a palavra quando L_1 quiser cedê-la? Quanto

⁷ Embora não seja o objetivo desta pesquisa descrever a influência dos sinais paraverbais e não-verbais na troca comunicativa, é importante ressaltar que eles estão presentes em toda e qualquer interação face a face e por esta razão evidenciaremos, ainda que brevemente, a presença também destes sinais ao procedermos à análise das interações dos aprendizes.

mais numeroso for o grupo, mais complexo torna-se o funcionamento do sistema, pontua a autora.

Apesar das possíveis incompreensões e da não obediência à denominação do interlocutor, de acordo com Kerbrat-Orecchioni (1990), em qualquer troca comunicativa, seria L₁ quem selecionaria L₂ (seu sucessor) por meio de procedimentos verbais ou não verbais. Os procedimentos verbais seriam a nominação explícita de L₂ ou mais sutilmente a solicitação do mesmo pelo conteúdo da enunciação. Pelo fato de o assunto estar mais ligado ao seu domínio de competência, L₂ apareceria como um sucessor mais legítimo que L₃, por exemplo. Os procedimentos não verbais, mais recorrentes nessa situação, são expressos pela orientação do corpo e direção do olhar, selecionando o participante ao fim do turno e evidenciando seu sucessor privilegiado.

Segundo Bange (1992), o fracasso na coordenação (ou alternância entre os turnos) pode ter origem em duas situações: *dois locutores falam ao mesmo tempo* causando uma sobreposição de turnos ou nenhum candidato se apresenta e a intervenção de L₁ é seguida de um silêncio prolongado; *há um vazio na conversação*. No entanto, embora Bange defenda o silêncio como evidência de fracasso, Marcuschi defende que é considerado turno “tudo aquilo que um falante faz ou diz enquanto tem a palavra, incluindo aí a possibilidade do silêncio” (Marcuschi, 2003:18). Nenhuma conversação pode ser analisada fora de contexto e por esta razão acreditamos que, em algumas vezes, o silêncio pode ser visto como uma concordância ou mesmo discordância, dependendo, dentre outros fatores, da expressão facial que o acompanha.

A alternância dos turnos de fala nem sempre se dá de maneira harmoniosa; o que evidencia que, apesar das regras que regem o sistema, as falhas são recorrentes e inevitáveis seja porque os sinais emitidos pelo locutor não foram percebidos, seja pela opção em não obedecer a tais regras. Sendo involuntárias ou deliberadas, essas falhas têm como consequência: a) o silêncio prolongado entre dois turnos, evidenciando que os sinais de fim de turno emitidos por L₁ não foram percebidos, ou que os sucessores não têm o desejo ou a capacidade de assegurar o encadeamento, b) a interrupção, L₂ toma a palavra enquanto L₁ ainda não terminou seu turno, c) a superposição de fala, dois interlocutores ou mais falam ao mesmo tempo, d) a intrusão ou a tomada de turno por um falante ilegítimo (criança ou empregado, por exemplo).

Segundo Bange (1992), uma interrupção deliberada pode instaurar uma crise nas relações; ela constitui uma ameaça contra a face do locutor interrompido e exige uma reparação. As

sobreposições involuntárias são normalmente breves e, segundo o autor, essas violações do sistema seriam frequentemente toleradas, principalmente em situações informais. Caso ocorram insistentemente durante a troca, é necessário haver reparação, como, por exemplo, um pedido de desculpas.

Apesar de ser considerada por Kerbrat-Orecchioni (1990) como um sinal de fracasso no sistema de alternância, a própria autora pontua que nem sempre a interrupção possui um caráter negativo ou ofensivo a L₁. Ela pode ser encarada como uma evidência de que há cooperação da parte do interlocutor, explicitando seu engajamento na troca comunicativa; se L₁ encontra dificuldades de ordem lexical ou mesmo comete um lapso, L₂, ao interrompê-lo, ajuda-o a completar seu turno. A nosso ver, a interrupção evidencia o desejo do interlocutor de contribuir com o circuito comunicativo e por esta razão é positiva para a atividade dialogal.

O princípio da alternância e toda reflexão feita sobre seu funcionamento é extremamente importante para a análise conversacional, pois o objetivo dessa corrente é, segundo Kerbrat-Orecchioni (1996), explicitar as regras que sustentam o funcionamento discursivo ou, em outros termos, decifrar a “partitura invisível” que orienta o comportamento daqueles que se encontram engajados nessa atividade polifônica complexa que é a condução de uma conversação. Para Bange (1992) na alternância dos locutores realiza-se um mecanismo de coordenação que está longe de ser puramente formal ou estrutural. Este figura como lugar de negociação do sentido dos enunciados expressos pelos turnos de fala sucessivos. O processo comunicativo implica assim, uma determinação recíproca e contínua dos comportamentos dos interlocutores.

Na visão de Francis Jaques⁸, o menor dos diálogos “(...) é conduzido pelos dois parceiros que têm igual responsabilidade no seu desenvolvimento e aceitam serem corresponsáveis seja pelo seu sucesso, seja pelo seu fracasso”. É a corresponsabilidade que justifica o fato de eles coordenarem, harmonizarem permanentemente seus comportamentos durante a interação. Essa corresponsabilidade na troca discursiva é chamada de sincronização interacional para a qual o funcionamento dos turnos de fala constituiria um ótimo exemplo, uma vez que os sujeitos falantes interiorizaram regras bastante precisas que regem o “sistema dos turnos”.

Para Marcuschi (2008) as pausas, hesitações, sobreposições de fala, correções, etc. dizem respeito à organização local da conversação, pois estão ligadas à elaboração do turno. Existem, no entanto, organizadores que dizem respeito à sequência desses turnos. Segundo ele, a

⁸ Apud Kerbrat-Orecchioni - *Les interactions verbales*; p. 20.

conversação consiste normalmente numa série de turnos alternados, que compõem sequências em movimentos coordenados e cooperativos. O autor cita como exemplo de organizadores que se dão na extensão de dois ou três turnos (sequências mínimas) os pares adjacentes. “Muitas vezes, esses pares adjacentes representam uma coocorrência obrigatória, dificilmente adiável ou cancelável” (p.35). A obediência à alternância ditada pelo par adjacente é um exemplo de sincronização interacional.

O princípio básico da comunicação verbal é a alternância dos turnos. Caso ocorra algum problema de escuta ou incompreensão por parte do interlocutor esse princípio tende a ser violado. Isto porque a alternância apresenta em si algumas restrições; nem todo turno pode ser considerado válido. O conceito de *par adjacente* ajuda-nos a melhor compreender a dinâmica das conversações, pois explicita a necessidade de se produzir um turno adequado, evidenciando a dependência da escuta para a expressão. Bange (1992) apresenta o par adjacente como uma noção central para a discussão do encadeamento dos turnos de fala e a dinâmica das conversações. Ele é definido como sendo constituído de dois turnos de fala em posição de sucessão imediata, pronunciados por dois locutores diferentes tendo um elemento reconhecido como sendo o primeiro (*first pair part*) e outro reconhecido como o segundo (*second pair part*). A sequência seria governada por uma regra segundo a qual quando o locutor atual tiver produzido algo reconhecível como primeira parte de um par determinado, ele deve parar de falar e o locutor seguinte deve produzir neste momento uma segunda parte possível deste mesmo par. Pelo par adjacente, segundo o autor, o locutor atual exerce uma restrição sobre o que deve ser feito no próximo turno.

Seriam exemplos de par adjacente, segundo Bange (1992; 40): o par pergunta/ resposta, saudação/ saudação, despedida/ despedida, a reprovação seguida de uma desculpa, a oferta seguida de uma aceitação ou recusa, um cumprimento seguido de uma aceitação ou de uma recusa, o pedido seguido de uma aceitação, de um adiamento ou de uma recusa. Neste jogo de pares adjacentes estão envolvidas as expectativas dos interlocutores. Ao produzir um determinado turno, o locutor *A* espera uma determinada produção do locutor *B*. Obviamente, assim como afirma Bange, não é aceitável qualquer produção. É necessário que o interlocutor aceite que o segundo enunciado foi produzido seguindo a referência do primeiro, que há uma coerência, uma coordenação entre o segundo enunciado e o primeiro.

Embora o conceito de par adjacente evoque uma determinada restrição ao que deve ser

produzido pelo receptor, é importante ter em mente que os papéis de locutor e interlocutor são igualmente importantes, por serem constantemente intercambiáveis. A abordagem interacionista considera que o sentido de um enunciado é o produto de um trabalho colaborativo construído em comum pelas diferentes partes presentes na interação. O contrato de comunicação, do qual falamos anteriormente, pressupõe uma concepção interativa da comunicação na qual as fases de emissão e de recepção estão em relação de determinação mútua: a recepção está evidentemente comandada pela emissão, uma vez que as operações interpretativas efetuam-se a partir do significante produzido pelo emissor, mas também o emissor é comandado pela recepção.

A continuidade na sequência dos turnos produzidos somente é possível se houver compreensão mútua. De acordo com Bange (1992), os interlocutores devem realizar um trabalho que diz respeito ao significado geral das ações no momento da troca e esse trabalho não está ligado somente a significados linguísticos. A intercompreensão torna-se possível graças à hipótese feita reciprocamente pelos falantes, de uma semelhança de atribuição de significado às ações. Para o autor, falar é antecipar o cálculo interpretativo do interlocutor, o que quer dizer que L₁ faz por antecipação algumas hipóteses sobre a interpretação e as reações eventuais de L₂, hipóteses que vão incidir sobre as operações de codificação. O receptor também poderia antecipar a sequência do discurso de L₁, e às vezes até completá-lo no lugar do emissor. Kerbrat-Orecchioni afirma que geralmente L₂ observa o fim do turno e prevê o que será dito, mas também é uma ocasião em que ele aproveita para programar sua própria fala. Citando Kallmeyer (1987), Bange (1992:34) pontua que na produção e na recepção das atividades individuais, os participantes utilizam interpretações hipotéticas que implicam a integração da atividade do momento em uma estrutura global que está para se realizar (pelo menos em parte). Dessa forma, a atividade do momento implica uma interpretação prospectiva que não pode ser validada a não ser retrospectivamente. O autor afirma que essa previsão, que condiciona o desenvolvimento coordenado da conversação, realiza-se evidentemente graças à atividade cognitiva do receptor. Ela depende de um saber recíproco dos interlocutores: saber gramatical que permite ao receptor antecipar o turno considerando os indícios semânticos, sintáticos e de entonação aliando-os aos meios visuais fornecidos pelo locutor, além do saber pragmático que permite ao receptor prever as atividades possíveis em dado momento da interação.

A antecipação e a retroação, que seriam a correção de uma declaração que causou problemas à compreensão do interlocutor, mostram que o desenvolvimento dos eventos comunicativos não é

linear. Nem sempre um termina de falar para que o outro comece. A atividade reguladora do interlocutor prova que este produz uma atividade não somente cognitiva, mas interpretativa e esta gera uma determinada ação sobre o discurso produzido. É por essa razão que o receptor, assim como o emissor, é considerado “ativo”, pois a chave que permite efetuar as operações de codificação e decodificação, ou seja, relacionar significantes e significados, é em parte construída durante a interação.

De acordo com Kerbrat-Orecchioni, apesar de a conversação ser entendida como um ato de colaboração entre os interlocutores, é comum, nas mensagens orais haver problemas na transmissão dos enunciados e, conseqüentemente, na formação dos sentidos. Esses problemas característicos da linguagem oral seriam chamados *escórias*: as falhas de elocução, os discursos inacabados, as retificações e reformulações, as construções incoerentes e as mudanças constantes de percurso sintático ou semântico e as marcas de hesitação, mas também o conjunto dos fáticos e reguladores.

Ora, a nosso ver, os fáticos e reguladores não deveriam ser considerados *escórias*, pois sua ocorrência é uma evidência da complexidade da linguagem verbal. A própria autora afirma que eles seriam recorrentes devido ao pouco tempo de que dispomos para organizar o conjunto do discurso oral, que se caracteriza pela quase concomitância da planificação cognitiva e da produção discursiva. Dada a dinâmica da linguagem oral, é impossível cancelar algo já declarado, a única forma de apagar um determinado enunciado é acrescentando-lhe sentenças. Daí a importância dos reguladores, que explicitam o cuidado dos interlocutores em manter a coerência na troca, reparando ou esclarecendo alguma declaração indesejada e produzindo, assim, sinais de seu engajamento discursivo (validação interlocutória).

De acordo com Marcuschi (2008) em uma conversação é comum corrigirmos a nós mesmos ou aos parceiros, fazendo reparos sintáticos, lexicais, fonéticos, semânticos ou pragmáticos. Quando o fazemos, recorremos ao que convenciou-se chamar de *mecanismo de correção* (p 28). O autor estabelece a seguinte tipologia para este mecanismo: a) autocorreção auto-iniciada: quando o próprio falante se corrige após a falha, b) autocorreção iniciada pelo outro: é a correção efetuada pelo falante, mas sugerida pelo interlocutor, c) correção pelo outro e autoiniciada: o falante inicia a correção, mas quem a faz é o parceiro, d) correção pelo outro e iniciada pelo outro: o falante comete a falha e quem a corrige é o parceiro.

Na conversação natural, os “problemas” ou *escórias* poderiam ser considerados estratégias de

elaboração ou comunicativas. As pausas e hesitações, por exemplo, “servem como momentos de organização e planejamento interno do turno e dão tempo ao falante de se preparar” (p.27). Os reguladores ou captadores, por sua vez, podem ser utilizados pelo locutor para manter a atenção do interlocutor. De acordo com uma pesquisa realizada por Goodwin (1981)⁹, observou-se que esses fenômenos (as escórias) são abundantes justamente no momento em que é notada uma desatenção prolongada do parceiro. Ora, não há interesse algum em produzir frases gramaticalmente impecáveis se elas não retiverem a atenção do interlocutor. O mesmo observou-se para ocorrências como hesitação, reparação, retomadas de fala ou reformulação. Tratar-se-iam de técnicas interativas que permitem resolver certos problemas comunicativos e teriam, dessa forma, um certo valor funcional. Entretanto, não há um consenso quanto ao papel funcional dessas falhas. A pesquisa de Goodwin, segundo o próprio autor, corresponderia a somente parte das ocorrências de sequências inacabadas.

Conforme dissemos anteriormente, a abordagem interacionista prevê a comunicação como um processo no qual locutor(es) e interlocutor(es) são corresponsáveis pelo sucesso das trocas. Desta forma, para bem participar de uma interação, não basta ser capaz de produzir uma infinidade de enunciados gramaticalmente corretos, mas é necessário conhecer as condições de uso adequadas. Segundo Vasseur (2005), tanto em língua estrangeira como em língua materna, encontrar as palavras ou ainda saber organizá-las não é o suficiente. É necessário identificar o conjunto dos significados, mas também os signos dos outros sistemas semióticos associados à linguagem. O que quer dizer que a interação verbal não poderia ser reduzida simplesmente a uma transmissão de informação. Ela deveria ser concebida como uma interpretação da situação e da atividade realizada conjuntamente.

Para Bange (1992), aquilo que o locutor quer dizer em situação passa sem dúvida pela apropriação das estruturas linguísticas, mas isto não é uma condição; ela tem o status de um elemento, mesmo se é um elemento particularmente importante, dentre outros elementos que são: “o quadro físico, os saberes dos participantes, suas relações individuais, suas disposições e seus papéis sociais” (p. 127). Vasseur (2005) defende que a intercompreensão repousa sobre a cocriação da interação e essencialmente de seu contexto que permite definir a situação global e as significações locais da ação coletiva na qual se lançam os participantes (p.156). Esta ação é chamada pela autora de contextualização.

⁹ Apud Kerbrat-Orecchioni - *Les interactions verbales*; p. 43.

Tendo em vista o trabalho colaborativo que deve acontecer em uma troca comunicativa, para que haja intercompreensão é imprescindível que o locutor e o interlocutor tenham uma competência linguística e comunicativa satisfatórias. A abordagem interacionista, tal qual apresentada na obra de Kerbrat-Orecchioni (1990), apropria-se da noção de competência definida por Hymes: a competência comunicativa inclui as regras que regem a alternância dos turnos de fala e a gestão dos temas abordados, que permitem assegurar a sincronização e a coerência da troca. Esta competência compreende ainda um certo número de princípios que determinam a forma como devem ser formuladas, por exemplo, uma saudação ou um pedido, uma resposta a uma oferta ou um cumprimento, ou seja, todas as limitações rituais que se acrescentam às limitações propriamente linguísticas e das quais depende também a correção dos enunciados produzidos durante a interação. É graças a sua competência comunicativa que “os interactantes confrontam, comparam, ajustam seu discurso em uma cointerpretação que se forma ao longo do diálogo” (Vasseur, 2005:155).

Dentro do quadro comunicativo proposto por Kerbrat-Orecchioni (1990), os participantes constituem os componentes mais importantes, mas além das características dos interlocutores deve-se também considerar o objetivo da interação e o contexto no qual ela se inscreve. Tomando por base o modelo proposto por Brown e Fraser¹⁰, seriam esses três os componentes da situação: participantes, quadro espaço-temporal e objetivo. A noção de contexto ou situação caracteriza um dos princípios de base da abordagem interacionista que pressupõe a investigação de enunciados atualizados em situações de comunicação particulares e naturais, desconsiderando totalmente frases abstratas.

De acordo com a obra de Kerbrat-Orecchioni (1990), os participantes da situação interacional podem ser observados em suas características individuais (idade, sexo, etnia e outras propriedades do ser e da aparência), sociais (profissão, estatuto, etc), e psicológicas (constantes e passageiras: caráter e humor), ou em suas relações mútuas - grau de conhecimento, natureza da ligação social (familiar ou profissional, com ou sem hierarquia) e afetos (simpatia ou antipatia, amizade, amor, e outros sentimentos que podem ou não serem divididos). Segundo a autora, embora possa ser considerado como participante todo aquele que se encontra no ambiente em que se dá a interação, ou seja, aqueles presentes em um mesmo espaço perceptível, somente são tidos como participantes ratificados os que estão implicados no grupo conversacional e produzem

¹⁰ Apud Kerbrat-Orecchioni, 1990; p. 75.

sinais de seu engajamento (sinais de validação interlocutória) na interação em curso.

Bange (1992:119) explicita quais seriam os critérios que levam um interlocutor A a considerar um interlocutor B como válido. Para o autor, nos critérios de avaliação de B entram, ao lado das regras que dizem respeito aos objetivos manifestos pelos dois interlocutores (o componente instrumental do funcional ou ainda racional da ação), regras que concernem ao respeito da imagem do outro e de si (o componente cerimonial ou ritual da ação). Para o autor, em cada interação, o participante deve cuidar para que seu parceiro seja um participante digno de consideração e de cooperação por um trabalho cerimonial, que constitui uma outra condição de possibilidade (uma condição social) de interação.

Contudo, ainda segundo Kerbrat-Orecchioni (1990), além dos participantes identificados, haveria o participante “endereçado”: mesmo que o locutor L_1 esteja falando com L_2 , seu discurso é endereçado a L_3 , a quem se dirige por meio de olhares ou aumento do tom de voz, certificando-se de que a mensagem chegou ao destinatário visado. Esses endereçamentos indiretos, presentes não só em conversas cotidianas, mas também no teatro e em entrevistas jornalísticas, nos quais os verdadeiros destinatários são a plateia, o leitor, o ouvinte (de rádio), o telespectador, e não o interlocutor, são chamados de “tropo comunicacional”.

O segundo componente da situação de comunicação, o quadro espaço-temporal, diz respeito às características do lugar onde se dá a interação (espaço público ou privado, aberto ou fechado, etc). Citando Cosnier (1984), Kerbrat-Orecchioni afirma que a vida social pode ser considerada “teatral”, visto que contém um certo número de quadros sociais pré-definidos no interior dos quais as ações são regidas por prescrições e proscricções convencionais, conhecidas de todos os membros da comunidade. Cada quadro social (a tabacaria, a mercearia, o correio, o consultório de um psicanalista) determina papéis sociais que são interpretados via de regra dentro de um “script”, que por sua vez pré-determina certos turnos de fala¹¹. Sendo assim, o contexto determina, dentre outras condutas, o conjunto de escolhas discursivas que o falante deve efetuar: seleção dos temas e das formas de tratamento, nível de língua, atos de fala, etc. No que diz respeito à interpretação dos enunciados pelo receptor, o contexto desempenha, igualmente, um

¹¹ O grau de pré-determinação dos scripts, conforme encontramos na obra de Kerbrat-Orecchioni (1990), tem sido questionado na contemporaneidade, visto que há, sem sombra de dúvidas, uma imprevisibilidade inerente às interações verbais. São inúmeras as possibilidades de troca comunicativa em um correio, em uma padaria ou em um restaurante; a conversação entre um cliente e um padeiro, por exemplo, podem centrar-se sobre o clima, um conhecido em comum ou uma notícia de jornal, fugindo ao “script” pré-determinado para este quadro comunicativo.

papel decisivo, em particular, para a identificação da significação implícita do discurso dirigido.

Bange (1992:133), citando Peter Handke, esclarece um aspecto da noção de papel, da qual falamos acima: “quando eu coloco os pés na rua, um pedestre coloca os pés na rua. Quando eu entro em um trem, um passageiro entra no trem. Quando eu empurro um carrinho em uma loja, um cliente empurra o carrinho em uma loja”. Para o autor, o indivíduo toma uma distância graças à reciprocidade das perspectivas que lhe permite se colocar no lugar do outro e se perceber a partir de seu ponto de vista. Isso implica que o indivíduo sabe como deve se comportar de maneira apropriada com seus parceiros, e seus parceiros sabem igualmente como devem se comportar com ele. Essa tipificação, que está totalmente atrelada à situação, constitui, segundo Bange, um esquema de atividades ou ainda um cenário ou um script e este esquema impõe um conjunto de regras de comportamento. Existiria aí, segundo ele, a possibilidade de visar certos objetivos que os participantes da situação reconhecem. Os papéis sociais seriam a expressão de esperas normativas endereçadas a indivíduos que ocupam determinadas posições em situações de interação e para o bom andamento da situação, os participantes compartilham papéis complementares. Esta complementaridade realizaria de maneira estereotipada e social a reciprocidade das motivações. Cada papel comportaria obrigações e direitos face ao papel complementar.

Para Vasseur (2005), há uma certa “rotinização” das condutas que passa normalmente despercebida, resultante desses cenários. No entanto, qualquer mudança em relação ao cenário e toda distância em relação às condutas esperadas podem criar uma surpresa dando margem ao sentimento que um dos parceiros não segue as regras do jogo esperadas pelo outro.

O objetivo, terceiro componente do quadro comunicativo, é a relação intrínseca do lugar onde se dá a interação e a intenção dos participantes. Nesse caso, haveria as interações que possuem finalidade externa (compras, obtenção de informações, etc) e aquelas ditas “gratuitas” cujo objetivo é falar, assegurar a conservação da relação ou “impor a alguém uma certa imagem de si” (Kerbrat-Orecchioni, 1990:80). No primeiro caso, de acordo com Bange (1992), o acordo dos participantes da interação sobre os objetivos se traduz por uma repartição de suas atividades em papéis sociais complementares, ou seja, em conjuntos reciprocamente conhecidos de esperas de comportamentos típicos que constituem os meios de realização dos objetivos nas interações, como vimos anteriormente. Em qualquer uma das situações, no entanto, acreditamos ser interessante ressaltar o papel cognitivo dos interlocutores no que concerne às esperas criadas em

cada tipo de interação. Vasseur (2005) fala das expectativas de um locutor em relação ao outro e denomina essa ação de imaginário dialógico. Este se manifesta no discurso elaborado conjuntamente pelos interlocutores através das condutas dialogais de cada um dos participantes, em sua colaboração. O imaginário dialógico funda assim a construção-reconstrução dos lugares de cada um dos participantes na troca. Essas representações que os lugares manifestam são o resultado de uma tensão constante entre o pré-construído e o que se constrói no exercício da fala onde o subjetivo é na verdade intersubjetivo. É o domínio do imaginário do locutor, que podemos definir como o conjunto de ideias que cada um de nós faz intuitivamente quanto ao funcionamento de seu interlocutor no diálogo que construímos juntos.

Pelo que pudemos compreender, o imaginário dialógico determina todas as escolhas languageiras dos interlocutores (incluindo signos verbais e não verbais) em consonância com a situação em que se dá a interação e as expectativas que os locutores têm em relação ao seu interlocutor. Este imaginário dialógico, segundo Vasseur, atinge as diferentes dimensões do diálogo. Ele engloba a imagem que cada locutor faz do outro, da tarefa, da situação, da língua, das línguas em geral, de seus usos e aprendizagens, a imagem que ele faz do que pode realizar com a linguagem, por exemplo, obter algo que deseja, parecer inteligente, ajudar o outro, etc.

Se a fala, em situação natural, está totalmente condicionada à interação, acreditamos que em contexto de ensino/aprendizagem de línguas deve haver a aprendizagem da língua estrangeira pela interação. O aprendiz deve ser exposto a situações que o levem à apropriação da língua pela própria língua, a fim de se conscientizar da importância de considerar quem é seu interlocutor, em que contexto estão inseridos e para proceder à escolha pertinente do material languageiro de que deve dispor no momento da interação. Apresentaremos no capítulo seguinte as reflexões no que tange à interação em sala de aula de língua estrangeira.

Capítulo II

Por uma pedagogia da interação em LE¹²

¹² Língua estrangeira.

2.1- O papel do oral nas metodologias de ensino de FLE¹³

A Metodologia Tradicional ou Gramática-Tradução

Segundo Martinez (1996), a metodologia do ensino de línguas está diretamente relacionada às necessidades de comunicação social que foram surgindo no decorrer da história. Os progressos da indústria, do comércio e dos meios de comunicação, assim como o desenvolvimento das relações internacionais foram as causas que trouxeram à tona a necessidade social de se expressar em outra língua, sobretudo no final do século XVIII. Ainda segundo o autor, o ensino escolar do latim, seguido da evolução de seu status de *língua estrangeira* a *língua morta*, foram decisivos para a emergência de um pensamento didático voltado para as línguas vivas (ou modernas). As primeiras preocupações no tocante à forma de ensiná-las passavam pelo viés das dicotomias aquisição natural / aprendizagem escolar, língua materna / língua estrangeira e língua viva / língua morta.

Nesse contexto, a mesma metodologia utilizada para o ensino das línguas ditas mortas (grego e latim) foi adotada para o ensino das línguas vivas. A Metodologia Tradicional ou Gramática-Tradução tinha como objetivo principal formar bons leitores de textos literários. De acordo com Germain (1993), recorria-se à dedução para ensinar a gramática (primeiramente a regra e depois a aplicação para ilustrar a regra). Os cursos eram ministrados na língua materna dos alunos ou em outra língua comum a toda a classe. Para fazer com que os aprendizes praticassem a língua estrangeira, os professores lançavam mão de dois tipos de exercícios: a versão e o tema. No primeiro caso, considerado mais simples, traduzia-se da língua estrangeira para a língua materna e no segundo passava-se da língua materna à língua estrangeira. A tradução estava na base dessa metodologia. Como o objetivo da Metodologia Tradicional era formar pessoas capazes de ler e interpretar textos literários em outra língua, não foi dada grande importância à parte oral. Devido à repetição das regras gramaticais e dos ditados, os alunos poderiam vir a praticar oralmente a LE, mas não era objetivo dessa metodologia formar falantes. A esse respeito, Germain (1993) afirma que como a literatura ocupa o primeiro lugar, o componente sonoro da LE é pouco importante. Não há quase nada concernente à pronúncia da LE. Em Barthélémy (2007) encontramos a afirmação de que o oral é colocado em segundo plano

¹³ Francês língua estrangeira.

e que a gramática era ensinada de forma dedutiva, ou seja, apresentava-se as regras seguidas de suas aplicações (p.153)¹⁴.

