



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
INSTITUTO DE LETRAS – IL
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO – LET
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA – PGLA

Eduardo Dias da Silva

**A – TUA – AÇÃO: O TEXTO TEATRAL, O CORPO E A
VOZ COMO MEDIADORES NA APROPRIAÇÃO DA
ORALIDADE NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA
ESTRANGEIRA (FRANCÊS)**

Brasília
2014

EDUARDO DIAS DA SILVA

**A – TUA – AÇÃO: O TEXTO TEATRAL, O CORPO E A VOZ
COMO MEDIADORES NA APROPRIAÇÃO DA ORALIDADE NO
ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA
(FRANCÊS)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada.

Orientadora: Prof^a Dr.^a Maria da Glória Magalhães dos Reis

Brasília
2014

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA E CATALOGAÇÃO

SILVA, Eduardo Dias da. **A-TUA-AÇÃO: O TEXTO TEATRAL, O CORPO E A VOZ COMO MEDIADORES NA APROPRIAÇÃO DA ORALIDADE NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA (FRANCÊS)**. Brasília: Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, 2014, 106f. Dissertação de mestrado.

Documento formal, autorizando reprodução desta dissertação de mestrado para empréstimo ou comercialização, exclusivamente para fins acadêmicos, foi passado pelo autor à Universidade de Brasília e acha-se arquivado na Secretaria do Programa. O autor reserva para si os outros direitos autorais, de publicação. Nenhuma parte desta dissertação de mestrado pode ser reproduzida sem a autorização por escrito do autor. Citações são estimuladas, desde que citada a fonte.

FICHA CATALOGRÁFICA

Silva, Eduardo Dias da.
A-TUA-AÇÃO: O texto teatral, o corpo e a voz como mediadores da apropriação da oralidade no ensino-aprendizagem de LE (Francês) / Eduardo Dias da Silva – Brasília, 2014.
106f.
Dissertação de Mestrado – Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução da Universidade de Brasília.
Orientadora: Maria da Glória Magalhães dos Reis
1. Texto teatral. 2. Corpo e voz. 3. Apropriação da oralidade. I. Universidade de Brasília. II. Título.



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
INSTITUTO DE LETRAS – IL
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO – LET
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA – PGLA

Dissertação intitulada **“A – TUA – AÇÃO: O TEXTO TEATRAL, O CORPO E A VOZ COMO MEDIADORES NA APROPRIAÇÃO DA ORALIDADE NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA (FRANCÊS)”**, de autoria do mestrando Eduardo Dias da Silva, aprovada pela banca constituída pelos seguintes professores;

Prof.^a Dr.^a Maria da Glória Magalhães dos Reis - UnB - Orientadora

Prof.^a Dr.^a Maria Luiza Ortiz Alvarez - UnB - Examinadora interna

Prof.^a Dr.^a Cristina Moerbeck Casadei Pietraróia - USP - Examinadora externa

Prof. Dr. Augusto César Luitgards Moura Filho - UnB - Suplente

Brasília, 11 de abril de 2014.

AGRADECIMENTOS

Ao diretor-geral responsável pelas minhas cenas e encenações no palco Mundo: Deus.

Àquela que o destino quis que eu a chamasse simplesmente de tia, mas que me sinto como um filho seu: Evarista (*in memoriam*). Sem você eu não seria eu!

À diretora deste capítulo da minha vida chamado mestrado: professora doutora Maria da Glória Magalhães dos Reis, não só por me orientar, aconselhar, guiar, confortar, mas, acima de tudo, por acreditar e confiar que este projeto seria viável.

Aos professores e às professoras do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – PPGLA / LET / UnB. Em especial aos queridos professores que com suas brilhantes aulas sobre o mundo da Linguística Aplicada (LA) e seus valiosos e superimportantes aconselhamentos que, com certeza, fizeram parte desta dissertação: professores doutores Augusto César Luitgards Moura Filho, Maria Luiza Ortiz Alvarez e Yûki Mukai.

Aos funcionários e aos estagiários do referido Programa, pelo sorriso sempre acolhedor e pela sempre prontidão no atendimento, personificados na querida Jaqueline Barros.

À Fundação Capes pelo apoio financeiro de fundamental importância para a realização da minha pesquisa.

Ao anjo que decidiu pousar ao meu lado e viver uma vida de união, amor, fé, companheirismo na alegria e na tristeza, na saúde e na doença: José Aldo, vulgo CÉU.

Aos amigos e às amigas – não citarei nomes porque não há espaço para todos e todas em uma página – que me aturaram, aturam e continuarão a me aturar por muitos e muitos anos, assim eu o desejo.

Às minhas queridas tias que no dia a dia me ensinaram a ser o que sou: Josefa Ferreira, Maria Tecla, Edma Cilene, Elza Ribeiro (*in memoriam*), Maria José e Adelaide Carneiro (*in memoriam*).

Ao meu tio Leonardo Ferreira (*in memoriam*) por ser um dos alicerces da minha vida e ao meu pai e a minha mãe por me fazerem estreitar no palco Mundo: Clarice e José Mário.

Discernimento dai-me em tudo o que penso, digo e faço.

(Oração do Paraíso Terrestre. SAMA, M.)

RESUMO

Esta dissertação de mestrado, situada no campo da Linguística Aplicada, tem como objetivo analisar e encorajar as práxis do uso de textos teatrais, do corpo e da voz como mediadores da apropriação da oralidade da língua estrangeira (Francês) em ambientes de ensino-aprendizagem e propiciar mais um referencial teórico multiplicador do fazer para os professores de línguas, sob a perspectiva hermenêutica-fenomenológica de Ricoeur (1976; 1978; 1989; 1990) e de Gadamer (1977; 2010), que consiste no referencial metodológico adotado pela metapesquisa qualitativa de modalidade de análise documental apresentada aqui. Discuto os princípios teóricos em torno dos conceitos de língua e de linguagem com o objetivo de justificar o arcabouço teórico utilizado. Em seguida, abordo o texto teatral, suas definições e características como pertencente ao construto texto estético; a teoria dos gêneros discursivos proposta por Bakhtin também é visitada neste trabalho. O sócio-interacionismo discursivo, o papel do ritmo, do discurso e da voz são também alvos de análise e reflexão, pois auxiliam na apropriação da oralidade ou práticas orais no ensino-aprendizagem de língua estrangeira. Na presente dissertação, o francês é o idioma que será verificado na aplicação do texto teatral, o corpo e a voz como mediadores destas práticas, em Massaro (2001; 2007; 2008) e em Reis (2008; 2011; 2012), vistos em suas abordagens dentro da perspectiva do professor reflexivo no exercício das suas práticas reflexivas. Finalmente, apresento o corpo nos debates sobre interação e aprendizagem de língua estrangeira. A relação do sujeito com o corpo e sua constituição pela interação são também parte deste estudo, sua importância nos dias de hoje, bem como sua inclusão nos estudos discursivos e no processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira. Ao final deste estudo, verifiquei que as técnicas teatrais em uso, pelos professores pesquisadores Massaro e Reis, propiciaram aos aprendentes uma situação real de comunicação e os conduziram a fazer uso do FLE, o que possibilitou uma abertura à apropriação da oralidade, à colaboração e à criatividade. O objetivo da proposta foi refletir sobre o uso das técnicas teatrais, que interpelam o aprendente através da afetividade, da subjetividade, do corpo e da voz, para favorecer a produção oral em LE e teve como fundamento a ideia de que pela experiência viva da “oralização” e da “encenação” de um texto teatral o aprendente pode superar as inibições iniciais de falar uma LE. A dissertação está organizada em capítulos e em subseções para oferecer leitura mais didática; porém, a análise deve ser feita de um plano elevado que permita visualizá-la holisticamente, visto que todas as suas partes estão interligadas, ou seja, a análise do texto e das práticas discursiva e social bem como das ordens do discurso que as atravessam estão enredadas, sendo, logo, inseparáveis. As considerações finais não têm como objetivo exaurir o assunto e sim colocar reticências nesta pesquisa e abrir vários pontos de interrogações para, quem sabe, serem considerados por pesquisas/pesquisadores em futuro próximo.

PALAVRAS-CHAVES: Texto teatral. Corpo e voz. Apropriação da oralidade. Ensino-aprendizagem de língua estrangeira.

ABSTRACT

This Master's thesis on Applied Linguistics area has the aim to analyze and encourage the praxis of theatrical texts, body and voice use as mediators of oral skill appropriation of Foreign Languages (French) in teaching-learning environments. Moreover, it also provides another theoretical frame that multiplies the performance of language teachers from Ricoeur (1976; 1978; 1989; 1990) and Gadamer (1977; 2010) hermeneutical and phenomenological point of views, which are the methodological frame used by the qualitative meta-research of documental character presented here. The theoretical principles about the concepts of language are discussed in order to justify the theoretical framework used. Hereupon, the theatrical texts, their definitions and characteristics as part of esthetical text construct are approached. In addition, Bakhtin discursive genders theory is also approached by this paper. The discursive social-interactionism, the roles of rhythm, speech and voice are also analyzed and thought because they help in the oral skill appropriation or oral practices in the teaching-learning of foreign languages. In the current paper, the French language is the language approached in the theatrical text application, body and voice as mediators of these practices in Massaro (2001; 2007; 2008) and Reis (2008; 2011; 2012), that are seen within their approaches in the teacher's perspective of the reflective practices. Finally, the body is presented when debating about interaction and learning of a foreign language. The subject relation with the body and its constitution by its interaction are also part of this research, its importance nowadays, as well as its inclusion in the discursive studies and in the foreign language teaching-learning process. By the end of this study, it was verified that the theatrical techniques used by the professors and researchers Massaro and Reis provide learners with a communication real situation and lead them to use FLE - French as a Foreign Language, which enabled an opening to orality appropriation, collaboration and creativity. The aim of this proposal was to think over the theatrical techniques are questioned by the learners through affectivity, subjectivity, body and voice to favor the oral production of LE – Foreign Language. And, the proposal is based on the idea that, by the lived experiences of “oralization” and “role play” of a theatrical text, the learner can overcome initial inhibitions of speaking a LE. An option was made to organize this work into chapters and subsections to enable a more didactic reading; however, it is important to enhance that the analysis should be read from a higher level that allows one to holistically visualize it taking into consideration all the parts entwined, i.e., the text, discursive and social practice analysis are all connected as well as speech orders that cross them are entangled, hence, inseparable. The final considerations do not have the aim to end up the subject, but to open up debates to be made by future research/researchers.

Keywords: Theatrical Text, Body and Voice, Oral Skill Appropriation, Foreign Language Teaching-Learning.

RÉSUMÉ

Ce mémoire de master, compris dans le domaine de la Linguistique appliquée, a le but d'analyser et d'encourager la pratique de l'utilisation de textes théâtraux, ainsi que du corps et de la voix, en tant que médiateurs dans l'appropriation de l'oralité en langue étrangère (ici : LE – français), dans l'environnement d'enseignement-apprentissage. De même, on vise fournir aux enseignants de langues un nouveau référentiel théorique, multiplicateur de leur métier, sous la perspective herméneutique phénoménologique de RICŒUR (1976 ; 1978 ; 1989 ; 1990) et de GADAMER (1977 ; 2010) qui constitue le cadre méthodologique adopté par la métarecherche de nature qualitative et documentaire ici présentée. On y discute les principes théoriques concernant les concepts de langue et de langage afin de justifier le cadre théorique ici utilisé. De plus, nous y abordons le texte théâtral, ses définitions et caractéristiques comme appartenant au concept de « texte esthétique ». La théorie des genres du discours de Bakhtine est également visitée dans ce travail. Le socio-interactionnisme discursif, les rôles du rythme, du discours et de la voix sont, de même, des cibles d'analyse et de réflexion aidant l'appropriation de l'oralité ou les pratiques orales dans le processus d'enseignement-apprentissage de LE. Dans ce mémoire, le français est la langue qu'on désire vérifier dans l'application du texte théâtre et le corps et la voix sont les médiateurs de cette pratique chez MASSARO (2001 ; 2007 ; 2008) et REIS (2008 ; 2011 ; 2012) : ceux-ci ayant travaillé leurs approches dans la perspective de l'enseignant réflexif lors de l'exercice de leurs pratiques réflexives. On y présente, enfin, le corps dans le contexte des débats sur interaction et apprentissage de LE. La relation du sujet avec le corps et sa constitution par interaction font aussi partie de cette étude. On cherche, ainsi, à réfléchir, dans le contexte du FLE, la place occupée par le corps dans l'histoire, son importance aujourd'hui, sa mise en forme grâce à l'autre, ainsi que son inclusion dans les études discursives. On souhaite insérer l'étude du corps dans le processus enseignement-apprentissage d'une LE. En ce qui concerne sa forme, on a choisi d'organiser ce travail en chapitres et en sous-sections pour en permettre une lecture didactique. Néanmoins, on souligne que l'analyse doit être lue à partir d'un plan élevé qui permette de la visualiser de manière holistique, vu que toutes ses parties sont reliées entre elles, c'est-à-dire, l'analyse du texte et des pratiques discursive et sociale, de même que des ordres du discours qui la traversent sont enchevêtrées et donc inséparables. Les considérations finales ne sont pas destinées à mettre fin au sujet, mais d'y ajouter des points de suspension, tout en y posant des points d'interrogation qui seront, possiblement, répondus par d'autres recherches et chercheurs dans un proche avenir.

MOTS-CLÉS : Texte théâtral. Corps et voix. Appropriation de l'oralité. Enseignement-apprentissage de langue étrangère.

RESUMEN

Esta disertación de maestría, en el ámbito de la Lingüística Aplicada, busca analizar y fomentar la práctica del uso de textos teatrales, del cuerpo y de la voz como mediadores de la apropiación oral de lengua extranjera (francés) en ambientes de enseñanza y aprendizaje y promover un referencial teórico multiplicador del hacer para los profesores de lenguas, bajo la perspectiva hermenéutico-fenomenológica de Ricoeur (1976; 1978; 1989; 1990) y de Gadamer (1977;2010), que es el referencial metodológico adoptado por la meta investigación cualitativa de la modalidad de análisis documental aquí presentada. Discute los principios teóricos alrededor de los conceptos de lengua y de lenguaje con el objetivo de justificar el marco teórico utilizado. A continuación, aborda el texto teatral, sus definiciones y características como perteneciente al constructo texto estético; además, visita la teoría de los géneros discursivos propuesta por Bakhtin. La interacción sociológico-discursiva, el papel del ritmo, del discurso y de la voz son asimismo objetos de análisis y reflexión, visto que contribuyen a la apropiación de la oralidad o prácticas orales en la enseñanza y aprendizaje de lengua extranjera. En esta disertación, el francés es el idioma examinado en la aplicación del texto teatral, el cuerpo y la voz como mediadores de estas prácticas, en Massaro (2001; 2007; 2008) y en Reis (2008; 2011; 2012), visto en sus abordajes desde la perspectiva del profesor reflexivo en el ejercicio de sus prácticas reflexivas. Finalmente se presenta el cuerpo en los debates respecto a la interacción y aprendizaje de lengua extranjera. La relación del sujeto con el cuerpo y su constitución por la interacción son asimismo parte de este estudio, además de su importancia en los días de hoy, así como su inclusión en los estudios discursivos y en el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera. Al final de este estudio se ha verificado que las técnicas teatrales en uso por los profesores investigados Massaro y Reis hab proporcionado a los estudiantes una situación real de comunicación y les ha llevado a hacer uso del FLE, lo que ha hecho posible una apertura a la apropiación de la oralidad, a la colaboración y a la creatividad. El objetivo de la propuesta fue reflexionar sobre el uso de las técnicas teatrales que interpelan al estudiante por medio de la afectividad, de la subjetividad, del cuerpo y de la voz, para fomentar la producción oral en LE y tuvo como fundamento la idea de que por la experiencia viva de la “oralización” y de la “escenificación” de un texto teatral, el estudiante puede suplantar las inhibiciones iniciales de hablar una LE. La disertación está organizada en capítulos y en secciones para ofrecer lectura más didáctica, pero el análisis debe ser hecho desde un punto más elevado que permita visualizarla holísticamente, visto que todas sus parte están interconectadas, o sea, el análisis de texto y de las prácticas discursiva y social, así como de los órdenes del discurso que las atraviesan están enredadas, por lo que son inseparables. Las consideraciones finales no tratan de agotar el asunto sino que de poner puntos suspensivos a esta investigación y abrir varios puntos de interrogación a ser considerados en investigaciones futuras por otros investigadores.

PALABRAS-CLAVE: Texto teatral. Cuerpo y voz. Apropiación de la oralidad. Enseñanza y aprendizaje de lengua extranjera.

LISTA DE SÍMBOLOS E ABREVIACÕES

AC – Abordagem Comunicativa

AD – Análise de Discurso

FLE – Francês Língua Estrangeira

LA – Linguística Aplicada

LE – Língua Estrangeira

LET – Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução

LM – Língua Materna

PCN-LEM – Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira

PPGLA – Programa de pós-graduação em Linguística Aplicada

TC – Teoria da Comunicação

UnB – Universidade de Brasília

UnB Idiomas – Programa Permanente de Extensão UnB Idiomas

USP – Universidade de São Paulo

ROTEIRO (ÍNDICE)	Pg.
1. SINOPSE	13
1.1 Contextualização	13
1.2 Perguntas de pesquisa	13
1.3 Metodologia	13
1.4 Objetivos da pesquisa	15
1.5 Organização da dissertação	17
2. OS ROTEIRISTAS	19
2.1 Língua, linguagem, os gêneros discursivos e o texto teatral	19
2.2 Corpo e voz	36
2.3 Sujeitos reflexivos	42
3. OS DIRETORES	56
3.1 Hermenêutica – origens	60
3.2 Ricoeur - hermeneuta-fenomenológico	64
3.3 Gadamer - hermeneuta-fenomenológico	68
4. O ABRIR DAS CORTINAS	72
4.1 Protagonistas	72
4.2 Professor reflexivo	74
4.3 Afetividade-subjetividade	80
4.4 Corpo e voz	86
5. O (RE)ABRIR DAS CORTINAS	93
6. OS PATROCINADORES	98

1. SINOPSE

Por ser um professor de língua estrangeira (LE) – idioma Francês – e trabalhar, tanto na rede pública quanto privada, com uma clientela segmentada por idade, classe social, escolaridade e gêneros e tendo mais de 10 anos de experiência em sala de aula no processo de ensino-aprendizagem de línguas, percebi que há uma mudança de postura corporal (gestos voluntários ou não) dos aprendentes¹ ao se expressarem oralmente em outras línguas.

Estas mudanças foram observadas também por outros professores de LE, inclusive quanto ao tom, entonação e ritmo da voz, desencadearam a percepção da falta de referenciais que tratem do assunto no que tange ao ensino de línguas e sua didática no uso do texto teatral, do corpo e da voz no desenvolvimento da oralidade no ensino-aprendizagem de LE. Almeja-se com esta pesquisa analisar se isso ocorre simplesmente por fatores afetivos, lúdico-pedagógicos e/ou para entretenimento nos ambientes de ensino-aprendizagem.

Na busca por sanar ou clarificar as minhas indagações, fui tomado por um grande interesse em pesquisar o tema em tela, pois acredito que existem outros profissionais de línguas estrangeiras que se preocupam com o seu fazer pedagógico a fim de motivar e proporcionar a apropriação da oralidade em LE nos seus aprendentes no processo de ensino-aprendizagem.

Por intermédio de uma disciplina² do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília (PPGLA/LET/UnB), que cursei, obtive base e senti ainda mais vontade de mergulhar neste assunto, que está se firmando de maneira crescente na agenda de pesquisa brasileira.

As perguntas que norteiam esta metapesquisa qualitativa de modalidade documental interpretativista são: a) de que maneira o texto teatral, o corpo e a voz contribu-

¹ Optei neste trabalho pelo uso do termo *aprendente* ao me referir ao sujeito que aprende, pois considero a aprendizagem uma construção individual e interna, realizando-se num processo histórico, pessoal e social, dentro de um corpo investido de significação simbólica. Tendo as experiências, as relações e as percepções do mundo no qual foram inseridos serão significativas na construção do seu sistema cognitivo e afetivo e em seu desenvolvimento. (N.A.)

²*Tópicos Especiais em Linguística Aplicada II*: práticas teatrais no desenvolvimento da oralidade em Língua Estrangeira, disciplina ofertada no 2011/2, ministrada pela professora doutora Maria da Glória Magalhães dos Reis.

em na mediação da apropriação da oralidade em língua estrangeira no ensino brasileiro? e b) quais os papéis dos sujeitos envolvidos (aprendentes, professores, textos) no processo de apropriação de oralidade no ensino-aprendizagem de língua estrangeira?

Alguns dos materiais disponíveis, já consultados por mim, como manuais didáticos como *Connexions* (2004); *Alter-Ego* (2006) e *Latitudes* (2008), têm como foco o texto teatral para produção escrita e/ou compreensão escrita, quando há esta tímida presença e desta forma, para bem exemplificar o tema escolhido da pesquisa, cito Spolin (2010, p. 3), quando se refere que “o *experenciar* é penetrar no ambiente”, neste caso, o texto teatral, o corpo e a voz. Ainda na mesma perspectiva: “É envolver-se total e organicamente com ele”. Isto significa “envolvimento em todos os níveis: intelectual, físico e intuitivo”. Estes três elementos me remetem ao livro *Le corps, la voix, le texte – arts du langage en langue étrangère*, de autoria da professora Gisèle Pierra, que fará parte da fundamentação teórica da pesquisa.

Defendendo também a aplicabilidade do texto teatral, o corpo e voz como mediadores na promoção da oralidade no ensino-aprendizagem de LE, pode-se ressaltar ainda os conceitos de *leitura em voz alta e vocalização do texto* de Bajard (2002; 2005) e *comunicação oral do texto* de Pupo (2005) para nortear meus estudos sobre o uso do texto teatral como mediador da apropriação da oralidade em ambientes de ensino-aprendizagem de LE. Oralidade, entendida nesta pesquisa, de acordo com Meshonnic (2010) que não pode ser compreendida separadamente dos conceitos de discurso, subjetividade e ritmo e contribuindo também na definição de oralidade de Meshonnic tem-se Reis; Ferreira (2012) que no ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira (LE) elucida que

[...] esses elementos interligados desempenham um papel preponderante na forma de vislumbrar o discurso como uma organização do sentido pelo sujeito através do ritmo, em outros termos, a apropriação da oralidade passa a ser o encontro com uma linguagem que atravessa o sujeito e que se dá por um discurso que é organizado por um ritmo (2012, p. 366).

A oralidade, então, passa a ser vislumbrada como estreitamente ligada à subjetividade e ao ritmo, tomando-se, no âmbito deste trabalho, a definição de ritmo tal como enunciada por Meschonnic (2010): como movimento de enunciação e como marca da subjetividade.

Por outro lado, Pierra elucida que “penso primeiramente com o corpo, a voz vem em seguida” (2006, p. 97), quanto ao uso de expressões gestuais (movimentos e posicionamentos de mãos e braços, inclinações de tronco) que caracterizam cada língua, remetendo a diversas interpretações e compreensões da intencionalidade do sujeito (professores e aprendentes). Contudo, o objetivo desta pesquisa não é o de criar uma nova metodologia no ensino de línguas e sim proporcionar mais liberdade criativa e embasamento teórico no uso do texto teatral, do corpo e da voz pelos professores como mediadores da apropriação da oralidade pelos aprendentes, nunca menosprezando suas vivências de mundo, suas crenças e práticas.

Ao observar ainda a escala crescente no ensino de línguas em Brasília e no Brasil³ conforme PAIVA; OLIVEIRA (2013) e GUERREIRO; PEREIRA-JUNIOR (2011), deparo-me com a necessidade de orientar e de proporcionar ferramentas teóricas e práticas que possam embasar o uso do texto teatral na sala de línguas para que o professor de LE se sinta estimulado no seu fazer pedagógico com relação à utilização de texto teatral em ambientes de ensino-aprendizagem.

Objetivo, ao final da pesquisa, fazer um panorama histórico inicial do uso e das práxis⁴ do texto teatral, do corpo e da voz na apropriação da oralidade e no que tange ao ensino de línguas no Brasil e organizar os referenciais teóricos norteadores destas práxis no país. Pretendo, ainda, (re)transmitir esta abordagem e técnicas para mais profissionais de línguas através de formação continuada e possibilitar o acesso em língua portuguesa do Brasil à tradução do referencial teórico de Gisèle Pierra, ainda inédito na literatura especializada brasileira.

³ Segundo análises de dados através de reportagens destes autores nas revistas Carta Capital (2013) e Língua Portuguesa (2011).

⁴ Práxis é uma palavra com origem no termo em grego *praxis* que significa conduta ou ação. Este termo é abordado por vários campos de conhecimento, como Filosofia, Psicologia, Educação, Linguística Aplicada, dentre outros que classificam práxis como uma atividade voluntária orientada para um determinado fim ou resultado unindo prática e teorias. Vários pensadores mencionaram o conceito de práxis nas suas obras, como Karl Marx e Jean Paul Sartre, este último na sua obra intitulada Crítica da Razão Dialética (2002). As primeiras noções de práxis surgiram com Aristóteles, mas foi Karl Marx, ([1867]; 1981) o responsável pelo aprofundamento desta concepção. A práxis, nesta dissertação, é considerada uma etapa necessária na construção de conhecimento válido. A teoria é implementada nas aulas e foca-se na abstração intelectual; a práxis, por sua vez, ocorre a partir do momento em que essas ideias são experimentadas no mundo físico para continuar com uma contemplação reflexiva dos seus resultados, de acordo com Silva *et al.* (s/d).

Outra pretensão é a de buscar motivar as práxis do uso de textos teatrais, do corpo e da voz em ambientes de ensino-aprendizagem de línguas e propiciar mais um referencial teórico multiplicador do fazer para os professores de LE. Cabe salientar que o texto teatral, o corpo e a voz podem apresentar-se conectados a outros conceitos que não se restringem somente ao tema deste projeto.

A presente dissertação se insere na tendência transdisciplinar que vem marcando as pesquisas em Linguística Aplicada, doravante LA, nos últimos anos. Pois “a transdisciplinaridade diz respeito ao estudo de um objeto de uma mesma e única disciplina por várias disciplinas ao mesmo tempo”, segundo Vieira (2009, p. 8). Desta forma, o estudo do objeto sairia enriquecido pelo cruzamento entre as diversas disciplinas e o conhecimento deste objeto em sua própria área seria aprofundado. Ainda sobre este tema, de acordo com Leffa (2006, p. 15), a transdisciplinaridade, numa adaptação livre da terminologia de Nicolescu (1999), seria “o estágio final de uma visão evolucionista de ciência que começa com a disciplinaridade, evolui para a multidisciplinaridade, daí para a interdisciplinaridade, e, finalmente para a transdisciplinaridade”.

Assim, por meio dos resultados deste trabalho, desejo apontar a importância de se fornecerem oportunidades para que os professores de línguas possam conhecer, refletir e discutir suas ações. E não se pretende, em hipótese alguma, exaurir todas as possibilidades de pesquisa que envolve os construtos supracitados seja na área da LA, seja na Linguística, na Psicologia, na Pedagogia, na Sociolinguística ou na Educação Teatral.

Com o intuito de agregar reflexões acerca do escopo da LA, o presente trabalho está dividido em cinco partes a fim de responder às perguntas de pesquisa citadas anteriormente: introdução (sinopse); capítulo teórico (os roteiristas); capítulo metodológico (os diretores); análises de dados (o abrir das cortinas); e considerações finais (o reabrir das cortinas).

Vale salientar que faço uso de uma linguagem metafórica ligada ao campo da Educação Teatral para renomear os capítulos, visto que o texto teatral, o corpo e a voz são elementos em análise ligados ao fazer pedagógico dos pesquisadores que desejo verificar nas análises, tendo-os como mediadores na apropriação de oralidade no ensino-aprendizagem de LE. Como forma de trazer literariedade ao gênero discursivo *dissertação de mestrado*, optei pelo uso das seguintes metáforas, conforme aparecem nas páginas iniciais: *sinopse*, *os roteiristas*, *os diretores*, *o abrir das cortinas* e *o reabrir das*

cortinas e, por fim, *os patrocinadores* (referências). Assim, desde o título, fica a dissertação mergulhada no universo da teatralidade.

Considerando o proposto por esta pesquisa, a dissertação foi organizada em cinco capítulos como já mencionado. Na introdução (sinopse) que é este capítulo, trato da contextualização do que me motivou a realizar este estudo, os objetivos e as perguntas que norteiam e que caracterizam a coluna vertebral deste trabalho, definindo com isso os anseios a serem alcançados, assim como a metodologia que mostra e explica como esta pesquisa foi guiada e dirigida rumo às análises.

Após a introdução (sinopse), segue-se com o capítulo teórico (os roteiristas) no qual discuto os princípios teóricos em torno dos conceitos de língua e de linguagem com o objetivo de justificar o arcabouço teórico. Em seguida, abordo o texto teatral, suas definições e características como pertencentes ao construto texto estético; a teoria dos gêneros discursivos proposta por Bakhtin também é visitada. O sócio-interacionismo discursivo, o papel do ritmo e do discurso e da voz são também alvos de análises e reflexão que auxiliam na apropriação da oralidade ou práticas orais no ensino-aprendizagem de LE.

No caso da presente metapesquisa, o francês é o idioma que desejo verificar na aplicação do texto teatral, o corpo e a voz como mediadores destas práticas em Massaro (2001; 2007; 2008) e em Reis (2008; 2011; 2012), vistos em suas abordagens dentro da perspectiva do professor reflexivo no exercício das suas práticas reflexivas. Finalmente, apresento o corpo nos debates sobre interação e aprendizagem de línguas estrangeiras. A relação do sujeito com o corpo e sua constituição pela interação são também parte deste estudo.

Assim, procuro refletir sobre o lugar que o corpo ocupa, sua importância nos dias de hoje, bem como sua inclusão nos estudos discursivos, o corpo formatado pelo outro em LE e inserir o estudo do corpo no processo de ensino-aprendizagem de uma LE.

No capítulo seguinte (os diretores), apresento as características da metapesquisa qualitativa na modalidade de análise documental e, assim, faço uso da perspectiva hermenêutica-fenomenológica que é o referencial metodológico adotado para a pesquisa apresentada nesta dissertação. O foco na abordagem da hermenêutica-fenomenológica visa à identificação do texto teatral, do corpo e da voz como contribuintes para o

(re)conhecimento da realidade na qual explica os motivos da utilização dos construtos citados como mediadores na apropriação da oralidade no ensino-aprendizagem de LE.

No capítulo reservado para as análises de dados (o abrir das cortinas), proponho reunir toda a discussão trazida nos capítulos - os roteiristas e os diretores – respectivamente os capítulos teórico e metodológico, de modo que seja possível investigar e analisar o texto teatral, o corpo e a voz como mediadores na apropriação da oralidade no ensino-aprendizagem de LE (Francês) vistos na prática dos professores pesquisadores Massaro e Reis em ambientes de ensino de línguas. Organizei este capítulo em subseções para oferecer uma leitura mais didática; porém, saliento que a análise deve ser lida de um plano elevado que permita visualizá-la holisticamente visto que todas as suas partes estão interligadas, ou seja, a análise do texto e das práticas discursiva e social bem como das ordens do discurso que as atravessam estão enredadas, sendo, logo, inseparáveis.

As considerações finais (o reabrir das cortinas), não têm como objetivo exaurir o assunto, mas ampliá-lo. O que se coloca neste último capítulo são reticências, de forma que esta pesquisa abra vários pontos de interrogações para, quem sabe, possam ser considerados por pesquisadores em um futuro próximo, sempre no sentido de aprimorar o ensino-aprendizagem.

O reabrir das cortinas constitui-se dos resultados das minhas análises e observações assim como contribuições para o campo dos estudos da LA, mais precisamente sobre as práticas orais ou apropriação da oralidade no fazer de dois professores-pesquisadores que utilizam o texto teatral, o corpo e a voz como mediadores no ensino-aprendizagem de LE. Reflete também minhas constatações a respeito do amplo campo de uso e das possibilidades que os elementos citados acima podem trazer aos vários ambientes de ensino de línguas.

2. OS ROTEIRISTAS

“Ao perguntar quais as considerações éticas, ideológicas e políticas que subjazem a determinadas posturas teóricas, estamos em verdade inquirindo as condições em que o novo ‘saber’ se produz e se reproduz”. Kanavilil Rajagopalan.

Neste capítulo, primeiramente, discuto as teorias de língua e de linguagem com o objetivo de justificar o arcabouço teórico aqui utilizado. Em seguida, abordo o texto teatral, suas definições e características como pertencente ao construto texto estético de acordo com o proposto por Ubersfeld (1996), Pierra (2006) e Pavis (2002); a teoria dos gêneros discursivos proposta por Bakhtin (2010) também é visitada. Nestas obras, verifico o papel da linguagem e da enunciação, salientando a questão das vozes e a constituição delas no ensino-aprendizagem de LE.

O sócio-interacionismo discursivo de Marcushi (2010; 2012; 2013), o papel do ritmo e do discurso em Meschonnic (2006; 2010) e da voz em Bajard (2002; 2005) são também alvos de análise e reflexão que auxiliam a apropriação da oralidade ou práticas orais no ensino-aprendizagem de LE. O francês é o idioma adotado para a averiguação da aplicação do texto teatral como mediador destas práticas em Massaro (2001; 2007; 2008) e em Reis (2008; 2011; 2012), vistos em suas abordagens na perspectiva do professor reflexivo de Perrenoud (2000; 2008), de Schön (1992; 2000) e de Dewey (1959; [1916]; 2012) no exercício das suas práticas reflexivas, conforme Alvarez (2009) e Zeichner (1993).

Finalmente, apresento o corpo nos debates sobre interação e aprendizagem de línguas estrangeiras. A relação do sujeito com o corpo, sua constituição pela interação de acordo com Pierra (2006), Rodrigues (2007), Orlandi (2002; 2006; 2012) e Tavares (2010) são também parte deste estudo. Assim, procuro refletir sobre o lugar que o corpo ocupa na história, sua importância nos dias de hoje, bem como sua inclusão nos estudos discursivos, o corpo formatado pelo outro em LE e inserir o estudo do corpo no processo de ensino-aprendizagem de uma LE, segundo Rodrigues (2007).

2.1. Língua, linguagem, gêneros discursivos e texto teatral

No presente trabalho concebe-se a linguagem como um processo de interação entre sujeitos sócio-historicamente situados, e não mais a língua isolada do contexto em que é produzida segundo Cunha (2010), ou seja, uma linguagem que desempenhe um

papel primordialmente social. Desta forma, o uso da linguagem está ligado aos diversos campos da atividade humana e pode ser historicamente construído em torno das trocas nas interações sociais. Alicerçado neste pressuposto da linguagem e para se evitar a prática de ensino que tenha como foco meramente as acomodações de trocas linguísticas, privilegia-se uma prática da LA que busca contribuições para uma possibilidade de mudança no contexto de ensino-aprendizagem de uma LE.

Ao compreender que a língua é construída socialmente e que ela produz mudanças nos participantes de um determinado contexto, percebe-se a relevância da disposição de um olhar mais crítico sobre as práticas de ensino de línguas estrangeiras. Isso porque, segundo Marcushi (2012), não existe um uso significativo da língua fora das inter-relações situadas. Assim, a língua e a linguagem tornam-se algo pertencentes à comunidade e não a indivíduos concebidos isolada e independentemente de acordo com Rajagopalan (2003) e para tal,

[...] as concepções alternativas do homem nas quais ele é visto antes e sobretudo como ser social. O social nessas concepções é visto como atributo essencial do homem, a sua própria natureza (RAJAGOPALAN, 2003, p. 51).

É considerando tal perspectiva de língua e linguagem que esta pesquisa é desenvolvida, indo além de uma concepção que considere a língua apenas no seu aspecto estrutural ou sistêmico. Abordo, portanto, a língua como um processo dinâmico de construções.

Por outra perspectiva, que trata a língua como uma atividade cognitiva ou apenas um sistema de representação, pode-se incorrer no risco de outra redução, que a confina a sua condição exclusiva de fenômeno mental e sistema de representação conceitual. A língua envolve atividades cognitivas, mas não é um fenômeno apenas cognitivo, pois de acordo com a teoria sócio-interacionista, como esclarece Vygotsky (1989) no livro *Pensamento e linguagem*, há que se levar em conta pesquisas sobre a importância da linguagem no desenvolvimento do pensamento

O pensamento verbal não é uma forma de comportamento natural e inata, mas determinado por um processo histórico e cultural e tem propriedades e leis específicas que não podem ser encontradas nas formas naturais de pensamento e fala. Uma vez admitido o carácter histórico do pensamento verbal, devemos considerá-lo sujeito a todas as premissas do materialismo histórico, que são válidas para qualquer fenômeno histórico na sociedade humana (VYGOTSKY, 1989, p. 63).

Pode-se entender que o pensamento dos indivíduos se organiza e se desenvolve pelo acúmulo lento de interações e experiências socioculturais e históricas mediadas na/pela linguagem entre os indivíduos em uma dada comunidade. Pode-se entender ainda que o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem e que isso se estende para além dos limites da ciência natural, ou seja, a natureza do próprio desenvolvimento da linguagem se transforma do biológico para o sócio-histórico.

Desta forma, o uso do termo *língua* não se refere a um sistema de regras determinado, abstrato, regular e homogêneo, nem às relações linguísticas imanentes. Ao contrário, de acordo com Marcushi (2010),

[...] a concepção de língua pressupõe um fenômeno heterogêneo (com múltiplas formas de manifestação), variável (dinâmico, suscetível a mudanças) histórico e social (fruto de práticas sociais e históricas), indeterminado sob o ponto de vista semântico e sintático (submetido às condições de produção) e que se manifesta em situações de uso concretas como o texto e o discurso (2010, p. 43).

A língua, a linguagem e o gênero discursivo serão vistos na perspectiva do uso e não do sistema. Logo, é evidente que a produção de sentidos compreenda vários elementos que vão além dos verbais, como o olhar, os gestos, os movimentos faciais e corporais e a entonação na fala.

Versarei agora sobre o entendimento do que é uma LE, vinculado aos pressupostos discutidos sobre a língua e linguagem, mencionados anteriormente. A língua envolve múltiplos processos da intersubjetividade, ou seja, para se ensinar-aprender uma LE faz-se necessário dar atenção ao conjunto, integrando o sujeito que aprende, o sujeito que ensina e o ambiente: no caso, a instituição, a sociedade constituinte da comunidade linguística tanto da língua-alvo como também da LM e demais ambientes nos quais ocorram o processo de ensinar e aprender uma língua.

A LE remete ao estranho, ao desconhecido, ao novo que pode trazer desafios, prazeres ou até mesmo bloqueios e inibições, pois ela mexe com a língua que constitui os sujeitos (professores e aprendentes) e vai mais além! Ela quebra ou, até mesmo, confronta os conceitos, as crenças e os signos já existentes, dentro da consciência de cada sujeito carregada pela língua materna (LM) que o constitui. Como bem explicado por Anderson, “aprender uma outra língua é se constituir uma palavra outra, ou seja, um tornar-se outro” (ANDERSON, 1990, p. 173, apud REIS, 2008, p.126).

Colaborando na concepção de LE como um processo dinâmico de construções sociais, tem-se a Abordagem Comunicativa (AC), apresentada por Almeida Filho (1993) – o grande precursor dos estudos no Brasil –, como o sentido de interação de sujeitos sócio-históricos na construção e na compreensão do discurso via comunicação; porém o sentido que ele atribui à palavra *comunicação* não se restringe àquela trabalhada na década de 1970, oriundo da Teoria da Comunicação (TC), nem tampouco sua visão faz perdurar o caráter behaviorista e tecnicista como era comum até então. Para o autor e para os adeptos desta linha de pensamento, na qual eu me afilio também, comunicação na nova língua, no caso específico da LE, conforme elencado por Basso (2008), é entendida como uma

[...] interação social propositada tendo como participantes sujeitos históricos, portanto com trajetórias únicas, embora moldadas pelo contexto social em que se encontram. Esses participantes, embora providos de capacidades intrínsecas distintas, colocam-se juntos, parceiros no embate para modular a construção e a compreensão do discurso, procurando alcançar os diferentes sentidos propostos (2008, p. 129).

Segundo Pinheiro (2013) propõe em sua dissertação de mestrado intitulada “Oralização de histórias antigas com uso de jogos teatrais para favorecer a expressão oral em língua japonesa”, “a língua é também muito mais do que um veículo de informações, um instrumento de reproduzir ou representar ideias” (2013, p. 9). Assim, a língua insere os indivíduos em contextos sócio-históricos e isso permite que eles se entendam. A língua é uma forma de ação, ou seja, um trabalho desenvolvido colaborativamente entre os indivíduos na sociedade. Como constatado por Pinto,

[...] a linguagem pode ser vista sob dois ângulos: como conhecimento e como instrumento social. Fala e escrita, como formas de manifestações da linguagem, ocorrem em ambientes sociais distintos, com exigências específicas quanto à sintaxe e às estruturas textuais. Devido às suas próprias formas textuais e genéricas, fala e escrita diferem quanto às estruturas e funções características, fazendo com que, no âmbito do ensino, haja uma estreita ligação entre linguagem e cognição. Fala e escrita, por conseguinte, compõem modelos cognitivos que estão disponíveis para seus usuários (2010, p. 52).

A fala, assim como a escrita, são manifestações da linguagem que se desenvolvem no social, independentemente do lugar e do momento, e que se diferem também em suas estruturas e tipologias; contudo, ambas convergem para uma mesma finalidade que

é a comunicação e a interação dos indivíduos. O uso destes modelos cognitivos – fala e escrita – passa pela a composição da intencionalidade dos sujeitos no como, quando, onde e porque se manifestar.