Pelo que pudemos constatar na bibliografia consultada, nessa Metodologia o tipo de interação existente centrava-se no modelo professor/aluno e quase não havia espaço para interação aluno/aluno. De acordo com Sanchez (1997), os alunos da Metodologia tradicional, enquanto receptores passivos, desenvolviam uma aprendizagem individualista, não colaborando com seus colegas e não esperando que os outros colaborassem na aquisição de novos conhecimentos. O autor afirma que, “se há algum tipo de interação (normalmente reduzida à pergunta-resposta), esta não é de caráter autenticamente comunicativo, já que o objetivo é construir frases que sejam representativas das regras aprendidas” (Sanchez, 1997; p. 140).

A metodologia Gramática-Tradução foi dominante na Europa para as línguas vivas desde o fim do século XVI até o XVII. Contestada no século XVIII, ela teve seu apogeu no século XIX, particularmente na Alemanha e continuou a ser utilizada durante uma boa parte do século XX. Para Barthélémy (2007), “essa metodologia visa essencialmente o domínio de códigos e não permite a aquisição de uma competência de comunicação, nem mesmo escrita” (p.152).

A eficácia dessa metodologia foi muito criticada. Mesmo após vários anos de aprendizagem os alunos não apresentavam uma boa competência na LE. Os procedimentos utilizados foram contestados: a compreensão de regras, mesmo formuladas na língua materna, e a tradução palavra por palavra não seriam suficientes para proporcionar aos alunos uma boa competência em LE. Para Sanchez (1997), a Metodologia Tradicional usa a gramática como mero instrumento analítico, “(...) ao invés de mantê-la como meio para alcançar outros fins que seriam os essenciais a toda língua: a comunicação e intercâmbio de informação entre os falantes.” (Sanchez, 1997; p. 41).

Para o autor, a Metodologia Tradicional tem sua ineficácia justificada pela supervalorização do ensino das estruturas gramaticais e não do seu uso. Aprender a gramática teria se convertido em uma espécie de acúmulo linear e sequencial de elementos formais, distanciando a língua da realidade comunicativa à qual serve. Essa é, segundo o autor, a lacuna que se cria entre o que se aprende e sua funcionalidade.

As concepções de atividades didáticas para o ensino do latim não tiveram grande repercussão em sua aplicação para as línguas vernáculas porque essas apresentavam outras

¹⁴ Todas as citações diretas ou indiretas cujos originais estão em língua estrangeira foram por nós traduzidos

necessidades. Era preciso pensar outro enfoque metodológico - o conversacional- que coabitava com o método tradicional. Houve, ainda dentro da metodologia tradicional, a preocupação em se fazer um ensino prático da língua, superando a exclusividade dada à gramática, às regras e a sua análise ou à formação de frases vazias de conteúdo. Essa necessidade de valorizar a prática da língua surge na medida em que as línguas modernas começam a se integrar nos currículos escolares e são consideradas como matérias obrigatórias. Entretanto, de acordo com Puren (1988), houve uma grande resistência por parte dos adeptos de um ensino tradicional e mesmo por parte dos ditos reformistas, em aceitar um ensino oral das línguas vivas. Para eles, ensinar a língua de forma oral e prática seria facilitar o ensino, o que não lhes agradava definitivamente.

A cultura escrita já estava em vigor durante séculos e não seria tarefa fácil instituir o ensino oral da língua nesse contexto. O trabalho escrito era visto como *aplicado, reflexivo* e o oral como *sem controle e sem freio*. De acordo com Puren (1988), o que impede a evolução da Metodologia Tradicional escolar e impossibilita qualquer debate metodológico é o fato de que justamente o que torna mais ineficaz o ensino e mais difícil a aprendizagem é o mais valorizado pela sua eficácia formativa e disciplinar.

A Metodologia Direta

A metodologia direta foi concebida, assim como outras abordagens consideradas “naturais”, a partir da observação da aprendizagem da língua materna pela criança. De grande repercussão na França e na Alemanha no fim do século XIX e início do século XX, essa metodologia difundiu-se também nos Estados Unidos graças a Sauveur e Berlitz, apontado por Sanchez (1997) como o responsável pela aplicação do método direto a várias línguas. Berlitz teria sistematizado o método e ampliado a todas as línguas principais. Seus manuais estão todos baseados nas mesmas diretrizes: a ênfase na língua oral, a recusa à tradução e ao uso de explicações gramaticais no início da aprendizagem, preeminência da conversação e técnica de pergunta-resposta (Sanchez, 1997).

Como vimos anteriormente, durante os anos em que prosperou a Metodologia Gramática-Tradução no ensino de línguas estrangeiras, foi ocorrendo uma necessidade de renovação dessa metodologia. De acordo com Puren (1988), podemos considerar que a Metodologia Direta situa-se no prolongamento histórico de uma evolução interna da Metodologia Tradicional. A língua

estrangeira deixou de ser vista apenas como objeto de estudo para figurar também como instrumento de comunicação.

Puren (1988) ¹⁵ aponta as principais diferenças entre as metodologias Direta e Tradicional. Elaboramos o quadro abaixo com o objetivo de melhor ilustrar as distinções propostas pelo autor:

Metodologia Direta	Metodologia Tradicional
Objetivo prático	Objetivo cultural e formativo
Método ativo	Método passivo
Facilitação da aprendizagem e motivação do aluno	Apelo à inteligência do aluno, valorização do esforço intelectual
Método direto	Método indireto
Gramática indutiva	Gramática dedutiva
Método oral	Ensino da língua escrita
Conteúdos da vida quotidiana	Conteúdos literários
Textos seguidos	Frases isoladas
Valorização do trabalho em sala de aula	Valorização do estudo, em casa

Pelo quadro acima podemos notar o rompimento que ocorreu na Metodologia Direta em relação à Metodologia Tradicional. Rompimento em níveis de objetivo, na forma como era concebida a prática e ainda o que deveria ser ensinado.

Na Metodologia Direta o oral ganhou lugar de destaque, em detrimento do escrito, como era anteriormente na Metodologia Tradicional. De acordo com Martinez (1996), « as metodologias de tipo direto priorizam o oral : procede-se à escuta dos enunciados sem recorrer ao escrito, voltando a atenção para uma boa pronúncia »¹⁶. Besse (1984), por sua vez, afirma que « a metodologia direta é a primeira que considera realmente as línguas vivas em sua oralidade interativa, em sua globalidade (...) »¹⁷. Nessa metodologia, o escrito não é considerado como sistema autônomo de comunicação; seria apenas uma língua oral escriturada, servindo somente

¹⁵ Na obra do autor não há um quadro contrastivo. A distinção entre as metodologias encontra-se da seguinte forma : (...) objectif pratique/objectifs culturel et formatif, méthode active/passivité de l'élève, facilitation de l'apprentissage et appel à la motivation de l'élève, exigence de l'effort et recours à l'obligation, recours à l'intuition de l'élève/sollicitation de sa seule intelligence, méthode directe/ méthode indirecte, grammaire inductive/grammaire déductive, méthode orale/priorité à l'écrit, contenus de la vie quotidienne/contenus littéraires, textes suivis/phrases isolées, priorité au travail en classe/priorité au travail en étude. (Puren, 1988; p. 106)

¹⁶ Martinez, 1996; p.52.

¹⁷ Besse, 1984; p.34.

para reproduzi-la (Puren, 1988). Ainda segundo o autor, a metodologia direta seria constituída de três métodos principais: o método direto, que consiste em ensinar a língua estrangeira sem recorrer à língua materna dos aprendizes, o método oral, que defende o ensino da língua estrangeira sem recorrer à escrita (sobretudo no início da aprendizagem) e o método ativo, que consiste na prática exclusivamente oral da língua. O método ativo seria composto por outros três: o imitativo (as dramatizações e jogos de papéis), o intuitivo (é o que justifica o ensino direto na LE, sem recurso à LM) e o indutivo (ensino da gramática por meio de exemplos).

No início, o método direto designava as técnicas ou formas como o professor faria o aluno aprender a LE sem recorrer à língua materna. No entanto, o método direto tornou-se o que define toda a metodologia (Puren, 1988). Isto porque é a proibição de recorrer à língua materna o que funda esta metodologia. A partir desse método são pensados os exercícios e atividades a propor aos alunos, ou seja, a partir dele os outros métodos são modelados ou concebidos de forma a facilitar a aquisição da língua estrangeira sem intervenção da língua materna. O princípio “direto” refere-se não somente ao ensino da língua estrangeira sem interferência da língua materna, mas também ao ensino da língua oral sem passar pela língua escrita. Para os adeptos da metodologia direta, “compreende-se adivinhando, aprende-se imitando e fixa-se o aprendizado repetindo-se” (Puren, 1988). De acordo com Sanchez (1997), os objetivos linguísticos da Metodologia Direta são: a) ser capaz de usar o idioma em situações habituais da vida quotidiana (finalidade comunicativa), b) dar prioridade à língua oral (destrezas de escutar e falar), c) propiciar que o aluno pense na língua que aprende mediante o uso exclusivo desse idioma em sala.

Nesta metodologia, o interesse era ensinar a língua falada pelos nativos. Para tal, a aula de língua estrangeira deveria propiciar o aprendizado dessa língua viva. Sendo assim, « (...) insiste-se no fato de que ‘a aula de língua viva deve ser viva’, que os alunos estão lá para falar, dialogar, analisar e comentar »¹⁸. Sugere-se que as quatro habilidades sejam desenvolvidas, mas a prioridade é dada ao oral. O escrito, ensinado posteriormente, é subordinado a ele. O objetivo era “fazer falar a língua e não da língua”¹⁹.

O aprendizado deveria acontecer do concreto para o abstrato, exatamente como se passa na aprendizagem natural pela criança. Dessa forma, em sala de aula era aconselhável recorrer ao uso de objetos, imagens e gestos para facilitar a aquisição da LE. Os professores serviam-se do

¹⁸ MARTINEZ, P. *La didactique des langues étrangères*. Paris: Presses Universitaires de France, 1996; p. 55.

¹⁹ MARTINEZ, P. *La didactique des langues étrangères*. Paris: Presses Universitaires de France, 1996; p. 52.

espaço da sala de aula, nomeando objetos e ações realizadas por eles ou pelos alunos.

Uma vez que a metodologia priorizava o ensino do oral, procuramos referências às atividades utilizadas para facilitar a aquisição da LE. De acordo com o que era proposto pela metodologia, segundo Besse (1985), o professor « (...)deveria solicitar constantemente a interação entre os aprendizes, pois é através dessas trocas que eles aprendem »²⁰.

De acordo com Germain (1993), « diferentes tipos de exercícios são utilizados; o mais frequente é o tipo pergunta-resposta, mas há ainda exercícios de conversação, exercícios para completar, ditados, redação de parágrafos, entre outros ».²¹ Na obra de Besse (1984), encontramos a afirmação de que a Metodologia Direta « (...) é uma metodologia « ativa » que concebe as atividades de aprendizagem não somente como puramente analíticas, mas globais envolvendo o corpo e o espírito do aprendiz » (p.33).

Apesar das críticas feitas a essa Metodologia pela falta de uma teoria de base e pela dificuldade de conceber a continuidade no ensino da LE, a Metodologia Direta foi um divisor de águas no ensino de línguas. A partir dela foi possível pensar mais profundamente as questões no campo da didática (relação aluno/aluno, professor/aluno, oral/escrito, etc.). De acordo com Puren (1988), a metodologia direta constituiu-se um conjunto muito completo e muito coerente sobre o qual as metodologias seguintes não farão nada além de escolhas, modificações e variações limitadas.

A Metodologia Áudio-oral

Conhecida também como *Méthode de L'Armée*²², a Metodologia Áudio-oral repercutiu nos Estados Unidos entre os anos 1950 e 1965 e na França por volta dos anos 1975. De origem norte-americana, essa metodologia foi concebida à luz da linguística estrutural e da psicologia behaviorista²³. A aprendizagem na Metodologia Áudio-oral está baseada na produção de várias frases por meio da observação de frases-modelo (*parttern* ou *structure*) conservando sua organização interna. Essa (re)produção pode ser por meio de substituição (lexicais ou

²⁰ BESSE, H. *Méthodes et pratiques des manuels de langue*. Paris: Didier, 1985; p.34.

²¹ Germain, 1993; p.130.

²² Inspirada nos métodos utilizados por Bloomfield para formar rapidamente os soldados americanos (Barthélémy, 2007; p.156)

²³ (...) tenta-se criar no sujeito aprendiz uma reação automática apropriada entre um estímulo e uma resposta. Em outros termos, fazer com que tenha um reflexo condicionado em matéria linguageira (Barthélémy, 2007; p.156).

morfológicas) ou transformação (pronominalização, passivação, etc.) assegurando a generalização da estrutura aprendida. Há ainda a prática intensiva de substituição e transformação (*Patterns drills*) guiada por exemplos preparatórios, em francês, chamados de exercícios *estruturais*. Acredita-se que a constante repetição, mesmo sem compreensão dos enunciados, levará a uma boa prática da LE, posteriormente. Contudo, segundo Besse (1984; 38), essa prática entediava os alunos e eles não conseguiam passar dos exercícios guiados a um emprego adequado dessa LE em situação de comunicação real.

Alguns autores confundem as metodologias Áudio-oral e Audiovisual (SGAV), apresentando-as como muito próximas. Para Besse, não se justifica a confusão nem pelas técnicas utilizadas nem pelas teorias subjacentes. Ambas priorizam a língua falada, que é apresentada por meio de diálogos previamente elaborados, e não através de diálogos professor/aluno, como na Metodologia Direta. Porém, na metodologia Áudio-oral os diálogos são estruturas morfossintáticas na maioria das vezes traduzidas pelo professor ou pelo material didático. Na metodologia SGAV, os diálogos são acompanhados de imagens; o objetivo é apresentar a fala estrangeira em situação, em condições plausíveis de uso. O acesso ao sentido não se faz pela tradução do professor, mas a partir da situação visualizada, apoiando-se na interação dos personagens e seus gestos e mímicas.

A Metodologia SGAV- Structuro-Globale- Audiovisuelle

A metodologia SGAV foi chamada primeiramente de método Zagreb por ter sido elaborada por uma equipe da escola normal superior de Saint-Cloud e por uma equipe da Universidade de Zagreb, liderada por Peter Guberina. Na primeira metade da década de cinquenta a Língua Inglesa torna-se a língua das comunicações internacionais. Diante dessa realidade, temendo que a Língua Francesa perdesse seu prestígio, o Ministério francês da Educação convocou uma equipe para elaborar um “Francês Elementar”. É nesse contexto que Peter Guberina elabora as primeiras formulações teóricas do método SGAV. Juntam-se a ele no projeto Paul Rivenc e Raymond Renard. Essa equipe estava à frente do CREDIF (Centre de Recherche et d’Étude pour la diffusion du français) e atuou como autora e promotora da Metodologia Estrutural, Global e Audiovisual (SGAV).

Para constituir o “Francês Elementar” decidiu-se elaborar um vocabulário básico a partir

de fontes orais. Foram gravados 63 diálogos dos quais participaram 175 pessoas. Recorreu-se a um segundo corpus extraído da linguagem usada em situações concretas da vida quotidiana (a casa, os alimentos, as bebidas, os jogos, o transporte, a cidade...). Para obter esse segundo corpus, a equipe selecionou alguns falantes de língua francesa e estes deveriam escrever vinte palavras consideradas como as mais úteis em cada uma das situações enumeradas. As palavras obtidas foram utilizadas como base para a elaboração dos livros didáticos. O primeiro livro didático áudio-visual foi *Voix et Images de France* no qual “o acesso ao sentido não se dá pela tradução do professor, mas a partir da situação visualizada” (Besse, 1984; p. 40).

A principal característica da Metodologia SGAV é a preocupação em fazer aprender a fala “em situação”, considerando todos os fatores envolvidos na conversação. Nessa metodologia a linguagem não verbal (o ritmo, a entonação, a intensidade, os gestos, as mímicas, as posições e as disposições espaciais dos falantes bem como a situação espaço-temporal e o contexto social, os aspectos de ordem psicológica e, sobretudo, afetiva) é tão valorizada quanto a linguagem verbal. Daí explica-se seu caráter global que está baseado na coexistência simultânea e interacional de todos os fatores verbais e não verbais, individuais e sociais, biofisiológicos e físicos. O “structuro global” pressupõe que “todo sujeito estrutura a si mesmo pelo jogo da fala em situação dialogada”²⁴. Esta orientação metodológica decorre da teoria da Gestalt para a qual “a aprendizagem desenvolve-se somente se o aprendiz mostra-se apto a reestruturar todos esses fatores e mobilizar conjuntamente todos os sentidos (...)”²⁵.

Ao contrário da Metodologia Direta, na qual o espaço da sala de aula e os objetos que o compõe são utilizados para desenvolver a fala na LE, na Metodologia SGAV tanto a compreensão quanto a produção oral são trabalhadas em situações fictícias, simuladas audiovisualmente. Os slides que acompanham toda enunciação são ferramentas que têm por objetivo “reconstituir as circunstâncias espaço-temporais, psicológicas e interacionais nas quais ocorre a conversação” (Hirakawa, 2007). Outra diferença em relação à metodologia anterior é o que justifica a escolha do acesso à língua oral no início da aprendizagem e não à língua escrita; na Metodologia Direta, o escrito é visto como um “oral escriturado”²⁶ e na Metodologia SGAV a aproximação da língua escrita não é feita no início da aprendizagem por temer-se que prejudique a compreensão do aluno por apresentar um caráter analítico que não era o objetivo no SGAV.

²⁴ Besse, H. 1984; p.43.

²⁵ Besse, H. 1984; p.43.

²⁶ Germain, C. 1993; p.127.

O objetivo da Metodologia SGAV é a aprendizagem da língua falada no dia a dia, em situação, e para atingi-lo no curso de língua, o aprendiz ouve os registros da LE para posteriormente passar à produção. O fator “áudio” na Metodologia SGAV foi um diferencial se compararmos à Metodologia Direta. Nessa última, o aluno tinha como referência de “língua estrangeira” a voz do professor. Na metodologia SGAV insere-se o recurso a diálogos produzidos para fins didáticos. O aparelho de áudio é um componente essencial nos cursos audiovisuais. Isso porque, segundo Guberina, « a aprendizagem de uma LE passa pelos sentidos : a orelha e os olhos servem de filtro entre os estímulos exteriores e o cérebro. »²⁷

A aula na metodologia SGAV segue sempre a mesma progressão. Primeiramente trabalha-se uma atividade de compreensão oral concretizada em um diálogo e que representa uma situação real (os registros sonoros estão sempre acompanhados de slides). Passa-se a uma audição e repetição em grupo; os alunos repetem as frases imitando o mais fielmente possível o ritmo e a entonação. Em seguida há a repetição do diálogo (essa parte pode ser individual ou em grupo) acompanhada dos gestos e expressões apropriadas ao ato de fala. Após repetir, os alunos reproduzem as frases e diálogos mediante projeção dos desenhos (sem o som). Passa-se então para uma fase mais gramatical que seria a prática das estruturas linguísticas contidas no diálogo, práticas repetitivas de substituição, transformação, completando, perguntando-respondendo (il mange, il mange du pain/ il joue avec son frère, il joue avec sa soeur, nous jouons avec.../ regarde les oiseaux, regarde-les...) ²⁸ . Há novamente a prática de repetição dos diálogos, mas dessa vez com a ajuda do aparelho de áudio. A última etapa consiste em exercícios de interação, correção e transferência a situações equiparáveis; nesta fase os aprendizes podem produzir eles mesmos frases significativas, sem cair na mera repetição mecânica. Esse estágio é mais comunicativo.

A respeito das atividades comunicativas, de acordo com Germain (1993), na Metodologia SGAV encontramos: o teatro; no qual os aprendizes encenam o diálogo memorizado, perguntas a respeito de imagens; o professor elabora questões referentes a uma determinada imagem, exercícios estruturais; repetição de frases de uma situação completa (exercícios de reforço ou fixação), conversação dirigida: a partir do que é proposto pela lição, os aprendizes se exprimem sobre temas diversos. Essa expressão pode ser por meio da transposição de uma narração em

²⁷ Germain, C. 1993; p. 155.

²⁸ MARTINEZ, P. 1996; p. 65.

diálogo, de um diálogo ou conto interrompido, etc. Os aprendizes poderiam ainda inventar uma continuação para uma história que estava sendo contada ou partir para a expressão oral livre: considerando um assunto proposto pelo professor ou pelos próprios aprendizes eles exprimem sua opinião.

De acordo com Besse (1984), a Metodologia SGAV permitia aprender razoavelmente rápido a comunicar-se oralmente na LE. O problema estaria na compreensão dessa LE diante de falantes nativos. Isso porque « a língua que eles utilizam não é exatamente a mesma dos diálogos em sala ».²⁹

De acordo com Martinez, do nível 1 para o nível 2 do aprendizado, ocorreram algumas mudanças na aplicação da metodologia: menos rigor na integração som/imagem, maior valorização do escrito, acesso a uma fala mais próxima da realidade facilitada pelos materiais autênticos, maior autonomia do aprendiz e valorização de sua criatividade pessoal, reavaliação dos objetivos e procedimentos de aprendizagem. Isso porque o objetivo é passar a uma competência cada vez mais comunicativa³⁰.

A Abordagem Comunicativa

A passagem entre a Metodologia SGAV e a Abordagem Comunicativa é marcada por uma etapa intermediária, a partir dos anos 70. Pode-se dizer que a emergência da doutrina comunicativa, deriva de uma demanda institucional e política europeia³¹. Com efeito, em 1972 o Conselho da Europa reuniu um grupo de estudiosos encarregados de elaborar um curso de língua para adultos. Nesse contexto, surge, em 1975 o *Threshold Level English* para o ensino do inglês e, em 1976, *Un Niveau Seuil* para o ensino do francês; uma das características desse documento é que para cada ato de fala há uma lista de enunciados possíveis.

Na abordagem comunicativa, o principal objetivo é ensinar a comunicar de maneira eficaz na língua estrangeira levando em consideração não somente o sistema linguístico, mas também os fatores socioculturais presentes na conversação. Dessa forma, saber comunicar seria não somente dominar o código linguístico de determinado idioma, mas saber obedecer às regras de uso. Ensinar ou aprender uma LE supõe então, não somente conhecer as palavras e as regularidades

²⁹BESSE, H.1984; p. 45.

³⁰MARTINEZ, P.1984; p. 66.

³¹MARTINEZ, P. 1996; p. 69.

morfossintáticas, mas também tudo o que condiciona o sucesso de seu emprego³². Concebendo então a linguagem como um conjunto coeso entre as regras morfossintáticas e as regras que regem seu emprego, a abordagem comunicativa, apoiada em diversas teorias, empregou o conceito de competência de comunicação para explicitar o que seria “saber uma língua”.

Nesta competência de comunicação estariam presentes alguns componentes: um componente linguístico (o conhecimento e a apropriação dos modelos fonéticos, lexicais, gramaticais e textuais do sistema da língua), o componente discursivo (a capacidade de produzir diferentes tipos de discurso), um componente referencial (o conhecimento dos domínios de experiência e dos objetos do mundo e suas relações) e um componente sociocultural (o conhecimento e a apropriação das regras sociais e das normas de interação entre os indivíduos e as instituições). De acordo com Moirand (1982), há um fenômeno de compensação entre esses componentes quando há falta de um deles. Essa compensação seria chamada de estratégia individual de comunicação. De acordo com a autora, os questionamentos a respeito do papel desses diferentes componentes na produção e interpretação de enunciados bem como a compreensão de como agiria essa competência estratégica³³ deveriam ser objetos de reflexão para o ensino de línguas estrangeiras.

A psicologia cognitivista faz parte do leque de teorias que contribuíram para constituir o que se chamou de Abordagem Comunicativa. A influência dessa psicologia estaria, sobretudo, na forma de conceber o ensino e o sujeito-aprendiz. Considera-se que o indivíduo participa ativamente de sua aprendizagem; ele não é mais considerado como um ser que recebe passivamente estímulos exteriores, como na psicologia behaviorista. A aprendizagem seria o resultado daquilo que foi apresentado pelo professor ou o material didático e a forma como essa informação foi tratada pelo sujeito-aprendiz³⁴.

Além da psicologia, a abordagem comunicativa foi influenciada por outras correntes teóricas tais como a sociolinguística, a psicolinguística, a etnografia da comunicação e a análise do discurso. Entretanto, a relação entre teoria e ensino de línguas é diferente; não se espera mais de uma disciplina teórica que ela forneça um modelo que permita resolver os problemas do ensino, mas busca-se nessas teorias ferramentas e conceitos que possam ser integrados à

³² BESSE, H. 1984; p. 48.

³³ MOIRAND, S. *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris: Hachette, 1982; p. 20.

³⁴ GERMAIN, C. 1996; p. 205.

didática³⁵.

Diferentemente das metodologias que vimos anteriormente, na abordagem comunicativa não há um rigor metodológico. Não existe uma fórmula que deve ser seguida pelo professor para ensinar a LE. O que existem são propostas, sugestões. É por essa razão que essa corrente metodológica foi chamada de Abordagem Comunicativa e não de Metodologia Comunicativa³⁶. Nesta abordagem, sugere-se o igual desenvolvimento das quatro habilidades: compreensão oral, expressão oral, compreensão escrita e expressão escrita, levando em consideração os objetivos do sujeito-aprendiz.

A autenticidade na comunicação é bastante valorizada e uma das propostas didáticas é que o professor recorra, na medida do possível, a documentos autênticos (não expressamente concebidos para serem utilizados em sala de aula) como, por exemplo, um editorial de jornal, um calendário, um menu, uma emissão de rádio... Além do uso de documentos autênticos, aconselha-se expor o aprendiz a comunicações autênticas, por meio da interação³⁷. Trata-se de conceber atividades que conduzam a uma verdadeira comunicação, com todos os fatores implicados na interação, adequando-se à situação e à intenção de comunicação. Essas atividades estariam próximas da realidade porque transmitem uma informação, implicam uma escolha do que é dito e da maneira de dizer e ainda provocam uma retroação (feedback)³⁸.

A produção oral é extremamente valorizada nessa abordagem; preocupa-se em oferecer ao aprendiz ocasiões múltiplas e variadas para se expressar na LE³⁹. São sugeridas atividades a partir de documentos escritos ou visuais visando uma tarefa a ser desenvolvida pelo aprendiz, simulações e jogos de papéis e jogos de maneira geral.