Ao falar outra língua, o sujeito representa o mundo e representa a si mesmo por meio de imagens construídas na cadeia linguístico-discursiva. Serrani (1998, p. 135) chama de tomada da palavra significante em uma ou mais línguas quando “o sujeito assume uma posição discursiva que reflete as relações de poder e os processos identificatórios estabelecidos *na e pela* língua”. Deste modo, a tomada da palavra afeta, desloca, muda o sujeito que se encontra/confronta e se embrenha em apre(e)nder uma língua, na medida em que este evento deixa marcas no corpo (como as dificuldades do aparelho fonador em produzir os novos sons ou os gestuais que advêm com a nova língua), provoca mudanças, que podem impactar as formações discursivas fundadoras do sujeito, a saber “as que teceram seu inconsciente, o interdiscurso preponderante na rede de regularidades enunciativas do âmbito familiar, marcada também pela historicidade social mais ampla” (SERRANI, 1998, p. 146). Assim, só é possível pensar em aprendizagem quando “o outro é (in)corporado, *fagocitado*” (CORACINI, 2007, p. 11).

Por outro lado, na ênfase do conceito de língua e de linguagem como inseridas dentro de uma produção sócio-interacional e pertencentes ao gênero discursivo como pretendo salientar, tem-se também o conceito de ação ilocucionária de Widdowson, termo este preconizado por Austin e Searle,⁵ no qual refere que

[...] todo discurso é, naturalmente, também produzido com referência à mesma compreensão. O falante (ou escritor) fornece tantas pistas sobre os significados intencionados quantas julgar necessárias para que o seu ouvinte (ou leitor) possa recobrá-las, baseado no conhecimento de mundo (2005, p. 53).

No trecho acima citado, nota-se que há uma interação – dialogismo discursivo – de acordo com Bakhtin, na qual o discurso é feito *no/para* o entendimento/compreensão/intencionalidade dos participantes ativos, seja no discurso oral, seja no escrito: aqueles últimos são determinados pelo campo da atividade humana a que tal enunciado se refere de maneira circular, dinâmica e heterogênea que levam em conta as vivências dos participantes e seus domínios estruturais da linguagem.

⁵Para discussão deste conceito, com aprofundamento e ênfase em sua importância pedagógica, vide SEARLE, J. R. *Speech Acts*. Cambridge University Press, 1969.

Há uma grande identificação do pensamento de Bakhtin com a metáfora do diálogo, e isso a tal ponto que já se tornou habitual e generalizado designar este pensamento pelo termo *dialogismo*. Faraco (2013, p. 60), na intenção de tornar claro este termo em Bakhtin, infere que a palavra *diálogo*, contudo, “tem várias significações sociais, o que pode afetar a recepção do pensamento de Bakhtin”. Sendo assim, esclarece

O próprio Bakhtin criticou, em vários momentos, a ideia de um dialogismo estreito. É preciso, por isso neste ponto, fazer até mesmo um esforço de compreensão do sentido de diálogo nos trabalhos de Bakhtin para termos condições de explorar seu poder heurístico [...]. [Assim, para tal, o] *diálogo* designa, comumente, determinada forma composicional em narrativas escritas, representando a conversa dos personagens. Pode designar também a sequência de fala dos personagens no texto dramático [teatral], assim como o desenrolar da conversa na interação. [...] Portanto, o evento do diálogo estará no foco de atenção de Bakhtin, mas não como forma composicional e sim como “um documento sociológico altamente interessante”, isto é, como um espaço em que mais diretamente se pode observar a dinâmica do processo de interação das vozes sociais. [...] em outras palavras, podemos dizer que, no caso específico da interação, Bakhtin se ocupa não com o diálogo em si, mas com o que ocorre nele, isto é, com o complexo de forças que nele atua e condiciona a forma e as significações do que é dito ali [...] (pp. 60-61).

Em consonância com estes posicionamentos, a proposta desta dissertação é mostrar que todo o uso e funcionamento da linguagem se dão em textos e discurso orais e escritos produzidos e recebidos em situações enunciativas (diálogos), ligadas a domínios discursivos da vida cotidiana e realizados em gêneros que circulam na sociedade.

A ideia de discurso também fortalece a aprendizagem da língua pela ótica da prática da linguagem, de acordo com Santos (2013) em sua dissertação de mestrado intitulada “Experimentação em TICs: reflexões para a prática da oralidade no ensino de LE em ambiente virtual de aprendizagem”

[...] o discurso é construído quando o uso da língua a coloca em movimento, fazendo-a efetivamente existir. Pelo discurso o homem implica o sentido das palavras para construir a significação que acha mais adequada ao momento a que se refere. A língua, como sujeito e como objeto, compreende-se como realizadora de ação capaz de multiplicidade, entretanto, quando o faz escolhe um modo específico com o objetivo de ser coerente com o ambiente no qual está inserida (2013, p. 25).

Pode-se vislumbrar o uso da língua como a ação plena para o ensino-aprendizagem. A sala de aula, assim como outros ambientes de ensino-aprendizagem, mostra-se como um espaço de vivência da LE. Assim, a oralidade é explicitada como elemento crucial de um contexto de ensino-aprendizagem comunicativo. Para desenvolvê-la, é preciso considerar a língua em seu uso real, tratando-a como mecanismo de emissão que se faz consciente de uma recepção e da sua adequação para a construção de determinado sentido.

Na medida em que produzem enunciados, os sujeitos se baseiam em formas-padrão relativamente estáveis que se constituem sócio-historicamente, de acordo com as práticas comunicativas e interacionais em que estão inseridos. A estas formas-padrão intrinsecamente relacionadas à vida sociocultural denominamos *gêneros discursivos*, por meio dos quais se realizam todos os textos. Deste modo, não há comunicação sem os gêneros discursivos, não importando a estrutura discursiva. De acordo com Bakhtin,

para falar, utilizamo-nos sempre dos gêneros do discurso, em outras palavras, todos os nossos enunciados dispõem de uma forma padrão e relativamente estável de estruturação de um todo. Possuímos um rico repertório dos gêneros do discurso orais (e escritos) (2000, p. 301).

Assim, o indivíduo constitui-se como ser social na medida em que ele dispõe do uso dos gêneros discursivos e esta interação sociodiscursiva é feita *na e pela* fala que, apesar de relativamente estável, possui suas características de imprevisibilidade e subjetividade tal qual é a representação do indivíduo.⁶

Apesar de apresentar uma estrutura relativamente estável, não se pode concluir que os gêneros são formas linguísticas rígidas e inflexíveis. Ao contrário, a natureza dos gêneros é altamente dinâmica e instável, visto que se constituem como um produto sociodiscursivo e, como tal, acompanham as transformações pelas quais passa a sociedade.

Sendo assim, para caracterizar os gêneros, importam mais os aspectos comunicativos e funcionais que os aspectos linguísticos e estruturais. Os gêneros não se limitam a formas linguísticas: mais do que estruturas à disposição dos sujeitos, os gêneros, conforme explica Marcuschi (2012, p. 20), “são entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação discursiva”.

⁶ Os termos *sujeito*, *indivíduo* e *participante* são utilizados indiscriminadamente e sem distinção nesta dissertação, como pertencentes ao mesmo eixo de significação – o ser humano – como identidade social, política, ideológica (res)significada no tempo e no espaço socialmente identificados. (N. A.)

Os gêneros configuram respostas às necessidades comunicativas que se apresentam nas mais diversas esferas de atividades humanas. Segundo Bakhtin,

todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos desta utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana, o que não contradiz a unidade nacional de uma língua (2000, p. 279).

Com isso, pode-se ressaltar que estas formas-padrão relativamente estáveis estão no âmago da vida sociocultural, contribuindo para estabilizar e organizar as atividades comunicativas cotidianas, visto que indicam um alto poder preditivo e interpretativo das ações humanas. Por esta razão, é possível aferir que os gêneros “caracterizam-se muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades linguísticas e estruturais” (MARCUSCHI, 2012, p. 20).

Logo, para compreender a importância dos gêneros discursivos para as atividades comunicativas do dia a dia e para as do ensino de línguas, não basta se ater a aspectos linguísticos e estruturais, uma vez que são mais relevantes os aspectos comunicativos, funcionais e interacionais. Gêneros discursivos não se limitam a formas linguísticas com uma estrutura predefinida, caracterizam-se como formas de (re)agir sociodiscursivamente em situações comunicativas específicas.

Consequentemente, os gêneros discursivos se caracterizam como os textos de realização empírica em situações comunicativas específicas. Obedecendo a um propósito comunicativo e interacional, os gêneros discursivos se caracterizam como realizações concretas cujas prerrogativas latentes são as sociocomunicativas, que envolvem conteúdo, propriedades funcionais, estilo e composição, no que diferem dos *tipos textuais*, que se caracterizam por sua natureza linguística.

Os tipos textuais se definem como sendo sequências com propriedades linguísticas intrínsecas, relacionadas a aspectos lexicais, sintáticos, etc. Estes construtos teóricos englobam um número restrito de categorias (narração, descrição, argumentação, exposição, injunção, etc.), na medida em que os gêneros discursivos se configuram como a realização concreta de textos que cumprem uma função comunicativa e interacional específicas e abrangem um conjunto incalculável de categorias, tais como cartas, bilhetes, e-mails, telegramas, telefonemas, diálogos, aulas expositivas, artigos científicos, artigos de opinião, notícias, reportagens, editoriais, bulas de remédio, anúncios publicitários, anúncios classificados, entre muitos outros.

A diversidade de gêneros é plausível por sua própria natureza. Como acontecem de acordo com as necessidades que se apresentam em cada esfera de atividade humana e tendo-se em vista que estas esferas também são bastante diversificadas, apresentando necessidades igualmente diversas, é natural que tenha surgido uma grande variedade de gêneros. Toda esta explanação até aqui é plausível para dizer que considero, neste estudo, o texto teatral como pertencente ao gênero teatral, que comporta o escrito e o dito e é uma modalidade de uso da língua – fala. A propósito, no que diz respeito à oralidade, segundo Marcuschi afirma

[...] seria uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora; ela [oralidade] vai desde uma realização mais informal a mais formal nos mais variados contextos de uso (2010, p. 25).

O texto teatral sendo uma modalidade de uso da língua (fala) utiliza uma série de recursos expressivos de outra ordem, tal como a gestualidade, os movimentos do corpo e a mímica. Neste aspecto, cabe mencionar os estudos de Bajard (2002; 2005) que trazem na semiologia do teatro sua explicação do encontro do texto com outras linguagens, quando o texto teatral passa da página à voz, e os de Meschonnic (2006; 2010) que entendem o texto (da prosódia à entonação) como a organização e a própria operação do sentido no discurso (autores que, posteriormente, abordarei com mais propriedade em outro capítulo). Assim, a fala

[...] seria uma forma de produção textual-discursiva para fins comunicativos na modalidade oral (situa-se no plano da oralidade, portanto), sem a necessidade de uma tecnologia além do aparato disponível pelo próprio ser humano. Caracteriza-se pelo uso da língua na sua forma de sons sistematicamente articulados e significativos, bem como os aspectos prosódicos (MARCUSCHI, 2010, p. 25).

A compreensão de prática social confirma-se na ênfase da própria concepção de língua a partir do uso, por isso o ensino-aprendizagem também precisa partir do pressuposto de que “as línguas se fundam em usos e não o contrário”, como Marcuschi (2010, p. 16) apresenta.

Entretanto, antes de adentrar nas especificidades do texto teatral, pertencente aos gêneros literário e teatral, faz-se necessário situá-lo nas definições de Bakhtin (2010) de gêneros primários e secundários para melhor orientar este trabalho. Nas palavras de Bakhtin, esta distinção não é meramente funcional, mas sim uma tentativa de

minimizar a extrema heterogeneidade dos gêneros discursivos e a dificuldade daí advinda de definir a natureza geral do enunciado. Com isso,

[...] os gêneros discursivos secundários (complexos – romances, dramas, pesquisas científicas de toda espécie, os grandes gêneros publicísticos, etc.) surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito) – artístico, científico, sociopolítico, etc. No processo de sua formação eles [gêneros discursivos complexos] incorporam e reelaboram diversos gêneros discursivos primários (simples), que se formaram nas condições da comunicação discursiva imediata (BAKHTIN, 2010, p. 263).

É importante salientar que os gêneros primários (simples) não carecem de desenvolvimento, nem são tidos como desorganizados; eles são oriundos, isso sim, de uma comunicação verbal ou não verbal espontânea. Com isso, a distinção que se deve ter é que o gênero primário se faz presente na comunicação discursiva imediata. À medida que estes gêneros integram os complexos (gêneros discursivos secundários) transformam-se e adquirem um caráter especial, passando do imediatismo para a concretude.

Ainda na colaboração da distinção entre os gêneros discursivos primários e secundários de Bakhtin, os estudiosos Dolz e Schneuwly (2011) elencam as dimensões do gênero discursivo primário como sendo a troca, interação, controle mútuo pela situação, assim como o funcionamento imediato do gênero como entidade global comandando todo o processo, como uma só unidade e também não havendo nenhum ou pouco controle metalinguístico da ação linguística em desenvolvimento.

Nos gêneros discursivos secundários, os autores supracitados trazem à tona as definições que eles consideram como: a) modos diversificados de referência a um contexto linguisticamente criado; b) modos de desdobramento do gênero e c) a existência e a construção de um aparelho psíquico de produção de linguagem que não funciona mais na *comunicação verbal espontânea* de Bakhtin.

Dentre outras maneiras, isso se faz linguisticamente pela criação de instrumentos linguísticos que se referem a um contexto. Quanto mais um gênero é autônomo com relação a uma situação imediata, mais o aparelho linguístico criado na língua para falar dele se enriquece e se torna complexo, assegurando sua coesão interna e externa no seu controle, na sua avaliação e na sua definição.

Em Bronckart (1993), os gêneros discursivos primários (ou livres) estabelecem uma relação *imediate* com as situações nas quais são produzidos, assim estruturados

pela ação ao ponto que os gêneros discursivos secundários (standardizados) seriam estruturados *na ação* que estabelecem com a situação *mediada* pela produção. Desta forma, distingue-se do gênero discursivo primário submetendo-se a um estruturante próprio, convencional, de natureza especificamente linguística do tipo: narração, discurso teórico, romance etc.

O texto teatral, por sua vez, enquadra-se, como ponto de partida, no gênero discursivo primário (simples) formado nas condições das comunicações verbal e não verbal imediatas e espontâneas, aquele da ideologia do cotidiano e também na interação e no controle mútuo da situação. Conforme esse gênero se integra e se transforma em complexo (gênero discursivo secundário), aquele dos sistemas ideológicos constituídos, adquirindo, assim, modos diversificados de referenciar os contextos linguisticamente criados na língua para favorecer a fala, o gênero primário se enriquece e se desenvolve. Para legitimar minhas ideias e partindo desta premissa, cabe comentar que

Voloshinov não entende estas duas esferas [gêneros primário e secundário] como realidades independentes, mas em estreita interdependência. Ele vê a espera dos sistemas ideológicos constituídos [gênero secundário] como se consolidando a partir das práticas da ideologia do cotidiano [gênero primário] e, ao mesmo tempo, se renovando continuamente por meio de um vínculo orgânico com estas mesmas práticas que abrigam, segundo ele, os indicadores primeiros e mais sensíveis das mudanças socioculturais e [...] essas mudanças vão encontrar, mais tarde, sua expressão nas produções ideológicas mais elaboradas [gênero secundário] que, por sua vez, acabam por exercer uma forte influência sobre as práticas do cotidiano [gênero primário] (FARACO, 2013, pp. 62-63).

A diferença específica reside no tipo de relação com a ação, seja ela linguística ou não: a regulação ocorre *na* e *pela* própria ação de linguagem no gênero primário. Quando os gêneros primários se desenvolvem através das interações discursivas, tornam-se complexos (gêneros secundários) e, assim, tornam-se também instrumentos de construções novas, modos de desdobramento do gênero que caracterizam sua autonomia em relação ao contexto.

A aparição de um novo sistema – o dos gêneros secundários, no caso – não faz *tabula rasa* do que já existe. “O novo sistema não anula o precedente, nem o substitui” de acordo com Dolz e Schneuwly (2011, p. 30). Daí minha defesa do texto teatral originar-se no gênero primário e ao desenvolver-se na interação discursiva se perfaz como gênero secundário, logo os gêneros primários são instrumentos de criação dos gêneros

secundários. É, pois, necessário se pensar, segundo Dolz e Schneuwly (2011, p. 31), “a um só tempo, na profunda continuidade e na profunda ruptura que a passagem de um a outro introduz”.

Com o impedimento de propor um método de análise de textos modernos e contemporâneos, uma vez que a multiplicidade e a riquezas de formas pode parecer um obstáculo para contemplar todas as metodologias de leitura e interpretação do texto teatral, segundo Pavis,

[...] tornou-se muito difícil propor um método de análise de textos modernos e contemporâneos, tendo em vista a multiplicidade e a riqueza de formas parecem escapar de todo tipo de enquadramento metodológico⁷ (2002, p. VII).

Por isso, Pavis, por considerar prudente, elenca as seguintes ferramentas necessárias de tomada de consciência do texto teatral para sua leitura e interpretação: a) situar o texto teatral historicamente nas classificações de clássico, realista, absurdo, existencialista e outros; b) verificar se o texto teatral é de teoria teatral ou do teatro propriamente dito; e c) utilizar-se de diferentes mecanismos de leitura, pois a palavra em ação é mais presente no texto teatral do que em outros gêneros ou para o teatro.

Este impedimento de análise do texto teatral também é levantado em Ubersfeld (1996) ao dizer que o texto é uma arte paradoxal e, aprofundando em suas reflexões, vai mais longe ao indagar que esta característica paradoxal pode ser estendida a Arte como um todo.

O teatro é uma arte paradoxal. Podemos ir mais longe e ver a mesma arte do paradoxo, tanto na produção literária primeira representação concreta, tanto eterna (indefinidamente reproduzível e repetível) e instantânea (nunca reproduzível como idêntico a si mesmo): arte performática que é um dia e nunca o mesmo no dia seguinte⁸ (UBERSFELD, 1996, p. 11).

Esta arte paradoxal, levantada por Ubersfeld, explica-se e se aplica pelas múltiplas leituras do texto teatral, sempre engajadas e motivadas pelo momento histórico-

⁷ [...] *Il est devenu très difficile de proposer une méthode d'analyse des textes modernes et contemporains, car la multiplicité et la richesse des formes semblent échapper à toute saisie méthodique* (PAVIS, 2002, p. VII).

⁸ *Le théâtre est un art paradoxal. On peut aller plus loin et y voir l'art même du paradoxe, à la fois production littéraire et représentation concrète; à la fois éternel (indéfiniment reproductible et renouvelable) et instantané (jamais reproductible comme identique à soi): art de représentation qui est d'un jour et jamais la même le lendemain.* (tradução livre)

social dos seus participantes (professores e aprendentes). Assim, é uma representação concreta, pois se trata, antes de tudo, de uma produção literária, visto aí sua perenidade como gênero teatral pertencente ao gênero literário e do qual faz parte o texto teatral; é também instantânea, como arte performática podendo ser encenada ou lida dramaticamente. No caso da leitura, fazendo-se valer de técnicas teatrais, ou seja, da teatralidade.

Em sua concepção de texto teatral, Maria da Glória Magalhães dos Reis, em sua tese de doutorado intitulada “O texto teatral e o jogo dramático no Ensino de Francês Língua Estrangeira”, também traz à luz a complexidade de enquadramento epistemológico do termo, referindo-se a ele como tendo

[...] características do texto oral alguns — “efeitos de conversação”, ou ainda, algumas marcas da linguagem falada, tais como interrupções, lapsos, balbucios, falas regionais e populares, mudanças de registro, além do tom, a entonação, o ritmo, a fluência, que podem ser determinados pela rubrica ou mesmo pelo tipo de escrita do autor. Logo, como existe a intenção do autor por trás de cada fala da personagem, nada é deixado ao acaso, os esquemas de interação são, de certa maneira, “purificados” com o objetivo de atingir um equilíbrio entre “efeitos estéticos” e “efeitos de conversação” (2008, p. 41).

De acordo com o excerto acima, percebe-se um leque de possibilidades no que tange à expressão oral, pois ao mesmo tempo em que o texto teatral trabalha sobre a linguagem comum, os “efeitos estéticos” descritos pela autora, favorecem uma ampliação do vocabulário dentro desta “purificação” da conversação.

Trabalhar com o texto teatral, portanto, favorece o desenvolvimento intelectual, pois ao utilizá-lo em diversas estratégias de aprendizagem, pode-se multiplicar o conhecimento dos aprendentes sobre a capacidade linguístico-vocabular desde temas regionais até temas filosóficos, dentre outros. Então, as percepções sobre fluência, ritmo, pausas e tonicidade de palavras se fariam presentes neste contato linguístico e oral entre os participantes ou, nos dizeres de Reis,

O texto teatral tem uma relação estreita com a linguagem falada, que varia, no entanto, de acordo com a preocupação mais ou menos naturalista dos dramaturgos. Os dramaturgos criam “efeitos de conversação” que, contudo, não reproduzem uma verdadeira conversa, pois, está presente, igualmente, no diálogo teatral, um componente estético. O ator, ou qualquer pessoa na posição de “dizer” o texto, deve, portanto, poder articular cada réplica sem dificuldade e com prazer. Esse efeito estético passa pelo “poético” na dimensão da função poética da linguagem, descrita por Jakobson, na qual a ênfase recai sobre o lado palpável do signo, sobre o significante e sobre as combinações possí-

veis dos elementos concretos da linguagem. Nesse processo o autor não escolhe as palavras unicamente pelo seu valor informativo, mas por seus efeitos estéticos de ritmo, entonação e sonoridades. (2011, p. 217).