Para que seja possível alcançar o objetivo de aproximar ao máximo a realidade do

³⁵ BÉRARD, BÉRARD, E. *L'approche communicative*. Paris : CLE International, 1991 ;p. 17.

³⁶ (...) E esta escolha faz da abordagem uma hipótese de trabalho (e não um ponto de vista, palavra em si muito vaga) e também um instrumento transitório e aproximativo. Esses dois aspectos são fundamentais e traduzem bem o espírito científico atual. Eles implicam:

- 1- que o objeto a estudar não é a priori reconhecível ;
- 2- que o método a ser empregado não está a priori definido

(REY-DEBOVE, GAGNON, Dictionnaire des anglicismes. Les Usuels du Robert, pp. 23-24, 1980 apud MOIRAND, S. 1982; p. 21)

³⁷ (...) e daí a ideia de incitá-los, sempre que possível, a fazer uso da L2 nas interações nas quais se engajam pessoalmente, em situações nas quais não podem simplesmente se contentar em reaplicar o que aprenderam (daí o epíteto 'interacional'). (BESSE, H. 1984; p. 50).

³⁸ Morrow (1981) apud GERMAIN, C. 1996; p. 21.

³⁹ A abordagem comunicativa confere um lugar importante às produções dos aprendizes ; ela tenta favorecer tais produções dando ao aprendiz ocasiões múltiplas e variadas de se expressar oralmente em língua estrangeira (...). (BÉRARD, E. 1991; p 42).

contexto da sala de aula, a dinâmica que se cria entre professor/aluno e a disposição da classe devem favorecer a diversidade das interações. São propostas atividades que devem ser realizadas dois a dois, em pequenos grupos, com um membro do grupo diante da classe, comunicação entre um grupo e outro ou ainda comunicação de toda a classe ao mesmo tempo.

A Perspectiva Acional

A perspectiva acional está na base do Quadro Comum de Referência para as línguas⁴⁰. Nessa abordagem, a língua deve ser ensinada para e por meio de uma ação social, as interações visam um resultado em LE. Para aprender a agir com os outros, é necessário realizar atividades em grupos (em ação conjunta) para se atingir um objetivo real. A aprendizagem das línguas é considerada uma preparação para o uso ativo da língua para a comunicação em contexto real. Essa ação seria realizada buscando cumprir uma determinada *tarefa* tanto em meio artificial (sala de aula) quanto em situação real de interação. O CERC explica o conceito de *tarefa* como sendo a “mobilização estratégica das competências das quais dispõe o sujeito com o objetivo de alcançar um determinado resultado”⁴¹.

As competências mobilizadas pelo sujeito na execução de tais tarefas seriam as competências gerais individuais e as competências languageiras. As competências gerais individuais são aquelas que o indivíduo possui e que não necessariamente são próprias à língua: aquelas às quais recorreremos para realizar todo tipo de atividades, inclusive languageiras. Essas competências gerais individuais que seriam: o *savoir-faire*⁴² (são as aptidões sociais e interculturais, ou seja, a capacidade de utilizar diferentes estratégias para interagir com um nativo da LE e para evitar ou superar mal-entendidos de ordem cultural), o *savoir-être* (são as características da personalidade, da maneira de ser; não é necessário mudar sua personalidade para se expressar na LE) e o *savoir-apprendre* (é a capacidade do sujeito-aprendiz de articular seus conhecimentos. Saber integrar novas informações aos conhecimentos anteriores para o desenvolvimento de uma aprendizagem autônoma). As competências comunicativas languageiras estariam diretamente ligadas à comunicação. Assim como na abordagem comunicativa,

⁴⁰ Cadre Européen commun de référence pour les langues (CECR).

⁴¹ Há « tarefa » na medida em que a ação é o fato de um ou vários sujeitos mobilizarem estrategicamente as competências das quais dispõem com o objetivo de alcançar um resultado determinado (CECR; p. 15).

⁴² Optamos por utilizar os termos em Língua Francesa.

pressupõe-se na Perspectiva Acional a existência da competência linguística (dominar o léxico, a gramática, a semântica, a fonologia e a ortografia da língua sabendo combiná-los de maneira satisfatória) e da competência sociolinguística (conhecimento das habilidades necessárias para utilizar corretamente língua no dia a dia, conhecer as regras de uso). A esse conjunto de competências, acrescenta-se a competência pragmática que seria a capacidade de compreender e manter a interação de forma satisfatória (reconhecer uma ironia ou estabelecer contato com alguém na rua para pedir uma informação obedecendo à ordem: estabelecer contato, pedir informação, fechar a interação).⁴³

Na perspectiva acional, o objetivo é preparar o aluno para integrar-se em uma comunidade diferente da sua e tornar-se um ator social desempenhando, na medida do possível, todas as tarefas realizadas pelos membros da referida comunidade (fazer compras, marcar um encontro, realizar tarefas administrativas...).

Em Rosen (2007) encontramos quatro tipos de atividades propostas pelo Cadre para o ensino de uma LE: a recepção (escuta-se alguém falar ou lê-se o que alguém escreveu), a produção (fala-se ou escreve-se sem interrupção durante um determinado tempo), a interação (os interlocutores participam de uma troca (oral ou escrita) cada um por sua vez) e a mediação (tradução e/ou interpretação de um determinado documento ou fala da língua estrangeira para a língua materna ou vice-versa, por exemplo, ajudar um falante estrangeiro a interpretar um menu no Brasil).⁴⁴

A perspectiva acional continua na linha da comunicação, como na abordagem anterior, e também recomenda atividades do tipo jogos de papéis ou simulações para a produção oral em LE, pois estas atividades permitem realizar a interação em diversos níveis preparando os aprendizes para a ação social, uma vez que é privilegiada em sala de aula a realização de ações sociais.

De acordo com Denyer (2003), a realização das atividades seguindo o modelo de *tarefas* ainda é pouco existente. Isto acontece porque o caminho entre o que é proposto pelas teorias de ensino/aprendizagem de LE e a aplicação delas em sala de aula nem sempre é fácil de ser percorrido. Na realidade, embora haja algumas reformulações quanto ao olhar sobre o ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira, as propostas pedagógicas da Perspectiva Acional

⁴³ ROSEN, E. 2007; p. 27

⁴⁴ ROSEN, E. 2007; p. 31.

(sobretudo aquelas presentes nos conjuntos didáticos) em nada diferem daquelas apresentadas pela Abordagem Comunicativa.

2.2- Abordagens interacionistas e aquisição de línguas estrangeiras

Desde o momento em que a fala na LE encontrou seu lugar de prestígio na didática, a comunicação deixou de ser somente o fim último da aprendizagem para figurar também como meio para aquisição⁴⁵ de uma LE; aprende-se a comunicar comunicando. De acordo com Doehler (2000), o surgimento das abordagens interacionistas no campo da aquisição de línguas estrangeiras acontece juntamente com uma mudança de paradigma que afeta ao mesmo tempo a concepção do processo e do objeto de aquisição, e até mesmo do sujeito aprendiz. A concepção de aprendiz como sendo um indivíduo que interioriza um sistema linguístico é abandonada em favor de uma perspectiva que o vê como ator social que desenvolve competências languageiras variáveis por meio de sua interação com outros atores sociais. Falando em abordagens interacionistas, a autora explica que o interacionismo no domínio da aquisição não constitui uma escola unificada cujos trabalhos seriam cumulativos e é justamente a diversidade das abordagens que o termo reagrupa que permitiu o desenvolvimento deste campo cuja originalidade está, sobretudo, em propor a aquisição de uma língua estrangeira pela interação.

Segundo Vasseur e Ardity (1999), à transmissão de uma mensagem pré-existente à comunicação, que deve simplesmente ser transmitida, os interacionistas opõem a corresponsabilidade dos interactantes na construção dos sentidos, e às operações de codificação e decodificação, eles opõem um trabalho inferencial, a partir dos diferentes indícios contextuais, ao mesmo tempo daquele que interpreta a mensagem e daquele que a produz e que deve avaliar antecipadamente os cálculos interpretativos de seu parceiro.

Dentre as abordagens interacionistas, Doehler (2000) sublinha aquelas cujo foco é o estudo da língua do aprendiz (sistema transitório ou interlíngua) e aquelas que se ocupam da

⁴⁵ Acreditamos que o processo de aquisição seja inerente ao processo de aprendizagem. De acordo com Cuq (2003;12) a aquisição é o processo de tratamento da informação e de memorização que culmina em um aumento de saberes languageiros e comunicativos do aprendiz, em uma modificação de sua interlíngua. Para o autor, a aquisição nem sempre é concebida isolada do processo de aprendizagem. Aquela consistiria em um processo inconsciente e involuntário enquanto que a aprendizagem, ao contrário, consistiria em um processo consciente e voluntário. (CUQ, J.P. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Cle International. Paris, 2003).

conversação exolingue (ou seja, fora do país onde se fala a língua estrangeira). As primeiras têm como premissa que a aquisição de uma língua se dá na interação e pela interação e estudam o discurso como produto em diferentes níveis de aprendizagem com o objetivo de identificar as gramáticas dos aprendizes⁴⁶. As abordagens interacionistas cujo interesse recai sobre o interacionismo social⁴⁷ concentram-se sobre o funcionamento interacional mesmo, ou seja, o processo discursivo como lugar de mobilização e construção de competências linguageiras. A autora afirma que esta orientação contribuiu muito para nutrir, sobre bases empíricas, uma perspectiva nova da aquisição de línguas estrangeiras, insistindo sobre o papel constitutivo da interação e das condições sociais que a regem para os produtos e os processos da aprendizagem.

Outra contribuição para o campo da aquisição pela interação provém dos trabalhos de Vygotsky (1978). Para Doehler, os estudos conduzidos nesta linha propõem verificar as condições e os mecanismos sociointerativos (negociações interativas, tarefas comunicativas, estruturas de participação...) que enquadram os processos de aprendizagem. Segundo a autora, todas essas abordagens levam a uma redefinição radical do objeto aquisição: esta não pode ser reduzida à aprendizagem de um sistema nem de regras comunicativas, mas aparece como o desenvolvimento da capacidade mesmo de participar de uma prática social e deve ser estudada no interior desta prática.

Nesse contexto, questionar-se sobre as atividades a propor aos aprendizes para que haja uma produção oral eficaz torna-se extremamente pertinente, uma vez que, em contexto exolingue⁴⁸ esse é, na maioria das vezes, o único espaço de que dispõem para a aquisição da LE.

Kramsch (1984: 39) pontua que o ensino de uma língua estrangeira deve ultrapassar a aprendizagem do código linguístico: ele deve incluir a aquisição de elementos funcionais (os atos de fala) e dos elementos interativos (regras do discurso) da comunicação. Por essa razão, acreditamos ser importante propor situações que exijam dos aprendizes a produção de discursos orais de maneira espontânea desde o início da aprendizagem para que tenham a oportunidade de desenvolver desde os primeiros contatos com a língua-alvo as competências necessárias para agir com o outro em LE. A autora defende ainda que « (...) o discurso em sala de aula tende a tomar

⁴⁶ A autora cita como representantes desta linha Klein & Perdue, 1992; Perdue, 1993; Carol & Becker, 1993.

⁴⁷ São citados pela autora Schutz, Goffman, Garfinkel sem ano específico de publicação.

⁴⁸ A noção de comunicação exolingue diz respeito àquela que se efetua por meio linguageiros outros que a língua materna comum aos interlocutores, por oposição à comunicação endolingue, que se efetua em uma língua comum aos interlocutores. (CUQ, J.P. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris: CLE International, 2003.

um aspecto semântico aberto, criativo, não-ritualizado, característico do discurso natural » (p. 40).

É na troca comunicativa que os aprendizes colocam em jogo as estratégias de que dispõem os para se comunicarem em LE. A interação torna-se, assim, o meio onde a ordem social é ratificada, transformada e apropriada (Christen e Trevisi : 03), pois :

A aprendizagem não é constituída de processos de interiorização de conhecimentos pré-existentes prontos a serem transmitidos, mas se dá através de processos de produção participativa de objetos e de saberes flexíveis , (...) ligados ao contexto singular da prática.⁴⁹

A interação deve ser o fim e o meio pelo qual se dá a aprendizagem, uma vez que « (...) as negociações produtoras de progressos cognitivos realizam-se nos encadeamentos ilocutórios que as constituem, ou seja, na interação ». (Christen e Trevisi : 03).

Doehler (2000) apresenta três postulados de base que formam a abordagem interacionista e sobre a base dos quais se dá a compreensão da aprendizagem, das competências e do próprio aprendiz:

- O papel constitutivo da interação para o desenvolvimento linguageiro.

A interação não deve ser vista como um simples quadro que fornece dados linguageiros e permitiria fazer emergir ou acelerar certos processos do desenvolvimento do aprendiz; a interação é um fator que estrutura este processo de desenvolvimento (citando Bange, 1992).

- A sensibilidade contextual das competências linguageiras.

As competências em elaboração são dependentes das condições discursivas e sociointeracionais nas quais elas são mobilizadas; daí ao mesmo tempo a eficácia variável destas condições e a variabilidade destas competências.

- A natureza situada e recíproca da atividade discursiva (e cognitiva).

O discurso não é redutível a uma produção individual a partir de um fundo de competências e de conhecimentos, de saberes, de saber-fazer; ele é uma coatividade contínua, situada no curso de

⁴⁹ Gajo et Mondada apud Christen e Trevisi. L'étude des interactions en classe de français langue étrangère et langue maternelle : deux « didactiques » au banc d'essai ?; p. 06. In : *Revue Française de Pédagogie*, n°141, octobre-novembre-décembre, 2002, Vers une didactique comparée ?.

ações construídas conjuntamente pelos interlocutores.

A co-construção do discurso no seio da troca comunicativa também é colocada por Vasseur e Ardity (1999) como uma das premissas das abordagens de tipo interacionista, para as quais a interação verbal não pode mais ser vista como uma simples transmissão de mensagem, mas como uma negociação permanente dos sentidos, pela e sobre a língua e os outros semióticos, que pressupõe um esforço, da parte dos interactantes de adaptar seu discurso e suas interpretações ao outro, à situação e aos efeitos procurados no quadro preciso que os reúne.

De acordo com Kramsch (1984), o espaço da sala de aula deve permitir muito mais que a aquisição de elementos funcionais (atos de fala) e elementos interativos (regras do discurso) da comunicação. A autora acrescenta que é necessário criar um espaço de interação natural e “autêntica”; ou seja, outros elementos como cultura, comunicação e educação geral devem compor o quadro de conteúdos. Haveria, segundo ela, uma necessidade de desenvolver uma consciência intercultural partindo das percepções dos aprendizes e encorajando uma reflexão sobre sua própria cultura, ao invés de apresentar simplesmente a cultura estrangeira, trazida como produto de consumo e apresentada, muitas vezes, de forma estereotipada. O conteúdo educativo, para autora, diz respeito às aptidões discursivas que o aprendiz pode transferir para outros contextos de aprendizagem (aquisição de outras línguas, na composição de textos de forma geral, na apreciação de um texto literário...). No que tange ao ensino da língua propriamente dita, há um consenso para que haja o ensino paralelo das formas e de seu uso comunicativo desde os primeiros estágios da aprendizagem (grifo nosso).

O conteúdo comunicativo é visto como parte integrante do discurso em sala de aula. Deveria, assim, haver um esforço para incluir conhecimentos teóricos, linguísticos e culturais o mais cedo possível em prática, em um contexto interativo, o que requer, da parte dos aprendizes, não apenas um trabalho de interpretação e expressão, mas também de negociação dos sentidos, o que evidencia que “mesmo nas fases de início de aprendizagem o fazer criativo dos aprendizes pode ser colocado em primeiro plano” (Schiffler, 1991). Isto porque, segundo Vasseur e Ardity (1999), a prática e a aquisição de uma língua estrangeira são impossíveis sem parceiros, ou seja, para um interacionista, interessar-se à prática e à aquisição de uma língua estrangeira é tentar dar conta desta colaboração.

A interação social, da qual fala Schiffler (1991) ao defender a consideração de todo o espaço da sala de aula e as relações entre os aprendizes, é citada por Kramsch (1984) como

premissa para que possamos pensar uma pedagogia da interação. A interação social diz respeito à forma como o professor ensina, como lida com as relações entre os alunos e com as relações entre os aprendizes, ela pode ser influenciada positivamente por um comportamento pedagógico interativo e por formas de ensino interativas.

Kramsch (1984) diz ser necessário considerar todos os tipos de interação que se dão no interior do espaço da sala de aula: a *interação entre o aprendiz e sua aprendizagem* (assimilação de fatos, introdução de novos conhecimentos e, sobretudo, interação entre as representações individuais do aprendiz com as de seu interlocutor, o que lhe possibilita ajustar e rever seus conceitos; permite que ele veja sua própria língua e cultura com novos olhos), a interação entre *o aprendiz e o professor* (a aprendizagem em sala de aula passará sempre por essa interação na qual os saberes que o professor detém devem ser passados em uma relação de validação mútua; o professor é validado pela aceitação de seu saber pelos aprendizes e esses últimos igualmente valorizados pela aquisição do saber), a interação *entre o aprendiz e o grupo de aprendizes* (tarefas individuais de compreensão e expressão na língua estrangeira e tarefas em grupo, nas quais os aprendizes realizam um trabalho discursivo e pessoal baseados na colaboração) e a interação *entre o aprendiz e a língua estrangeira* (desenvolvimento da capacidade de utilizar as formas naturais de comunicação dentro do grupo-classe, considerando as competências e as estratégias que devem ser utilizadas).

Segundo Schiffler (1991), a hipótese que está na base do ensino interativo é que uma interação positiva é uma condição essencial para a eficácia do ensino de línguas estrangeiras. Ou seja, é necessário que os aprendizes sintam-se motivados e à vontade para realizar as atividades propostas pelo professor. Seria o comportamento interativo do professor, segundo o autor, que encoraja os aprendizes a estarem mais dispostos a realizar um trabalho de cooperação. Quando esta disposição é proposta por exercícios de ensino de forma interativa, não somente a eficácia social é favorecida, mas igualmente a interação social no grupo é influenciada retroativamente, melhorando as relações interpessoais.

Segundo Kramsch (1984), ensinar uma língua estrangeira considerando os objetivos gerais da interação em sala de aula implicaria em: (1) levar os aprendizes a comunicar entre eles pelo intermédio da língua e da cultura estrangeiras, (2) torná-los capazes de se comunicarem convenientemente com pessoas dessa cultura (C2) falando a língua estrangeira (L2), (3) dar-lhes a capacidade de generalizar a partir dessa experiência particular e de aplicá-la a situações

análogas, em contato com interlocutores falantes de outras línguas, ou seja, saber transferir sua experiência com a L2 e C2 primeiramente a sua própria língua e cultura (L1e C1) e posteriormente a outras línguas e culturas estrangeiras (L3 ou L4, C3 ou C4). Para Schiffler (1991), as formas de ensino interativas são todas as atividades didáticas que conduzem a uma comunicação centrada sobre o aprendiz, ou seja, os enunciados cujo conteúdo é determinado por ele; que conduzem à autonomia, à autodecisão ou à participação e que conduzem à cooperação dos aprendizes em um trabalho em grupo interativo.

De acordo com Kramsch, o controle das atividades e temas propostos incide também no controle dos turnos de fala a serem produzidos pelos aprendizes. Se esse controle é rígido e os turnos escolhidos previamente, eles não terão a oportunidade de lançar mão de estratégias de tomada de fala em língua estrangeira. O controle excessivo do discurso a ser produzido pelo aprendiz afasta-o do que acontece no meio não escolar no qual o mecanismo dos turnos é marcado pela competição e obriga os interlocutores a negociarem suas contribuições e ajustá-las na interação. Esse mecanismo proporciona uma motivação intrínseca à escuta. É preciso, dessa forma, em situação de ensino/aprendizagem criar a necessidade de escutar o outro. No entanto, se a distribuição dos turnos é previsível, a motivação em escutar um locutor, qualquer que seja, será fatalmente reduzida.

Schiffler (1991) afirma igualmente que para que o aprendiz mobilize suas estratégias na LE é necessário que o controle do seu discurso durante a realização das atividades propostas pelo professor seja o menor possível. Citando Grancolas (1980; 57), o autor afirma que quando o professor aceitar perder o monopólio das perguntas e correções, discutir com os aprendizes os objetivos das atividades propostas, quando os alunos realmente escutarem o que dizem seus colegas e falar diretamente a eles, então será tecida uma rede de comunicação muito mais próxima daquilo que se passa na vida real.

As atividades ou práticas a serem propostas em sala de aula, na obra de Kramsch, estão organizadas de maneira sistemática ao redor dos princípios gerais da construção do discurso: a interpretação, a expressão e a negociação do sentido. As cinco categorias que englobam diversas possibilidades de elaboração de atividades são:

- Informação a completar: o dinamismo interno necessário ao bom funcionamento da atividade deve-se ao elemento desconhecido e à imprevisibilidade inerente a toda conversação natural. Os participantes não sabem o que pensam e o que vão dizer os

outros. A motivação em participar de uma troca verbal é muito mais integrativa que instrumental, ou seja, o desejo de comunicar é suscitado por um desejo de conhecer e de compreender os outros membros do grupo. Acreditamos que essa categoria justifica a importância da imprevisibilidade e da espontaneidade nos discursos dos aprendizes.

- Cooperação: o problema colocado pela atividade anterior somente pode ser solucionado pelo esforço coletivo dos membros do grupo e sua vontade de entrar em deliberação e negociação uns com os outros.
- Perspectivas múltiplas: o discurso construído em sala tendo como ponto de referência não somente o contexto social e cultural do país onde a língua é falada, mas também o quadro concreto, pessoal e social da língua, a interação em língua estrangeira é percebida e vivida através das perspectivas individuais de cada um dos membros do grupo.
- Tomada de consciência: é necessário que os aprendizes tenham consciência dos objetivos discursivos a serem alcançados. A autora pontua que quanto mais o professor sente-se livre em adotar diferentes estilos de interação, mais os alunos poderão variar a percepção de seu papel e de sua função no grupo-classe.
- Restrições: as restrições aplicadas às atividades podem estar relacionadas à duração, ao número de participantes e à natureza da tarefa a realizar.

Para Kramsch, se o objetivo geral dessas práticas é possibilitar a construção do discurso do aprendiz, o critério de progressão das atividades não pode estar centrado somente na dificuldade linguística dos exercícios, mas deve contemplar também a dificuldade de interação. A afirmação da autora é extremamente pertinente, sobretudo porque, como dissemos anteriormente, deveria haver uma preocupação em favorecer a aquisição de línguas estrangeiras pela interação na língua estrangeira alvo. Cada uma das categorias acima descritas oferece diversos graus de dificuldade de interpretação e de negociação e são inúmeras as atividades que podem ser elaboradas tomando por base cada uma delas.

A autora propõe uma combinação a se trabalhar em sala de aula que contenha uma dificuldade crescente: poder-se-ia começar com uma proposta na qual o professor distribui os turnos de fala (realizando um *brainstorming*, por exemplo), para, em seguida, passar a uma fase em que os turnos de fala devem ser negociados entre dois interlocutores (jogos de papéis, debates), posteriormente seria possível passar a uma fase em que os turnos de fala devem ser

negociados entre vários interlocutores (discussão ou trabalhos de grupo) e finalmente passar à fase de troca e negociação entre dois ou mais interlocutores, mas impondo os limites de convenções socioculturais (entrevista, trocas comerciais).

A progressão proposta por Kramsch ilustra as várias possibilidades de realização das atividades baseadas em uma progressão linguística e interacional. Apesar de não haver uma descrição de como essas atividades seriam realizadas, se a imprevisibilidade estaria presente e de que natureza seriam as restrições propostas, as categorias anteriormente apresentadas (necessidade de completar uma informação, cooperação, perspectivas múltiplas, tomada de consciência e restrições) podem certamente ser vistas como premissas para auxiliar o aprendiz a desenvolver suas interações levando em consideração seus componentes essenciais, dentre os quais os procedimentos de validação interlocutória (recurso aos captadores e reguladores) e, conseqüentemente seu engajamento discursivo na língua estrangeira-alvo.

No que diz respeito aos princípios de análise das abordagens interacionistas, Doehler (2000) afirma que a metodologia é estritamente empírica e procede por microanálise de interações entre locutores não nativos e locutores nativos ou mais preparados. Estas análises abrem interessantes pistas de pesquisa, mantendo o princípio do interacionismo de base segundo o qual o discurso é um processo dinâmico que acontece sequencialmente na atividade social e que apresenta diferentes restrições situacionais e microtarefas comunicativas ao aprendiz. A autora ressalta que as maneiras como são interativamente configuradas e geradas as restrições situacionais pelo aprendiz e seu interlocutor são traços que não somente nos informam sobre a interpretação que os locutores fazem de sua relação interlocutiva, do status do aprendiz, das condições da aprendizagem, mas nos indicam também como, através da multiplicidade das práticas exolingues, se consolidam as competências languageiras e os processos de socialização e de (re)configuração identitárias ligadas ao exercício da linguagem. No entanto, é importante ter em mente que, assim como afirma Bucheton (1996), “aquilo que é produzido nas interações ultrapassa sempre a produção languageira explícita e descritível” (p. 27).

2.3 - A interdependência das competências de compreensão e expressão oral

Conforme pudemos elucidar nos capítulos anteriores, a comunicação oral face a face pressupõe a participação de dois ou mais interlocutores envolvidos na co-construção de um

discurso comum. A interação somente acontece se os sujeitos em questão estiverem engajados na produção de seu discurso com o objetivo de se fazer compreender. Neste processo de comunicação é requerida a mobilização das competências dos dois interlocutores; em maior grau, suas competências de expressão e compreensão. Sendo assim, vemos a importância de refletir sobre o papel da competência de compreensão oral na troca comunicativa, tendo em vista que esta se torna uma condição para que se efetue a produção esperada pelo interlocutor. Assim como afirma Vanoye, Mouchon e Sarrazac (1981), em situação de comunicação oral direta a escuta é recíproca a todo instante: aquele que fala estrutura seu discurso em função daquilo que escuta ou acredita escutar, ou ainda em função do que se recusa a escutar.

Embora estejamos de acordo com a afirmação de que “todo locutor já possui a experiência da linguagem, adquirida em sua língua materna” (Pendanx, 1998:10), quando exposto a um outro sistema linguístico, ou seja, quando inicia o aprendizado de uma LE, o indivíduo deve reaprender a se comunicar nesse sistema, habituando-se a novos ritmos, estruturas e condutas comunicativas. Favorecer a comunicação dos aprendizes em LE pressupõe ajudá-los a desenvolver suas competências de expressão e compreensão. Se o objetivo é fazer com que ele se aproprie do idioma estrangeiro e consiga se comunicar convenientemente, o trabalho em sala de aula deve objetivar um ensino que promova a interação em língua estrangeira, pois, assim como afirma Pendanx (1998: 23) quando aprendemos uma língua com a ajuda de métodos inspirados na comunicação, o relacional possui uma importância primordial: as atividades de aprendizagem permitem a realização da interação entre aprendizes e as produções pedidas ao longo das tarefas visam não mais somente à correção dos enunciados, mas uma verdadeira implicação linguageira.