Ainda na delimitação epistemológica do texto teatral, ratifico a definição de texto de Umberto Eco, que o considera como uma máquina “preguiçosa” e “esburacada”, necessitando do outro para fazer e dar sentido a essa engrenagem:

[...] o texto é uma máquina preguiçosa, que exige do leitor um renhido trabalho cooperativo para preencher espaços de não-dito ou de já-dito que ficaram, por assim dizer, em branco, então o texto simplesmente não passa de uma máquina pressuposicional (2002, p. 11).

No texto teatral esta “preguiça” ou “buracos” se tornam mais evidentes, pois temos características “tanto da língua oral (entonação, gestos), quanto da língua escrita (predição, antecipação) e a sua plena realização pode se concretizar ou não na encenação”, como também salienta Reis (2008, p. 36). Esta mesma dificuldade de leitura/interpretação é levantada por Pierra ao dizer que

[...] assim como todo texto literário, o texto teatral é esburacado e os atores devem levar em consideração os vários sujeitos da enunciação, a saber, os que estão presentes no texto-personagens e os das didascálias no qual se encontra o autor. Tudo isso é destinado a um duplo receptor o público e um *Outro* para quem se destina toda obra, toda discurso poético⁹ (2006, p. 75).

Para facilitar o uso e a compreensão do texto teatral em ambientes de ensino-aprendizagem, assim como os demais textos em LE nos quais estão contidos muito elementos informativos a serem trabalhados ao mesmo tempo, faz-se necessário, de acordo com Pietraróia (1997, p. 94) “facilitar as leituras, ensinando o aprendente a descobrir pontos de referência sólidos, tais como a percepção dos índices visuais e da estrutura do texto, o reconhecimento do tema, das ideias principais e etc.”. Além disso, acreditando no melhoramento da *performance* na leitura e na compreensão do texto teatral, deve-se propor aos aprendentes, segundo Pietraróia,

[...] informações culturais pertinentes para determinado texto, favorecer a construção e a ativação de esquemas contextuais prévios adequados, facilitando assim a integração das novas informações àquelas

⁹[...] *Ainsi que tout texte littéraire, le texte théâtral est troué et les acteurs doivent tenir compte de plusieurs sujets d'énonciation, à savoir ceux présents dans les textes-personnages et celui des didascalies où se retrouve l'auteur. Tout cela est adressé à un double récepteur qui est le public et cet Autre à qui s'adresse toute oeuvre, toute parole poétique* (PIERRA, 2006. p. 75).

que o leitor¹⁰ já possui [...] [e] propor numerosas atividades de pré-leitura que ajudariam o leitor a criar ou a ativar esquemas relativos ao texto que será lido (1997, p. 93).

Sendo o texto teatral naturalmente “lacunoso” ou “esburacado”, esta preparação de leitura ou atividades de pré-leitura para os leitores – proposta por Pietraróia (1997) – inclusos aqui professores e aprendentes, pode guiar e organizar melhor a interação com o que está sendo lido, selecionando elementos realmente pertinentes para sua compreensão. Isso porque, segunda esta autora,

[...] construir sentido em leitura é colocar em relação às experiências linguageiras [de linguagens]¹¹ do leitor, bem como o “material” escrito que ele tem sob os olhos e, nesta interação, que coloca em jogo várias estratégias, ele vai refazer o caminho percorrido pelo autor do texto, utilizando para tanto as pegadas deixadas, para inaugurar um novo percurso, individual e subjetivo, mas nunca aleatório¹² (2000, p. 21).

Sendo assim, senti-me impelido e encorajado a realizar esta pesquisa de mesurado que, ao menos, revele indícios desta atividade de co-enunciação, de construção de sentidos e de subjetividades que é a leitura trazida à tona graças ao texto teatral como mediador na apropriação da oralidade no ensino-aprendizagem de LE para inaugurar um novo percurso não somente para mim, pesquisador, mas também aos participantes (professores e aprendentes) aqui envolvidos.

Dentre os múltiplos percursos que o texto literário pode designar, exhibir e apresentar, pretende-se ressaltar nesta dissertação aquele percurso do texto teatral, por considerar que uma de suas especificidades resulta de um paradoxo extremamente fértil para o contexto do ensino-aprendizagem de uma LE: o “texto teatral pertencente à esfera da língua escrita que, ao mesmo tempo, se projeta *sobre/se* destina à espera de língua falada”, de acordo com Massaro (2007, p. 5).

O texto de teatro gera, pela sua própria essência, uma entrada paradoxal: uma certa perspectiva da escrita – leitura – simultânea e interagente com uma certa perspec-

¹⁰ Vale ressaltar que o uso do termo *leitor* em Pietraróia (1997; 2000) é visto, também nesta pesquisa, como aprendente sem proposta de alteração de significado.

¹¹ Ao longo da dissertação, o termo “linguageira (*linguagière*)” foi substituído pela locução “de linguagem” sem alteração de sentido. Optei por essa locução por acreditar ser esta a mais ampla possível.

¹²[...] *Construire du sens en lecture c'est mettre en rapport les expériences langagières du lecteur et ses connaissances du monde avec le “matériel” écrit qu'il a sous les yeux et, dans cette interaction, qui met en jeu un grand nombre de stratégies, il va refaire le chemin parcouru par l'auteur du texte, tout en se servant des pistes laissées, pour inaugurer un nouveau parcours, individuel et subjectif, mais jamais aléatoire* (PIETRARÓIA, 2000, p. 21). (tradução minha)

tiva do oral – *la mise-en-voix* –,¹³ ou seja, nos termos de Bajard (2002; 2005), atividade de *comunicação vocal do texto*.

Deve-se lembrar de que não menos importante é o receptor, termo de empréstimo de Jakobson para tal na leitura ou na encenação. De acordo com Reis,

[...] esse receptor, podendo ser professor e/ou aluno, ao ter contato com o texto seja teatral ou não, traz consigo suas experiências linguísticas, de vida, crenças e até suas intenções [estes dois últimos fatores subjetivos] no momento da leitura/encenação que vão ter uma influência na sua compreensão do texto (2008, p. 35).

O texto teatral em sua vida paradoxal, ora como texto propriamente dito ora como encenação, remete-nos a outro conflito: a oposição interna do texto teatral entre diálogo e rubrica. Esta última traz uma marca externa ao texto, tipográfica, representando, às vezes, a intencionalidade do autor/dramaturgo em relação à identidade, ações e até mesmo às emoções das personagens. Este recurso tem como função informar o quê, como, onde e quando dizer na representação de uma cena.

O diálogo é a apresentação do texto em forma discursiva, o uso concreto das palavras por meio do exercício da fala dos atores/participantes (professores e aprendentes) caracterizando as personagens. Esta forma de discurso é o reconhecimento do teatro e do seu texto como sendo um gênero literário e também um elemento essencial para a teatralidade.

Em Bronckart (1999), observa-se também o texto teatral como sendo um produto efetivo de uma ação de linguagem realizada simultaneamente no âmbito de uma determinada formação social, no quadro semiótico particular de uma das várias facetas das línguas naturais e ainda no quadro semiótico particular da linguagem teatral que, utilizando formas comunicativas que nelas estão em uso, torna-se um entre os vários gêneros discursivos possíveis.

Deve-se salientar que o teatro como meio de comunicação difere essencialmente das trocas *linguageiras* (de linguagens)¹⁴ do cotidiano efetuadas na realidade. O texto teatral e as interações nos diálogos são verossímeis, ou seja, parecem imitar os diálogos

¹³ Indubitavelmente, o poema também concebe relações entre estas duas esferas; no entanto, este não se destina necessariamente à *mise-en-voix* (oralização).

¹⁴ Seguindo a mesma linha de pesquisa das tradutoras Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro no livro *Gêneros orais e escritos na escola*, de Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz, optei, nesta dissertação, por traduzir o termo *linguagière* (linguageira), na medida do possível, pela locução “de linguagem”, por acreditar ser esta a tradução mais ampla possível.

reais. Contudo, não se pode dizer que não há naturalidade e espontaneidade nas trocas entre as personagens/participantes no desenvolver dos seus discursos.

Em síntese, as peripécias do discurso teatral são verossímeis na medida em que buscam elementos da realidade da fala humana e fogem do real porque trazem certa intencionalidade do autor/dramaturgo na voz da personagem, dos atores e participantes, aliado a elementos externos como, por exemplo, o espaço cênico e a interpretação.

O texto teatral, sendo essencialmente um ato dialogal, exige o uso da voz. Esta “transmissão vocal do texto”, por sua vez, exige também a presença de um “mediador/transmissor” que se impõe entre o texto e o receptor. Valendo-se, assim, como um ator na fala de um texto teatral, o uso do próprio corpo, por meio de gestos, olhar, respiração, transformando-se num tipo de segundo emissor ou facilitador das emissões.

Nesta perspectiva, encontramos alguns traços de teatralidade e, para evitar ruídos de comunicação sobre o assunto em questão, cito Reis, que exemplifica por meio do pensamento de Bajard:

[...] é importante ressaltar ainda que esse tipo de transmissão também não é o que se costuma chamar de “leitura em voz alta”. Elie Bajard (2001) define de forma clara e objetiva cada uma dessas atividades com o intuito de evitar o que chamou de “confusão terminológica”. Para isso faz uma retrospectiva histórica das modalidades da passagem oral dos textos, descrevendo, em primeiro lugar, o que ele chama de “ruminação do texto”, [...] outra modalidade de “vocalização”, a de uma atividade voltada para os outros, tinha como objetivo comunicar oralmente um texto escrito para uma pessoa que não soubesse ler, ou impossibilitada de fazê-lo e [...] uma outra, terceira modalidade foi chamada de “leitura em voz alta” ou ainda “leitura expressiva” (2008, p. 48).

Na intenção de eliminar a confusão terminológica, Bajard (2002; 2005) propõe o termo *dizer o texto* em contrapartida de “*leitura em voz alta*” ou “*leitura expressiva*” como uma possível alternativa para o trabalho oral com textos, no caso desta dissertação o texto teatral. Por conseguinte, a “transmissão vocal do texto” ou “leitura em voz alta” é o uso de várias linguagens, como, por exemplo, da linguagem corporal também preconizada no livro de Pierra (2006).

Na transmissão vocal do texto, o papel do “mediador”, podendo ser o professor e/ou aprendente, é levar aos ouvintes o prazer do texto, compartilhando as emoções, o gosto de ler e para tal este mesmo mediador se valerá de recursos da teatralidade como o uso da voz, do gesto, do olhar e do ritmo do texto (sonoridade). É interessante, sempre,

lembrar de que o objetivo maior aqui defendido não é a encenação propriamente dita e sim o texto, podendo o mediador aproveitar-se mais ou menos dos elementos cênicos, dependendo dos seus objetivos propostos.

Outro ponto marcante no uso dos textos teatrais são as várias possibilidades de vozes ou *dizeres*. O dizer do professor não seria uma voz normativa para os aprendentes, mas, sim, mais um viés de transmissão e cada “mediador” pode ainda descobrir várias maneiras de dar voz ao texto, pois isso ocorre graças ao fato de o texto teatral possuir um caráter polissêmico segundo Bakhtin, podendo ser objeto de várias leituras com várias vozes.

Esta transmissão oral ou, na terminologia de Barjard (2005), o *dizer* do texto teatral pode transpor obstáculos no ensino-aprendizagem de uma LE, fazendo o aprendiz experimentar a língua/cultura do outro/estrangeiro, fazê-lo sentir-se mais próximo e vivenciando a LE de forma mais aberta, natural e dinâmica. Assim, a LE deixa de ser um produto do outro e o aprendiz começa a reconhecê-la e a percebê-la como sua, dando forma ao seu *eu estrangeiro* com o apoio do corpo e da voz que se manifestam em LE e que verificaremos no item abaixo.

2.2 Corpo e voz

Na interação do corpo com a voz na apropriação da oralidade em LE, apresento agora o *corpo* nos debates sobre interação e ensino-aprendizagem de LE. A relação do sujeito com o corpo, como este é percebido na interação, de acordo com Orlandi (2002; 2012), Rodrigues (2007) e Pierra (2006). Esta última também trará sua contribuição na discussão sobre o construto voz.

Pela reflexão sobre o lugar que o corpo ocupa, sob o ponto de vista da Filosofia, da História, sua importância nos dias de hoje e sua inclusão nos estudos discursivos, pretendo, então, chegar ao ponto singular do presente trabalho que é o corpo formatado pelo outro em LE.

Outra pretensão é a de inserir nas minhas reflexões o papel da voz de acordo com Meschonnic (2006; 2010) e Bajard (2002; 2005) que são alvos de análises para um melhor entendimento sobre o processo de apropriação da oralidade ou práticas orais no ensino-aprendizagem em LE.

Ao colocar o corpo como parte singular nesta dissertação, não poderia deixar de lado os comentários sobre a sua posição ao longo da história. O conceito de corpo, é sabido, percorreu a história da Ciência e da Filosofia, sendo assim, um conceito aberto.

A oposição “corpo e alma”, “corpo e espírito” ou ainda “corpo e mente” nunca foi completamente resolvida. De Platão a Bergson, passando por Descartes, Espinoza, Merleau-Ponty, Freud, Marx, entre tantos outros, a definição de corpo sempre se apresentou como uma incógnita.

No intuito de criar um ponto de partida nas minhas reflexões e dentre os pensadores supracitados, destaco René Descartes (1596-1650), pois entendo que as maneiras pelas quais se pensa e se concebe o mundo atual tem forte influência deste filósofo. A noção de sujeito e da subjetividade, que ainda hoje permanece nas relações cotidianas, foi elaborada no cartesianismo, com a ideia do “Penso, logo existo”. Assim, segundo Daniel Araújo Rodrigues em sua dissertação de mestrado intitulada “Corpo, sujeito e interação na aprendizagem de uma língua estrangeira”,

[...] a imagem de subjetividade humana legada pelo cogito cartesiano domina o pensamento ocidental por vários séculos. De acordo com essa imagem, a existência do sujeito é idêntica ao pensamento. O sujeito se coloca como a origem daquilo que diz, é a fonte exclusiva do sentido do seu discurso. A relação entre um ser interior que pensa e um exterior do qual o ser pensante está separado é uma relação de identidade. A identidade desse sujeito racional, reflexivo, senhor do comando do pensamento e da ação, que fundou a modernidade filosófica, foi, de fato, tão fortemente marcado que seus pressupostos atravessaram as filosofias kantiana, hegeliana, fenomenológica e até a existencialista (2007, pp. 17-18).

Desta forma, o sujeito é, se assim posso afirmar de acordo com as minhas leituras de Mundo, o fundamento do pensamento atual e liberal de democracia existente hoje; este sujeito está no centro da própria ideia atual de Educação.

Descartes (2001) definiu o humano como a mistura de dois eixos distintos: de um lado, o corpo – objeto de natureza como outro qualquer –; de outro lado, o eixo imaterial da mente pensada, cujas origens, segundo ele, só poderiam ser divinas. Contudo, esse filósofo não encontrou explicações para as ligações entre estes dois eixos. Para ele, apenas a mente, sinônimo de consciência, de alma e definidora do eu, daria expressão à essência humana, da qual o corpo está excluído.

Na noção de sujeito universal, herdado do cartesianismo, não há lugar para o corpo. O que se tem, na verdade, é um conceito no qual a carne e o corpo só servem como meio de individualização, envelopados pela pele e timbrados pelo rosto.

Nas últimas décadas, o mencionado conceito começou a perder seu poder de influência para ser, sumariamente, questionado nas mais diversas áreas das ciências sociais. Sob as rubricas “crise do eu” ou “crise da subjetividade” criticando-se e rejeitando-se a definição de um sujeito universal, estável e unificado.

Logo, a inserção dos múltiplos olhares sobre um sujeito complexo, instável e imprevisível advinda da interação linguagem, cultura, poder e corpo, é percebida em Rodrigues, que assim o define

[...] compreendemos que não existe sujeito ou subjetividade fora da história e da linguagem, fora da cultura, fora das relações de poder. Diante disso, no lugar dos antigos “sujeitos”, proliferam novas imagens de subjetividade, fala-se de subjetividade distribuída, socialmente construída, dialógica, descentrada, múltipla, situada etc. (2007, p. 19).

Na pesquisa relatada nesta dissertação, considera-se a subjetividade como inscrita na superfície do corpo e produzida pela linguagem. Para tanto, deve-se abandonar um pouco o espaço privado e intransferível dos entendimentos individuais para adentrar nos cruzamentos e interposições que marcam a interação sociodiscursiva com o outro.

Não há corpo que esteja investido de sentidos e que não seja o corpo de um sujeito que se constitui por processo nos quais “as instituições e suas práticas são fundamentais para a forma como este corpo se individualiza” (ORLANDI, 2012, p. 93) e se completa na interpretação do outro, dando margem para uma intersubjetividade do corpo.

Considerando a materialidade do sujeito, o corpo significa. Em outras palavras, a significação do corpo não pode ser pensada sem a materialidade do sujeito. E vice-versa, ou seja, não se pode pensar a materialidade do sujeito sem pensar na relação com o corpo e a interação social incluída aqui a percepção do outro sobre o(s) corpo(s), aqui compreendido como sendo os corpos dos participantes (professores e aprendentes) na interação em LE pela mediação do texto teatral e da voz no ensino-aprendizagem da oralidade espontânea e autônoma em LE.

Há também a materialidade do texto teatral que é percebida nos corpos e nas vozes dos participantes como verdadeira forma de apropriação de oralidade e expressão da subjetividade. Vale observar a concepção de Pierra sobre isso:

[...] a materialidade do texto acontecerá na materialidade dos corpos e vozes que produzirão um efeito emotivo graças à apropriação e à percepção singulares de cada participante, testemunho de uma verdadeira subjetividade colocada em prática a partir da limitação dos textos que podem fixar os limites entre o escrito e sua interpretação. Para “entorpecer a audição e a visão” como sugerido por Hamlet a seus atores pela voz de Shakespeare¹⁵ (2006, p. 74).

A percepção e a apropriação do oral em LE passam pelos elementos/instrumentos texto teatral e corpo(s) através das trocas de linguagem dos participantes (professores e aprendentes), dando voz às suas interpretações (leitura) de mundo, ou seja, suas subjetividades que na interação com o outro, texto teatral, corpo e voz permitem um encontro de subjetividades. Este encontro de subjetividades tem “a palavra que implica o sujeito que fala, que se entrega ao falar e que implica o sujeito que escuta na apropriação da oralidade”, conforme Reis (2011, p. 219), criando a intersubjetividade.

É indispensável que os participantes se conscientizem do que se pode produzir visualmente pelos seus movimentos (seus corpos) e auditivamente pela voz que modula as palavras do texto teatral. Para isso, é preciso que se possam vislumbrar escolhas expressivas pessoais convincentes que testemunhem uma subjetividade que afirma sua própria linguagem, indo ao encontro de Ubersfeld (1996, p. 19), que concebe “a natureza estética da palavra dos textos teatrais passando pelas vozes e pelos corpos para que eles mesmos sejam vozes (leituras) do texto teatral”.

Contrariando a concepção de corpo como propriedade privada de cada um, Rodrigues (2007, p. 22) destaca que “o nosso corpo nos pertence muito menos do que costumamos imaginar”. Ele pertence ao universo simbólico que se habita, pertence a *outro*. O corpo, neste sentido, é formatado pela linguagem e depende do lugar social que lhe é atribuído e a linguagem é interação, tensão constante e complexa entre um *eu* e um *outro*.

¹⁵ *La matérialité du texte s'inscrit dans la matérialité des corps et des voix qui produiront un effet émotionnel grâce à l'appropriation singulière de chacun, témoignage d'une véritable subjectivité mise en oeuvre à partir de l'écriture et de son interprétation pour "stupéfier l'ouïe et la vue" ainsi que le recommandait Hamlet à ses comédiens par la voix de Shakespeare.* (tradução minha)

Com base em tais argumentações, privilegia-se o corpo, neste trabalho, mais como objeto social; por outras palavras, o corpo formatado pelo *outro*, não apenas em LM, mas também em LE. Corpo este inscrito em uma sociedade que, de acordo com Tavares (2010), está

[...] caracterizada pela descontinuidade, por um processo permanente de rupturas e de novas configurações. Essas múltiplas configurações produzem divisões e antagonismos sociais que demandam que o sujeito ocupe diferentes posições e que sua identidade sofra contínuos ajustes e reformulações (2010, p. 34).

Importante mencionar que corpo e sujeito estão inseridos numa sociedade hoje alcunhada de “modernidade líquida” (Bauman, 2001), aquela em que alguns elementos são diluídos, deixando simplesmente de existir, sendo necessário recorrer a fragmentos, fatos e “cacos” da história para dar sentido à materialidade do corpo e à representação do sujeito pelo corpo na interação social mediada pela linguagem.