Na interação verbal, produção e compreensão são processos interdependentes. Não há interação se não há escuta. Assim como afirma Lhote⁵⁰ (1995), não basta falar para ser compreendido e não basta ouvir para saber exprimir-se e se fazer compreender. Em outros termos, se os caminhos da expressão são diferentes dos da compreensão, eles não podem ser realizados de maneira isolada. O trabalho em sala de aula deveria, segundo a autora, contemplar ambas as competências. Para Kayser (1988)⁵¹, dada a ação conjunta de locutor e emissor na produção e interpretação do discurso, é necessário ter em mente que a recepção do enunciado

⁵⁰ LHOE, E. *Enseigner l'oral en interaction*. Hachette, 1995. Paris.

⁵¹ KAYSER, H. Quelques aspects de la compréhension et de la production du langage dans l'interaction verbale: approche cognitive et approche conversationnelle. In: KERBRAT-ORECCHIONI, C., COSNIER, J., GELAS, N. *Échanges sur la conversation*. Éditions du CNRS, 1988. Paris (p. 135-144).

pelo ouvinte não começa somente quando o locutor acaba seu turno; o processo de compreensão e de interpretação começa antes que locutor tenha concluído sua produção. Desta forma, seria necessário conceber a recepção e a produção como desenvolvimentos parcialmente simultâneos.

Embora consideremos válida a discussão sobre como desenvolver a competência de compreensão oral de forma progressiva, expondo o aprendiz a registros sonoros, sejam eles concebidos para fins didáticos ou autênticos⁵², não é nosso objetivo elucidar tal progressão nem tampouco propor atividades de compreensão de escuta, dados os limites da pesquisa. Nosso interesse é elucidar a ação conjunta das competências de compreensão e expressão durante a troca comunicativa e ressaltar a importância do trabalho em sala de aula para auxiliar o desenvolvimento dessas mesmas competências.

Para Lhote, o ponto de partida para uma abordagem integrativa do oral está centrado na recepção, ou seja, no ouvinte, quer se trate do aprendiz-ouvinte ou do professor-ouvinte que tenta compreender seus aprendizes. Considera-se que houve comunicação quando uma parte (ao menos) da intenção do locutor é captada e compreendida pelo ouvinte. Segundo a autora, é necessário começar sendo um bom ouvinte para dominar a comunicação oral. A nosso ver, a afirmação da autora evidencia a necessidade de propor a aquisição e o desenvolvimento da competência de expressão oral por meio da interação.

Quando fala, o aprendiz tem de estar atento ao seu interlocutor, fazer-se compreender. E da mesma forma, o receptor tem que estar atento ao emissor e tentar compreendê-lo para poder elaborar seu turno e manter a coerência na troca comunicativa. A necessidade de adequação do turno dentro da sequência de par adjacente, a respeito da qual falamos no capítulo primeiro, remete-nos à necessidade de enfatizar a importância da escuta que seria, de certa forma, a condição para que ocorra o encadeamento previsível dos turnos. Isto porque, conforme vimos, os papéis de emissor e receptor não são estanques; “as posições ocupadas pelo locutor e pelo interlocutor são intercambiáveis e acumuladas: não se pode ser emissor sem ser primeiramente receptor, nem ser receptor sem colocar-se em posição de emissor” (VASSEUR e ARDITY, 1999: 05).

Ao defender a concomitância nos processos de produção e compreensão, Kayser (1988) chama a atenção para a dificuldade de se aplicar um modelo que descreva e diferencie estes dois

⁵² As obras de Pendanx (1998: p. 80-107) e a obra de Lhote (1995: p. 41-115) tratam especificamente a compreensão oral em LE considerando tanto a compreensão dentro do processo de interação quanto o trabalho progressivo dessa competência servindo-se de registros sonoros.

processos na interação verbal. Segundo ele, não se pode nem constatar uma correspondência idêntica entre as fases do processo de produção e as fases do processo de recepção, nem uma alternância ou sucessão distinta entre produção e recepção. Isto significa que o ouvinte, construindo o sentido do enunciado que seu interlocutor está terminando, orienta sua atenção para a planificação do tema de sua própria enunciação. Desta forma, é importante conscientizar os aprendizes da importância da escuta no processo de interação verbal, pois se durante a comunicação este se preocupa somente em elaborar corretamente seu discurso e não ouve seu interlocutor, pode vir a produzir turnos inadequados e, conseqüentemente, invalidar a comunicação.

Lhote (1995) afirma que quando voltamos a atenção de maneira explícita para a escuta, liberamos no adulto vários mecanismos (de atenção, de seleção e de memorização) que ele tende a controlar na atividade oral em língua estrangeira. Para a autora, há uma correlação entre a emissão e a recepção: compreender ajuda a falar. Pendanx (1998), por sua vez, sugere que somente a compreensão não pode levar a um aprendizado linguístico satisfatório: é a produção, em última instância, o lugar onde aparecem os novos valores. Ela afirma, no entanto, que a compreensão implica em um acúmulo de dados que servem de base para o trabalho de produção, ou seja, a compreensão é indispensável para que ocorra o processo de produção.

Segundo Lhote (1995), nossa escuta se construiu sem que tivéssemos realmente tomado consciência nem das etapas pelas quais passamos nem dos obstáculos e das resistências encontrados e nem dos meios de que dispusemos para fazê-la progredir. A aprendizagem de uma nova língua poderia ser considerada como uma ocasião privilegiada para se redescobrir sua escuta pessoal. Como todo condicionamento, o da escuta seria acompanhado de reflexos bastante difíceis de serem mudados ou adaptados em outra língua, e poderíamos, segundo ela, levantar a hipótese de que grande parte das dificuldades de compreensão em uma língua estrangeira provém da dificuldade de mudar de escuta rítmica; escutar em uma língua seria escutar segundo um certo ritmo. Além disso, afirma a autora, a escuta é um processo voluntário durante o qual o ouvinte mobiliza sua capacidade de atenção, reativa todos os seus conhecimentos e solicita suas competências. No que tange à produção como processo que também solicita as competências do aprendiz, Pendanx afirma que ao produzir enunciados, o aprendiz cria novos comportamentos rítmicos, prosódicos e articulatórios. Se a impulsão para falar tem uma dimensão corporal, ela é também o feito de um desejo de troca de falas: falamos porque temos algo a dizer, e este desejo

de falar encarna-se nas sequências fônicas e prosódicas novas, dos sentidos inéditos, das situações nas quais é necessário gerenciar o inesperado da comunicação.

Ao citar o caráter inesperado da comunicação, Pendanx remete-nos a uma das principais características da troca verbal que é o desconhecimento do que será dito pelo interlocutor e ainda a necessidade de reagir imediatamente à sua produção. Segundo Lhote, na atividade de escuta da linguagem, o ouvinte é conduzido a captar, em tempo real, ou seja, no curso de um determinado enunciado, informações e indícios, e a colocá-los em relação, de um lado com o que está estocado em memória e de outro, para escolher, reconhecer, compreender, julgar ou agir. Várias operações de decodificação e de tratamento efetuam-se, assim, ao mesmo tempo, o que coloca em evidência o fato de que todo ouvinte adquiriu em sua língua materna comportamentos de escuta muito sofisticados que ele vai tentar explorar em uma língua diferente. As reflexões da autora levam-nos a ressaltar ainda uma vez a importância de levar os aprendizes a produzir seu discurso sem passar pela grafia; quando o fazem, os mesmos desrespeitam uma das características básicas do discurso oral que é a concomitância da planificação cognitiva e da expressão verbal e ainda a concomitância da produção e da escuta (ou interpretação); “o oral não é rascunho do escrito, ele constitui uma ordem de realização da língua diferente do sistema gráfico”. (VANOYE, MOUCHON e SARRAZAC, 1981:09).

De acordo com Vasseur (2005) toda interação seria extremamente laboriosa e mesmo impossível se os interlocutores não interpretassem a situação e a atividade que eles realizam conjuntamente, e para interpretar a interação, segundo a autora, é necessário criá-la e criá-la a dois. Para Bange (1992), as ações sociais (as ações verbais aí incluídas) não podem ser concebidas sem a presença de um ator e de um coator. O autor afirma que o problema maior que eles têm a resolver é coordenar as atribuições de sentido que fazem (subjetivamente) e tornar possível a compreensão recíproca, pois a ação de cada um repousa sobre a compreensão da ação do outro, uma compreensão que ele deve objetivar para si e para o outro.

O conceito de interpretação em análise conversacional é estritamente utilizado em relação com o aspecto interativo. Não se trata de descrever quais significações os interlocutores constroem durante suas enunciações, “mas de observar se o ouvinte deu ao enunciado produzido pelo locutor a intenção e o sentido que ele quis que fosse dado e isto só é possível se há compreensão” (KAYSER, 1988; 142). Segundo Vasseur, a interação verbal repousa sobre uma interpretação da situação de comunicação e da atividade realizada conjuntamente. Esta

interpretação constitui a ocupação constante dos interactantes que confrontam, comparam, ajustam seus discursos em uma cointerpretação que se forma ao longo do diálogo. A autora atrela a interpretação à compreensão mútua e denomina o processo de *intercompreensão*; esta repousa sobre a cocriação da interação e essencialmente de seu contexto que permite definir a situação global e as significações locais da ação coletiva na qual se lançam os participantes por meio da fala.

Citando os fundadores da análise conversacional (Sacks, Schegloff e Jefferson), Bange (1992) afirma que, primeiramente, eles consideram a tomada de fala como uma forma particular do fenômeno da tomada de turno, que caracteriza as interações em geral e que podemos conceber como o mecanismo de coordenação das atividades individuais. A tomada alternada dos turnos de fala por diferentes locutores é o mecanismo que caracteriza a realização da interação por meio da língua. Em todas as circunstâncias da vida social (nas instituições sociais como nas conversas privadas), para agir conjuntamente os participantes sociais não têm outro recurso senão tomar alternadamente (cada um por sua vez) a fala para coordenar suas ações verbais individuais. A alternância dos locutores é a forma na qual se realiza a reciprocidade das ações sociais e o que dá ao diálogo social seu caráter relativamente imprevisível. De acordo com Bange, em análise conversacional, quando se fala de uma ordem que organiza as interações, faz-se referência à coordenação necessária entre as atividades de uns e outros (acrescentaríamos entre suas competências) que permite à interação se constituir segundo o princípio de base no qual um único locutor fala (age) por vez.

2.4- Estratégias de comunicação na interação face a face: procedimentos de validação interlocutória

Assim como propõe Bange (1992), a atividade de coordenação evidenciada pela alternância caracteriza uma negociação entre os interlocutores, a começar pela constituição do sentido dos enunciados, que não é um dado objetivo imediato, mas um processo a ser realizado por ambos. Até mesmo a construção dos turnos de fala é uma realização interativa, ou seja, interdependente, e daí a necessidade de uma expressão clara e adequada.

Devemos ter em mente, no entanto, que no aprendizado de uma língua estrangeira, o indivíduo está se apropriando não só de um novo sistema linguístico, mas também de uma nova

forma de se expressar. Sendo assim, ensinar a falar em língua estrangeira significa auxiliá-lo nesta apropriação, “o que implica imperativamente colocá-lo em situação de comunicação real ou simulada; efetiva em todo caso” (VANOYE, MOUCHON e SARRAZAC, 1981: 09). Para os autores, as situações de comunicação oral devem ser vividas e com elas a prática de certos tipos de discurso, de interações verbais e não verbais, de atos de fala, de regras implícitas ou explícitas de comunicação, pois “essas situações não se aprendem nem se trabalham somente no nível da língua (frases, enunciados, discursos), mas também no nível do jogo social (regras, rituais, estratégias)(...)” (p.10).

A interação dos aprendizes em início de aprendizagem poderá, entretanto, ser marcada por frases curtas, pelo uso de neologismos e ainda pela expressão em língua materna. Pendanx (1998) identifica esses dois processos como estratégias de formulação, uma das categorias das estratégias de comunicação que visam regular a interação e especialmente compensar as lacunas da competência languageira. Em sua obra, a autora apresenta três categorias de estratégias de comunicação: estratégias de solicitação que se configuram no pedido de ajuda externa, estratégias de fuga ou desvio que se caracterizam, em maior grau, pela renúncia em comunicar e as estratégias de formulação, que seriam o uso de palavras na língua materna, traduções literais, palavras inventadas e criação de neologismos, emprego de palavras vazias do tipo “coisa”, emprego de hiperônimos (animal para vaca, por exemplo), comunicação não verbal como gestos e desenhos. Segundo Pendanx, as estratégias de formulação e de solicitação podem ajudar bastante o aprendiz em momentos delicados a não interromper uma troca com um nativo ou outro estrangeiro. É por essa razão, segundo ela, que essas estratégias merecem estar no centro de um certo número de atividades de ensino.

As lacunas da competência languageira da qual fala Pendanx (1998) devem-se ao caráter gradual do aprendizado; o indivíduo exposto ao sistema da língua estrangeira está em processo de construção de um sistema que não é mais a língua materna e que ainda não é a língua estrangeira alvo. “Este sistema funciona segundo determinadas regras e permite ao aprendiz produzir enunciados e comunicar-se (...). É o que chamamos de interlíngua do aprendiz, qualquer que seja o estado de sua evolução” (PENDANX, 1998:17). Trata-se do conhecimento e da utilização não nativas de uma língua qualquer por um sujeito não nativo e não equilingue, ou seja, um sistema diferente daquele de sua língua-alvo, mas que, em algum estágio de aprendizado, comporta alguns componentes desse sistema-alvo.

Tendo em vista que se trata de um sistema transitório, os erros serão frequentes, pois estes são inerentes ao processo de aprendizagem. “Para quem aprende, o erro pode ser um ponto de apoio para melhorar seu processo de apropriação dos valores e das formas” (PENDANX, 1998:149). Segundo a autora, se pensarmos que o aprendiz deve construir novas representações culturais e linguageiras e que tal número de operações está implicado nas atividades de recepção e produção, não é surpreendente que uma grande quantidade de erros se produzam em seu discurso.

Segundo Vasseur (2005), a língua do aprendiz não é em si observável. Ela é observada através de sua fala, de suas produções, cujas características são essencialmente a variabilidade e a instabilidade, dado o movimento da adaptação ou aquisição da língua estrangeira. Para a autora, a noção de *interlíngua*, ou língua do aprendiz, permitiu afastar o caráter deficitário que marcava a análise das produções dos aprendizes.

Os autores do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (CECR), defendem que as estratégias comunicativas não deveriam ser interpretadas somente segundo um modelo de incapacidade, como um meio de remediar um déficit linguageiro ou um erro de comunicação, pois até mesmo os locutores nativos utilizam regularmente estratégias de comunicação de várias ordens. As estratégias possibilitariam mobilizar e equilibrar seus recursos para agir de forma a responder às exigências da comunicação em situação da maneira mais completa e econômica possível.

Para Bange (1992: 76-77), a noção de estratégia está ligada à ação. Uma ação, segundo o autor apresenta-se sob duas faces, uma externa e outra interna. De um lado ela é um conjunto observável de gestos, de modificações físicas em um conjunto físico. De outro, ela consiste em processos cognitivos: percepções, objetivos, decisões, valores e saber social. Uma estratégia é algo complexo, pois comporta em si o elemento intencional e o elemento cognitivo que estão associados em uma realização prática. Nesta realização, segundo o autor, o turno de fala constitui o menor elemento de desenvolvimento da ação ao nível da organização estratégica e ele representa assim uma etapa da ação; o que ratifica a definição do turno de fala em análise conversacional como unidade orientada em direção ao turno precedente e o seguinte.

Uma das formas de verificar a implicação do interlocutor no processo de interação é o recurso aos reguladores; são ações que mantêm e regulam a sequência da tomada de fala e escuta durante uma interação (VANOYE, MOUCHON e SARRAZAC;1981). Bange ressalta que é útil

distinguir entre atividades de produção do sentido (trate-se de atividades de enunciação ou de compreensão) e atividades de coordenação (ou estratégias): repartição da fala, constituição da referência, contextualização, constituição do foco, ajustamento das significações, ou seja, todos os fenômenos de regulação do desenvolvimento da interação. Tais fenômenos, denominados por Vanoye, Mouchon e Sarrazac (1981) *feedback reguladores*, provam a participação ativa do auditor ao ato de comunicação e facilita a coordenação dos dois participantes: o locutor vê-se confirmado em seu direito à fala e este solicita as reações de seu interlocutor por um conjunto de sinais, como, por exemplo, o olhar dirigido em direção ao outro em momentos bem precisos. Conforme vimos no capítulo primeiro, esses captadores são essenciais para garantir a continuidade da troca e verificar a implicação do interlocutor nesta ação. Tendo em vista que estes reguladores são denominados por Kerbrat-Orecchioni (1990) de *procedimentos de validação interlocutória*, e sendo esses reguladores concebidos como uma estratégia para comunicar (fator de verificação da implicação do interlocutor), podemos concluir que as estratégias, tendo como objetivo captar a atenção do interlocutor, confirmar-se enquanto locutor válido e conservar a interação, são indispensáveis para o sucesso da troca comunicativa.

Para que consigam mobilizar suas estratégias os aprendizes devem ser expostos a situações de produção oral que exijam seu engajamento discursivo, que demandem um certo esforço para construírem juntos a interação. Segundo Vasseur (2005), se os cenários dos jogos de papéis convencionais são ao mesmo tempo tranquilizadores e formadores (e consequentemente necessários) para os indivíduos em início de aprendizagem, rapidamente eles sentem-se desmotivados e cansados quando continuamos a oferecer-lhes atividades pouco problemáticas e pouco surpreendentes solicitando apenas a transferência de atos de fala e não uma adaptação criativa de suas competências.

Estamos de acordo com a autora, pois os jogos de papéis tradicionais propostos seguindo um roteiro que restringe extremamente a escolha dos turnos de fala que farão os aprendizes e não os colocam em nenhuma situação em que eles próprios tenham que conduzir o início, o meio e o fim da troca comunicativa, realmente não lhes permite mobilizar suas estratégias e aprender a se comunicar satisfatoriamente em LE. Se uma determinada atividade visa propor um cenário onde deve ser realizada a interação na qual algumas características dos sujeitos envolvidos sejam previamente apresentadas, acreditamos que o controle do que vão dizer deve ser mínimo e esta troca deve ser realizada respeitando a expressão exclusivamente oral e a imprevisibilidade. Se a

troca comunicativa for proposta tendo como objetivo a resolução de um problema que somente será conhecido durante a interação ou ainda se esta estiver pautada em uma troca na qual não se conhece os interlocutores e cujas características somente ficarão claras no decorrer da fala, o nível de mobilização das estratégias será ainda maior e a interação fluirá sem que a preocupação esteja voltada para a capacidade ou incapacidade em se expressar na língua estrangeira; o centro de sua atenção será a resolução da situação ou do problema proposto e não mais a forma correta ou incorreta de se expressar na língua estrangeira, dando aos aprendizes a oportunidade de ratificarem-se enquanto interlocutores válidos.

2.5- Espontaneidade e solução de problemas

A expressão oral é um estímulo capital em vários momentos da vida e por esta razão, segundo Bellenger (1996), ela deve ser objeto de estudo, de prática e de aperfeiçoamento. No tocante à aquisição de uma língua estrangeira, Pendanx (1998) afirma que é na produção, sobretudo oral, que o aprendiz incorpora e adquire realmente os elementos da língua: o ritmo, a entonação, obviamente, mas também os recortes semânticos e a sintaxe. Sendo um facilitador de memorização, podemos dizer, segundo a autora, que graças a sua função integradora, o oral serve de apoio a todas as aprendizagens da língua estrangeira: funções comunicativas, valores gramaticais, léxico... No entanto, quando no ensino da expressão oral em língua estrangeira o foco é a produção de um discurso diante do grupo-classe, haveria pelo menos duas questões a serem consideradas. Primeiramente há o desafio de levar os aprendizes a produzirem seu discurso diante dos colegas, vencendo a inibição. Posteriormente, há o questionamento sobre os procedimentos a serem utilizados (pelo professor) para promover a realização de um discurso (pelos aprendizes) que respeite as características da linguagem oral, aproximando-se ao máximo das trocas em situações naturais, ou seja, fora do espaço da sala de aula.

Assim como pontua Kramsch (1984), o discurso oral nem sempre é o desejo de todos os aprendizes. Bellenger (1996) ressalta que o simples fato de levantar-se para falar em grupo desencadeia uma sensação de mal-estar nas pessoas. Isto porque, na maioria das vezes não se acham aptas para se expressar em público. O medo de se expor diante do grupo-classe (no caso do espaço da sala de aula), é chamado pelo autor de complexo do estrado; para ele, falar é “aparecer em cena”, dominar ou não um espaço ocupado. Ainda de acordo com o autor, nós

transferimos a nosso auditório nossa insegurança, a partir da qual vai se construir uma opinião imediata sobre nossa competência de comunicação. Esta afirmação poderia explicar uma das razões pelas quais os aprendizes temem estar diante do grupo (espaço de jogo) e expressar-se. Eles estão conscientes de que estão sendo avaliados, ainda que este não seja o objetivo, e temem não ter uma competência suficientemente desenvolvida em LE para não desapontar o público, o professor e a si mesmos.

Segundo Bellenger (1996), para amenizar e até mesmo para superar esse complexo, o professor deve ajudar a transformar o estrado (a frente da sala de aula originalmente ocupada pelo docente) em lugar de jogo, adaptando o lugar às necessidades do grupo. Trata-se de acentuar a tolerância do grupo, fazê-los sentir que todos estão no mesmo barco; obtém-se assim a participação. O desejo de participar é essencial para que haja produção, pois, oralmente, assim como afirma Pendanx (1998), o domínio das capacidades requeridas exige do aprendiz ultrapassar um certo grau de inibição. Essas capacidades colocam em jogo o caráter mais ou menos extrovertido dos aprendizes, seu lugar no meio do grupo-classe, a facilidade de alguns em aceitar os novos sons e a jogar com eles, ou, ao contrário, a recusa não consciente de outros de perder sua identidade. Além disso, ressaltamos que para superar o complexo do estrado, é aconselhável que o foco das atividades propostas não seja o direcionamento do discurso para a plateia (tropo comunicacional), mas para a solução colaborativa de um determinado problema através da interação espontânea. A nosso ver, são as atividades pautadas na coprodução de um discurso comum, solicitando a espontaneidade do aprendiz e fazendo com que ele aprenda a lidar com a insegurança causada pela imprevisibilidade que possibilitarão a este aprendiz mobilizar suas estratégias de comunicação em língua estrangeira, aprendendo o quão crucial é escutar o outro e considerar o contexto em que se inserem para assegurarem o sucesso de qualquer troca comunicativa.

Bellenger (1996) pontua que não há uma teoria de ensino para uma pedagogia do oral. As contribuições que vimos surgir até o presente são oriundas de horizontes diversos. No entanto, há um consenso ao afirmar que “a expressão oral é inseparável da linguagem corporal: nós falamos com outros signos além das palavras; falar coloca em relação o corpo em si, e é o corpo que dá forma à fala” (p. 29). Para gerenciar uma troca comunicativa, conforme vimos no capítulo primeiro, recorreremos não somente à fala, mas também a procedimentos não verbais, como por

exemplo, a orientação do corpo e direção do olhar (Kerbrat-Orecchioni, 1990). Esses procedimentos atuariam como sinais de engajamento discursivo do interlocutor (para confirmar que este está atento ao “circuito comunicativo”) e desempenhariam também o papel de reguladores ou sinais de escuta; indispensáveis para validar a comunicação.

A expressão oral, para Bellenger (19960, aparece como a combinação complexa de sinais corporais cuja expressão acomoda-se ao canal sonoro articulado que produzimos e que detém somente em parte o sentido. Ou seja, interpretamos as entonações, os gestos, as mímicas, os efeitos de dicção: olhamos para aquele que fala e o escutamos além das palavras. Sendo assim, acreditamos que o ensino da produção/expressão oral encontra nas técnicas, nas práticas teatrais⁵³ e nas atividades lúdicas importantes aliadas. Essas práticas possibilitam que o aprendiz “manuseie” a linguagem lançando mão de ambos os aspectos que lhe são inerentes: verbais e não verbais.

Massaro (2008) distingue as práticas adjetivamente teatrais das práticas substantivamente teatrais. Para o autor, são consideradas práticas adjetivamente teatrais “todas as técnicas dramáticas que, oriundas do domínio teatral, estabelecem uma relação de parentesco distante com o Teatro, na medida em que não há intenção clara de se fazer Teatro” (p.70). Seriam exemplos de práticas adjetivamente teatrais a dramatização de um diálogo pré-existente ou a elaboração pelos aprendizes de um discurso simulado (jogos de papéis: caracterizados pela interpretação de certo papel social; vendedor ou comprador-cliente, professor ou aluno, médico ou doente, garçom ou cliente consumidor, marido ou esposa, pai ou filho, policial ou ladrão, juiz... ou seja, trata-se da simulação de uma possível situação real). As práticas substantivamente teatrais seriam aquelas que visam o “Teatro enquanto linguagem (...) e que se estabelecem, portanto, a partir de uma intenção clara de se fazer Teatro, através da manipulação de seus elementos essenciais: texto, ator e público” (p.70). São exemplos de práticas substantivamente teatrais, segundo o autor, o jogo dramático (SPOLIN, 1987) e os jogos teatrais (RYNGAERT, 1996).

⁵³ MASSARO (2001; 2008) opta pela utilização do termo práticas teatrais no lugar de “técnicas dramáticas”; mais comumente utilizado em bibliografias referentes à Didática de Línguas Estrangeiras. Segundo o autor, a opção pela terminologia “técnicas dramáticas” coloca o Drama a serviço da língua estrangeira enquanto que a opção por “práticas teatrais” colocam a Linguagem Teatral como um segundo objeto de aprendizagem, tão importante quanto o objeto de aprendizagem Língua Estrangeira.

As práticas teatrais são sugeridas por vários autores do campo da Didática de Línguas Estrangeiras, ainda que a nomenclatura não seja explícita. Ao sugerir um aprendizado em LE baseado também na dificuldade de interação, Kramsch (1984) propõe os jogos de papéis para promover a negociação entre dois interlocutores com e sem a pré-definição de papéis socioculturais estereotipados (entrevista, relações comerciais...). Para Pendanx (1996:114), em um ensino de língua com fins comunicativos, é útil criar uma motivação à fala que seja a mais legítima possível: necessidades simuladas (*mise en scène* em sala, simulações globais, situação de comunicação explícitas). Caré, Debyser (1978)⁵⁴ afirmam que “a liberação da expressão encontra seu terreno privilegiado na simulação, nos jogos de papéis e nos jogos de teatro, contanto que este teatro seja o da improvisação, da espontaneidade (...)”.