Assim, o trajeto de dar sentido ao corpo começa com o corpo que se habita em LM, se eu possuo um corpo, nada melhor do que este corpo para responder às minhas questões. A primeira tarefa é rememorar as próprias experiências de interação e aprendizagem, não somente aquelas ligadas à LE. Pede-se, dentro do contexto de ensino-aprendizagem de LE, aos participantes (professores e aprendentes) que façam o mesmo, ou seja, tentem se lembrar do aprendizado de algumas atividades aprendidas/adquiridas durante sua vida. Por exemplo, como aprendeu a escrever? Comer? Brincar?

Há duas conclusões nas quais eu acredito que o corpo ajude o acesso à LE e a todas as outras atividades humanas: a) para interagir é preciso ter corpo, pois é impossível aprender algo sem o corpo; e b) para interagir é preciso que o corpo esteja em contato com o mundo. Segundo este raciocínio, pode-se dizer que para interagir e aprender o sujeito necessita de um corpo e do mundo a sua volta.

Assim, Rodrigues, compartilhando também desta visão, tenta compreender cada um destes dois conceitos mencionados acima e adentra também no corpo visto pela psicanálise, conceituando que

[...] o corpo é um complexo organismo dotado de inúmeros órgãos governado por um cérebro todo poderoso. Este cérebro é governado por uma consciência, um ego, um sujeito, um ser que controla as ações do corpo [...] [e] para a aprendizagem acontecer é preciso haver o mundo, mas de que forma aprendemos o mundo? Entendemos que o aprendizado do mundo pelo homem está dividido em dois momentos

distintos: o primeiro antes da palavra e o segundo depois da palavra. O primeiro se caracterizaria por um aprendizado pautado pelos sentidos, o segundo, marcado pela entrada das palavras, portanto pelo simbólico. [...] O corpo humano, nos diz a psicanálise, é um corpo pulsional, mas também um corpo simbólico. O corpo é antes de tudo e principalmente um corpo olhado pelo outro. O eu se forma inevitavelmente através do olhar do outro, é o outro que possui sua imagem (2007, p. 24).

O corpo, longe de se restringir à sua natureza físico-fisiológica, avança para o psíquico devido ao fato cabal de que o ser humano é um animal que fala. O sujeito é, portanto, atravessado pelo simbólico. No caso da linguagem, ao contrário dos outros instrumentos que são elaborados pelo indivíduo à proporção de suas necessidades, ela já está elaborada e esta apropriação do simbólico e da língua, via percepção do outro, é mencionada em Rodrigues ao inferir que

[...] nascemos num mundo onde o simbólico e a língua nos constitui e orienta grande parte de nossas vidas. A apropriação da língua e do simbólico, entretanto, depende do outro. O indivíduo necessita se apropriar da língua e adaptar-se a um grande número de regras sociais que lhe são inerentes (2007, p. 24).

Tal processo possui um preço. O simbólico, embora poderoso na função mediadora dos laços sociais, não passaria de uma maquinaria moderada, se não fosse o imaginário para preenchê-lo com conteúdos, mas estes conteúdos são ilusórios e não param de acenar com promessa de uma completude que se torna impossível.

É, portanto, desta interação do corpo com o mundo antes e depois da palavra que surge a consciência no sujeito. Desde princípios gestuais básicos até as mais complexas formas de interação no mundo o corpo não para mais de aprender e este aprendizado só se encerra com a morte do corpo. Logo, todas as impressões, sensações, intuições sobre o que quer que seja do mundo lá fora passam pelo instrumento chamado corpo e, logo, o ensino-aprendizagem de uma LE perpassa por ele também.

2.3 Sujeitos reflexivos

“A reflexão só é reflexão se aponta para a prática” (Paulo Freire).

Continuando a dar corpo, voz e reflexão a esta dissertação, serão agora trabalhadas as caracterizações dos sujeitos (professores e aprendentes) envolvidos na apropriação da oralidade no ensino-aprendizagem de LE e para tal os textos teatrais, o corpo e a voz como mediadores desta apropriação. Partirei dos pressupostos de Ortiz-Alvarez (2009) e Basso (2008) – competência reflexiva – no que tange ao posicionamento do professor como profissional de línguas, reflexivo em sua prática, conjuntamente com a definição de Perrenoud (2000; 2008), Dewey (1959; [1916]; 2012), Freire (1975; 1976; 1984; 1996), Libâneo (2006) e de Schön (1992; 2000) que discorrem sobre o professor reflexivo em Educação, de forma heurística, para elucidar os papéis de cada participante neste processo de tomada de consciência que consiste, de acordo com Perrenoud, como

[...] um procedimento ou hábito que pode orientar uma ação precisa e adequada, porém, ela só se tornará eficaz, ágil e segura após um treinamento que, de alguma maneira, transforme o conhecimento procedimental em esquema.¹⁶ [...] O sujeito não tem acesso direto aos próprios esquemas; ele constrói uma representação dos mesmos que passa por um trabalho de tomada de consciência. [...] um esquema é resultado da transformação progressiva de um procedimento em rotina, o trabalho reflexivo pode fazer com que ele seja lembrado (2008, pp. 150-152).

Assim, uma elaboração reflexiva e metacognitiva só tem sentido se propicia ao participante certo domínio do seu inconsciente prático. De que é válido saber como se funciona se não se consegue mudar? A esperança de aprender algo sobre o inconsciente prático é o principal motivador da tomada de consciência. Se esta esperança não se concretiza, o sujeito não tem nenhum motivo para persistir. Quando um procedimento é incorporado e se torna rotineiro, pouco a pouco se deixa de tomá-lo como referência.

Pretendo situar os professores-pesquisadores (re)analisados nesta dissertação de acordo com estes paradigmas: *professor reflexivo* no exercício de suas *práticas reflexivas*. Entretanto, antes de entrar no mérito das minhas análises nesta pesquisa é interessante salientar que a *Epistemologia da Prática Reflexiva* ou corrente do *Professor Reflexivo*, como perspectiva teórico-metodológica para a formação de professores, emer-

¹⁶ Define-se esquema, neste estudo, como sendo “a organização invariável da conduta por um determinado tipo de situações” apresentado por Vergnaud (1990, p. 136 apud Perrenoud, 2008, p. 147).

giu de um movimento mundial de reformas educacionais nos finais da década de 1980 e início da década de 1990. Esta perspectiva foi proposta por estudiosos que discutiam a formação inicial e continuada de professores em diversos países, tais como Schön (1992; 2000) e Zeichner (1993) nos Estados Unidos, Pérez Gómez (1992) na Espanha, Nóvoa (1992) e Alarcão (1996) em Portugal, dentre outros.

Estes autores trazem Jürgen Habermas (1982) e sua teorização sobre a razão técnico-instrumental ao cenário das discussões na Educação. De acordo com seus fundamentos, partem do entendimento de que a formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, no caso desta pesquisa professores de LE, constituía-se segundo o modelo de racionalidade técnica, no qual se privilegia nos primeiros anos os conhecimentos teóricos e, no último ano, mais especificamente, a aplicação prática destes conhecimentos. Pérez Gómez (1992, p. 99), afirma que “as derivações normativas da racionalidade técnica tipificaram uma proposta rígida na formação de professores, centrada no desenvolvimento de competências e capacidades”.

Para este autor, os centros de formação e os ambientes de ensino-aprendizagem são lugares de atividades e conflitos, não podendo ficar reduzidos à racionalidade técnica, pois não dão conta de solucionar os problemas que deles emergem. É neste sentido que a ação reflexiva (*reflection action*), proposta por Dewey (1959; [1916]; 2012), aplicada na formação inicial e continuada de professores, apresenta-se como uma possibilidade de ruptura de tal modelo, sendo o ponto de partida na direção de uma racionalidade prática. Para isso, os autores citados acima propõem experiências práticas desde os primeiros anos de formação, tendo os programas como referência à investigação reflexiva na prática pedagógica.

Os autores que teorizam e propõem uma prática reflexiva na formação de professores se reportam a John Dewey para fundamentar os pressupostos de sua teoria. Isto pode ser constatado nos escritos de Zeichner (1993), comentando sobre as origens do termo *prática reflexiva* nos Estados Unidos da América, quando explicita que “no princípio deste século [XX], John Dewey fez uma importante distinção entre o ato humano que é reflexivo e o que é rotina. Grande parte do que Dewey disse sobre este assunto foi dirigido aos professores e continua relevante nos anos noventa” (ZEICHNER, 1993, p. 17). A relevância não perdeu terreno nos estudos acadêmicos, neste início de século, sobre a formação inicial e continuada dos profissionais de Educação, incluso os professores de LE.

A formação de professores, dentro da epistemologia da prática, tem sua raiz em Dewey, derivando deste “a necessidade de formar professores que venham a refletir sobre a sua prática, na expectativa de que a reflexão será um desenvolvimento do pensamento e da ação” (GARCÍA, 1992, p. 60).

Em linhas gerais, Dewey considera o ato de pensar enquanto característico do ser humano e, por sua vez, o diferencial deste com os outros seres vivos. Afirma que a origem do pensamento é uma perplexidade, confusão ou dúvida e, para ocasioná-lo, é preciso que algo o provoque. Portanto, o “problema a resolver determina o objetivo do pensamento e este objetivo orienta o processo do ato de pensar” (1959, p. 14).

Para que se desencadeie o ato de pensar é necessário que haja um fator motivador. Ao buscar explicitar o conceito de pensamento reflexivo que tem por objetivo sempre chegar a uma convicção, Dewey afirma que o

[...] pensamento reflexivo faz um ativo, prolongado e cuidadoso exame de toda a crença ou espécie hipotética de conhecimentos, exame efetuado à luz dos argumentos que apóiam a estas e das conclusões a que as mesmas chegam. [...] para firmar uma crença em uma sólida base de argumentos, é necessário um esforço consciente e voluntário (1959, p. 8).

Portanto, ao considerar o pensamento reflexivo como um esforço consciente e voluntário, Dewey refere-se ao fato de que este tipo de pensamento supera a sua forma rudimentar e, para tanto, há a necessidade de um exame dos dados, procura de provas (investigação) que ocasionam um processo penoso de inquietação e conturbação.

Para Dewey, tanto as formas mais rudimentares de reflexão até as mais complexas revelam partes diversas que são apresentadas por ele divididas em cinco fases distintas, a saber:

1.^a) uma dificuldade encontrada; 2.^a) a sua localização e definição; 3.^a) a sugestão de uma solução possível; 4.^a) o desenvolvimento do raciocínio no sentido da sugestão; 5.^a) observações e experiências posteriores, conducentes a sua aceitação ou a seu afastamento, levando-nos a uma conclusão que nos fará crer, ou não, em dada coisa (1959, p.78).

Outro aspecto importante é a diferença entre a reflexão propriamente dita (ou raciocínio crítico) e o ato de pensar não coordenado. Dewey então postula que

[...] a essência do pensamento crítico é suspender a formação de juízos; e a essência desta suspensão é provocar uma investigação para

determinar a natureza do problema antes de tentar resolvê-lo. Esta circunstância, mais do que qualquer outra, transforma um simples raciocínio em um raciocínio demonstrado e as conclusões sugeridas em outras tantas provas (1959, p. 81).

O ato de pensar não coordenado ocorre quando “não se pratica o esforço suficiente para se definir a dificuldade, as sugestões apresentam-se mais ou menos ao acaso” de acordo com Dewey (1953, p. 81). Assim, é possível perceber que ao analisar um problema, ou seja, uma dificuldade, bem como definir a sua natureza, é fundamental eliminar qualquer tipo de julgamento prévio ou preconceito, para se evitar conclusões prematuras que levem a não resolução do problema ou a resolvê-lo de forma insatisfatória.

É a partir destes pressupostos teóricos que os autores que elaboraram *a epistemologia da prática reflexiva*, estabeleceram a relação entre pensamento reflexivo e a formação docente, entendendo que existem distinções entre o ato de pensar e o pensamento reflexivo, mostrando que este último compreende uma forma mais complexa de pensar que exige um processo investigativo, no qual se valorizam os meios para se solucionar um problema.

Outro aspecto teórico que fundamenta a corrente do *professor reflexivo* está presente no livro *Democracia e educação*, no qual Dewey estabelece uma relação entre o ato de pensar e a Educação, afirmando “a importância de incentivar na escola os bons hábitos de pensar” ([1916]2012, p. 167). Portanto, o autor entende que a escola, assim como outros ambientes de ensino-aprendizagem, podem desenvolver nos aprendentes uma capacidade de pensar que extrapole a forma rudimentar de pensamento, ou seja, que leve o aprendente ao pensamento reflexivo e ao raciocínio crítico.

É de se perceber que Dewey dá uma importante contribuição à prática pedagógica quando aponta que

[...] o único caminho direto para o aperfeiçoamento duradouro dos métodos de ensinar e aprender consiste em centralizá-los nas condições que estimulam, promovem e põem em prova a reflexão e o pensamento. Pensar é o método de se aprender inteligentemente, de aprender aquilo que se utiliza e recompensa o espírito ([1916]2012, p. 167).

O referido autor apresenta uma forma de ensinar e aprender por meio do ensino reflexivo. A problematização motiva a ação reflexiva e o pensamento de forma a torná-los fonte de conhecimento e desenvolvimento da inteligência. Dewey (1959; [1916];

2012) afirma a necessidade de educar o pensamento como forma de superação da sua forma rudimentar rumo ao pensamento reflexivo. No entanto, o desenvolvimento da prática reflexiva, só pode ocorrer a partir da necessidade de solução de um problema, que pode vir à tona por meio da experiência.

Os olhares na busca da identidade do sujeito psicanalítico, aqui identificado como sendo professores e aprendentes, em Tavares (2010) na LA são também objetos de análises no que se refere aos participantes envolvidos na apropriação da oralidade no ensino-aprendizagem em LE.

As indagações sobre a questão da construção da práxis no ensino de línguas estrangeiras, passando pela formação dos profissionais de línguas (professores), têm sido preocupação constante dos Centros de Formação (graduação, pós-graduação, cursos de extensão, treinamento, aperfeiçoamento, dentre outros) ao longo do século XX e do começo do século XXI, pois a “formação não é mais transmissão de conteúdos, mas a construção de experiências formativas pela aplicação e estimulação de situações de aprendizagem”, como bem exemplificado por Perrenoud (2008, p. 78). Neste sentido, mostra-se essencial não esquecer que a capacidade de refletir sobre a prática é a mola propulsora para o desenvolvimento profissional.

A reflexão só emerge na vida de um professor (no caso de línguas estrangeiras) quando há uma possibilidade de abertura para entendê-lo como um profissional em constante desenvolvimento e formação. É importante salientar, conforme afirma Ortiz-Alvarez (2009), que a formação completa de um professor não acontece somente durante o período de graduação, mas é um processo contínuo de aprendizagem e reflexão.

Almeida Filho (1997), frequentemente, utiliza-se de termos como “qualificado” e/ou “certificado” como referência ao professor titulado já que, de acordo com esse autor, graduar-se é apenas o reconhecimento institucional e uma formação inicial para o exercício profissional. É fundamental que o professor de LE seja visto como um profissional em formação contínua que precisa estar sempre se atualizando, não só para refletir em um mundo em constante mutação ou compreender esta fluidez das ideias socio-políticas da atualidade, mas também para ser capaz de provocar mudanças na sua área de atuação, assim como em outros profissionais de línguas e nos aprendentes. Segundo Ortiz-Alvarez (2009, p. 2), “a prática profissional competente se constrói em torno do conhecimento na ação e seu desenvolvimento depende da reflexão em uso”.

Em sua tese de doutorado intitulada “Identidade itine(r)rante: o (des)contínuo (des)apropriar-se da posição de professor de língua estrangeira”, Carla Nunes Vieira Tavares apresenta que a formação contínua de professores de LE está pautada na reflexão crítica ou reflexividade que vem se desenvolvendo em grande escala, tendo alcançado seu auge, no Brasil, segunda a autora, na segunda metade da década de 90 do século passado, sem diminuir sua importância e produtividade no decorrer desta década de início de século. Segundo Tavares, em linhas gerais, os pressupostos da reflexão crítica ou reflexividade, os quais apresento nesta dissertação, podem ser resumidos em quatro ideias principais, a saber:

[...] a promoção de uma postura de constante investigação que mobilize o profissional da educação em torno do aprofundamento de seus conhecimentos e, conseqüentemente, gere aprendizagem não só do aluno, mas, também, do professor. [...] a aproximação entre o conhecimento prático e teórico, que resulte em um saber construído coletivamente e capaz de contemplar as contingências em que o ensino se dá. [...] uma postura permanentemente reflexiva e crítica, que questione, a partir dessa articulação entre teoria e prática, as ações que são tomadas no ensino-aprendizagem. Finalmente, uma das palavras de ordem da reflexão crítica é a autonomia política e pedagógica (2010, p. 57).

Atualmente, a grande tarefa de todo professor de LE, qualquer que seja o idioma, é a de construir e balizar um percurso de aquisição-ensino-aprendizagem da língua-alvo que permita paulatinamente ao aprendente engajar-se e engajar outros em seu curso, produzindo e comunicando sentidos.

Sem sombra de dúvidas, tal tarefa adquire contornos de desafio. Sabe-se muito bem que entre o discurso do professor, profundamente didático, o discurso dos materiais metodológicos, extremamente pasteurizados, e o engajamento discursivo dos aprendentes que se necessita estimular, além do mais de maneira espontânea, há uma enorme distância que se pretende amenizar pó meio da reflexão dos participantes envolvidos (professores e aprendentes) no processo.

Assim, essa reflexão vai depender de como se entende a relação com os aprendentes e de como se entende também a Educação e o ensino. Ao ver este processo educacional como uma concepção bancária, de acordo com Paulo Freire (1970), o professor “deposita” conhecimento que possui na cabeça do aprendente ao (re)transmiti-lo, tem-se assim este como cliente numa perspectiva de prestação de serviços.

Se, ao invés de entender a Educação e ensino-aprendizagem como um sistema bancário, compreender o ensino como troca entre aquele que ensina e aquele que aprende em uma situação de interação, na qual o professor aprende com os aprendentes e estes aprendem com o professor e com outros aprendentes, então não há um *único* prestador de serviços nem clientes porque todos são vistos como prestadores de serviços e todos são clientes uns dos outros. Para tal, não se deve esquecer que a capacidade de refletir sobre a prática é parte inerente para o desenvolvimento profissional.

Almeida Filho (1993; 1999; 2000) propõe a metacompetência profissional que, de acordo com o autor, é considerada a mais nobre das competências, esse termo primeiramente cunhado por Guiomar Namó de Mello.¹⁷ Essa competência abarca a consciência dos deveres e direitos dos profissionais, da necessidade de atualização e formação continuada dos professores de LE e do papel que estes desempenham na sociedade atual. Faz parte da competência, de acordo com Basso,

[...] buscar o desenvolvimento continuado, seja através do que o autor chama de formação auto-sustentada, seja através da reflexão coletiva, sustentada pela motivação intrínseca dos professores de LE que procuram transformar a sua prática (2008, p. 140).

O entendimento sobre a aludida competência passa, certamente, pela formação didático-pedagógica obtida nos cursos de Letras, sendo que o suporte teórico vem, sobretudo, da Educação e da própria LA para fazer frente às novas necessidades ditadas pelo novo milênio para o profissional de línguas.

Por sua vez, a competência do professor de LE, que também se integra na perspectiva de reflexividade de Freire (1997; 1976), de Libâneo (2006) e de Ortiz Alvarez (2009) ou nas palavras de Romero (2007, p. 209) “um *processo de reflexão crítica* no desenvolvimento continuado do professor”, é aqui entendida na sua concepção e objetivos, segundo Basso, como sendo

[...] a capacidade de agir *na e pela* nova língua, no contexto específico designado pela profissão, com base em conhecimentos adquiridos tanto empírica quanto teoricamente, bem como em crenças, intuições e modelos que compõem sua história de vida como aluno e como professor de forma crítica e protagonista, visando promover as transfor-

¹⁷ A autora analisa as representações do professor do ensino fundamental I que medeiam a sua prática docente no processo de seletividade a que é submetida a clientela que ingressa na escola elementar brasileira. Para mais detalhes, vide MELLO, N. G. **Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político**. São Paulo: Cortez, 1987.

mações rumo a uma sociedade mais justa e a uma educação de línguas que possibilite ao aluno atuar com maior autonomia e liberdade na sociedade em que vive (2008, p. 129).

Ou, no entendimento de Almeida filho,

[...] as competências são capacidades de tomada de decisões geralmente espontâneas e instantâneas num quadro de posições ou atitudes do professor. [...] A abordagem é, na realidade, a base de conhecimentos (crenças, pressupostos, instituições, conjecturas, convicções e etc.) sobre a qual as competências se exercitam na condução das atividades profissionais (1999, p. 11).

Vale ressaltar que embora “espontâneas”, as decisões são marcadas axiologicamente ou discursivamente, o que abre margem para que se busquem outras possibilidades à noção de competências, o que não é objetivo primeiro desta dissertação.

Aprofundando no campo da prática reflexiva e dos sujeitos (professores e aprendentes) que interagem *na e pela* reflexão, parto do pressuposto de que todos os seres racionais conscientes são dotados de reflexão e, assim, defende-se o termo reflexividade, segundo Libâneo (2006), como uma autoanálise sobre suas próprias ações, que podem ser feitas sobre suas próprias práticas ou de outrem, levando não só ao pensamento reflexivo, mas também às ações de mudanças de processos e de agir.