Introduzindo uma reflexão sobre o discurso produzido pelo aprendiz ao realizar as práticas adjetivamente teatrais ou as práticas substantivamente teatrais, Massaro (2001; 2008) afirma que as práticas substantivamente teatrais (que são o jogo dramático e o jogo teatral) distanciam-se enormemente do jogo de papéis porque introduzem a ficção, apresentando muito mais uma análise crítica da realidade elaborada pelos aprendizes-jogadores do que uma reprodução fiel da realidade. Para o autor, os jogos de papéis favorecem o aparecimento de um discurso *simulado controlado*, na medida em que os aprendizes seriam levados a reelaborar diálogos pré-existentes, a exercitar atos de fala artificialmente simplificados organizados em progressão linear, portanto, sem grandes possibilidades de extrapolação dos limites já impostos pelo contexto do diálogo de origem. É por esta razão que o autor questiona se o jogo de papéis seria um procedimento capaz de gerar o engajamento discursivo do aprendiz. Baseando-se na obra de Anderson (1999), tanto Massaro (2007)⁵⁵ quanto Dos Reis (2008)⁵⁶ questionam a veracidade da comunicação quando proposta por meio de jogos de papéis dado que normalmente é dito aos participantes aquilo que devem expressar.

Ainda segundo Massaro, os jogos de papéis “não propõem um dinamismo interacional suficiente para que a própria linguagem seja focalizada como um jogo” (p. 100) ao passo que “o

⁵⁴ In: MASSARO, P. R. *Teatro e Língua Estrangeira entre teoria e prática* (p. 82). Editora Paulistana, São Paulo, 2008.

⁵⁵ MASSARO, P.R. O silêncio e a voz do texto teatral em francês língua, estrangeira. Tese de Doutorado. São Paulo, 2007.

⁵⁶ DOS REIS, M. G. O texto teatral e o jogo dramático no ensino de Francês Língua Estrangeira. Tese de Doutorado. São Paulo, 2008.

contexto ficcional do Teatro permite ao aprendiz experienciar no palco, ou na área de jogo, situações menos delimitadas e, portanto, menos (de)limitadoras”(p.93). As práticas substantivamente teatrais dariam ao aprendiz a possibilidade de criar seu próprio discurso e de expressar-se em diferentes linguagens. Baseando-se nos resultados de sua pesquisa, o autor afirma que quanto maior for o grau de improvisação e espontaneidade, maior será o engajamento discursivo do aprendiz.

Embora estejamos de acordo com o fato de que as práticas substantivamente teatrais conferem ao aprendiz a ocasião de produzir seu próprio discurso em língua estrangeira, visto que o grau de controle do professor e da prática em si é bem menor do que acontece nas práticas adjetivamente teatrais, acreditamos que a possível ineficiência apontada pelos autores no que tange às propostas de jogos de papéis estão ligadas à forma como é proposta esta prática. Citando mais uma vez Massaro (2008): “quantas vezes observamos aulas durante as quais os aprendizes eram orientados a fazer supostos ‘jogos de papéis’ sentados em suas carteiras, lendo códigos estéreis, preparados por escrito” (p. 95). A nosso ver, os jogos de papéis, ainda que conduzam à produção de um discurso direcionado pelo contexto proposto, dá ao aprendiz condições de se expressar na língua estrangeira, de mobilizar suas estratégias comunicativas preparando-o para interagir dentro e fora do espaço da sala de aula, contanto que sejam propostos respeitando, sobretudo, a imprevisibilidade do discurso e a linguagem exclusivamente oral, valorizando assim a espontaneidade do aprendiz.

A imprevisibilidade é, a nosso ver, uma das características do discurso oral que deve ser priorizada na proposta de práticas que visam ensinar a comunicar em língua estrangeira. Pendanx (1998) sugere que “a fim de permitir ao aprendiz improvisar sem riscos de bloqueios, podemos imaginar atividades para os quais lhe é dado previamente um cenário languageiro que ele vai construir em uma produção semi-improvisada” (p.118). Acreditamos, contudo, que este cenário languageiro não deve ditar o desenvolvimento da interação (fulano encontra ciclano, diz bom-dia e despede-se), este deve ser o mais aberto possível para que o aprendiz escolha como vai conduzir sua troca comunicativa (você está em uma sala de aula, é o primeiro dia e somente uma pessoa chegou. Conversem!). Acreditamos que a proposta de jogos, cujo objetivo é a resolução de um dado problema através da interação, deve ser amplamente explorada. Estas devem ser feitas, obviamente, respeitando o nível de aprendizagem em que se encontra o aprendiz. Além de

favorecer a espontaneidade, ao se empenharem juntos na resolução de um problema que deve ser conduzida verbalmente e interativamente, o foco da interação sai da plateia e volta-se para o(s) interlocutor (es). A nosso ver, as atividades de caráter lúdico, de ordem teatral ou não, devem ser priorizadas e a elas incorporadas a imprevisibilidade e a espontaneidade para a resolução de problemas desde o início da aprendizagem.

As atividades lúdicas cujo objetivo não é a produção de um discurso diante do grupo são, a nosso ver, indispensáveis para habituar os aprendizes a interagir espontaneamente. Seriam exemplos as atividades nomeadas *à tour de rôles* que visam a elaboração de perguntas afim de completar uma informação faltante para si, mas que o colega possui. Essas atividades proporcionam a produção de um discurso privado (Kramsch; 1984). Acreditamos, no entanto, que são as atividades cujo objetivo é a produção de um discurso diante do grupo-classe, centrada na imprevisibilidade, que proporcionam realmente o desenvolvimento da competência comunicativa em LE. No momento em que se colocam diante do grupo, ainda que o foco seja a intercompreensão e não a exposição à plateia, os aprendizes se esforçam para falar o máximo possível em LE e respeitam muito mais as “regras do jogo”, não tentando negociar previamente o que dirão, mas agindo a partir do que o outro falou, respeitando as regras da interação verbal natural, na qual desconhecemos o que dirá/fará nosso interlocutor.

Capítulo III

Pesquisa-ação em um curso de francês língua estrangeira para iniciantes

3.1- Parâmetros para uma pesquisa-ação

Nossa pesquisa insere-se no quadro das pesquisas denominadas “pesquisa-ação”. É o tipo de pesquisa em que o pesquisador está incluído no processo. Ele “não é nem um agente de uma instituição, nem um ator de uma organização, nem um indivíduo sem atribuição social; ao contrário, ele aceita eventualmente esses diferentes papéis em certos momentos de sua ação e de sua reflexão” (BARBIER, 2007: 9). A pesquisa-ação é eminentemente pedagógica e política.

Na concepção de Thiollent (2009) os objetivos da pesquisa-ação seriam propor soluções quando for possível e acompanhar as ações correspondentes, ou, pelo menos, fazer progredir a consciência dos participantes no que diz respeito à existência de soluções e obstáculos. Sendo assim, “o pesquisador em pesquisa-ação é um controlador dos processos. Ele os conduz a bom termo, assinalando-os com precisão, e às vezes, transformando-os em modelos”. (BARBIER, 2007:118). Justificando a cientificidade e a credibilidade desse tipo de pesquisa, Barbier (2007) afirma que a pesquisa-ação não deixa de ser uma forma de experimentação em situação real, na qual os pesquisadores intervêm conscientemente. Segundo ele, “trata-se de uma forma de experimentação na qual os indivíduos ou grupos mudam alguns aspectos da situação pelas ações que decidiram aplicar” (p. 24).

No que tange ao tratamento dos dados, nossa pesquisa seguiu ainda a linha da abordagem qualitativa, pois “dela faz parte a obtenção de dados descritivos mediante contato direto e interativo do pesquisador com a situação objeto de estudo” (NEVES, 1996: 01). Em uma pesquisa qualitativa normalmente o pesquisador procura entender o fenômeno, segundo a perspectiva dos participantes da situação estudada e, a partir daí, situa sua interpretação dos fenômenos estudados, para a qual procede por indução. A pesquisa qualitativa costuma ser direcionada ao longo de seu desenvolvimento e não emprega material estatístico para a análise dos dados. As principais características deste tipo de pesquisa seriam, segundo o autor:

- a) o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento fundamental;
- b) o caráter descritivo;
- c) o significado que as pessoas dão às coisas e à vida como preocupação do pesquisador;
- d) Enfoque indutivo

3.2- Contexto de nossa pesquisa

Realizamos uma pesquisa de campo em um Curso Experimental de francês para iniciantes, nos meses de fevereiro e julho de 2011 junto aos Cursos Extracurriculares de Francês vinculado ao Serviço de Cultura e Extensão da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Tratou-se, portanto, de um curso intensivo com duração de quatro semanas e cuja carga horária foi de 45h. Adotamos o material didático *Alter Ego 1* (da editora Hachette), conforme ocorre nos outros cursos de francês oferecidos pelos Cursos Extracurriculares. Seguimos fielmente os objetivos linguístico-comunicativos previstos para o nível 1 e de acordo com o que foi apresentado pelo programa do livro adotado concebemos e aplicamos atividades que colocaram os aprendizes em interações de naturezas distintas (interação em dupla ou em trio, com e sem produção de discurso diante do grupo-classe e também em interação com todo o grupo-classe).

Aplicamos na primeira aula um questionário com o objetivo de conhecer os participantes da pesquisa: idade, sexo, profissão, escolaridade, conhecimento de línguas estrangeiras e expectativas em relação ao curso. Ao final de cada semana aplicamos questionários de avaliação com o objetivo de acompanhar a receptividade dos alunos face às atividades por nós elaboradas e propostas.

Das atividades aplicadas em sala de aula, escolhemos para compor o corpus da pesquisa aquelas que tiveram como objetivo a produção de diálogos em dupla ou em trio e que levaram à realização de discursos diante do grupo-classe⁵⁷. Essas atividades foram registradas em vídeo.

Tendo em vista que o Curso Experimental foi oferecido nos moldes dos Cursos Extracurriculares de Francês, foram aplicadas duas avaliações, conforme exigência da coordenação. As avaliações contemplaram a expressão escrita e oral (individualmente) e a compreensão escrita e oral.

As atividades de produção oral que elaboramos e aplicamos durante o curso não tiveram

⁵⁷ Entendemos por discurso público as interações nas quais os turnos de fala entre dois ou três interlocutores são executados diante do grupo-classe.

caráter avaliativo. Fizemos a opção de propor tais atividades como ferramentas que permitissem a aquisição da língua estrangeira e não para avaliação (com nota) dos aprendizes.

Os turnos de fala de algumas das interações registradas em vídeo e que compõem a presente pesquisa foram transcritos tais quais produziram os aprendizes. Conservamos, portanto, todo e qualquer tipo de incorreção gramatical, frases inacabadas, etc. Servindo-nos das transcrições das interações e, tomando por base os conceitos apresentados na parte teórica de nossa dissertação de mestrado, procuramos responder às perguntas que motivaram essa pesquisa: a) quais são os recursos mais comumente utilizados pelos aprendizes para assegurar a validação interlocutória na troca comunicativa em francês língua estrangeira?, b) há ocorrência de interrupções, sobreposições e pausas na troca comunicativa entre os aprendizes? Essas falhas, que ferem o sistema de troca de turnos, interferem na compreensão mútua em francês língua estrangeira? c) de que natureza são as estratégias languageiras mobilizadas pelos aprendizes no momento da troca comunicativa? d) é possível fazer com que os aprendizes se comuniquem de maneira eficaz já no início da aprendizagem?.

3.3- Propostas de atividades⁵⁸

As propostas aqui apresentadas foram somente aquelas que visaram à interação entre os aprendizes e que exigiam a produção de diálogos (seja de pé diante do grupo-classe, seja assentados dois a dois ou todos os aprendizes de pé e se expressando ao mesmo tempo). Obviamente, como seguimos a progressão do material didático, os conteúdos gramaticais foram trabalhados e também foram propostas atividades de compreensão oral e escrita, porém estas não foram apresentadas dados os objetivos da pesquisa. As atividades aqui apresentadas foram propostas após exposição ao conteúdo gramatical ou comunicativo proposto pelo livro didático. Na medida em que os conteúdos eram apresentados, propúnhamos atividades interativas com o objetivo de fazê-los colocar em prática o que aprenderam.

Embora o objetivo principal da pesquisa seja analisar os turnos de fala dos aprendizes em interação diante de um grupo, propusemos, durante o Curso Experimental, atividades que

⁵⁸ Grande parte das atividades aqui apresentadas foi elaborada por nós. Algumas, entretanto, constituem elaborações de colegas docentes ou são ainda reformulações de algumas propostas de livros didáticos.

favoreciam tanto a interação diante da plateia quanto a interação privada, ou seja, as atividades interativas variaram quanto ao número de interlocutores e quanto ao discurso a ser produzido.

As duas primeiras aulas do Curso Experimental foram ministradas sem recorrer ao livro didático adotado. Trabalhamos perguntas e respostas pessoais passando primeiramente pelo registro oral e posteriormente ao registro escrito. Procedemos a um trabalho de acúmulo de informações⁵⁹. Verbalizamos a primeira informação que deveria ser repetida por cada um dos aprendizes, substituindo as informações pessoais do professor pela sua própria. Após a oralização de cada um dos aprendizes, registramos na lousa a informação em questão. Por exemplo: *Je m'appelle...* Prosseguimos desta forma até finalizar as oito informações que propusemos aos aprendizes. Quando não sabiam como dizer em francês, eles o faziam em português e nós dizíamos como era a forma correta no idioma estrangeiro. Após terem memorizado as oito informações, graças à repetição, passamos à primeira interação com o grupo-classe: pedimos aos aprendizes que se levantassem e se apresentassem ao colega (todos ao mesmo tempo). Eles deveriam utilizar pelo menos cinco das oito informações. Para obter as informações do colega eles deveriam utilizar a pergunta *Et toi?* após terem se apresentado. Até o presente momento eles só conheciam as informações. Ainda não havíamos passado as perguntas.

Informações	Perguntas
Je m'appelle ...	Comment tu t'appelles? Comment vous vous appelez?
Je suis brésilien (ne).	Quelle est ta nationalité? Quelle est votre nationalité?
J'habite à São Paulo.	Tu habites où? Vous habitez où?
Je suis né (e) à _____.	Tu es né(e) où? Vous êtes né(e) où?
Je suis étudiant, professeur...	Quelle est ta profession? Quelle est votre profession?
J'ai ____ ans	Tu as quel âge? Vous avez quel âge?
Je suis célibataire (marié, fiancé, divorcé, veuf)	Tu es marié (e)? Vous êtes marié(e)?

⁵⁹ Proposta de atividade apresentada pela Prof^a Dr^a Christianne Benatti Rochebois durante uma reunião de formação de monitores-estagiários de francês na Universidade Federal de Viçosa.

Je n'ai pas d'enfants (J'ai ____ enfants)	Tu as des enfants? Vous avez des enfants?
---	--

Ao fim da primeira interação, apresentamos as perguntas correspondentes a cada uma das informações. Partimos novamente do registro oral. Cada aprendiz deveria perguntar ao outro uma informação, este respondia e direcionava a perguntava a outro colega até completarmos o círculo. Procedemos desta maneira até terminar as oito perguntas correspondentes às informações anteriormente praticadas.

A segunda proposta de interação com base nessas oito informações foi aquela que chamamos de *faire connaissance*. Esta atividade deveria ser realizada em dupla ou em trio, de acordo com o número de aprendizes presentes. Eles tiveram em torno de cinco minutos para elaborar oralmente um diálogo de apresentação. O contexto proposto foi: *vocês estão na sala de aula e somente um ou dois colegas chegaram. Apresentem-se*.

Outra proposta de interação, desta vez com todo o grupo, foi aplicada na aula seguinte como *déclencheur*: cada aprendiz deveria apresentar-se utilizando ao menos quatro das informações da aula anterior e posteriormente passar a miniatura da Tour Eiffel a outro colega que deveria proceder da mesma forma.

- Dossier 0

Apresentar-se, soletrar, informar-se sobre a identidade de outra pessoa, contar (números em FLE).

O programa previsto para o curso semestral (nível 1) contemplava os *dossiers* zero a três do livro *Alter Ego 1*. Cada *dossier*, ou unidade, é composto por três lições. Propusemos uma atividade de interação para reforçar a distinções dos sons [i] e [y] e também a distinção dos sons [y] e [u] cujo registro sonoro foi retirado do CD de áudio do livro *Connexions 1* da Editora Didier) faixa 30).

Os aprendizes receberam fichas distintas: A e B. As palavras contidas na ficha A não estavam contidas na ficha B e vice-versa. Um colega deveria ler para o outro a palavra contida em sua ficha e, ao escutá-la, o aprendiz deveria marcar o som correspondente. Quando terminassem de completar suas fichas eles deveriam escutar o registro sonoro e verificar se o colega pronunciou corretamente o som em questão.

Dites si vous écoutez le son [i] **titre** ou le son [y] comme **rue**.

Fiche A

	[i]	[y]
1) Six		
2)		
3)		
4) Merci		
5) Salut		
6)		
7) dix-sept		
8)		

Na aula posterior àquela em que havíamos apresentado os números em francês propusemos uma interação a dois, porém no interior do grupo-classe: distribuimos aos aprendizes pequenos pedaços de papel em branco no qual deveriam escrever seu número de telefone. Redistribuímos os papéis. Com o objetivo de realizar uma inscrição no curso de francês, os aprendizes deveriam oralizar o número que tinha em mãos e o colega cujo número de telefone havia sido mencionado interpretaria o secretário do curso e atenderia à ligação. Uma vez em ligação, este deveria elaborar perguntas a fim de completar o formulário abaixo que está presente no livro didático (página 25) com as informações do colega. Posteriormente, o aprendiz que interpretou o secretário deveria telefonar para o número que tinha em mãos. Desta forma, todos os aprendizes interpretaram o secretário e o interessado em realizar a inscrição.

Formulaire d'inscription

Nom:

Prénom:

Date de naissance:

Nationalité:

Adresse:

Numéros de téléphone:

A proposta de interação abaixo deveria ser realizada com todo o grupo. Recortamos cada um dos retângulos da ficha abaixo e cada um dos aprendizes recebeu um pedaço de papel no qual estavam contidos um nome próprio, uma nacionalidade e uma profissão. Eles deveriam circular pela sala de aula e apresentar-se como se fossem o personagem da ficha a fim de encontrar a pessoa que tinha a mesma nacionalidade. Ao encontrar seu par, o aprendiz deveria sentar-se ao lado dele e continuar a trabalhar com o colega da mesma nacionalidade até o fim da aula.

Nicolas Sarkozy Président de la République Français	Audrey Tautou Actrice Française
Michael Schumacher Pilote Allemand	Katia Professeur Allemande
Roberto Benini Acteur Italien	Luciano Pavarotti Chanteur Italien
Céline Dion Chanteuse Canadienne	Jean-Marc Leblan Écrivain Canadien
Michael Jordan Sportiste Américain	Kate Étudiante Américaine

- Dossier 1:

- Falar de seus gostos e atividades (verbos em *er*, *être* e *avoir* no presente do indicativo).
- Falar de sua profissão.
- Dar e pedir informações (palavras interrogativas, sobretudo, *quel/quelle*).

As propostas de **interação envolvendo todo o grupo-classe** foram aquelas denominadas *chercher quelqu'un* e *anniversaire*. No primeiro exemplo de atividade, cujo objetivo era a discussão com todo o grupo, os aprendizes deveriam primeiramente circular pela sala e transformar as informações contidas no papel em perguntas, elaboradas no presente do indicativo (Por exemplo: *est-ce que tu aimes la danse?*). Caso o colega respondesse afirmativamente, o aprendiz deveria escrever o nome do mesmo. Posteriormente os aprendizes deveriam apresentar uma pessoa à classe baseando-se nas informações obtidas durante a interação coletiva.

Activité	Nom de la personne
1- Voyager pendant les vacances en juillet (si oui, dites où) (une personne)	
2- Habiter le même quartier que vous (une personne)	
3- Prendre du café pour son petit déjeuner	
4- Aimer la danse (3 personnes)	
5- Ne mange pas de fromage (une personne)	
6- Avoir au moins deux enfants (une personne)	
7- Être passionné par le rock (2 personnes)	
8- Prendre le bus pour arriver cours en (2 personnes)	

O segundo exemplo de atividade foi a que denominamos *anniversaire*. Os aprendizes receberam uma folha na qual estavam contidos os nomes de todos os colegas e os meses do ano. Eles deveriam circular pela sala, perguntar a data de aniversário do colega e anotá-la no lugar correto. Ao fim da interação, no momento em que todos estivessem sentados, ele deveria dizer a data de aniversário de um colega para todo o grupo a fim de que todos tivessem a data de aniversário do grupo completo: *Je vous présente Yara. Son anniversaire est le*

Ton/votre anniversaire c'est quand?

Quelle est la date de ton (votre) anniversaire?

Prénom des élèves	Janvier	Février	Mars	Avril	Mai	Juin	Juillet	Août	Septembre	Octobre	Novembre	Décembre
Yara												
Joseph												
Hélio												
Susete												

No que tange à **interação entre dois ou mais aprendizes**, porém **sem exposição diante do grupo**, propusemos atividades cujo objetivo era completar uma informação faltante, mas que o colega possui; eles deveriam agir cooperativamente para que ao final ambos conseguissem completar suas fichas. No primeiro exemplo de atividade proposta, o objetivo era completar as

informações sobre as celebridades. Cada aprendiz recebia uma ficha (A ou B) e deveria observar o tipo de pergunta a fazer. Dependendo da informação que faltasse, deveriam elaborar perguntas que se enquadravam em dois tipos: aquelas cujas respostas seriam *sim* ou *não* (*perguntas fechadas*) ou ainda perguntas sobre algo (*perguntas abertas*)⁶⁰. Coube aos aprendizes formular corretamente as sentenças, uma vez que nem mesmo os verbos a serem empregados foram expostos. Eles deveriam, portanto, lembrar-se de como fornecer e pedir tais informações.

Posez des questions à votre collègue pour compléter la fiche

Fiche A

Céline Dion/ Canadienne/ 42 ans

/ (?)/ 35 ans (?)

Pierce Brosnan/ irlandais/ 57 ans

Nom: / (?)/ 28 ans (?)

Pelé/ brésilien/ 70 ans	

⁶⁰ Uma das características das P abertas ou informativas é realizarem-se com algum marcador do tipo: quem?, qual?, como?, onde, quando?, etc. As P do tipo sim-não podem restringir as alternativas de R, mas não impedem R com variações notáveis. MARCUSCHI, L.A. *Análise da Conversação*. São Paulo: Ática, 2003; p.37.

Posez des questions à votre collègue pour compléter la fiche

Fiche B

Nom:	/ française (?)/ 40 ans (?)

Penélope Cruz/ espagnole/ 36 ans

Nom:	/ anglais (?)/ âge:

Audrey Tautou/ française/32 ans

Nom:	/argentin (?)/ âge:

Neste segundo exemplo de atividade, entregamos mais uma vez fichas distintas aos aprendizes. A ficha A continha nomes que não estavam presentes na ficha B. Por meio de perguntas e respostas eles deveriam completar a descrição com os nomes dos familiares.

Voilà la famille de Cindy:

- 1) Sa mère s'appelle: _____
- 2) Ses cousins s'appellent: _____
- 3) Son père s'appelle: _____
- 4) Son grand-père paternel s'appelle: _____
- 5) Sa grand-mère s'appelle: _____

Na proposta de atividade abaixo anexada, foi pedido aos aprendizes que fossem diante do grupo e realizassem a interação sem preparação prévia. Eles deveriam agir como se estivessem em um coquetel e apresentar um colega ao outro. Entregamos uma ficha a cada um deles (de acordo com o número de pessoas presentes) e os chamamos à frente separando-os por grupos de três. Por exemplo: A1, B1 e C1. Antes de começar a interação, eles poderiam olhar a ficha do colega para ver quem apresentaria quem dependendo de suas características. Ao fim da interação, o grupo (público) deveria dizer o que havia de comum entre dois dos personagens e por quê seria B1 quem deveria apresentar C1, por exemplo .

A1 Norvégien(ne) 19 ans étudiant(e) en psychologie habite à SP	B1 Algérien(ne) 22 ans étudiant(e) en théâtre Habite à Rio	C1 Egyptien(ne) 23 ans étudiant(e) en musique Habite à Rio
A2 Marocain(e) 30 ans Professeur de natation Habite à Madrid	B2 Cubain(e) 35 ans Professeur de salsa et étudiant(e) en droit habite à Madrid	C2 Allemand(e) 28 ans étudiant(e) en philosophie habite à SP
A5 Libanais(e) 50 ans Médecin Habite à Londres	B5 Taiwanais(e) 22 ans étudiant(e) en médecine Habite à SP	C5 Brésilien(ne) 26 ans étudiant(e) en biologie Habite à Londres

- Dossier 2:

- Nomear e localizar lugares na cidade
- perguntar/dar explicações
- Falar de suas atividades
- s'informer sur un hébergement

Após terem assistido a um vídeo que faz parte de outro conjunto didático (*Reflets 1 episódio 1*, editora Hachette) e discutido a respeito do mesmo por meio de uma ficha de compreensão que preparamos, propusemos a seguinte atividade de interação com vistas à produção de uma interação diante do grupo: entregamos uma ficha a cada um dos aprendizes e eles deveriam, assim como no vídeo, entrevistar o colega com o objetivo de escolher um novo locatário. Sorteamos os números e chamamos os três aprendizes à frente (ou dois quando o número fosse insuficiente) para que realizassem o diálogo sem preparação prévia. Ao fim da interação, o grupo deveria dizer qual era o melhor candidato e expor os motivos. Caso houvesse somente um candidato, deveriam dizer se o aceitariam ou não.

<p>1 Il est 10h du matin</p> <p>Vous demandez:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ L'état de famille de la personne ➤ Si elle a des enfants ou pas ➤ Son âge ➤ Sa profession ➤ Si la personne fume <p>Vous demandez :</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Son numéro de téléphone 	<p>1 Il est 10h du matin</p> <p>Vous êtes :</p> <p>Carole ou Francis</p> <ul style="list-style-type: none"> - célibataire mais vous avez un petit ami - pas d'enfants - 21 ans - non fumeur - étudiant 	<p>1 Il est 10h du matin</p> <p>Vous êtes :</p> <p>Marco ou Sophie</p> <ul style="list-style-type: none"> - divorcé - un enfant - 20 ans - non fumeur - acteur ou actrice
<p>Il est 10h du matin</p> <p>Vous demandez:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Si elle a des enfants ou pas ➤ Si elle aime les animaux domestiques ➤ Son âge ➤ Sa profession <p>Vous demandez :</p> <p>L'horaire de travail de la personne</p>	<p>3 Il est 10h du matin</p> <p>Vous êtes</p> <p>Carmem ou Marco</p> <ul style="list-style-type: none"> - agent de police - un chien - 32 ans - Pas d'enfants - Vous travaillez de 08h à 18h. 	<p>3 Il est 10h du matin</p> <p>Vous êtes</p> <p>Marine ou Jean</p> <ul style="list-style-type: none"> - dentiste - vous détestez les animaux - 30 ans - Vous travaillez de 08h à 16h. - Pas d'enfants

A proposta abaixo descrita foi realizada estando os aprendizes em duplas e sentados.