Tem-se na mesma linha de reflexividade ou reflexão crítica, Paulo Freire que traz uma definição do conceito baseado no processo ação – reflexão – ação, objetivando com isso dar mais consciência sócio-histórico-política aos participantes (professores e aprendentes). Desta forma,

[...] a reflexão é só legítima quando nos remete sempre ao concreto, cujos fatos buscam esclarecer, tornando assim possível nossa ação mais eficiente sobre eles. Iluminando uma ação exercida ou exercendo-se, a reflexão verdadeira clarifica, ao mesmo tempo, a futura ação na qual se testa e que, por sua vez, se deve a uma nova reflexão (FREIRE, 1976, p. 135).

Logo, o pensamento e a prática reflexivas no agir, refletir e (re)agir se tornam cíclicas e infinitas; surgem da mente e são capazes de julgar como cada passo deve ser tomado em cada situação particular. Não há regras nem tempo para isso, pois tudo depende do contexto interacional em que eles ocorrem. Assim, a percepção é que irá guiar as diferentes ações reflexivas.

Ortiz-Alvarez concebe e enumera três significados distintos de reflexividade que, de uma maneira ou de outra, perpassam as definições dos autores supracitados. No encadeamento da autora, tem-se a

1. reflexividade como consciência dos meus próprios atos, da reflexão como conhecimento do conhecimento, o ato de eu pensar sobre mim mesmo, pensar sobre o conteúdo da minha mente. Penso sobre minhas ideias, as examino, as modifico, ou seja, a reflexão me leva a formar uma teoria, um pensamento que orienta a minha prática. É o que chamamos de *reflexão interior, exame de consciência sobre os atos praticados*. [...] 2. reflexão é a relação direta entre a minha reflexividade e as situações práticas. Neste caso, a reflexividade não é introspecção, mas algo imanente à minha ação. Ela é um sistema de significados decorrente da minha experiência, formado no decurso da minha experiência, ou seja, a minha capacidade reflexiva começa necessariamente numa situação concreta externa [...] A partir dessa reflexão, eu defino meu modo de agir futuro. Sendo assim, a reflexão está entre o mundo externo e a ação do sujeito, e a sua função é dar uma nova direção à minha ação, esclarecer o que devo fazer. [...] 3. reflexão dialética. Há uma realidade dada, independentemente da minha reflexão, mas que pode ser captada pela minha reflexão. Essa reflexão ganha sentido com o agir humano. Mas é preciso levar em consideração dois fatos. Primeiro, essa realidade, o mundo dos fatos, dos acontecimentos, dos processos, das estruturas é uma realidade em constante movimento. Por outro lado, essa realidade é captada pelo meu pensamento, cabe ao pensamento, à teoria, à reflexão captar o movimento dessa realidade, isto é suas relações e nexos constitutivos, e construir uma explicação do real. A realidade assim é uma construção teórico-prática (2009, p. 3 e 4).

A reflexão, então, requer uma deliberação e análise de concepções sobre o ensino como forma de ação baseada na modificação destas concepções. Alguns modelos de reflexão exigem uma adequada base de experiências e conhecimentos, já que refletir sobre teorias pessoais pressupõe que o indivíduo tenha internalizado um sistema de ideias empíricas, ou não, sobre o ensino-aprendizagem. Pode-se observar que todos estes autores aqui mencionados reconhecem que existem vários níveis de consciência da reflexão seja ela realizada antes, durante ou depois da ação.

Por fim, considero o ato de refletir como sendo um ato voluntário inspirado por indagações conscientes, na maioria das vezes, que tentam responder sobre o fazer dos profissionais de línguas (professores). Trata-se de um processo provocado por concepções implícitas guiadas pela racionalidade, pelo embasamento teórico e pela compreensão crítica de determinados eventos sócio-histórico-políticos. Por conseguinte, este ato é

visto aqui também como o pensar sobre possíveis soluções para situações problemáticas que surgem durante o processo de ensino-aprendizagem.

A seguir, trato das concepções do movimento das práticas reflexivas, centradas tanto no exercício profissional dos professores por eles mesmos, quanto nas condições sociais que esta concepção sugere, conforme Schön (1992; 2000) e Perrenoud (2000; 2008). O referido tratamento será dado tendo em mente que estas práticas reflexivas são atos imbuídos de engajamento sociopolítico, podendo levar os sujeitos (professores e aprendentes) a uma emancipação; esta mesma prática reflexiva, enquanto prática social, só pode ser realizada em conjuntos que levem à necessidade de transformar as escolas e também outros ambientes de ensino em comunidades de aprendizagem.

Na literatura norte-americana acerca da prática reflexiva no ensino-aprendizagem há indicação de que a reflexão acontece antes, durante e depois da ação. Schön (1992; 2000) propôs o conceito de *reflexão na ação*, *reflexão sobre a ação* e *reflexão sobre a reflexão na ação*.

Schön explorou as relações destas idéias com a prática do talento artístico e descreveu as propriedades gerais do ensino prático reflexivo. O talento artístico profissional foi entendido por Schön (2000, p. 29) como “tipos de competência que os profissionais demonstram em certas situações da prática que são únicas, incertas e conflituosas” e o ensino deste talento, na proposta do autor, ocorre por meio da *reflexão na ação*.

Alarcão (1996, pp. 16-17) apresenta uma síntese do pensamento de Schön acerca dos momentos de reflexão, na qual esclareceu que “se reflectimos no decurso da própria acção, sem a interrompermos, embora com breves instantes de distanciamento, e reformulamos o que estamos a fazer” estamos perante um fenómeno de reflexão na ação, assim, estabelece-se um diálogo com a situação vivida. Quanto à *reflexão sobre a ação*, a referida autora afirma que esta ocorre quando “reconstruímos mentalmente a acção para tentar analisá-la retrospectivamente” (1996, p. 17). Por fim, *a reflexão sobre a reflexão na ação* é um processo que leva o professor a progredir no seu desenvolvimento e a construir a sua forma pessoal de conhecimento.

Visando chegar a uma verdadeira prática reflexiva, segundo Perrenoud (2008), “essa postura deve se tornar quase permanente, inserir-se em uma relação analítica com a ação, a qual se torna relativamente independente dos obstáculos encontrados ou das decepções” (2008, p. 13). Prosseguindo, ele ainda diz que

[...] todos nós refletimos na ação e sobre a ação, e nem por isso nos tornamos profissionais reflexivos. É preciso estabelecer a distinção entre a postura reflexiva do profissional e a reflexão episódica de todos nós sobre o que fazemos (idem).

A prática reflexiva propõe uma mudança de perspectiva em que as ações dos professores não são consideradas como construto plenamente ideal e imutável, adquiridos e elaborados pela formação inicial. O não saber faz parte de sua realidade, mas é necessário transcendê-lo, não limitá-lo. É preciso salientar que Perrenoud conceitua a prática reflexiva a partir de uma concepção de caráter profissional, ressaltando a experiência e reflexão sobre a prática como norteadores de um aprimoramento do próprio *savoir-faire*. E segundo ele, através de formação continuada, esta prática reflexiva

[...] pode ser orientada de forma específica em seminários de análises das práticas, em grupos de reflexão sobre problemas profissionais, em oficinas de escrita clínica, em estudos dos ensinamentos orientados para a metodologia da observação ou da pesquisa. Os objetivos a serem atingidos remetem à postura, ao método, à ética e aos *savoir-faire* de observação, de moderação e de debate (2008, p. 67)

Tal reflexão se faz dentro do que se tem como real do cotidiano do profissional. Assim, o contexto efetivo da profissão é vivenciado não apenas para a aplicação dos elementos da formação, mas como oportunidade para ser aprimorado a partir da reflexão sobre esta realidade.

A referência do profissional reflexivo é apresentada como uma forma de realismo e humildade: nas profissões, o saber estabelecido pela pesquisa é necessário, mas não é suficiente. A formação atribui-lhe equivocadamente, a parte do leão, pois explicita pouco os *savoir-faire* e os funcionamentos mentais exigidos pelas situações “clínicas” complexas (PERRENOUD, 2008, p.15)

O profissional reflexivo é uma antiga figura da reflexão sobre a Educação, cujas bases podem ser encontradas em Dewey¹⁸ ([1916]; 2012), sobretudo na noção de *reflection action*, já mencionados anteriormente neste capítulo. Desenvolvendo, assim, estudos sobre o pensamento e sobre o pensamento reflexivo (reflexividade) que consequentemente levam a uma prática reflexiva, esse autor compreende pensamento como

¹⁸ John Dewey (1849-1952), segundo Damasco, “foi um liberal, no sentido do Liberalismo que nasceu a partir da Revolução Francesa: respeitando o princípio do individualismo; da liberdade; da propriedade privada; da democracia e da igualdade, de chances iguais, de direitos inalienáveis do indivíduo. No mundo liberal há competição, mas o ponto de partida deve ser o mesmo para todos” (2011, s/p.).

[...] a operação em virtude da qual os fatos presentes sugerem outros fatos (ou verdades), de tal modo que nos induzam a crer no que é sugerido, com base numa relação real nas próprias coisas, uma relação entre o que sugere e o que é sugerido (DEWEY, 1959, p. 21).

Desse modo, pode-se inferir que o pensamento pregoado por Dewey tem uma particularidade entre conexão ou elo. Ao citar elo, este autor assegura que o pensamento é o “elo entre coisas reais, pelo qual uma delas se torna o fundamento, a garantia, a prova da crença em outra” (idem). Delibera também o pensar pelas palavras: “inquirir, investigar, examinar, provar, sondar para descobrir alguma coisa nova ou ver o que já é conhecido sob prisma diverso. Enfim, é perguntar” (p. 262). Logo, a tomada de consciência *na e pela* ação pedagógica prática é algo inerente do profissional reflexivo que se pretende constatar no processo de ensino-aprendizagem de LE nos professores-pesquisadores em tela, tendo o texto teatral, o corpo e a voz papéis de mediação nestas práticas reflexivas visando à apropriação da oralidade em LE.

Ainda em Dewey, este autor amplia seu pensar ao sugerir a ideia do pensamento reflexivo, que se entende neste trabalho como um sinônimo de reflexividade. O pensamento reflexivo é, para o autor, a melhor forma de pensar, sendo assim, “a espécie de um pensamento que consiste em examinar mentalmente o assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva” (1959, p. 13). Percebe-se que a reflexão “não é simplesmente uma sequência, mas uma consequência – uma ordem de tal modo consecutiva que cada ideia engendra a seguinte como efeito natural, e ao mesmo tempo apóia-se na antecessora ou a esta se refere” (p. 14.).

O pensamento reflexivo leva a uma prática reflexiva – agir, refletir e (re)agir – no fazer cotidiano do professor de LE, ao menos é assim que deveria ser. Percebe-se que o movimento da prática reflexiva é: a) uma reação às imposições de cima para abaixo sobre as questões de ensino; b) uma percepção de que a geração de conhecimento acerca do ensino não é de propriedade exclusiva de acadêmicos e pesquisadores de universidades; c) o reconhecimento da riqueza da *expertise* que reside na prática dos professores; e d) o reconhecimento de que aprender a ensinar é um processo que se dá ao longo de toda a carreira do professor.

Portanto, os cursos de formação de professores têm como tarefa preparar o professor para “começar” a ensinar e tentar comprometê-lo com a disposição de estudar seu ensino e desenvolver a habilidade necessária para isso, assumindo responsabilidade pelo

seu próprio desenvolvimento. O professor prático reflexivo nunca poderia satisfazer-se com sua prática primeira, jamais a julgaria perfeita, concluída, sem possibilidade de aprimoramento. Aconselho que este profissional de línguas deveria sempre estar em contato com outros profissionais, lendo, observando, analisando para atender melhor o aprendiz, sujeito e objeto de sua prática docente. Não atualizar-se é estagnar e retroceder mediante ao processo de ensinar e de aprender. “Refletir sobre o próprio ensino exige, sobretudo, espírito aberto, responsabilidade e sinceridade”, acrescenta (Zeichner, 1993, p. 17).

“Uma prática reflexiva confere poder aos professores e proporciona oportunidades para o seu desenvolvimento” (ORTIZ ALVAREZ, 2009, p. 7). O combate à insatisfação sentida por muitos profissionais de línguas (professores) com a sua preparação profissional que não contempla determinados aspectos da prática tem conduzido a movimentos de reflexão e de desenvolvimento do pensamento sobre as práticas.

No intuito de reflexão e de descobertas, os professores devem interagir com os seus aprendizes, aceitar suas sugestões e opiniões, construir junto com eles o significado social das suas práticas, investigando-as como oportunidades de desenvolvimento profissional que reforçam o pressuposto subjacente de que, ao desenvolvê-las, o ensino-aprendizagem pode ser melhorado.

A construção de uma concepção de professor como profissional que antevê progressos na carreira relacionados à sua competência e desempenho, e por isso mesmo busca aperfeiçoar-se mediante a exposição sistemática ao debate e ao confronto entre conhecimento e realidade, à troca e ao intercâmbio, ao estabelecimento de redes de relacionamento nas respectivas áreas de atuação, constitui certamente o núcleo de uma política educacional voltada para a qualidade de ensino em que também a interlocução contínua entre teoria e prática é importante e necessária.

Sendo o professor de LE um agente provocador de mudanças, sejam elas de ordem linguística, social, cultural etc., ele necessita de real atenção desde o início do processo de sua formação na universidade e quando passa a atuar efetivamente em contextos reais de ensino e prática pedagógica. Nas palavras de Ortiz-Alvarez,

[...] o perfil desejado do professor de línguas é de reflexivo, crítico, comprometido com a educação, é também o de ser o político que conhece bem seus direitos e deveres, assim como questões sobre política linguística. Mas para poder atingir a mudança no processo de ensino/aprendizagem de línguas, em que o professor está inserido, a refle-

xão é condição fundamental, pois ela acontece dentro da sala de aula e provoca a tal desejada “evolução” tanto do aluno, como do professor, assim como do processo de ensino e aprendizagem em si. (1999, p. 13).

O ensino de LE não é um território neutro do saber, mas pode representar um campo fértil de atuação crítica, propositiva e democratizante. Afinal, é a área por excelência que permitirá ao aprendente das classes populares o contato com outras culturas, uma abertura importante para o acesso ao conhecimento universal acumulado pela humanidade. Isso, é claro, se os professores de LE tiverem a consciência da seriedade do seu trabalho e da responsabilidade que é educar através da língua que ensinam.

A tarefa dos professores de LE aponta justamente para este caminho: falar, confrontar, conhecer e ensinar uma LE que pode ser, para a maioria da população, e especialmente para os aprendentes que frequentam a rede pública de ensino, a oportunidade de intercâmbio cultural, o alargamento das várias possibilidades de expressão e comunicação, a janela aberta para o mundo. Deve-se pensar em preparar os futuros formadores para que planejem e promovam, no ambiente de ensino-aprendizagem, situações em que o aprendente estruture suas ideias, analise seus próprios processos de pensamento (acertos e erros), expresse seus pensamentos, resolva problemas. Numa palavra, o faça pensar, mas para isso é necessário que seu processo de formação tenha as características elencadas aqui.

No âmbito desta possibilidade de reflexão sobre o ensino-aprendizagem, faz-se necessário permitir que o impulso, a intuição e a rotina se transformem em ações orientadas pelo pensamento crítico e, com isso, o entendimento mais aprofundado da relação entre os próprios comportamentos de ensino-aprendizagem e seus respectivos impactos sobre os aprendentes.

No próximo capítulo (*os diretores*), levando a cabo, ou melhor, dando os primeiros passos para minhas reflexões como professor-pesquisador aqui nesta dissertação, versarei sobre a metodologia de pesquisa por mim utilizada, bem como suas características e meu posicionamento frente a elas.

3. OS DIRETORES

“*não há verdade porque tudo é uma questão de interpretação*”. (Jean Grondin)

Apresento, neste capítulo, as características da metapesquisa qualitativa na modalidade de análise documental e, assim, faço uso da perspectiva hermenêutica-fenomenológica de Ricoeur (1976; 1978; 1989; 1990) e de Gadamer (1977; 2010) que é o referencial metodológico adotado para a pesquisa apresentada nesta dissertação.

O foco na abordagem da hermenêutica-fenomenológica visa à identificação do texto teatral, do corpo e da voz como contribuintes para o (re)conhecimento da realidade na qual explica os motivos da utilização dos construtos citados como mediadores na apropriação da oralidade no ensino-aprendizagem de LE.

O preceito filosófico na metodologia se aplica e se explica em minhas escolhas, pois aqueles filósofos, historicamente reconhecidos como tais são ditos como expoentes intelectuais que conseguiram expressar de forma mais elaborada a problemática das respectivas fases de desenvolvimento da humanidade. Na concepção de Saviani & Duarte tal viés filosófico na metodologia se apresenta,

[...] enquanto concepção de mundo, formula e encaminha a solução dos grandes problemas postos pela época em que ela se constitui. Como tal, ela contém em si, de forma sintética e conceptualizada, a problemática da época. [...] já que suas formulações, embora radicadas numa época determinada, extrapolam os limites dessa época, mantendo o seu interesse mesmo para as épocas ulteriores (2010, p. 431).

Assim, justifico a minha escolha da perspectiva hermenêutica-fenomenológica em suas conceptualizações e formulações (atemporais) pertencentes a uma época distinta que pelas suas contribuições, mundialmente reconhecidas, tornaram-se fontes de abordagem metodológica, ao longo dos tempos, já difundidas e bem aclamadas nos campos da Educação, dos Estudos Literários, da Psicologia, da Filosofia, dentre outros.

Ressalto também o ineditismo desta dissertação de mestrado e o meu interesse, latente, na aplicação desta abordagem metodológica na área de LA. No parágrafo seguinte, discorro sobre o caráter documental, a distinção entre metapesquisa e *estudo-da-arte* na tentativa de elucidar eventuais *ruídos* terminológicos e metodológicos nas minhas análises e para bem enquadrar meus preceitos de metodologia.

Para as pesquisas documentais qualitativas, a realidade é compreendida como fluente e contraditória, e os processos de investigação são vistos como dependentes das concepções, valores e objetivos do pesquisador, como defende Chizzotti (2006). Seguindo a mesma lógica, Moura Filho (2000) destaca que este tipo de pesquisa enfatiza a natureza da realidade socialmente construída, a relação entre o pesquisador e o contexto, e as restrições que podem ocorrer.

O valor “documental” não está intimamente ligado somente ao produto escrito, “o termo documental alude a materiais escritos, visuais ou físicos”, conforme afirma Merriam (1998, p. 112). Na análise documental há, caso necessário, a opção de analisar as informações contidas nos documentos concomitantemente com outros instrumentos de coletas (entrevistas) e/ou outros instrumentos de registros, que não foram aplicados a esta pesquisa. Em todos os casos, o primordial é que tais documentos sejam relevantes ao estudo em questão.

No que tange ainda à definição de análise documental, Marcelo Sousa Santos, em sua dissertação de mestrado “A construção de identidades no livro didático de língua estrangeira: uma perspectiva crítica” concebe que

[...] é um meio de pesquisa e de geração de dados que, em pesquisas de natureza qualitativa, pode tanto servir para complementar informações já obtidas via outras técnicas quanto evidenciar novos aspectos ligados a uma temática específica (2013, p. 107).

Nesta dissertação, os documentos foram fontes que forneceram dados referentes ao uso do texto teatral, do corpo e da voz como mediadores na apropriação da oralidade no ensino-aprendizagem de LE para serem analisados “sistematicamente”. Portanto, os documentos são como “quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano”, conforme Phillips (1974, p. 187 apud LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38), tais quais leis, diários, jornais, revistas, discursos, livros, arquivos escolares, entre outros de acordo com Lüdke e André (1986) e Flick (2009). Os documentos aos quais me refiro são dissertações de mestrado, teses de doutorado, livros e artigos dos professores-pesquisadores em tela. Há outra definição, bastante relevante, para “documentos” que traduz melhor a concepção que se tem em relação a eles, que é a seguinte

Se tivermos que arcar com a natureza dos documentos, então precisamos afastar-nos de um conceito que os considere como artefatos es-

táveis, estáticos e pré-definidos. Em vez disso, devemos considerá-los em termos de campos, de estruturas e de redes de ação. De fato, o status das coisas enquanto “documentos” depende precisamente das formas como esses objetos estão integrados nos campos de ação, e os documentos só podem ser definidos em relação a esses campos (PRIOR, 2003, p. 2 apud FLICK, 2009, pp. 230-231).

É de se vislumbrar, a partir desta citação, que “documentos” são despidos de uma concepção estável, ou seja, eles são retirados de uma forma com molde fixo e pre-estabelecido, passando a significar registros escritos/visuais/auditivos inseridos em um momento sócio-histórico específico. Os significados dos documentos, nestes termos, são construídos a partir da inserção no social, momento em que “documentos” e “meio social” se relacionam dialeticamente.

Os documentos enquanto discursos são restringidos pelo social, mas, também, o constitui. Assim, é nas práticas discursiva (quem produziu, onde, local de circulação, quem consome) e social (relações de poder, ideologia, hegemonia) que os documentos são definidos.

Tal concepção de documento apresentada leva a enxergá-los para além dos textos escritos em seus aspectos linguístico-estruturalistas, ajudando na tarefa de análise à medida que é lembrado de que analisar um documento é, segundo Flick, “mais do que mera análise de textos” (2009, p. 232). Portanto, na análise documental, os documentos são analisados como “dispositivos comunicativos em vez de contêineres de conteúdos” (p. 236).

A análise documental se difere da bibliográfica, pois enquanto esta utiliza fontes secundárias, ou seja, materiais disponibilizados já analisados por outros especialistas, aquela utiliza fontes primárias, cujos documentos ainda são desprovidos de tratamento analítico, exigindo, assim, uma avaliação mais cuidadosa do pesquisador que dela se ocupa, além de permitir a ele ter uma relação direta com os fatos a serem analisados, de acordo com Moura Filho (2005).

Logo, fazer pesquisa requer o confronto entre dados, evidências e informações coletadas sobre determinado tópico, assim como o conhecimento teórico acumulado a respeito dele, como defendem Lüdke & André (1986). Implica, portanto, implícita ou explicitamente, numa metodologia que assume pressupostos epistemológicos e numa concepção da realidade, mesmo quando o autor não a declara ou não a percebe. De acordo com Mirelle da Silva Freitas em sua dissertação de mestrado intitulada “Daquilo que sabemos: pesquisa metateórica sobre abordagem de ensino de línguas”,

[...] cabe ressaltar que fazer pesquisa envolve a difusão do conhecimento e também os agentes financiadores, portanto é obrigação do pesquisador agir eticamente, durante e ao final de seu estudo (2013, p. 33).

Assim, ao concluir uma metapesquisa, deve-se informar desvios e direções alternativas e, acima de tudo, comunicar de forma honesta, adequada, consistente e profissional sobre a produção, no caso específico, minha dissertação. Outro ponto relevante é que a metapesquisa apresenta a conjunção de um grupo de investigações em particular, tratando-se de um gênero que transcende as conclusões e interpretações dos estudos individualmente.

A metapesquisa procura integrar pesquisa empírica com o sentido de criar generalizações, o que implica a noção de buscar também os limites para ela. Frequentemente, a metapesquisa se atenta a teorias relevantes, analisa criticamente as pesquisas das quais tratam e procuram resolver conflitos na literatura, além de buscar identificar as questões centrais para futuras pesquisas, de acordo com Cooper *et al* (2009).

Complementando, uma metapesquisa persegue a compreensão sistemática a respeito de determinado problema utilizando, para isso, estudos primários, integrando evidências de pesquisa disponível, neste caso se utilizando da análise documental. Na LA, especificamente, eis uma prática relativamente nova, mas é necessário começar a pensar e agir sistematicamente para que a área possa trazer contribuições à compreensão humana do fenômeno de aprender e ensinar línguas, conforme Norris & Ortega (2006).

Em princípio, pode parecer que a metapesquisa se assemelha ao *estado-da-arte*; entretanto, elas se diferenciam tanto na sua elaboração e condução quanto nos seus objetivos, no intuito de evitar *ruídos* metodológicos. Freitas (2013, p. 39) apresenta “uma comparação entre as duas, expondo as principais características que as diferenciam”. Em tal comparação, a metapesquisa transcende as conclusões dos estudos individuais que compõem o *corpus*, pondo em evidência as características e dados e não as conclusões dos estudos individuais; ela compila também resultados e busca generalizações por meio do exame de categorias de dados que perpassam os estudos. Já o *estado-da-arte* apresenta a condição de um conhecimento científico/acadêmico ou tecnológico em um período específico, salientando os resultados dos estudos individuais, e constrói uma espécie de linha do tempo que contextualiza o objeto da pesquisa.

A premissa fundamental da interpretação da metapesquisa é que as análises primárias se transformam em dados que possibilitam o cruzamento de estudos que compartilham do mesmo foco. Os resultados de estudos individuais se convertem em valores passíveis de comparação via estimativa da magnitude de uma relação ou efeito observado. Uma vez que estes dados sejam padronizados, seus resultados podem ser comparados ou combinados, em conformidade com Norris & Ortega (2006).

Sendo assim, a metapesquisa que aqui desenvolvo é elaborada a partir da (re)análise de material já publicado, constituído principalmente de livros, teses e artigos de dois professores pesquisadores brasileiros, Massaro (2001; 2007; 2008) e Reis (2008; 2011; 2012) que tratam do tema no Brasil, com o propósito de responder aos questionamentos apontados.

Ao lançar mão desta metodologia, ambiciono evidenciar os processos de mediação na apropriação da oralidade em LE – idioma Francês – tendo como mediadores o texto teatral, o corpo e a voz e, desta forma, indicar, se possível, um novo referencial teórico norteador destas práxis em sala de aula e/ou em outros ambientes de ensino-aprendizagem.

Integra também este capítulo, além dos princípios da metapesquisa qualitativa na modalidade de análise documental, citados anteriormente, a origem da abordagem hermenêutica-fenomenológica e as fundamentações de Paul Ricoeur e de Hans Georg Gadamer, bem como o meu posicionamento como pesquisador hermeneuta-fenomenológico nas seções seguintes deste capítulo.

3.1- Hermenêutica – Origem

No sentido mais restrito e mais usual do termo, a hermenêutica serve atualmente para caracterizar o pensamento de autores como Hans-Georg Gadamer e Paul Ricoeur, que desenvolveram uma “filosofia universal da interpretação e das ciências humanas que acentua a natureza histórica e linguística de nossa experiência de mundo”, de acordo com Grondin (2012, p. 11).

De um lado, estes pensamentos marcaram uma grande parte dos debates intelectuais que balizaram a segunda metade do século XX (estruturalismo, crítica das ideologias, desconstrução, pós-modernismo, dentre outros), recepções que fazem parte

daquilo que pode ser chamado, ainda segundo Grondin (2012) de *o pensamento hermenêutico contemporâneo*.

De outro, os pensamentos de Gadamer e Ricoeur e de seus seguidores, frequentemente, vinculam-se à tradição mais antiga da hermenêutica, quando ela ainda não designava uma filosofia universal da interpretação, mas, sim, simplesmente, a arte de interpretar corretamente os textos. No item seguinte, trato das concepções do termo *hermenêutico* ao longo dos tempos.

De acordo com Terra *et al* (2009), a origem da palavra hermenêutica dá-se no verbo grego *hermeneuin*, que significa interpretar, e também no substantivo *hermeneia*, que denota interpretação. Tem-se também como justificativa para o surgimento do termo, a ligação ao deus-mensageiro-alado Hermes, da mitologia grega, que está associado à função de tornar compreensível, principalmente quando envolve a linguagem humana (textual, oral e gestual) de maneira que a inteligência possa compreender.

Há outra orientação do termo hermenêutica, que sugere explicação. Neste sentido, destaca-se o discurso da compreensão, pois as palavras vão além do dizer: elas explicam, racionalizam e clarificam algo. O significado, portanto, está relacionado a alguém e ao contexto. É esta ligação que estabelece o significado. Assim, segundo Grondin,

[...] não é por acaso que as principais regras hermenêuticas foram frequentemente extraídas da retórica, a arte do bem dizer, que se funda na ideia de que o pensamento que se procura comunicar deve ser apresentado de maneira eficaz no discurso. É especialmente o caso da importante regra hermenêutica do todo e das partes, segundo a qual as partes de um escrito devem se entendidas a partir do todo constituído por um discurso e por sua intenção geral (2012, p. 19).

Deste modo, segundo esse estudioso, podem-se distinguir três grandes acepções possíveis da hermenêutica, que se sucederam no decorrer da história, embora se mantenham, integralmente, como concepções absolutamente atuais e defensáveis da tarefa hermenêutica.

No sentido clássico do termo, a hermenêutica designava, outrora, *a arte de interpretar os textos*. Esta arte se desenvolveu, sobretudo, no seio das disciplinas ligadas à interpretação dos textos sagrados ou canônicos: a teologia (que elaborou uma *hermenêutica sacra*), o direito (*hermenêutica iuris*) e a filologia (*hermenêutica profana*). A hermenêutica desempenhava, então, na primeira concepção, uma função auxiliar, no

sentido de vir a secundar uma prática da interpretação, que tinha necessidade, sobretudo, de um socorro hermenêutico ao enfrentamento de passagens ambíguas (*ambigua*) ou chocantes.

A hermenêutica, ainda na primeira concepção, possuía um objetivo essencialmente normativo: propor regras, preceitos ou cânones que permitissem interpretar os textos. Assim, a maioria destas regras era tomada de empréstimo da retórica, uma das ciências fundamentais do *trivium* (ao lado da gramática e da dialética) e no seio da qual se encontravam com frequência reflexões hermenêuticas sobre a arte de interpretar.

Esta tradição, que fez da hermenêutica uma disciplina auxiliar e normativa nas ciências que praticam a interpretação, persistiu até Friedrich Schleiermacher (1768 - 1834). Mesmo este último autor ainda fazendo parte da tradição, seu projeto de uma hermenêutica mais universal anuncia uma segunda concepção da hermenêutica, que será inaugurada, sobretudo por Wilhelm Dilthey (1833 - 1911). De acordo com Grondin,

Dilthey conhece bem a tradição mais clássica da hermenêutica e sempre a pressupõe, sem deixar de enriquecê-la com uma nova tarefa: se a hermenêutica se inclina sobre as regras e os métodos das ciências do entendimento, ela poderia servir de fundamento metodológico a todas as ciências humanas (letras, história, teologia, filosofia e aquilo que hoje se chama de as “ciências sociais”). A hermenêutica se torna, assim, uma *reflexão metodológica sobre a pretensão de verdade e o estatuto científico das ciências humanas* (2012, p. 13).

Sendo assim, a reflexão se eleva contra o pano de fundo do desenvolvimento pelo qual passaram as ciências “puras” no século XIX, sucesso amplamente atribuído ao rigor de seus métodos, diante dos quais as ciências humanas pareciam muito deficientes. Se as ciências humanas quisessem se tornar ciências respeitáveis deveriam se basear em uma metodologia que coubesse à hermenêutica fazer surgir para tanto legitimar ou dar o devido grau de respeito e confiabilidade às ciências humanas. Tem-se aí uma visão metodológica da hermenêutica que perdurou por muitos anos até o advindo da terceira concepção.

A terceira grande concepção nasceu, muito claramente, em contrapartida a esta compreensão metodológica da hermenêutica. Ela assume a forma de uma *filosofia universal da interpretação*. Sua ideia fundamental, de acordo com Grondin (2012), (prefi-

gurada no último Dilthey)¹⁹ é que o entendimento e a interpretação não são apenas métodos encontráveis nas ciências humanas, mas processos fundamentais que podemos encontrar no próprio núcleo da vida. A interpretação surge então, cada vez mais, como uma característica essencial de nossa presença no mundo e a função da hermenêutica é, através de seus métodos, transpor, por meio da linguagem, as pistas ou as dicas para o entendimento do fazer da humanidade.

A ampliação do sentido da interpretação é responsável pelo avanço do qual a hermenêutica do século XX se beneficiou. Este avanço pode invocar “dois padrinhos, Nietzsche (anônimo porque ele não falou muito de hermenêutica) e sua filosofia universal da interpretação, e um padrinho mais evidente em Heidegger” (Grondin, 2012, p. 14). Mesmo que este último filósofo defenda uma concepção particular da hermenêutica clássica e metodológica, seu entendimento é de que ela não tem, em princípio, a ver com textos, mas com a própria existência, que já é penetrada por interpretações que a hermenêutica pode esclarecer.

A hermenêutica se vê, então, posta a serviço de uma filosofia da existência, chamada a um *autodespertar*. Passa-se aqui de uma “hermenêutica de textos” para uma “hermenêutica da existência”.

A maior parte dos grandes representantes da hermenêutica contemporânea (Gadamer, Ricoeur, dentre outros) situa-se na trilha de Heidegger, mas não seguiram realmente sua “via direta” de uma filosofia da existência. Eles preferiram retomar o diálogo com as ciências humanas, mais ou menos, negligenciado por Heidegger.

Assim, reataram com a tradição de Schleiermacher²⁰ e Dilthey, sem com isso diminuir a ideia de que a hermenêutica estava, por princípio, investida de uma função

¹⁹ Segundo Grondin (2012), têm-se três momentos distintos do pensamento de Wilhelm Dilthey (1833-1911), a saber: i) o momento de passagem da hermenêutica de filosofia para o campo de metodologia das ciências humanas sobre categorias que lhes sejam próprias (lógica) sobre uma teoria do conhecimento (epistemologia) e sobre uma teoria do método específico, ii) a hermenêutica como metodologia do entendimento histórico dos indivíduos, sendo “a arte da interpretação das manifestações vitais fixadas por escrito”. O objetivo da interpretação é entender a individualidade a partir de seus sinais exteriores e, iii) na última fase, a universalidade da hermenêutica ou do reino da interpretação, consiste em que o entendimento e a interpretação não são apenas “métodos”, mas traduzem uma busca de sentido e de expressão ainda mais originária da própria vida, através das várias formas de expressão que as ciências humanas buscam entender recriando a experiência da qual elas brotam. Para mais informações, vide GRONDIN, J. **Hermenêutica**. Trad.: Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2012, pp. 32-36.

²⁰ Friedrich Schleiermacher (1768 - 1834), contemporâneo dos grandes pensadores do idealismo alemão, Fichte, Hegel e Schelling, foi, ao mesmo tempo, um grande filólogo, um teólogo expressivo, um filósofo e um teórico da hermenêutica. Porém, ele só interessa a esta dissertação enquanto hermeneuta. Schleiermacher inspirou-se em grande medida na tradição retórica de que “todo ato de entendimento é uma inversão de um ato de discurso em virtude da qual deve ser trazido à consciência o pensamento que se encontra

metodológica. Seu objetivo era, especialmente, desenvolver uma melhor hermenêutica das ciências humanas, aliviada do paradigma exclusivamente metodológico, que faz mais jus à dimensão linguística e histórica do entendimento humano. Ao assumir a forma de uma filosofia universal do entendimento, esta hermenêutica acabou por deixar o terreno de uma reflexão sobre as ciências para criar uma pretensão de entendimento universal das ciências.

3.2 Ricoeur – Hermeneuta-fenomenológico

Com base nas obras de Paul Ricoeur, mais especificamente *O conflito das interpretações* (1978), *Interpretação e ideologias* (1990) e *Teoria da interpretação* (1976), pretende-se mostrar as contribuições do seu pensamento a partir da compreensão de alguns traços de seu discurso.

Para Paul Ricoeur (1989), a hermenêutica é uma fonte metodológica para a compreensão de obras teóricas ou poéticas, configurando-se como um instrumento e um guia para a compreensão de discursos filosóficos, políticos, pedagógicos e nas ações e construções racionais ou poéticas. Sendo assim, a hermenêutica, como instrumento de compreensão do discurso ou da ação, configura-se como um *laço mimético* que se caracteriza como “uma articulação daquilo que chamamos compreensão, no sentido heideggeriano de *articulação significativa* da estrutura compreensível do *ser-no-mundo*” (1989, p. 100). Por isso, toda obra tem caráter simbólico, seja um discurso (uma linguagem) ou uma palavra, e necessita da mediação simbólica do *mito*, da *poesia* ou do *símbolo*.

Outro ponto que se deve levar em consideração em Ricoeur é a relação entre fenomenologia e linguagem, sendo fundamental considerar a noção de tempo. Na fenomenologia, há um *tempo reflexivo* ou tempo subjetivo – tempo da alma; na linguística, diz-se que há um *tempo cosmológico* ou tempo objetivo – tempo do mundo. Assim, pode-se considerar que o tempo reflexivo é o tempo do sujeito; e o tempo cosmológico é o

na base do discurso”. Assim, a hermenêutica, segundo este autor, se divide em duas grandes partes: a interpretação gramatical, que entende todo discurso a partir de uma língua dada e de sua sintaxe, e a interpretação psicológica (eventualmente chamada de “técnica”), que tem no discurso a expressão de uma alma individual. Para mais informações, vide GRONDIN, J. **Hermenêutica**. Trad.: Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2012, pp. 23-31.

tempo do mundo; tempos, no entanto, que se complementam e formam aquilo que se pode denominar *tempo do ser no mundo-do-texto*, expressão deste autor.

Neste contexto, para Ricoeur (1989; 1990), linguagem, discurso da ação, signos mediadores, cultura e suas manifestações são vias que devem desembocar na *hermenêutica* ou na *teoria geral da interpretação*. Tal teoria afigura-se como *instrumento metodológico, epistemológico, ontológico e pedagógico*, dado que não se restringe apenas a uma opção ou um procedimento metodológico, mas que, fundamentalmente, possibilita ao investigador/pesquisador ter uma visão de construção do conhecimento metodológico, uma compreensão de obras e organização da vida humana para além dos textos. Além disso, deve haver preocupação com o que existe no texto e com o que o texto convoca, ou seja, com aquilo que remete o indivíduo para o sentido do texto.

O discurso, também para Ricoeur (1989, p. 117), é uma “sequência de frases, é feito de frases e é maior do que uma frase”, por isso, ao (de)codificá-lo, busca-se compreender e perceber gênero e estilo, isto é, apreender o *acontecimento* e o *sentido* por ele apresentados. É fundamental mostrar que, em qualquer obra, há um *laço mimético* ou implicações profundas estabelecidas entre a palavra e a ação, e é justamente este laço mimético que se configura, no texto, como uma refiguração da ação do texto e da interpretação.

Tal laço permite revelar também o leitor e/ou intérprete de um texto, assim como ajuda o *imaginário criador* a manter o sentido objetivo de uma escrita. Neste contexto, a hermenêutica caracteriza-se como um instrumento valioso, tanto nas construções imaginárias, como na Filosofia, na Educação ou nas Ciências, visto que funciona como instrumento de análise e compreensão de obras.

As ações que suscitam o imaginário social estão embasadas nos paradigmas da ação e dos discursos, paradigmas capazes de aflorar possibilidades ontológicas. O imaginário funciona como ligação profunda e anímica do sujeito com seu *inconsciente* – considerado na Psicanálise como o lugar de resíduos de energias, mas também de forças propulsoras para a manutenção e organização da vida (Tavares, 2010). Diz-se que é no inconsciente que brotam as energias fundamentais para a sobrevivência e para as mais variadas formas e expressões criadoras. É de igual valia, de acordo com Silva,

[...] lembrar que é também no inconsciente que os desvios e distorções são construídos. Por isso, a noção de inconsciente é fundamental nessa perspectiva, visto que, para Ricoeur, é do inconsciente que brotam as

expressões maiores do imaginário social, tais como a *ideologia* e a *utopia*, que possibilitam, por exemplo, compreender a educação sob a via das mediações simbólicas, de acordo com as ações dos indivíduos, grupos, classes e sociedade (2011, p. 21).

O inconsciente e o imaginário, na perspectiva hermenêutica, são relevantes para a compreensão da problemática de um texto. Esta começa quando o indivíduo se pergunta como fazer para seguir uma história ou, melhor, o que fazer para ver uma ação ou o ser desta ação se manifestar. Trata-se de situação que requer, segundo o autor, uma construção específica a fim de compreender uma história, sendo necessário refazer a operação discursiva do texto. Quando alguém recorre à explicação de um texto, procura evidenciar nele as implicações, ou seja, as *intrigas* do texto.

Ricoeur faz cinco considerações sobre a hermenêutica. A primeira refere-se a ela como um enxerto (preenchimento), já que surgiu antes da fenomenologia de Husserl. A hermenêutica foi classificada, inicialmente, no limite da exegese, isto é, em disciplina que tinha como fim compreender os textos sagrados que não eram de fácil acesso e, por conseguinte, sua compreensão era limitada a poucos.

Na segunda consideração, a hermenêutica é tida como a ciência de toda a compreensão linguística que se baseia na concepção de todos os tipos de interpretação de textos. Nesta, marca-se o início da hermenêutica não disciplinar e define-se como estudo da sua própria compreensão.

Na terceira, a hermenêutica também é considerada como alicerce metodológico dos *Geisteswissenschaften* (ciência humana), referindo-se ao projeto de Wilhelm Dilthey. Este percebeu que a hermenêutica poderia servir de base a todas as disciplinas que estivessem centradas na compreensão da arte, no comportamento e na escrita do homem.

Dilthey defendia a interpretação das expressões essenciais da vida humana, pois são plausíveis de uma compreensão histórica, porém diferentemente da quantificação e da cientificidade do mundo natural (*Naturwissenschaften*). Dilthey achou na hermenêutica uma metodologia humanística.

A quarta consideração refere-se à fenomenologia do *Dasein* (existência) e da compreensão existencial. Martin Heidegger, ao desenvolver seu estudo sobre a presença cotidiana do ser humano no mundo, chamou para análise, em sua obra, uma hermenêutica do *Dasein*. Neste âmbito, a hermenêutica é considerada como uma explicação fe-

nomenológica da existência humana e não uma ciência ou regras de interpretação de textos, tampouco uma metodologia para a *Geisteswissenschaften*.