Colamos a figura sobre alguns dos lugares do mapa e fizemos duas fichas distintas : A e B. Os aprendizes deveriam, a fim de completar seu mapa, perguntar ao colega o que há no lugar em que se encontra a figura . Por exemplo, da ficha A retiramos o cinema, o correio e o café e da ficha B retiramos o teatro, a padaria e a escola. Caso a referência dada também estivesse em falta na ficha do colega, deveriam tentar outras perguntas até completarem conjuntamente a atividade.

Où se trouve ?

Fiche A

Posez des questions à votre collègue pour découvrir les noms des endroits manquants :
Ex: Qu'est-ce qu'il y a *entre* la banque et l'hôtel ?

Utilisez : *au coin de, en face de, devant, derrière, à gauche de, à droite de, au bout de ...*

Demos alguns números aos aprendizes (de um a cinco) e pedimos que fossem à frente do grupo em pares ou em trios. Eles deveriam agir como se estivessem na rua e pedir informação a uma pessoa que passava. Todos os personagens tinham como destino o hotel *Comfort*. Diversificamos, no entanto, o local de partida de cada um deles. O mapa abaixo foi projetado em slide.

69

cena (hotel) e qual era o objetivo (hospedar-se de acordo com a reserva já feita) comum a todas as situações. Todos receberam as folhas de papel sentados. Chamamos os aprendizes à frente para a realização da interação sem preparação prévia. Eles só descobriam com quem seria realizada a atividade quando chegavam diante do grupo (foi o número da folha que determinou a formação desses pequenos grupos). Permitimos que ficassem com a folha de papel na mão no momento da realização da atividade para saberem quais eram as características da reserva (seja para o recepcionista, seja para o cliente).

<div>2</div> <div>Réceptionniste</div> <div>Réservation 1: du 25 au 28 juillet</div> <div>Nom: M. ou Mme Morello</div> <div>Chambre simple</div> <div>Prix: 60</div> <div>Nombre de jours: 4</div> <div>Nombre de personnes : 1</div> <div>Petit-déjeuner : oui</div> <div>Déjeuner : non</div> <div>Obs : vous n'acceptez pas les animaux domestiques.</div>	<div>Réceptionniste</div> <div>Réservation 2 : le 25 et le 26 juillet</div> <div>Nom : M. ou Mlle Marques</div> <div>Chambre : simple</div> <div>Petit-déjeuner inclus</div> <div>Nombre de jours : 2</div> <div>Prix de la chambre : 65 euros</div> <div>Obs : vous n'acceptez pas les animaux domestiques.</div>	<div>2</div> <div>Client 1</div> <div>Votre nom : Cecilia Marques ou Ivan Marques</div> <div>Réservation : du 25 au 28 juillet</div> <div>Prix de la chambre : 60</div> <div>Chambre simple</div> <div>Pétit-déjeuner et déjeuner inclus.</div> <div>P.S. : Vous ne pouvez pas changer la date de la réservation</div>	<div>2</div> <div>Client 2</div> <div>Votre nom : Paula Morello ou Roberto Morello</div> <div>Réservation : le 25 et le 26 juillet</div> <div>Chambre simple</div> <div>Pétit-déjeuner inclus</div> <div>Prix de la chambre : 65 euros</div> <div>P.S. : vous avez un chien avec vous</div>
<div>1</div> <div>Réservation 1: le 13 et 14 juillet</div> <div>Nom: M. ou Mlle Souza</div> <div>Chambre simple</div> <div>Prix: 50</div> <div>Nombre de jours: 2</div> <div>Nombre de personnes : 1</div> <div>Petit-déjeuner : oui</div> <div>Obs : vous n'acceptez pas deux personnes dans la chambre simple.</div> <div>Chambres libres</div> <div>1) 186</div> <div>Prix de la chambre : 75</div> <div>Petit-déjeuner : oui</div> <div>2) 165</div> <div>Suite présidentielle</div> <div>Prix de la chambre : 200</div> <div>Petit-déjeuner et déjeuner inclus</div>	<div>1</div> <div>Votre nom : Carla Souza ou Carlos Souza</div> <div>Réservation : 13 et 14 juillet</div> <div>Prix de la chambre : 40</div> <div>P.S. : Vous avez seulement 80 euros pour les deux jours</div> <div>P. S. : Vous réservez la chambre pour vous et pour une amie.</div>	<div>1</div> <div>Votre nom : Marta Chavez ou Gabriel Chavez</div> <div>P.S. : Vous accompagnez votre ami.</div> <div>P.S. : Vous avez seulement 200 euros dans la poche pour les deux jours.</div> <div>P.S. : Vous aidez à trouver une solution</div>	

- Dossier 3

- Parler de ses goûts et activités (faire + contractés)
- proposer/refuser une sortie (vouloir, pouvoir, devoir)
- Donner des instructions (l'impératif)

Buscando atender ao primeiro objetivo comunicativo acima descrito, propusemos uma interação na qual os aprendizes deveriam fazer uma pesquisa para conhecer os gostos e hábitos das pessoas. Na aula anterior a esta proposta, os aprendizes fizeram a compreensão oral de um vídeo que apresentamos (*Reflets 1 episódio 5 editora Hachette*) cujo objetivo era realizar uma pesquisa.

No momento da realização da proposta, cada um recebeu uma folha, conforme ilustrada abaixo. Eles deveriam realizar alternadamente (mas não com o mesmo colega) o papel de entrevistador e entrevistado. Para obter as respostas eles deveriam elaborar perguntas. Não era permitido simplesmente ler o que estava escrito sem elaborar uma pergunta correspondente à informação contida no formulário.

Enquête
Sujet: les habitudes quotidiennes des Brésiliens
A) Profil:
1) Situation de famille:
() marié (e) () célibataire
() autre _____
2) Âge: _____
3) Des enfants: () oui () non
3) Profession: _____
4) Fumeur: () oui () non
B) Des activités culturelles:
() joue d'un instrument de musique
() fait de la danse
() fait du théâtre
() visite des musées
() va au théâtre
() va au cinéma
C) Des activités sportives:
Fait du sport: () oui () non
Quel (s) sport(s)? _____
D) D'autres activités (pendant le week-end):
() regarde la télévision
() lit un livre
() lit un magazine
() voyage à la campagne
() va à la mer

A fim de responder ao segundo objetivo comunicativo, propusemos uma atividade de interação com produção de discurso diante do grupo. Primeiramente pedimos aos aprendizes que preparassem oralmente um diálogo em que houvesse uma proposta para realizar uma atividade esportiva ou cultural. Eles deveriam fixar a atividade, o dia e o horário do encontro. Após a apresentação em dupla diante do grupo, os demais colegas deveriam dizer aonde iriam os dois personagens, em que dia e em que horário.

A segunda parte da atividade consistiu na realização do mesmo tipo de interação, porém sem preparação prévia. Entregamos a cada um dos aprendizes um pedaço de papel com um número e uma parte da proposta (convite e/ou aceite ou recusa e contraproposta). Como cada papel continha um número, os aprendizes não sabiam com quem fariam a interação. Chamamos os dois aprendizes à frente do grupo e pedimos que começassem a interação, de acordo com o que estava proposto no papel. Damos alguns minutos para que lessem o papel que tinham em mãos, verificamos se todos compreenderam o que estava escrito e iniciamos as apresentações.

7- Vous invitez le collègue pour aller au Parc da Água Branca samedi matin. Vous ne pouvez pas le dimanche.	7- Vous acceptez l'invitation mais pas samedi matin. Vous proposez le dimanche ou un autre jour. Fixez l'heure.
8- Vous invitez le collègue pour aller au Masp le dimanche matin. Vous êtes disponible le mardi et le jeudi.	8- Vous n'êtes pas disponible le dimanche matin. Proposez un autre jour. Fixez l'heure.
9- Vous invitez le collègue pour aller au Canto da Ema le week-end prochain. Vous acceptez la proposition du collègue	9- Vous n'aimez pas le forró. Proposez une autre activité. Vous êtes disponible le vendredi. Fixez l'heure.

Também com objetivo de levar à produção de discurso diante do grupo, porém permitindo a prévia preparação oral do diálogo, entregamos a cada um dos aprendizes uma das propostas abaixo para que, em dupla, transformassem em diálogo. Os verbos deveriam ser empregados no imperativo e os aprendizes deveriam atentar-se para o tipo de relação (formal/ informal).

<p>1) La mère va voyager et elle donne des ordres aux enfants :</p> <ul style="list-style-type: none"> - ranger sa chambre - sortir les poubelles - faire ses devoirs - ne pas jouer avant de finir les devoirs
<p>2) C'est la première semaine de la secrétaire. Le patron donne des ordres :</p> <ul style="list-style-type: none"> - envoyer un e-mail aux clients pour fixer une réunion - informer la date de la réunion aux fonctionnaires - organiser le courrier - faire les copies des clés pour les nouveaux fonctionnaires
<p>3) Un nouveau locataire arrive. On lui dit quoi faire :</p> <ul style="list-style-type: none"> - faire le ménage chaque semaine - aller au supermarché le dimanche - organiser les vaisselles dans le placard - ne pas laisser le linge dans le toilette
<p>4) Le médecin et le (la) patient(e) gros (se) :</p> <ul style="list-style-type: none"> - manger plus de fruits et légumes - ne pas manger le spaghetti, la pizza, le chocolat - faire une activité physique régulièrement - prendre le petit-déjeuner tous les jours à 7h
<p>5) On donne des conseils à un (e) ami(e) gros(se) :</p> <ul style="list-style-type: none"> - manger plus de fruits et légumes - ne pas manger le spaghetti, la pizza, le chocolat - faire une activité physique régulièrement - prendre le petit-déjeuner tous les jours à 7h
<p>6) Une personne veut adopter un animal domestique et elle parle à un(e) ami(e) :</p> <ul style="list-style-type: none"> - penser à l'animal que tu aimes - téléphoner à une association - acheter un petit lit pour l'animal - ne pas abandonner si tu ne l'aimes plus
<p>7) Une fille cherche un amour et elle parle à un(e) ami(e) :</p> <ul style="list-style-type: none"> - sortir plus - acheter de beaux vêtements - parler plus - aller dans les endroits bien fréquentés

3.4- Avaliação progressiva das atividades desenvolvidas

Ao final de cada semana aplicamos questionários de avaliação do curso nos quais solicitamos que os aprendizes dessem sua opinião sobre as atividades propostas durante o curso. Apresentamos abaixo suas respostas às questões propostas.

Questionamos quais foram as atividades de que mais gostaram e por quê. Pelas suas respostas pudemos notar que as atividades que mais agradaram foram aquelas que lhes proporcionaram lançar mão de sua criatividade e espontaneidade em língua estrangeira⁶¹.

- gostei da atividade com os números de telefone porque simularam em uma situação real e foi bem dinâmica.

- de todas as atividades práticas porque o aluno é obrigado a tentar pensar/falar/se expressar em voz alta. Gostei também da dinâmica de apresentação dos colegas (tentativa de guardar seus nomes).

- das atividades dinâmicas, feitas em grupo, pois proporciona uma descontração e interação prática na utilização da língua.

Os aprendizes acrescentaram que todas as atividades propostas lhes proporcionaram se comunicar rapidamente e basicamente em francês (me apresentar, pedir informações pessoais de outra pessoa, apresentar alguém e manter um diálogo curto). Segundo eles, desde o primeiro dia foi possível apresentar pelo menos nome, idade e nacionalidade.

Perguntamos se teriam alguma sugestão a fazer, alguma observação sobre o curso e um dos aprendizes corroborou o objetivo primeiro do curso experimental: é possível se comunicar em língua estrangeira desde o início da aprendizagem. Notamos que os aprendizes sentem-se inseridos no processo de aquisição/aprendizagem quando interagem com os outros na construção de seu discurso.

- estou gostando bastante, pois tem bastante conversação, o que geralmente falta nos cursos de língua, onde o professor fala a maioria do tempo o que torna a aula cansativa e o aprendizado

⁶¹ Não pedimos aos aprendizes que assinassem os questionários respondidos e por esta razão as respostas abaixo citadas não serão identificadas com o nome dos mesmos.

oral bem mais difícil, pois hoje temos acesso a qualquer tipo de material de gramática, até mesmo um pouco de pronúncia, mas o que falta é a correção do professor. As três horas de aula passam bem rápido, pois são bem dinâmicas.

Os aprendizes apontaram como preocupação no momento da interação em língua estrangeira, em ordem decrescente, ou seja, da maior para a menor: 1) lembrar da estrutura gramatical que precisava para falar; 2) prestar atenção no que o colega dizia (seu interlocutor) para tentar fazer um diálogo coerente; 3) tentar formular frases que ainda não tinha aprendido para enriquecer o diálogo; 4) olhar para o professor e, a partir de sua expressão, verificar se estava se saindo bem.

Uma das questões colocadas no questionário dizia respeito às dificuldades encontradas pelos aprendizes para realizar a interação. Pedimos que escolhessem dentre estas opções aquela que expressa sua maior dificuldade no momento da realização das atividades: compreender a consigne (papel entregue pelo professor); lembrar das frases de que necessitava para interagir; ouvir e compreender o colega; outra. Somente um aprendiz respondeu que a dificuldade maior era compreender a consigne e os demais responderam que a dificuldade maior era lembrar das frases de que necessitava para interagir.

Pedimos aos aprendizes que indicassem qual recurso utilizavam durante a interação quando não lembravam de alguma palavra ou expressão na língua estrangeira. Eles deveriam escolher uma das opções que demos. Um aprendiz respondeu que falava em português, dois aprendizes responderam que inventavam algo na língua estrangeira, mesmo sabendo que não estava correto, três aprendizes disseram que empregavam outra palavra ou expressão na língua estrangeira da qual estava seguro e um aprendiz marcou a opção “outra” e disse que *pedia ajuda para o colega ou para a professora.*

Perguntamos aos aprendizes o que acharam da forma como as atividades foram propostas (sem preparação prévia nem oral nem escrita). A grande maioria afirmou que, apesar do desafio, foi o meio mais eficaz para se comunicar da maneira mais próxima do que acontece em uma interação real.

- Eu gostei, pois quando eu for viajar, ou usar a língua em uma situação oral, não terei tempo de me preparar previamente e escrever um diálogo para depois reproduzi-lo.

Perguntamos aos aprendizes se atividades realizadas em dupla ou em grupo ajudaram a se expressar oralmente em francês. Eles responderam afirmativamente e ressaltaram vários pontos positivos por terem realizado interativamente as atividades: *forçavam a memória e prática; ajudou a colocar em prática o que nós estávamos aprendendo em aula; nas vezes que eu estava errando, o meu colega da dupla podia me alertar; me ajudou a me expressar basicamente na língua por serem atividades espontâneas e agradáveis; praticar é a melhor forma de guardar o conteúdo; além de nos expressar aprendemos a compreender o francês e não apenas memorizá-lo.*

Pedimos aos aprendizes que citassem as atividades de que mais gostaram ao longo do curso e mais uma vez apontaram as atividades feitas em dupla com o objetivo de produzir diálogos sem preparação oral prévia. Observamos também que as atividades preferidas pelos aprendizes foram aquelas que apresentam situações que eles imaginam ter de passar, ou seja, que estão ligadas ao mundo do aprendiz: convidar um colega para sair, entrevistar alguém para dividir um apartamento, ligar para um curso de línguas para fazer sua inscrição.

Todas as atividades que propusemos favoreceram a interação dos aprendizes, seja com o objetivo de produzir discursos diante do grupo-classe ou discursos privados. Pudemos observar que as atividades mais citadas como sendo as preferidas dos aprendizes e aquelas que lhes proporcionaram uma melhor expressão em língua estrangeira foram as que tiveram como objetivo a produção de discursos diante do grupo-classe e as atividades envolvendo toda a classe. Este resultado evidencia dois pontos importantes. Primeiramente, os aprendizes estão conscientes de que, por mais tímidos que sejam, as atividades de produção espontânea constituem uma ferramenta muito eficiente para prepará-los para interações em outros contextos (*esta foi uma atividade um pouco difícil, porém muito interessante. Testou nossa real capacidade de desenvolver um diálogo sem prepará-lo, como acontece na “vida real”*). Outro fator importante é não só a preparação para interações futuras, mas o aprendizado da língua estrangeira para o momento; as interações propostas, conforme os próprios aprendizes, favoreceram a compreensão do conteúdo, pois esta aconteceu pelo uso e não por memorização de regras ou sentenças descontextualizadas: *Sim, me ajudaram. Mais teatrinhos! Eu adorei e foi como mais aprendi./ Sim, além de nos expressar aprendemos a compreender o francês e não apenas memorizá-lo/ depois de exercer o diálogo foi mais fácil de entender.*

Outro quesito importante foi a cooperação promovida pelas atividades: *Acredito que as*

atividades me ajudaram, pois nas vezes que eu estava errando, o meu colega da dupla podia me alertar. A partir do que disseram, ficou claro que as diferentes interações propostas fortalecem a união do grupo: Achei legal para promover integração com a turma.

As dificuldades levantadas pelos aprendizes estavam relacionadas, na maioria das vezes, ao pouco tempo que tínhamos entre a exposição do conteúdo e a prática. O fato de termos três horas diárias de aula não nos deixava muita escolha para trabalhar posteriormente uma interação que exigia o domínio de um determinado ponto lexical ou gramatical. Apesar de exigirem muito de si mesmos, quererem saber mais do que aquilo que já aprenderam para se expressar na língua estrangeira, buscamos mostrar aos aprendizes que era possível se comunicar com o que sabiam e, apesar das dificuldades, eles também perceberam isso. Embora tenham apontado como dificuldades a realização da conversação no improviso e a compreensão do que o professor falava (sempre em língua estrangeira), acreditamos que foram justamente esses dois pontos que mais favoreceram sua desenvoltura durante as interações. O desafio de improvisar uma dada situação fez com que lançassem mão de várias estratégias comunicativas e o fato de as aulas serem ministradas exclusivamente em língua estrangeira fez com que se acostumassem mais rapidamente com o sistema linguístico estrangeiro, evitando constantes comparações e análises, relacionando-o à língua materna. O objetivo era fazê-los falar *em* francês e não *do* idioma francês. Objetivo este, acreditamos, alcançado graças, sobretudo, à confiança e à disposição dos aprendizes.

Capítulo IV

Análise dos turnos de fala dos aprendizes

Sinais utilizados na transcrição das interações⁶²:

[[: falas simultâneas: quando dois falantes iniciam ao mesmo tempo um turno.

[: sobreposição de vozes: quando a concomitância de falas não se dá desde o início do turno, mas a partir de um certo ponto.

[]: quando a sobreposição ocorre num dado ponto do turno e não forma novo turno.

(+): pausas e silêncios

(): dúvidas e suposições.

/: truncamentos bruscos- quando um falante corta uma unidade ou é bruscamente cortado pelo parceiro.

MAIÚSCULA: ênfase ou acento forte.

(()): comentários do analista.

- - - - - : silabação- quando uma palavra é pronunciada silabadamente.

Reduplicação da letra ou sílaba: repetição

Eh, ah, oh, ih::, mhm, ahã...: pausa preenchida, hesitação ou sinais de atenção

... ou /.../ : indicação de transcrição parcial ou de eliminação.

” :sinais de entonação: indica subida rápida e corresponde mais ou menos ao ponto de interrogação

⁶² Tomamos por base os modelos de transcrição propostos por Marcuschi (2008).

As transcrições que seguem foram apresentadas obedecendo fielmente à produção dos aprendizes. Conservamos todas e quaisquer incorreções gramaticais, lexicais ou semânticas.

1) *Contexto*: Entregamos a cada um dos aprendizes um pedaço de papel contendo uma das letras abaixo e pedimos que viessem à frente e realizassem a interação sem preparação prévia. Antes de começar eles poderiam olhar o papel do colega para ver qual era a relação entre eles e, consequentemente, ver quem apresentaria um colega ao outro.

<p>A</p> <p>Canadien (ne)</p> <p>27 ans</p> <p>Professeur de musique</p> <p>Habite à SP</p>	<p>B</p> <p>Equatorien(ne)</p> <p>29 ans</p> <p>étudiant(e) en lettres</p> <p>et professeur</p> <p>d'espagnol</p> <p>Habite à SP</p>	<p>C</p> <p>Hollandais (e)</p> <p>31 ans</p> <p>étudiant(e) en droit et</p> <p>professeur d'anglais</p> <p>Habite à BH.</p>
---	--	---

L1: bonjour

L2: bonjour

L1: il s'appelle (+) je te présente mi collègue (+) il s'appelle Diogo il habite à São Paulo comme nous

L2: ((falando baixo)) eu não moro em São Paulo

L1: comme nous ((risos)) ((mostrando o outro colega))

L2: enchanté, Diogo

L3: salut

L2: quelle est ta nationalité"

L3: je suis canadien

L2: huum et toi" ((falando baixo e sugerindo ao colega que lhe pergunte)).

L3: et toi"

L2: je suis hollandais (+) j'habite à Bahia (+) tu as quel âge"

L3: je suis (+) j'ai 27 ans (+) et toi"

L2: je suis (+) non (+) j'ai 31 ans

L1: j'ai 29 ans

L2: tu es célibataire"

L1: je "je suis (+) je suis célibataire.

L2: et toi Diogo"

L3: moi aussi
 L2: quelle est ta profession”
 L3: je suis professeur de musique (+) et toi”
 L2: hã (+) je suis professeur (+) d’anglais.
 L1: mhm je suis professeur d’espagnol.
 L2: ah bah, je suis aussi étudiant en droit.
 L3: pardon”
 L2: Je suis aussi é-t-u-d-i-a-n-t e-n d-r-o-i-t
 L1: je suis étudiante en lettres (+) et toi” ((voltando-se para L3))
 L3: je suis étudiant en musique ((mostrando o papel))
 L2: enchanté (+) à bientôt
 L1 e L3: enchanté

Pela transcrição da interação supracitada notamos o uso frequente de pausas preenchidas e sinais de atenção (*mhm*, *hã*). Embora sejam momentos de organização e planejamento interno do turno que dão tempo ao falante de se preparar, essas pausas tiveram duração bastante curta e por esta razão não deram lugar nem a sobreposições nem a interrupções de turno. Os mecanismos de correção foram amplamente utilizados, seja pelo próprio falante, seja pelo seu interlocutor. No trecho abaixo observamos uma ocorrência de *autocorreção*.

L2: je suis hollandais (+) j’habite à Bahia (+) tu as quel âge”
 L3: je suis (+) j’ai 27 ans (+) et toi”
 L2: je suis (+) non (+) j’ai 31 ans

Podemos observar que a *autocorreção autoiniciada* ocorreu logo após a falha. Segundo Marcuschi (2008), este é o mecanismo de correção mais frequentemente utilizado e se dá “no interior do turno em que a falha aparece”. O autor ressalta que, sendo a conversação marcada pelo encadeamento de sequências, a correção que não for feita na primeira posição possível tende a não ser tomada. Ainda de acordo com Marcuschi, “é muito comum o uso do marcador ‘não’ para refazer algum aspecto do dito, seja lexical ou semântico” (p. 31), exatamente como podemos observar no turno de L2: *je suis (+) non (+) j’ai 31 ans*.

Outro mecanismo de correção ocorreu durante a conversação, mas neste caso trata-se de

uma *correção pelo outro e iniciada pelo outro*:

L3: je suis canadien

L2: huum et toi” ((falando baixo e sugerindo ao colega que lhe pergunte)).

L3: et toi”

Tendo *L3* terminado seu turno sem indicar nenhum encadeamento para que *L2* desse sequência à troca, *L2* sugere a *L3* um turno, escolhendo a sentença que lhe parece mais previsível para a continuação da interação. *L3*, por sua vez, dá seguimento aceitando a sugestão de *L2*, que o faz baixando o tom de voz, como se abrisse um parêntese, pausando a troca. Notamos que os aprendizes recorreram ao recurso de baixar o tom de voz no momento em que expressavam algo que não queriam que “contasse” na interação, recorrendo à metalinguagem. No momento em que *L2* diz ‘*eu não moro em São Paulo*’, ele o faz preocupando-se com a coerência da troca, obedecendo às informações contidas no papel. Observamos que é o próprio *L2* quem sugere o turno a *L3* no trecho supracitado, expressando mais uma vez sua tentativa em zelar pela organização das sequências, assegurando, assim, a *sincronização interacional*.

No trecho abaixo, *L1* ratifica-se enquanto interlocutor válido ao expressar seu não entendimento por meio do regulador. A interação dos aprendizes foi satisfatória não somente porque houve compreensão mútua o tempo todo, mas porque no momento em que faltou a compreensão, eles souberam encontrar conjuntamente uma solução para a falha comunicativa.

L2: ah bah, je suis aussi étudiant en droit.

L3: pardon”

Conforme vimos no capítulo primeiro, pedir esclarecimento ou solicitar que o locutor repita algo utilizando reguladores tais como “*hein*”? “*o quê?*” e no caso “*pardon*” é um procedimento de validação interlocutória que, no caso em questão indica *estou com um problema comunicativo*.

2) *Contexto*: o mesmo da transcrição anterior.

A	B	C
Libanais(e)	Taiwanais(e)	Brésilien(ne)
50 ans	22 ans	26 ans
Médecin	étudiant(e) en	étudiant(e) en biologie
Habite à Londres	médecine	Habite à Londres
	Habite à SP	

L1: bonjour Murilo

L2: bonjour

L1: je te présente Sandra (+) elle est médecin

L2: salut Sandra

L3: salut

L2: (+) quelle est ta nationalité”

L3: je suis libanais (+) et toi”

L2: je suis taiwanais

L3: quelle est (+) profession”

L2: je suis étudiant en médecine et toi”

L3: eh, eh (+) / ((interrupção de L1))

L1: elle est médecin.

L3: (+) ((incompreensível)) como que fala eu também” ((perguntando para L1))

L1: moi aussi.

L3: moi aussi.

L2: tu es mariée”

L3: eh (+) oui (+) oui

L2: tu as des enfants”

L3: eh... (eu não sei responder)

L2: elle a des enfants Diogo”

L1: oui/ ((interrupção de L2))

L2: un, dois, trois”

L1: deux enfants

L2: oui.

L1: elle habite à Londres et toi”

L2: j'habite à São Paulo.
 L1: ah, je suis brésilien (+) ((risos porque L2 não deu importância à informação dada))
 L2: tu as quel âge ” ((voltando-se para L3))
 L3: j'ai cinquante et tu ”
 L2: j'ai vingt-deux ans et toi ” ((voltando-se para L1))
 L1: j'ai vingt-six ans
 L3: et au revoir
 ((risos))
 L2: au revoir
 L1: au revoir
 L2: enchanté
 L1: tchao

A longa pausa de *L3* no trecho abaixo evidencia que ela não conseguia dar continuidade ao turno. Vendo a dificuldade da colega em elaborar um enunciado na língua estrangeira, *L1* interrompe seu turno e dá sequência à interação, falando por ela.

L2: je suis étudiant en médecine et toi ”
 L3: eh, eh (+) / ((interrupção de L1))
 L1: elle est médecin.

Este fato evidencia a cooperação que acontece no interior das conversações em caso de silêncio prolongado. De acordo com Marcuschi (2008), “uma hesitação pode ser um convite à tomada de turno, e, por vezes, o ouvinte chega mesmo a concluir o turno do falante numa espécie de coautoria” (p. 27). Como se trata de uma interação a três, é importante frisar ainda que *L1* tomou a palavra para não deixar *L2* sem resposta, pois o excesso de sinais de hesitação de *L3* figurou em um alerta para *L1*, que agiu no intuito de “salvar” o turno da colega. O desconforto de *L1*, que o levou a elaborar o turno no lugar de *L3* deve-se ao fato de que a pergunta (P) verbalizada por *L2*, exigia uma resposta (R) de *L3* e esta tinha que ser dada. Trata-se aqui do par adjacente (ou par conversacional) mais recorrente na conversação: pergunta-resposta. “O par adjacente é uma sequência de dois turnos que coocorrem e servem para a organização local da interação e muitas vezes eles apresentam uma coocorrência obrigatória, dificilmente adiável ou cancelável” (MARCUSCHI, 2008: 35).

Consciente da obrigatoriedade da resposta, *L1* se autoelege interlocutor e elabora o turno,

atendendo à exigência da pergunta. No momento em que *L1* toma a palavra no lugar de *L3* ele age em respeito à propriedade que caracteriza o princípio da alternância de turnos, conforme vimos no capítulo primeiro desta dissertação: há sempre alguém que fala, o que quer dizer que o tempo da conversação é ocupado essencialmente pela fala e os intervalos que separam os turnos devem ser reduzidos ao mínimo. Podemos concluir que *L1* interveio na troca com o intuito de evitar o fracasso na coordenação.

Dada a disponibilidade de *L1* em responder às perguntas que eram direcionadas a *L3*, quando ocorre novamente uma longa pausa, *L2* recorre a *L1* como porta-voz, evitando que a pausa imprimida por *L3* se prolongue ainda mais.

L2: tu as des enfants”

L3: eh... (eu não sei responder)

L2: elle a des enfants Diogo”

L1: **oui**/ ((interrupção de L2))

L2: un, dois, trois”

L1: deux enfants.

L2: oui.

No exemplo acima observamos a ocorrência do que Marcuschi chama de *sequências inseridas*: entre uma pergunta e uma resposta inserem-se outras perguntas e respostas, fazendo com que a realização do par adjacente se adie por alguns turnos. Estas sequências, segundo ele, podem servir tanto para esclarecimento como para a manipulação da pergunta. No caso em questão, elas serviram não só de esclarecimento como também foram essenciais para a conclusão do par adjacente, que não ocorreu entre *L2* e *L3* conforme esperado, mas sim entre *L2* e *L1*. Para o autor, a noção de sequência inserida é importante porque mostra que a relevância condicional não está estritamente ligada à formação de pares; essa formação propõe ou especifica expectativas que devem ser atendidas. No exemplo em questão, embora não tenha ocorrido a sequência de par adjacente prevista (pergunta seguida de resposta), *L2* teve sua expectativa atendida por *L1*.

Embora tenha recorrido a *L1* como interlocutor em potencial para responder às perguntas que seriam direcionadas a *L3*, *L2* tenta retomar a interação diretamente com *L3*. Acreditamos que foi a competência sociocultural do aprendiz que o levou a direcionar novamente o turno a *L3*,

visto que seria deselegante continuar falando pela colega e não dar a ela a oportunidade de se expressar.

L2: tu as quel âge ” ((voltando-se para L3))

L3: j’ai cinquante et tu ”

Sendo *L3* o locutor menos proficiente e não estando muito à vontade para expressar-se, entendemos que o fechamento da interação evidencia o uso de uma estratégia comunicativa por parte da aprendiz que, tendo respondido satisfatoriamente à pergunta de *L2*, aproveita a pequena pausa para encerrar a conversação.

L1: j’ai vingt-six ans.

L3: et au revoir.

((risos))

L2: au revoir.

L1 e L2 foram surpreendidos por L3. Eles não esperavam que ela encerrasse a troca, mas, entretanto, foram mais uma vez impelidos a obedecer à regra conversacional desta vez expressa pelo par adjacente despedida-despedida. Assim como na conversação anterior, houve recurso à língua materna com o intuito de organizar a interação e ajudar a elaborar o turno na língua estrangeira; os aprendizes recorreram mais uma vez à metalinguagem.

3) *Contexto*: entregamos aos aprendizes números de 1 a 6. Aqueles que tivessem recebido números ímpares seriam os entrevistadores. Posteriormente entregamos a estes aprendizes um pedaço de papel como o que segue abaixo. Eles realizaram a interação sem preparação prévia.

Enquête	
Sujet: les habitudes quotidiennes des Brésiliens	
A) Profil:	
1) Situtation de famille:	
() marié (e) () célibataire	
() autre _____	
2) Âge: _____	
3) Des enfants: () oui () non	
3) Profession: _____	
4) Fumeur: () oui () non	
B) Des activités culturelles:	
() joue un instrument de musique	
() fait de la danse	
() fait du théâtre	
() visite des musées	
() va au théâtre	
() va au cinéma	
C) Des activités sportives:	
Fait du sport: () oui () non	
Quel (s) sport(s)? _____	
D) D'autres activités (pendant le week-end):	
() regarde la télévison	
() lit un livre	
() lit un magazine	
() voyage à la campagne	
() va à la mer	
() autre _____	

L1: bonjour monsieur (+) vous avez cinq minutes par une enquête s'il vous plaît ”

L2: oui.

L1: vous vous appelez comment ”

L2: je m'appelle Wellington.

L1: ok (+) quel est votre nom ”

L2: je m'appelle Wellington.

L1: quel-est-votre-NOM ”((mais pausado e enfatizando o nom)).

L2: ah (+) nom (+) oui é (+) Santos

L1: est-ce que tu (+) célibataire (+) mariée ” (+) est-ce que vous...

L2: oui je suis célibataire

L1: quel a votre âge ”

L2: mon âge c'est 22 ans

L1: eh, vous, quelle est votre profession ”

L2: je suis étudiante.

L1: est-ce que vous fumez ”

L2: non

L1: qu'est-ce que vous faire pendant votre temps libre”

L2: je vais (+) j'écoute la musique, je lis, je vais à l'église, je vais à la campagne, je vais à la boulangerie.

L1: est-ce que vous faites du sport”

L2: non

L1: est-ce que vous regarde (+) regardez la télévision”

L2: Hum (+) ((falando baixo, quase sem som: esqueci como é às vezes)) Hum (+) non (+) oui oui

L1: Hum (+) quelquefois”

L2: ((não diz nada, não entende a ajuda de L1))

L1: ((faz gesto expressando que vai deixar pra lá, passando a outra pergunta)) est-ce que vous allez à la mer”

L2: je... je vais à la mer en vacances.

L1: est-ce que vous voyagez à la campagne en vacances”

L2: oui

L1: ok (+) c'est tout (+) merci beaucoup

A interação entre os dois aprendizes acima transcrita evidencia, mais, uma vez, a importância da coinferência e da cointerpretação para que haja conversação. No trecho abaixo observamos que, não satisfeito com a resposta incorreta do colega, *L1* agiu didaticamente, falando de forma pausada, pois sabia que a informação que ele pediu poderia ser obtida, ou seja, *L1* sabia que *L2* sabia responder à questão e por isso insistiu.

L1: ok (+) quel est votre nom”

L2: je m'appelle Wellington.

L1: quel-est-votre-NOM” ((mais pausado e enfatizando o nom)).

L2: ah (+) nom (+) oui é (+) Santos

De acordo com Bange (1992), a intenção de um ator *A* de realizar o objetivo de uma ação é chamada de premissa intencional e este elemento intencional leva então a toda uma *família de atitudes práticas*. O autor explicita a ideia desenvolvida por Apostel (1976) para o qual um meio é colocado em prática a partir de um saber. A inferência (o raciocínio do ator) seria a seguinte: “eu desejo *p*, eu creio que *q* produzirá ou causará *p*, eu creio que posso causar *q* (premissa de modalidade prática) e que sei como provocar este *q* (premissa de saber prático), assim eu faço *q*”

(Bange, 1992;72). A ação de *L1*, que levou *L2* a responder corretamente à pergunta configura sem dúvida uma estratégia comunicativa e se enquadra na premissa intencional apresentada por Bange. A fórmula apresentada por Apostel para a qual todo o processo interlocutório é realizado visando uma verbalização específica do interlocutor foi ratificada pela interação acima transcrita: *L1* sabia que *L2* conhecia a diferença entre *nom* e *prénom* e por insistiu até obter a resposta correta.

No trecho abaixo observamos que a falha na competência linguística de *L2* levou *L1* a uma mudança de tópico.

L1: est-ce que vous regarde (+) regardez la télévision”

L2: Hum (+) ((falando baixo, quase sem som: esqueci como é às vezes)) Hum (+) non (+) oui oui

L1: Hum (+) quelquefois”

L2: ((não diz nada, não entende a ajuda de L1))

L1: ((faz gesto expressando que vai deixar pra lá, passando a outra pergunta)) est-ce que vous allez à la mer”

Neste trecho da interação, *L2* recorre a uma estratégia de solicitação; segundo Pendanx (1998) essa é uma das três categorias das estratégias de comunicação e se configura no pedido de ajuda externa.

L2: Hum (+) ((falando baixo, quase sem som: esqueci como é às vezes)) Hum (+) non (+) oui oui

A ajuda de *L1* ao dizer o termo que o colega procurava (*quelquefois*) ocorreu de maneira bastante sutil. *L1* continuou a perguntar, insistindo em manter a conversação e recusando-se a endossar o ‘parêntese’ aberto por *L2* (que perguntou em português). Acreditamos, no entanto, que a incompreensão de *L2* deveu-se muito mais à curva entonativa que ao desconhecimento do termo na língua estrangeira. *L2* estava esperando uma resposta do colega e não uma outra pergunta. *L1* verbalizou o termo desejado por *L2*, porém em forma de pergunta, como se fosse uma alternativa dentro da entrevista que estava realizando. *L2*, que já estava ansioso tentando encontrar o termo desejado na língua estrangeira, não compreendeu a intenção do colega. Podemos afirmar que não houve compreensão neste trecho da conversação, pois ouvinte não deu ao enunciado produzido pelo locutor a intenção e o sentido que ele quis que fosse dado. A

L1: bonjour madame, bonjour monsieur

L2: bonjour

L3: bonjour

L1: eh je suis perdue (+) eh comment j'arrive à l'hôtel confort, s'il vous plaît ”

L2: hotel confort je ne sais pas et toi ” ((voltando-se para L3))

((risos de toda a turma))

L3: ((cara de desapontada)) vous prenez la rue de Paris à droit

L1: rue de paris ”

L3: si (+) oui (+) vous prenez la rue de Paris à droit (+) vous allez tout droit la rue de paris jusqu'à la rue de manneliers (+) et vous tournez à droit (+) à droite et l'hotel confort se trouve en face de l'opéra

L1: merci

L3: de rien

L2: de rien ((risos))

Assim como já havíamos ressaltado em outras interações, as correções ocorreram no decorrer do turno e a ocorrência maior foi de autocorreção autoiniciada (*si (+) oui (+)*) e ainda *et vous tournez à droit (+) à droite*). Tendo em vista que a interação ocorre entre três aprendizes e que somente um deles pediria orientação, a atitude de *L2* causou surpresa por ser inesperado que o interlocutor se desligue verbalmente da interação. Ao dizer *hotel confort je ne sais pas et toi*”, *L2* abandona a conversação, deixando a cargo de *L3* todas as produções de turno que deveriam seguir ao pedido de *L1*. O desengajamento na conversação normalmente é expresso por sinais não verbais e acreditamos que o humor causado por *L2* deveu-se ao fato de verbalizar que não estaria mais presente na interação, continuando, contudo, parado diante das interlocutoras e acompanhando por meio de sinais não verbais a interação em curso. A atitude de *L2* enquadra-se no que Pendanx (1998) denomina estratégias de fuga ou desvio que se caracterizam, em maior grau, pela renúncia em comunicar.

Embora tenha explicitado verbalmente seu desengajamento da conversação, *L2* responde ao agradecimento de *L1*, incoerência que confere novamente humor à troca, uma vez que foi *L3* quem deu as explicações requeridas. O fato de *L1* ter respondido ao agradecimento evidencia, no entanto, que ele se considera um interlocutor válido, ainda que não tenha participado verbalmente durante grande parte da interação. Embora não tenha respondido à pergunta de *L1*, podemos

considerar *L2* como um participante ratificado, ou seja, implicado no grupo conversacional; pois ele produziu durante toda a interação sinais não verbais de seu engajamento (sinais de validação interlocutória), o que fez com que se sentisse “no direito” de responder ao agradecimento de *L1*. Desta forma, a renúncia em comunicar expressa por *L2* restringiu-se a apenas um momento da troca comunicativa, mas tendo acompanhado e participado da interação em curso, retomou a fala quando achou conveniente, isentando-se de participar do momento que mais exigiria de sua competência linguística.

5) Contexto: A transcrição que consta abaixo é resultado de uma proposta de atividade de produção oral aplicada durante o curso experimental após aproximadamente 35 horas/aula. Entregamos um pedaço de papel a cada aprendiz e estes procederam à interação sem preparação prévia, como nas demais propostas.

<p>2 Réceptionniste</p> <p>Réservation 1: du 25 au 28 juillet</p> <p>Nom: M. ou Mme Morello Chambre simple Prix: 60 Nombre de jours: 4 Nombre de personnes : 1 Petit-déjeuner : oui Déjeuner : non</p> <p>Obs : vous n'acceptez pas les animaux domestiques.</p>	<p>Réceptionniste</p> <p>Réservation 2 : le 25 et le 26 juillet</p> <p>Nom : M. ou Mlle Marques Chambre : simple Petit-déjeuner inclus Nombre de jours : 2 Prix de la chambre : 65 euros</p> <p>Obs : vous n'acceptez pas les animaux domestiques.</p>	<p>2 Client 1</p> <p>Votre nom : Cecilia Marques ou Ivan Marques Réservation : du 25 au 28 juillet Prix de la chambre : 60 Chambre simple Petit-déjeuner et déjeuner inclus.</p> <p>P.S. : Vous ne pouvez pas changer la date de la réservation</p>	<p>2 Client 2</p> <p>Votre nom : Paula Morello ou Roberto Morello</p> <p>Réservation : le 25 et le 26 juillet Chambre simple Petit-déjeuner inclus Prix de la chambre : 65 euros</p> <p>P.S. : vous avez un chien avec vous</p>
--	--	---	---

Legenda:

L1: receptionista

L2: cliente 2

L3: cliente 1.

L2: bonjour, Monsieur

L1: bonjour, Madame

L2: j'ai une réservation pour le 25 et le 26 juillet

L1: 25 et 26 ...Quel est votre nom”

L2: Morello, Paula Morello

L1: quelle est... la réservation pour quel jour”

L2: pour le 25 et le 26 juillet

L1: ok...Ah...Une chambre simple par deux jours avec le petit déjeuner inclus. Ça va”

L2: ça va.

L1: le prix de la chambre c’est 65 euros

L2: j’ai un chien avec moi

L1: hum... Hah... Le chien est avec vous”

L2: oui, un chien

L1: mais (+) nous n’accepte pas les animaux domestiques

L2: mais (+) j’ai le chien

L1: (+) nous (+) /

L3: excuse-moi

L1: une minute s’il vous plaît. Une minute

L3: oui

L1 ((voltando-se para L2)): la réservation, est (+) /

L2: c’est un petit chien seulement.

L1: j’ai compris mais (+) le chien est dans une ((gesto tentando simular um recipiente, uma caixa)) petite chambre? ((risos))

L2: oui

L1: ah, je (+) je ne sais pas(+) Un minute(+) Je(+) Un minute s’il vous plaît
((L1 vira-se para L3))

L1: bonjour, mademoiselle

L3: bonjour (+) bonsoir ((risos))

L1: bonjour, mademoiselle

L3: j’ai une réservation pour le 25 au 28 juillet.

L1: quel est votre nom”

L3: Marques, Cecília Marques
((L1 percebe que as reservas estavam trocadas, mas ignora o fato))

L1: le (+) réservation c’est pour quatre jours”

L3: non, trois jours

L1: 25, 26, 27, 28 ((gesto com a mão esquerda mostrando que são quatro dias))

L3: oui ((risos))

L1: vous êtes seulement ”

L3: comment”

L1: vous êtes seulement”

L3: je ne comprends pas”

L1: la réservation c'est par une/
L3: une chambre simple
L1: par une personne
L3: par une personne
L1: ah Ok
L3: avec petit journée et déjeuner inclus
L1: avec le petit déjeuner. ((correção de L1)) /
L3: avec le petit déjeuner plus le déjeuner
L1: excuse-moi. ((L1 pega a folha da reserva de L3))
L3: vous pouvez lisez s'il vous plaît.
L1: eu ” ((em português)).
L3: c'est votre travail.
L1: votre réservation c'est par... c'est pour quatre jours, par une personne, avec le petit déjeuner inclus /
L3: plus déjeuner (+) petit déjeuner et déjeuner
L1: par cortesia, nous inclus le déjeuner pour vous
L3: oui, et le pris c'est (+)/ ((interrupção de L1))
L1: le prix continue les soixante euros par chambre et par jour.
L3: merci.
L1: ça va, tchao.
((L1 vira-se para L2))
L1: bien, je pense que le chat pode rester à la chambre sans problèmes...
L2: je ne comprends pas.
L1: Mademoiselle Marques, ok” Oui ”/ ((interrupção de L3))
L3: non, je suis/ ((interrupção de L1))
L1: Morello mademoiselle Morello.
L2: oui je suis mademoiselle Morello.
L1: Morello oui (+) Le chat pode rester à la chambre sans problèmes...
L2: oui, c'est bon. Merci.
L1: je vous en prie.

A atividade a partir da qual os aprendizes realizaram a interação acima transcrita foi proposta na última semana de aula. Foram colocados três problemas que eles deveriam resolver durante a interação:

- 1) as reservas das duas clientes estavam trocadas, o que quer dizer que tanto o número de dias quanto o preço que consta nas reservas estão incorretos e a *cliente 1* não pode mudar a data de sua reserva
- 2) a *cliente 1* possui uma nota de reserva na qual constam café da manhã e almoço incluídos na tarifa da diária, mas sua reserva na recepção não inclui almoço.
- 3) a *cliente 2* trouxe consigo um cachorro e o hotel não aceita animais.

A partir da produção dos aprendizes, pudemos notar que o primeiro problema não foi resolvido. Embora o aprendiz que fazia o papel de recepcionista tenha identificado a troca das datas, optou por não resolvê-lo. Os dois últimos problemas foram solucionados interativamente, porém o recepcionista ao invés de mencionar um cachorro, mencionou um gato. Ou a aprendiz (L2) não percebeu o engano durante a conversação ou achou melhor não chamar a atenção de L1 para tal fato, visto que ela já havia alcançado seu objetivo: fazer com que o hotel aceitasse a permanência do animal.

Pudemos observar que os aprendizes lançaram mão de suas estratégias comunicativas para a realização da interação proposta na língua estrangeira. Dentre as estratégias de ordem verbal ressaltamos a utilização da língua materna para completar uma lacuna causada pela falta na competência linguística na LE (*je pense que le chat **pode** rester à la chambre sans problèmes...*) e ainda invenção de um termo dentro do sistema da LE (*petit journée*). Dentre as estratégias de ordem não verbal ressaltamos o uso de gestos e elementos paraverbais como os “euh”, “ah”, normalmente emitidos dentro de uma pausa (L1: *j’ai compris mais (+) le chien est dans une ((gesto tentando simular um recipiente, uma caixa)) petite chambre?*). Os recursos utilizados pelos aprendizes são denominados por Pendanx (1998) estratégias de formulação; o uso de palavras na língua materna, traduções literais, palavras inventadas e criação de neologismos, emprego de palavras vazias do tipo ‘coisa’, emprego de hiperônimos (animal para vaca, por exemplo) e comunicação não verbal como gestos e desenhos.

Nesta interação, as pausas realmente serviram como momento de organização e planejamento interno do turno e deram tempo ao falante de se preparar. Por várias vezes durante a troca, L1 (encarregado de atender ao mesmo tempo L1 e L3) recorreu a essa organização, provavelmente para reestruturar seu turno com o objetivo de melhorá-lo. Essas pausas e hesitações normalmente são expressas por meio de reduplicações de artigos, de conjunções ou

mesmo de sons não lexicalizados (“ah”, “eh”, dentre outros). Apesar de ser uma estratégia do locutor para ganhar tempo na elaboração de seu turno, essa pausa pode funcionar para o ouvinte como um “pedido de socorro”. Foi o que ocorreu no momento em que, ao perceber que L1 estava demorando a solucionar o problema de L2, L3 interveio na interação:

L2: *Mais... j'ai le chien.*

L1: (pausa um pouco longa) *Nous...* (L3 interrompe L1)

L3: *Excuse-moi.*

No momento em que ocorreu a interrupção, L1 havia feito uma pausa bastante prolongada e dava a entender por meio de expressões paraverbais (resmungos) que estava pensando em como resolver o problema de L2. Podemos observar que L3, ao interrompê-lo, apresenta uma opção de mudança de foco na conversação e esta mudança pode ser vista como uma ajuda a L1, que demonstrou dificuldades em expressar-se.

Outro exemplo de pausa prolongada que chamou o regulador por parte do interlocutor, foi o momento em que L1 pára de falar buscando palavras na língua estrangeira e L2 interrompe seu silêncio retomando a questão do cachorro “*c'est un petit chien seulement*”. Em momento algum foi dito aos aprendizes que deveriam interromper, pedir para esperar, ou algo do tipo. Eles realizaram a cena a partir das referências que possuem de uma situação do tipo, em língua materna. Houve assim, uma reutilização de sua competência comunicativa em língua materna para realizar o “ritual conversacional” na língua estrangeira alvo.

Como a conversação ocorre em tempo real e tudo o que se diz é definitivo, o recurso a correções dos turnos proferidos é corrente. Como vimos, a esse processo convencionou-se chamar de *mecanismo de correção*⁶³; ele funciona como um processo de *edição* e de *autoedição* conversacional. Na interação transcrita, observamos a ocorrência de um erro gramatical que impediu a compreensão de L3 :

L1: *Vous êtes seulement?*

L3: *Comment?*

L1: *Vous êtes seulement?*

⁶³ MARCUSCHI, L.A. *Análise da Conversação*. São Paulo: Ática, 2003.

L3: *Je ne comprends pas.*

L1: *La réservation c'est par une* (interrupção de L3).

L3: *Une chambre simple.*

L1: *Par une personne.*

L3: *Par une personne.*

L1: *Ah Ok.*

A incompreensão de L3, obrigou L1 a reformular, ou a reeditar seu turno : *La réservation c'est par une personne ?*. No entanto, antes mesmo da reedição de L1, L3 propõe uma reformulação : *Une chambre simple*. L1, por sua vez, opta por outra organização lexical, que igualmente satisfatória, permite a conclusão parcial da sequência interativa.

A ajuda mútua dos aprendizes aconteceu não somente no que tange à elaboração de um determinado turno (quando houve pausa prolongada), mas também no tocante às incorreções lexicais na LE. No trecho abaixo ocorreu uma *correção pelo outro e iniciada pelo outro* no turno subsequente em que se deu a falha. Após a correção de L1, L3 não mais utilizou o termo *petit journée* e começou a empregar o termo correto: *petit déjeuner*:

L1: *Ah Ok.*

L3: *Avec petit journée et déjeuner inclus.*

L1: *Avec le petit déjeuner.* (correção de L1) (interrupção de L3)

/.../

L1: *Votre réservation c'est par... c'est pour quatre jours, par une personne, avec le petit déjeuner inclus* (interrupção de L3).

L3: *Plus déjeuner* (pausa) *Petit déjeuner et déjeuner.*

L1: *Par cortisie, nous inclus le déjeuner pour vous.*

No que diz respeito à tentativa de confirmar a atenção do interlocutor no circuito comunicativo, observamos que os aprendizes lançaram mão de procedimentos de ordem verbal e não verbal para validar a comunicação. No que concerne aos procedimentos de ordem verbal, observamos a utilização satisfatória dos pares adjacentes (normalmente pergunta /resposta) exigidos para o tipo de interação proposta (uma reserva em hotel) e ainda perguntas em fim de turno para confirmar uma dada informação; foram utilizados reguladores tais como: *ça va? Ok?*

Oui?. No tocante aos procedimentos de ordem não verbal, observamos que em vários momentos o *receptionista* olhou nos olhos das *clientes* para confirmar uma outra informação e esperou a confirmação das mesmas seja por uma expressão verbal ou não verbal, como, por exemplo, no momento em que confundiu o nome das duas:

L1: *Mademoiselle Marques, ok? Oui?* (interrupção de L3)

L3: *Non, je suis(+)*. (interrupção de L1)

L1: *Morello (+) mademoiselle Morello*.

Embora não tenhamos ferramentas suficientes para analisar a influência do não verbal nas interações e nem seja este o objetivo da presente pesquisa, acreditamos ser extremamente importante ressaltar que os aprendizes recorreram a este recurso para interagir, tendo em vista que a expressão corporal é inseparável da expressão verbal. Acreditamos ainda que a imprevisibilidade e a não preparação prévia da interação proporcionou aos aprendizes lançarem mão de tais recursos, pois a interação tornou-se mais espontânea e natural dada sua implicação na resolução de um problema cujas repercussões eles desconheciam, assim como a reação do seu interlocutor.

Pudemos notar que houve, em alguns momentos, desobediência à formalidade exigida pela situação encenada pelos aprendizes. Essa desobediência pode ter sido causada por uma falha na competência linguística dos mesmos (*excuse-moi* ao invés de *excusez-moi*) ou ainda pela dificuldade em obedecer tais regras que não são tão fortes na cultura brasileira. Outra hipótese é a restrição da atividade que tem como objetivo a simulação de uma situação comunicativa; pode haver uma dificuldade em ver o colega como o *receptionista*, ou outro alguém que não o próprio aprendiz, a quem se trata de maneira informal.

Apesar das dificuldades linguísticas encontradas pelos aprendizes para manter a conversação, podemos afirmar que houve uma comunicação satisfatória na LE, pois durante as trocas de turno manteve-se a coerência; o que implica interpretação mútua, global e coordenada. Ainda que tenha havido violações no sistema de troca de turnos (interrupções, pausas...), essas não impediram que houvesse compreensão e, conseqüentemente, comunicação.

A cooperação entre os aprendizes pode ser destacada sob vários aspectos. Houve um esforço mútuo em manter uma troca comunicativa coerente, chamando a atenção do colega para alguma informação que não condizia com o contexto proposto. Além disso, os aprendizes

preocuparam-se em reduzir ao máximo o silêncio na passagem de um turno ao outro, evidenciando sua preocupação em contribuir. Observamos ainda que houve proposta de turno de um aprendiz a outro, seja em língua materna seja em língua estrangeira, para dar continuidade à interação (*L2: huum et toi*” ((*falando baixo e sugerindo ao colega que lhe pergunte*))).

A progressão do curso foi baseada tanto na dificuldade de interação quanto na dificuldade linguística. As propostas de interação eram feitas por vezes logo após terem aprendido um determinado vocabulário, dada a intensa carga horária do curso (3h20 por dia). Os aprendizes não tiveram muito tempo para reutilizar um determinado conhecimento em outra proposta e mesmo assim evoluíram muito de uma interação a outra. O que aconteceu, a nosso ver, é que foi criado o hábito de interagir e de falar, fazendo com que as restrições linguísticas se tornassem menos importantes que a vontade e a necessidade de se comunicar. Prova disso é que, preocupados em resolver os problemas que foram colocados pelo roteiro, os aprendizes não pararam sua fala para se certificar de algum termo de cujo emprego não estivessem seguros, ou ainda de alguma elaboração duvidosa. Quando houve alguma falha na competência linguística, recorreram, ainda que minimamente, à língua materna para resolver as questões propostas, o que a nosso ver, assim como pontua Pendanx (1998), configura uma estratégia de comunicação bastante compreensível pelo momento em que se encontram no que concerne ao aprendizado de uma língua estrangeira.

Conclusão

Conforme demonstrado, a análise dos turnos de fala evidenciou que a interação espontânea conduz naturalmente à colaboração na solução de problemas. Recorrendo frequentemente a reguladores e captadores, os aprendizes asseguraram o pacto com o interlocutor, demonstrando assim seu engajamento discursivo na troca interacional em curso.

Quanto ao objetivo específico da pesquisa que foi o de demonstrar como ocorre a validação interlocutória na troca comunicativa entre aprendizes em nível inicial de aprendizagem, pudemos constatar que os recursos comumente utilizados foram: a tentativa de assegurar a coerência da troca pela alternância dos turnos de fala, obedecendo às restrições propostas, sobretudo, pelos pares adjacentes, o direcionamento do corpo e do olhar para o interlocutor, o uso de captadores tais como “*oui?*”, “*d’accord?*” “*ok?*” “*Ça va?*” e o recurso aos reguladores (ou sinais de escuta), que exerceram as funções de:

- Pedir esclarecimento ou solicitar que o locutor repita algo:

(...)

L2: ah bah, je suis aussi étudiant en droit.

L3: pardon”(...)

(...)

L1: vous êtes seulement”

L3: je ne comprends pas” (...)

- Confirmar sua presença na interação e assegurar que a mensagem está sendo passada:

(...)

L2: elle a des enfants Diogo”

L1: **oui**/ ((interrupção de L2)) (...)

(...)

L1: Morello mademoiselle Morello.

L2: oui je suis mademoiselle Morello.(...)

-Demonstrar seu desengajamento da conversação:

(...)

L1: eh je suis perdue (+) eh comment j’arrive à l’hôtel confort, s’il vous plaît”

L2: hotel confort je ne sais pas et toi” ((voltando-se para L3)) (...)

Conforme vimos nas análises, houve ocorrência de pausas e de interrupções, mas estas não interferiram na compreensão mútua. Quando as pausas eram interpretadas pelo interlocutor como sendo um pouco longas, este vinha em socorro do emissor, ajudando-o a elaborar seu turno e esta ajuda era frequentemente marcada pela interrupção, conforme vemos no primeiro exemplo:

(...)
L2: je suis étudiant en médecine et toi”
L3: eh, eh (+) / ((interrupção de L1))
L1: elle est médecin. (...)

Outra função das interrupções foi corrigir o turno proferido ou mesmo completá-lo.

(...)
L1: la réservation c'est par une/
L3: une chambre simple
L1: par une personne
L3: par une personne (...)

As estratégias de comunicação foram amplamente utilizadas. Dentre as estratégias de formulação ressaltamos o recurso aos gestos (não verbal), a invenção de termos na língua estrangeira (*petit journée*) e o recurso à língua materna, que exerceu funções distintas: atentar para a coerência na troca comunicativa (*Eu não sou francês*) ou ainda substituir um termo do qual não se lembravam na língua estrangeira (*Je pense que le chien pode rester*). Conforme vimos, as duas primeiras funções eram acompanhadas por uma diminuição do tom de voz, como se os aprendizes quisessem abrir um parêntese na troca comunicativa, com a permissão do seu interlocutor. Pudemos observar ainda o recurso às *estratégias de solicitação*: L2: *Hum (+) ((falando baixo, quase sem som: esqueci como é às vezes (...))*. E em outra interação: *eu não sei dizer isso em francês*. A estratégia de fuga ou desvio do foco da interação também esteve presente em uma das interações: *hotel comfort je ne sais pas et toi*” ((voltando-se para L3)) (...).

Outras estratégias também foram utilizadas como a repetição enfática de algum termo em língua estrangeira quando não havia compreensão por parte do interlocutor, a substituição de algum termo ou reelaboração de alguma sentença que não tenha ficado clara.

A nosso ver, a forma como as atividades foram propostas (discurso exclusivamente oral pautado na espontaneidade e na imprevisibilidade) ajudaram os aprendizes a desenvolver suas estratégias de comunicação e a se perceber enquanto sujeitos do discurso capazes de conduzir uma interação em língua estrangeira, mesmo estando em início de aprendizagem. Desde o primeiro dia do curso experimental os aprendizes conseguiram se comunicar na língua alvo, respeitando o que era previsto pelo livro didático para o nível A1: apresentar-se, apresentar alguém, falar de seus gostos, etc.

Acreditamos ter conseguido demonstrar ser extremamente importante que a aquisição de uma língua estrangeira seja proposta pela interação e que a produção oral dos aprendizes esteja sempre

pautada na co-construção discursiva e na imprevisibilidade. A ação conjunta dos aprendizes é indispensável, pois, assim como afirma Doheler (2000), nossa atenção deve estar voltada “(de forma capital) não para o que o aprendiz é capaz de produzir sozinho, mas para o que ele consegue fazer com o outro, e, sobretudo, dentro do que a situação pede que ele faça” (p. 13).

Discordamos parcialmente do posicionamento de Kramsch (1984), segundo o qual o turno de fala nem sempre será um “produto desejado pelos aprendizes” porque o discurso produzido na sala de aula é um discurso produzido diante de um público; ao contrário do que acontece nas conversações exteriores ao espaço de ensino/aprendizagem nos quais o discurso é privado. Ela defende assim que a sala de aula deveria possibilitar conversas privadas na LE, nas quais os aprendizes não tenham que se preocupar com a reação do público.

Não concordamos com a postura da autora em privilegiar os discursos privados em sala de aula. A nosso ver, esses devem obviamente constituir uma das formas de expressão oral em LE, exercendo talvez a função de preparar os aprendizes em uma progressão interativa à expressão oral, mas não devem ser de forma alguma priorizados. É importante ressaltar que, como afirma Schiffler (1991), “o aprendiz domina somente aquilo que pode utilizar na comunicação no interior do grupo de aprendizagem” e que, segundo Massaro (2001; 2008), quanto maior for o desafio proposto pela tarefa de solução de problemas, menor será o desconforto causado pela presença de observadores externos (plateia, constituída pelos outros aprendizes). Sendo assim, vale sublinhar que se os aprendizes estão verdadeiramente empenhados em resolver o problema através da interação, eles não vão se preocupar com o público e sim em descobrir juntamente com seu interlocutor uma forma de desempenhar a atividade proposta.

Parece-nos extremamente relevante o contraste entre as atitudes dos aprendizes durante a execução de atividades diante da plateia com as suas atitudes durante outras atividades que promoveram o engajamento em discursos privados. Observamos que quando solicitamos aos aprendizes que viessem ao espaço de jogo e realizassem uma determinada interação diante da plateia, eles se esforçaram muito mais para falar no idioma estrangeiro, respeitando as restrições propostas, ao passo que quando propusemos a realização simultânea por todos os aprendizes em pares de atividades interativas focalizando a produção de discursos privados, eles não foram tão fiéis às regras do jogo: recorriam muito mais à língua materna e tentavam espiar as informações que os colegas possuíam em suas fichas, isentando-se, portanto, da verbalização em língua estrangeira, tentando evitar possíveis surpresas durante a interação e diminuir a imprevisibilidade

do discurso. Frente ao discurso de Kramsch (1984), no que diz respeito à defesa da produção de discursos privados, acreditamos ser importante considerar a posição de Bange (1992), para o qual os casos mais favoráveis parecem ser aqueles em que os objetivos comunicativos do aprendiz são tais que os levam não a evitar os obstáculos, mas a procurar os meios de gerenciá-los interativamente (estratégias de realização de objetivos).

Dentre as atividades de produção oral com vistas à produção de diálogos a serem encenados, recorreremos, na maioria das vezes, a propostas de jogos cujo objetivo era a produção de um discurso diante do grupo e baseados na espontaneidade. Não foi permitido aos aprendizes recorrer ao registro escrito para proceder posteriormente à oralização do mesmo. Nosso objetivo foi colocá-los em situação de produção discursiva respeitando as características do discurso oral, sem passar pela escrita. Ora, se oralmente (em situação real), o espaço de tempo entre a organização do discurso e a expressão do mesmo é extremamente curto, a produção dos aprendizes em sala de aula deve respeitar essa restrição. Sendo assim, ao permitir que a elaboração do discurso oral do aprendiz passe primeiramente pelo discurso escrito, o docente está negando características inerentes ao discurso oral como, por exemplo, a concomitância da planificação e da expressão e o gerenciamento de eventuais incompreensões interativamente.

Em situação de ensino/aprendizagem a interação deve ser o meio pelo qual se dará a aquisição da língua estrangeira. Embora o discurso produzido pelos aprendizes tenha sido relativamente conduzido pelos roteiros propostos, é inegável que houve comunicação. Pôde-se ouvir a voz dos aprendizes e estes conseguiram solucionar problemas em LE. A análise dos turnos de fala evidenciou ainda que houve validade nessa interação, pois eles se falaram, prestaram atenção ao todo da conversação e, principalmente, implicaram-se no discurso coproduzido para realizarem as interações. Sendo assim, podemos afirmar que eles conseguiram se comunicar de maneira eficaz mesmo estando no início da aprendizagem.

Acreditamos ser importante ressaltar que a língua que veicula as interações entre professor e aprendiz no interior da sala de aula influencia as produções que ocorrerão em língua estrangeira. Se o professor leciona o idioma na língua-alvo, se as interações e orientações dadas durante o curso acontecem em língua estrangeira, os aprendizes sentem-se imersos em outro sistema que não o da língua materna. Dessa forma, o caminho que vai da escuta à produção de enunciados em língua estrangeira torna-se menos árduo. Em contrapartida, se o professor faz uso da metalinguagem, lecionando na língua materna dos aprendizes, este dificulta o caminho a ser

percorrido, pois, no momento em que esse aprendiz for chamado a produzir enunciados na LE, esse momento será visto como uma verificação do que ele sabe produzir e não como mais uma troca interacional na língua-alvo.

Sendo assim, as hipóteses de nossa pesquisa foram confirmadas através da realização do Curso Experimental. Interagir tornou-se um hábito e a imprevisibilidade que no início poderia porventura assustar alguns, deu lugar à espontaneidade, à liberdade, à criatividade, ao humor... Em suma, é importante que os aprendizes sintam-se à vontade não só para “brincar” com a interação em curso, mas também para tentar se engajar interativamente e verbalmente como interlocutores válidos.

Conforme vimos no primeiro capítulo, a condição primordial para que haja interação é que os interlocutores gerenciem conjuntamente a interação em curso, ou seja, é imprescindível que haja colaboração e que ambos demonstrem seu engajamento discursivo (validação interlocutória). Sendo assim, as propostas de interação em sala de aula devem motivar os aprendizes a interagir buscando alcançar um objetivo comum por meio de um discurso co-produzido (capítulo 2). A co-produção discursiva não é possível sem que sejam considerados intercambiáveis os papéis de emissor e receptor, chamando a atenção para a importância da compreensão no processo de produção oral (subtópico 2.3). São as restrições propostas pelas atividades em sala de aula, cujo objetivo é a interação, que levarão os aprendizes a mobilizarem suas estratégias a fim de alcançarem conjuntamente um dado objetivo; buscando resolver interativamente um determinado problema, eles ratificam-se enquanto interlocutores válidos, focalizando sua atenção na troca comunicativa (subtópicos 2.4 e 2.5).

A nosso ver, a presente pesquisa cumpre, além do que já foi exposto, um outro papel; o de encorajar os colegas professores de língua estrangeira a elaborar atividades que promovam a interação oral entre os aprendizes desde o início da aprendizagem.

Reconhecemos certamente que um curso desta natureza exige um grande empenho do professor. Ao preparar suas sequências didáticas ele deverá lidar com complexidades relacionadas à carga horária, ao conteúdo programático imposto pelas instituições ou ainda a pertinência das atividades propostas pelo livro didático.

Árdua tarefa que se torna extremamente gratificante quando, apesar de todas as complexidades, conseguimos dar voz aos aprendizes.

Referências Bibliográficas:

- BANGE, P. *Analyse Conversationnelle et théorie de l'action*. Paris: Didier, 1992.
- BARBIER, R. *A pesquisa-Ação*. Brasília: Líber Livro Editora, 2007.
- BARTHÉLÉMY, F. *Professeur de FLE Historique, Enjeux et Perspectives*. Paris : Hachette, 2007.
- BEACCO, J-C.- “Compétence de communication: des objectifs d’enseignement aux pratiques de classe”, in: *Le Français dans le Monde*, n° 153, Paris, Hachette / Larousse, 1980.
- BELLENGER, L. *L’expression orale- une approche nouvelle de la parole expressive*. Paris : ESF éditeur, 1999.
- BÉRARD, E. *L’approche communicative*. Paris : CLE International, 1991.
- BESSE, H. *Méthodes et pratiques des manuels de langue*. Paris: Didier, 1985.
- BUCHETON, D., BAUTIER, E. “Interactions: co-construction du sujet et des savoirs”. In: *Le Français Aujourd’hui*, n° 113, *Interactions: dialoguer, communiquer*. pp. 24-32, 1996.
- CHRISTEN, C. e TREVISI, C. L’étude des interactions en classe de français langue étrangère et langue maternelle : deux « didactiques » au banc d’essai ?. In : *Revue Française de Pédagogie*, n°141, octobre-novembre-décembre, 2002, Vers une didactique comparée ?
- CONSEIL DE L’EUROPE. *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris: Didier, 2005.
- CORNAIRE, C ; GERMAIN, C. *La compréhension orale*. Paris : CLE International, 1998.
- COSTA ANGELINO, A. M. B. S. Abordagem Comunicativa: Aplicação de atividades de produção oral em aulas de língua inglesa. Dissertação de mestrado. Campina Grande, 2008.
- COURTILLON, J. *Comment élaborer un cours de FLE*. Paris : Hachette, 2003.

- CUQ, J. P.; GRUCA, I. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Presses Universitaires de Grenoble. 2005.
- CUQ, J.P. *Dictionnaire de didactique du français*. Paris : CLE International, 2003.
- DOS REIS, M. G. M. O texto teatral e o jogo dramático no ensino de francês língua estrangeira. Tese de Doutorado. São Paulo, 2008.
- DOLZ, J. ; SCHNEUWLY, B. *Pour un enseignement de l'oral*. Paris: ESF, 2002.
- GALISSON, R. *D'hier à aujourd'hui la didactique des langues étrangères*. Paris: CLE International, 1980.
- GERMAIN, C. *Évolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*. Paris : CLE International, 1993.
- GOMES, I. M. S. S. Interação Verbal e Ensino de uma Competência Discursiva Oral em Turmas de Francês Língua Estrangeira de Macapá. Dissertação de mestrado. Belém do Pará, 2009.
- HIRAKAWA, D. A. A fonética e o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras : teorias e práticas. Dissertação de Mestrado. São Paulo, 2007.
- KAYSER, H. Quelques aspects de la compréhension et de la production du langage dans l'interaction verbale: approche cognitive et approche conversationnelle. In: KERBRAT-KERBRAT- ORECCHIONI, C., COSNIER, J., GELAS, N. *Échanges sur la conversation*. Paris: Éditions du CNRS, 1988.
- KERBRAT- ORECCHIONI, C.K. *La conversation*. Paris : Éditions du Seuil, 1996.
- _____ *Les interactions verbales*. Paris : Armand Colin, 1990.
- KRAMSCH, C. *Interaction et discours dans la classe de langue*. Paris: Hatier, 1984.
- LHOTE, E. *Enseigner l'oral en interaction*. Paris: Hachette, 1995.
- MARTINEZ, P. *La didactique des langues étrangères*. Paris: Presses Universitaires de France, 1996.

MARCUSCHI, L. *Análise da Conversação*. São Paulo : Ática, 2003.

_____. *Análise da Conversação*. São Paulo: Ática, 2008.

MASSARO, P. *Teatro e língua estrangeira - entre teorias e práticas*. São Paulo: Editora Paulistana, 2008.

_____. O silêncio e a voz do texto teatral em francês, língua estrangeira. Tese de Doutorado. São Paulo, 2008.

MOIRAND, S. *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris: Hachette, 1982.

MOIRAND, S. , PORQUIER, H. *Études de Linguistique Appliquée*, Paris : Didier. 1977.

NEVES, J. L. Pesquisa Qualitativa- Características, usos e possibilidades. In: *Caderno de pesquisas em administração*, São Paulo, V. 1, número 3, segundo semestre 1996.

NOBREGA, S. R. Da dificuldade de produção oral à construção do indivíduo- aprendiz-adulto em Língua Francesa. Dissertação de mestrado. São Paulo, 2008.

PENDANX, M. *Les activités d'apprentissage en classe de langue*. Paris: Hachette, 1998.

PEKAREK DOEHLER, S. (2000). “Approches interactionnistes de l’acquisition des langues étrangères: concepts, recherches, perspectives”. In: *Aile-Acquisition et interaction en Langue Étrangère*, nº 12, Association Encrages, p. 03-26.

PIMENTEL, J. C. Materiais Didáticos e Ensino do Oral: Práticas de Sala de Aula de Francês Língua Estrangeira em Turmas de 5ª Série. Dissertação de mestrado. Belém do Pará, 2008.

ROSEN, E. *Le point sur le Cadre européen commun de référence pour les langues*. Lassay-les-Châteaux : CLE International, 2007.

SANCHEZ, A. *Evolución Histórica Y Análisis Didáctico*. Madrid: Sociedad General Española de Librería, 1997.

SCHIFFLER, L. *Pour un enseignement interactif des langues étrangères*. Paris : Didier, 1991.

THIOLLENT, M. *Metodologia da Pesquisa-Ação*. São Paulo: Cortez, 2009.

VALENTIM, A. A. A vivência lúdico improvisacional compartilhada: uma experiência em nível inicial de aprendizagem do Francês Língua Estrangeira. Dissertação de Mestrado. São Paulo, 2008.

VANOYE, F., MOUCHON, J., SARRAZAC, J.P. *Pratiques de l'oral*. Paris: Armand Colin Éditeur, 1981.

VASSEUR, M. T. *Rencontres de langues- Questions d'interaction*. Paris: Didier, 2005.

VASSEUR, M.-T. ; ARDITTY, J. (org) (1999). *Interaction et Langue Étrangère*. (Langages, n° 134). Paris : Larousse. pp. 03-19.

Sitografia:

COCTON, M. N. L'improvisation contextualisée, une activité engageante. In: *APLV-Langues Modernes* www.aplv-languesmodernes.org.

PUREN, C. *de l'approche communicative à la perspective actionnelle. A propos de l'évolution parallèle des modèles d'innovation et de conception en didactique des langues-cultures et en management d'entreprise*. In : <http://www.christianpuren.com/>.

_____ *La Perspective Actionnelle- vers une nouvelle cohérence didactique*. In : Le français dans le Monde n° 348. Disponível em <http://www.christianpuren.com/>.

_____ *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris: CLE International, 1988.

ANEXOS

Questionário 1

Dados do aluno:

- 1) Nome: _____
2) Sexo: ☐ masculino ☐ feminino
3) Endereço: _____
4) Telefone: 1) _____ 2) _____
5) E-mail: _____
6) Escolaridade:
☐ 2º grau completo
☐ superior completo
☐ superior incompleto
Qual é o nome da instituição em que estuda (estudou)? _____
Curso: _____

- 7) Você trabalha? ☐ sim ☐ não
Em que área? _____

- 8) Sua faixa etária:
☐ de 18 a 25 anos ☐ de 40 a 50 anos
☐ de 25 a 30 anos ☐ de 50 a 60 anos
☐ de 30 a 40 anos ☐ acima de 60 anos

Aprendizado de línguas estrangeiras

1) Idiomas:

Idioma	Inglês	Espanhol	Alemão	Italiano	Japonês	Outros
Fala						
Lê						
Escreve						
Entende						
Estuda						

- 2) Por que você se interessou em fazer o curso de Introdução à Língua Francesa?

- 3) Enumere em ordem de importância seus objetivos com o curso:

- ☐ ler em francês ☐ falar em francês
☐ escrever em francês ☐ compreender bem o francês (ouvir)

Justifique sua escolha.

- 4) Quais são suas expectativas em relação ao curso?

- 5) Por que você se matriculou no curso de francês oferecido pelo Departamento de Letras da USP?

Agradecemos a colaboração de todos vocês no preenchimento das questões deste questionário. Os dados obtidos nos permitirão melhor conhecer o grupo e suas expectativas. Nossos mais sinceros agradecimentos!

Questionário de avaliação do curso

Primeira semana

1) De quais atividades você mais gostou?

- ☐ Apresentar-se e pedir ao colega para se apresentar diante do grupo-classe.
- ☐ manter um diálogo em dupla com o objetivo de conhecer um vizinho no avião ou um colega de classe.
- ☐ procurar o colega que tenha a mesma nacionalidade.
- ☐ simular uma entrevista de emprego.
- ☐ manter um diálogo em trio com o objetivo de apresentar um colega a outro.
- ☐ outra _____

2) De quais atividades você menos gostou?

- ☐ Apresentar-se e pedir ao colega para se apresentar diante do grupo-classe.
- ☐ manter um diálogo em dupla com o objetivo de conhecer um vizinho no avião ou um colega de classe.
- ☐ procurar o colega que tenha a mesma nacionalidade.
- ☐ simular uma entrevista de emprego.
- ☐ manter um diálogo em trio com o objetivo de apresentar um colega a outro.
- ☐ outra _____

3) Em sua opinião, as atividades desenvolvidas durante a semana possibilitaram:

3.1- fazer uma apresentação pessoal na língua estrangeira? ☐ sim ☐ não

Justifique _____

3.2- pedir informações pessoais (ao colega ou outra pessoa) na língua estrangeira?

☐ sim ☐ não

Justifique _____

3.3- apresentar alguém na língua estrangeira? ☐ sim ☐ não

Justifique _____

3.4- manter um curto diálogo que contenha saudação, apresentação e despedida?

☐ sim ☐ não

Justifique _____

4) Você sentiu alguma dificuldade para realizar as atividades propostas? Se sim, qual (quais)?

5) Você teria alguma sugestão a fazer?

Obrigada pela colaboração!

Questionário de avaliação do curso

Segunda semana

1) Em sua opinião as atividades realizadas possibilitaram:

1.1- compreender as informações pessoais de outra pessoa

() sim () não () em partes

1.2- Falar do seu bairro, de sua cidade

() sim () não () em partes

1.3- Indicar um itinerário

() sim () não () em partes

1.4- Escrever um cartão postal

() sim () não () em partes

1.5- Indicar origem e destino

() sim () não () em partes

1.6- Caso tenha marcado “em partes” em alguma das alternativas acima, justifique.

2) Dê sua opinião sobre as atividades:

2.1) Formar frases com os verbos do primeiro grupo.

2.2) chanson: je suis sublime.

2.3) DVD forum: apresentar os personagens.

2.4) Encontrar os lugares que faltam no mapa da cidade

2.5) Entrevistar alguém para um emprego.

2.6) Indicar o itinerário para o colega.

3) Em sua opinião, as aulas têm possibilitado um bom desenvolvimento:

() da expressão oral

() da compreensão oral

() da expressão escrita

() da compreensão escrita

4) Você tem tido alguma dificuldade durante as aulas?

5) Você teria alguma sugestão a fazer?

Obrigada pela colaboração!

Questionário de avaliação do curso

Terceira semana

1) Em sua opinião, as atividades realizadas em dupla ou em grupo ajudaram você a se expressar oralmente em francês? Justifique.

2) Você acha que a forma como as atividades foram conduzidas ajudaram você a se expressar em francês? Você teria alguma sugestão a fazer?

3) Dê sua opinião sobre as seguintes atividades solicitadas. O que possibilitaram ?

3.1- () Entrevistar alguém para dividir um apartamento, escolhendo entre dois colegas (fichas de personagens prontas).

3.2- () Descrever uma pessoa famosa para que a classe descubra de quem se trata (usando o verbo *faire*).

3.3- () Perguntar ao colega o que costuma fazer no fim de semana e em seguida apresentar sua rotina à classe.

3.4- () *chercher quelqu'un qui...* (circular pela sala e pedir informações aos colegas para posteriormente apresentar somente um colega à classe)

3.5- () Convidar um colega para sair no fim de semana e fixar o encontro de acordo com a disponibilidade de ambos (preparação prévia no lugar seguida de apresentação à classe)

3.6- () Convidar um colega para sair no fim de semana e fixar o encontro de acordo com a disponibilidade de ambos (fichas prontas apontando a disponibilidade e a atividade que deverão realizar a seguir; improvisado).

3.7- Dentre as atividades acima, cite ao menos 4 de que mais tenha gostado e justifique.

4) Dentre as atividades acima, de quais delas você menos gostou? Por quê?

6) Com base nos cursos de língua que já fez, qual (ou quais) desses tipos de atividades são novos para você?

() à tour de rôles: estas atividades foram realizadas em dupla. Os colegas têm folhas com informações distintas e devem elaborar perguntas para completar suas fichas. Fizemos atividades procurando completar informações sobre artistas, lugares que faltam no mapa, vocabulário da família e fonética.

() jeu de rôles: estas atividades foram realizadas em dupla ou em trio. São dadas a situação e as características dos personagens. Os alunos devem fazer a encenação diante da classe. Fizemos essa atividade com e sem preparação prévia dos diálogos.

() Fixação de vocabulário: associar as imagens aos objetos e perguntar ao grupo oponente de que se trata. Fizemos essa atividade com os objetos da sala de aula e com os nomes dos animais.

() atividades visando conhecer melhor o colega e seus gostos: comment te sens-tu (vocabulário dos adjetivos), qu'est-ce que tu fais le week-end (atividades com o verbo faire), quels sont les membres de ta famille, quels sont tes rêves...

() atividades envolvendo toda a classe ao mesmo tempo: circular pela sala e descobrir a data de aniversário dos colegas e posteriormente apresentar somente um colega à turma, circular pela sala procurando pessoas que façam uma ou mais atividades contidas no papel entregue pelo professor (chercher quelqu'un qui),

() ligação telefônica coletiva. Todos colocam o número de telefone em um saquinho e professor redistribui. Os colegas ligam uns para os outros para marcar um encontro, fazer uma entrevista, etc.

6.1- Dentre as atividades acima, qual foi (ou quais foram) aquela (s) que mais o ajudaram a falar em francês?

7- Você sentiu alguma dificuldade na realização das atividades propostas em sala? Se sim, qual foi (ou quais foram)?

Obrigada pela colaboração.