Após Heidegger, Hans-Georg Gadamer delinea detalhadamente o desenvolvimento da hermenêutica, desde os estudos iniciais para despertar a consciência filosófica da *Geisteswissenschaften*. Para Gadamer, no relato de Law (2007), a compreensão é relacionada à experiência estética e ao conhecimento histórico na hermenêutica. Isso mostra que a compreensão precisa, segundo ele, estar inserida num contexto no qual haja uma fusão constante do passado e do presente. Partindo da contribuição de Gadamer, Araújo afirma que

[...] não há como evitar a inserção, o pertencimento à história como prévio a todo conhecimento ou ciência. Primeiramente o ser é histórico, pertence a uma época. Neste sentido, fica inaceitável a dicotomia entre explicar (ciências da natureza) e compreender (ciências do espírito) de Dilthey (1998, p. 196).

Logo, a compreensão dá-se através da interpretação da vida que brota na história. Cada época produz significações cujo entendimento e sentido é preciso compreender. Gadamer (2011), todavia, observa que o que vem em primeiro lugar não é a reflexão acerca do sentido dado em cada época; a relação primeira é a do ser com a realidade, uma relação de pertencimento à história. Esta é a verdade do ser humano, de acordo com ele.

Por fim, na quinta consideração, como sistema de interpretação, a hermenêutica é compreendida como um processo que interpreta um conteúdo e um significado manifesto ou escondido. Ricoeur, nesta concepção, contribui, significativamente, quando refere que a hermenêutica é o processo pelo qual o significado é desvelado para além do conteúdo manifesto. Com isso, pode-se dizer que, hoje, a hermenêutica está pautada na linguagem.

Em tal contexto, para Ricoeur (1976; 1990), a linguagem é fundamental para a compreensão das áreas de estudos que se beneficiam dos seus preceitos filosóficos. Ela permite falar de mundos diversificados, por isso são de grande valia as disciplinas que estudam a linguagem, como é o caso da Psicologia, da Sociolinguística, da AD, da LA, dentre outras, por apontar a cultura como o cerne da linguagem. Quanto à Psicanálise, pode-se observar que ela é mais que uma interpretação de culturas, é também um modelo pertinente de interpretação, conforme afirma Tavares (2010).

Ao considerar os elementos dos desejos e dos sonhos, a linguagem pode revelar e também dissimular por meio de uma “linguagem distorcida”; ainda assim, coloca em evidência uma região específica da cultura que pede por um duplo sentido, em que não se podem eliminar as ambiguidades, uma vez que desejos ou sonhos, ao serem contados, abrem possibilidades para a construção de um contexto coerente de signos a serem interpretados. Isso significa que, ao elaborar uma atividade de interpretação, seja qual for a natureza dela, pode-se colocá-la em evidência e distinguir o símbolo.

O desafio em Ricoeur é realizar a linguagem criativamente. Considera-se que sua teoria da interpretação, hermenêutica, está alicerçada na dialética entre explicação e compreensão, mediada pela interpretação, seguindo um método reflexivo que faz uma aliança com o vivido, como bem exemplificada por Silva ao dizer que

[...] como em toda cultura, há mediação simbólica da ação, que se sobressai pela manifestação da linguagem, a qual acaba por revelar a reflexão sobre o ser. Compreender o ser é compreender suas relações com essas mediações, que são anteriores ao ato mesmo da compreensão, cuja função é fazer pensar, transformar visões de mundo, ou seja, colocar em funcionamento a *consciência reflexiva* (2011, p. 22).

Assim, a hermenêutica trata de uma congruência que propõe reflexões sobre a experiência estética e sobre a linguagem humana. É a interpretação do sentido do não dito ou mostrado ao fazer-se algo. Mostra-se como uma tentativa de especificar o significado que é primordial na descrição da experiência.

A finalidade da hermenêutica é alcançar uma teoria da interpretação do ser. Por isso, Paul Ricoeur busca um “método reflexivo” que esclarece a existência e elucide “seu sentido”. No seu método reflexivo, entende-se que compreender e explicar não se excluem mais mutuamente, mas se completam. Sozinha, a explicação restringe o sentido em sua riqueza, pois exila a obra a uma simples estrutura. Esta serve apenas como intermediária para o discurso; a partir do discurso é que se tem compreensão.

3.3 Gadamer - Hermeneuta-fenomenológico

Outra forma radicalmente diferente de representar a noção de compreensão interpretativa é encontrada na hermenêutica filosófica de Gadamer, inspirada no trabalho

de Heidegger, que define o papel do intérprete como um indivíduo engajado em análise crítica ou explicação de um texto (ou de alguma ação humana).

Segundo Gadamer (1970), a compreensão é a interpretação, pois não é uma atividade isolada executada pelos seres humanos, mas uma estrutura básica de nossa experiência de vida, pois, segundo o filósofo, estamos sempre tomando algo *por* algo. Este ato de interpretar (ou tomar algo *por* algo) não deve desconsiderar as intencionalidades ou os preconceitos sócio-históricos com uma característica ou um atributo do qual o intérprete deva livrar-se ou que ele deva se empenhar para controlar a fim de chegar a uma compreensão “clara”.

A compreensão é participativa, conversacional e dialógica, mantendo sempre uma estreita ligação com a linguagem, sendo conquistada, por vezes, através de uma lógica de pergunta e resposta. Além disso, a compreensão é algo *produzido* neste diálogo e não algo *reproduzido* por um intérprete/participante por meio de uma análise do diálogo que ele procura compreender.

Ao mesmo tempo em que a compreensão é participativa, conversacional e dialógica, revela que a historicidade é comunicação *na* e *pela* interação entre os participantes. Isto porque a linguagem só se torna efetiva enquanto discursiva. Não é simplesmente fruto de regras, mas sim fala efetiva.

Esta diferente concepção do significado representa uma ruptura radical com a ideia interpretativista de que a ação humana possui significado e de que este significado pode ser, em princípio, determinado ou decidido pelo intérprete/participante. Em outras palavras, o significado é negociado mutuamente no ato da interpretação, não é simplesmente descoberto. Berstein resume bem a noção proposta por Gadamer do caráter progressivo, aberto, preventivo, da formação do significado, ao dizer que

[...] estamos sempre compreendendo e interpretando à luz de nossos prejulgamentos e preconceitos preventivos, os quais também vêm sofrendo mudanças no curso da história. É por isso que Gadamer nos diz que compreender é sempre compreender de uma maneira diferente. Mas isso não significa que nossas interpretações sejam arbitrárias e deturpantes. Devemos sempre visar a uma compreensão correta do que dizem as “coisas em si mesmas” (os objetos de nossa interpretação). Porém, o que as “coisas em si mesmas” dizem será diferente à luz de nossos horizontes mutáveis e das diferentes perguntas que aprendemos a fazer²¹ (1983, p. 139).

²¹ [...] *we always understand and interpret according to our preventive preconceptions and prejudices, which have also been changing throughout history. That is why Gadamer states that understanding is*

De acordo com esta síntese, a compreensão é ela mesma um tipo de experiência prática *no e sobre* o mundo que, parcialmente, constitui os tipos de pessoas que somos no mundo. Por isso, Gadamer nos diz que compreender é sempre compreender uma maneira diferente.

A interpretação envolve mais que investigação filosófica das origens históricas e significados das palavras, ela pode ser vista como um elemento no processo, no ato ou evento do entendimento em si. Esta é uma das contribuições mais importantes de Gadamer ao pensamento contemporâneo. Seu compromisso com a ideia de que todo o entendimento é interpretação, demonstra que a hermenêutica-fenomenológica vai além dos limites da interpretação textual.

Na realidade, para Gadamer, segundo Law (2007), a hermenêutica-fenomenológica é universal: aquilo que acontece quando se interpreta um texto é o que acontece quando se procura entender qualquer coisa em nosso mundo sociocultural, seja o significado da vida ou uma interpretação mais comum dos objetos do cotidiano, das ideias e situações. Com isso, a leitura é interpretação, olhar é interpretação, pensar é interpretação; interpretação não é uma atividade especial restrita à elucidação de textos difíceis, ela é um aspecto de todas as formas do entendimento humano.

Agora, após algumas explicações e esclarecimentos sobre o enquadramento desta pesquisa – metapesquisa – de orientação qualitativa, na modalidade de análise documental no uso da perspectiva da hermenêutica-fenomenológica de Ricoeur e de Gadamer, cabe salientar meu posicionamento como um pesquisador travestido metodologicamente de hermenêutica-fenomenológica que mescla as considerações dos hermeneutas do fenômeno citados aqui.

No capítulo seguinte, *o abrir das cortinas*, versarei sobre o texto teatral, o corpo e a voz na apropriação da oralidade no ensino-aprendizagem de LE nas práticas de ensino de Massaro e Reis, professores pesquisadores de FLE, no qual o meu papel de hermenêutica-fenomenológica é o de analisar suas produções primárias (dissertações, teses e artigos). Estas são a fonte metodológica para a compreensão de suas práxis. Para

always comprehending in another way. However, it does not mean that our interpretations are arbitrary and misleading. We should always aim an accurate understanding of what "things within themselves" say (the object of our interpretation). Nonetheless, what "things within themselves" say are different in the light of our mutable horizons and the different questions we learn to ask. (BERSTEIN, 1983, p. 139) (versão minha)

realizar a análise, passo a configurar-me como um instrumento e um guia para o entendimento de seus discursos filosóficos, políticos, pedagógicos e nas ações e construções racionais ou poéticas de suas práxis.

Sendo assim, a hermenêutica-fenomenológica, como instrumento metodológico do discurso ou da ação, configura-se um elemento que se caracteriza como articulação daquilo que se chama de compreensão. Tal teoria é um instrumento metodológico, epistemológico, ontológico e pedagógico, dado que não se restringe apenas a uma escolha ou um posicionamento metodológico, mas que, primordialmente, possibilita a mim – pesquisador hermeneuta-fenomenológico – ter uma visão da construção do conhecimento metodológico dos professores pesquisadores em tela.

A compreensão, no caso da presente pesquisa, refere-se às produções primárias e organização das práxis para além dos textos de Massaro e Reis. Logo, a compreensão é, ela mesma, um tipo de experiência prática *no* e *sobre* o mundo que, parcialmente, constitui os tipos de pessoas que somos no mundo. Por isso, acredito que compreender é sempre compreender uma maneira diferente, considerando que a teoria da interpretação, hermenêutica-fenomenológica, está alicerçada na dialética entre explicação e compreensão mediada pela interpretação.

4. O ABRIR DAS CORTINAS

Este capítulo se propõe a reunir toda a discussão trazida nos capítulos anteriores, de modo que seja possível investigar e analisar o texto teatral, o corpo e a voz como mediadores na apropriação da oralidade no ensino-aprendizagem de LE (Francês) vistos na prática pedagógica dos professores pesquisadores Massaro e Reis em ambientes de ensino.

4.1 Os protagonistas

Antes das minhas análises e apontamentos, frutos de dois longos e prazerosos anos, gostaria de mencionar que o presente capítulo tem início com a justificativa da escolha de dois professores pesquisadores. São eles: professora doutora Maria da Glória Magalhães dos Reis, da UnB, e professor doutor Paulo Roberto Massaro, da USP; ambos são as fontes da minha pesquisa, pois (re)analiso a produção acadêmico-científica deles.

Após pesquisa de resumos e palavras-chaves em bancos de teses e dissertações nos sítios *Periódicos* da Capes e também no *Tela*²² durante dois anos, detive-me em conciliar na busca os construtos: texto teatral, ensino de língua estrangeira, oralidade, corpo e voz que, de todo modo, perfaziam o processo de ensino-aprendizagem de professores de LE.

O fato destes dois profissionais de línguas trabalharem com o idioma Francês como Língua Estrangeira, assim como eu, foi um dado relevante, porém não se constitui como um dos critérios na busca, haja vista que o meu interesse se encontra no ensino-aprendizagem de LE e na apropriação da oralidade mediados pelo texto teatral, corpo e voz. Tive como ponto de partida para (re)análise suas dissertações de mestrado e teses de doutorado, bem como artigos publicados, tendo os construtos mencionados anteriormente em conjunto ou vistos separadamente.

Tenho como objetivo, ao final da pesquisa, fazer um breve apanhado das práxis do texto teatral, do corpo e da voz como mediadores na apropriação da oralidade em

²² *Tela* (Textos em Linguística Aplicada) é um projeto sem fins lucrativos, coordenado pelo Professor Vilson Leffa. Apresentado em quatro CDs, compila diversos textos em LA publicados por pesquisadores brasileiros, incluindo dissertações, teses, artigos, livros e revistas especializadas.

LE, no que tange ao seu ensino-aprendizagem no Brasil. Ou, seguindo as palavras de Reis, pretendo

[...] desenvolver reflexões sobre o papel do jogo dramático e do texto teatral para a apropriação da língua estrangeira, considerando de forma especial a afetividade, o corpo e a voz. Assim, a partir de experiências com teatro no ensino de francês, [desenvolver também] uma importante discussão sobre como o processo de apropriar-se de uma língua estrangeira envolve trocas que mobilizam o sujeito numa perspectiva corporal e emocional, envolvendo subjetividade, desejo e prazer nas interações na nova língua (2011, pp. 14-15).

Além disso, organizar os referenciais teóricos norteadores dessas práxis no país e indicar que as práxis do uso do texto teatral, bem como do corpo e da voz no livro de Gisèle Pierra, favorecem a apropriação da oralidade dos aprendentes nas aulas de LE (Francês) em qualquer ambiente de ensino-aprendizagem sob duas abordagens: como forma de prazer e como recurso didático. Outra intenção é a de (re)transmitir esta abordagem e técnicas para mais profissionais de LE por meio de formação continuada na LA e desenvolver, futuramente, a tradução do francês para o português do Brasil do referencial teórico de Pierra.

O texto teatral, o corpo e a voz podem apresentar-se conectados a outros conceitos que não se restringem somente ao tema desta pesquisa. Assim, por meio dos resultados aqui obtidos, será apontada a importância de se fornecer oportunidades para que os professores possam conhecer, refletir e discutir suas crenças e ações.

Por fim, como hermenêutica do fenômeno, pretendo associar as características dos hermenêuticos-fenomenológicos Ricoeur e Gadamer apresentadas no capítulo anterior para direcionar e fomentar minhas análises. Ricoeur profere que ao mesmo tempo em que a compreensão é participativa, conversacional e dialógica, ele revela que a historicidade é comunicação *na* e *pela* interação entre os participantes (professores e aprendentes) porque a linguagem só se torna efetiva enquanto discursiva. Não é simplesmente fruto de regras, mas sim fala efetiva. Considera-se que sua teoria da interpretação, hermenêutica-fenomenológica, está alicerçada na dialética entre explicação e compreensão, mediada pela interpretação. Ela segue um método reflexivo que faz uma aliança com o vivido.

No seu método reflexivo, Gadamer percebe que as ações de compreender e explicar não se excluem mais mutuamente, mas se completam. Sozinha, a explicação restringe o sentido em sua riqueza, pois exila a obra a uma simples estrutura. Esta serve

apenas como intermediária para o discurso; a partir do discurso é que se tem compreensão e ainda compartilhando destas premissas, há o entendimento de que a hermenêutica-fenomenológica é universal: aquilo que acontece quando se interpreta um texto é o que acontece quando se procura entender qualquer coisa em nosso mundo sociocultural, seja o significado da vida ou uma interpretação mais comum dos objetos do cotidiano, das ideias e situações.

4.2 Professor reflexivo

A busca pela conciliação entre o fazer pregoado pelas teorias e o que realmente acontece em sala de aula é notória nas reflexões dos professores que não só contemplam suas abordagens e técnicas, mas procuram mudar ou propor mudanças na percepção de mundo dos aprendentes, de outros professores de línguas e, por vezes, da instituição na qual exercem sua profissão. Faço uso do termo *reflexividade* para definir a proposta de *agir-refletir-(re)agir* como uma constante do profissional de línguas, que deve perdurar durante toda a sua vida profissional, baseando-me nos estudos de Ortiz-Alvarez (2009), de Freire (1975; 1976; 1996) e de Libâneo (2009).

O professor reflexivo, na medida do possível, nunca se satisfaz com sua prática, jamais a julga perfeita, terminada, sem possibilidade de aprimoramento ou aperfeiçoamento, pois de acordo com Perrenoud (2008, p. 66) os “recursos intelectuais da reflexão: hábito de duvidar, de se surpreender, de fazer perguntas, de ler, de anotar algumas reflexões, de debater, de refletir em voz alta” são uma expressão da consciência profissional. O professor reflexivo está sempre em contato com outros profissionais da área e de áreas afins lendo, observando e analisando para melhor atender e compreender os aprendentes, sujeitos e objetos de sua ação docente. Portanto, não atualizar-se é, possivelmente, estagnar e retroceder. Como opina Zeichner, “refletir sobre o próprio ensino exige, sobretudo, espírito aberto, responsabilidade e sinceridade” (1993, p. 17). É de se notar tal reflexividade ou pensamento reflexivo crítico nos dizeres dos professores pesquisadores neste estudo na delimitação da metodologia e do objeto de pesquisa em suas teses de doutoramento, que consiste em

[...] uma reflexão sobre a possibilidade de vislumbrar uma prática teatral compreendendo texto e jogo, que ofereça aos alunos de francês língua estrangeira a oportunidade de estimular a expressão oral através

de interações reais. Interações que favoreçam a superação do medo de falar, do medo de cometer erros, através de práticas de comunicação no processo de **mise en voix** [oralização] e de **mise en espace** [encenação] de um texto teatral [...] minha posição enquanto pesquisadora era baseada nos princípios da pesquisa-ação, na qual pesquisadora e pessoa estão implicadas na situação investigada (REIS, 2008, p.16 e 23).

[...] um recorte entre outros possíveis; não se tratando de uma pesquisa quantitativa, mas sim qualitativa que tem como suporte metodológico o paradigma indiciário, decidimos investigar os tratamentos pedagógicos de fragmentos de textos teatrais apresentados por livros didáticos publicados a partir dos anos de oitenta do século XX que consideramos mais significativos, seja por representarem uma mudança radical de paradigma metodológico, seja pela grande difusão no Brasil, seja pela contemporaneidade (MASSARO, 2007, pp. 11-12).

Nos trechos acima, pode ser observada a preocupação não só na mudança de visão de mundo adotadas em pesquisa ulteriores como também a reflexão para, se possível, propor uma mudança de paradigmas no processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Há neles uma tentativa de sugerir uma ação-reflexão-re(ação) por parte dos aprendentes no processo de ensino-aprendizagem que é mediado pelo texto teatral, corpo e voz na apropriação da oralidade em LE.

A reflexão é a relação direta entre a reflexividade ou reflexão crítica e as situações práticas. Neste caso, a reflexividade não é introspecção, mas algo imanente à ação. Ela é um sistema de significados decorrente da experiência, formado na trajetória da experiência, ou seja, a capacidade reflexiva começa necessariamente numa situação concreta externa ou então, conforme Dewey ([1916]; 2012, p. 158), “o estágio inicial do ato de pensar é a experiência”. A partir desta reflexão, define-se o modo de agir futuro. Assim, a reflexão está entre o mundo externo e a ação do sujeito e a sua função é dar uma nova direção à ação, esclarecer o que se deve fazer. É fundamental anotar o pensamento de Dewey sobre isso:

[...] o pensamento ou a reflexão é o discernimento da relação entre aquilo que tentamos fazer e o que sucede como consequência. Na descoberta minuciosa entre os nossos atos e o que acontece em consequência deles, surge o elemento intelectual que não se manifesta nas experiências de tentativa de erro. À medida que se manifesta esse elemento aumenta proporcionalmente o valor da experiência. Com isto, muda-se a qualidade desta, e a mudança é tão significativa que poderemos chamar reflexiva esta espécie de experiência, isto é, reflexiva por excelência. Pensar o esforço intencional para descobrir as relações

específicas entre uma coisa que fazemos e a consequência que resulta, de modo a haver continuidade entre ambas ([1916]; 2012, p. 158).

O pensamento reflexivo crítico (reflexividade) vem da mente capaz de julgar como cada passo deve ser tomado em cada situação particular. Não há regras nem tempo para isso, pois tudo depende do contexto de ensino-aprendizagem de LE em que ocorre, sendo que a percepção é que irá determinar diferentes ações reflexivas. Vislumbra-se a capacidade de tomada de reflexividade em Reis no que tange ao seu posicionamento em relação às experiências, às práticas e às estratégias dos professores, em primeiro plano, e dos aprendentes no uso do texto teatral, do corpo e da voz como mediadores da apropriação da oralidade no ensino-aprendizagem em LE, que ao

[...] refletir sobre a prática possível no ensino de francês língua estrangeira e com isto abrir espaço à reflexão sobre os recursos que cada professor tem a sua disposição para escapar a ditadura do manual. O professor tem a capacidade, a partir de sua vivência pessoal e de sua própria criatividade, de usar seus recursos para propor novas alternativas [...] que possam ir ao encontro do desejo de comunicação do aluno (2008, pp. 29-30).

Contribuindo para o entendimento do trecho supracitado, Gimenez, Arruda e Luvuzari (2004), ao discorrerem sobre procedimentos utilizados na formação de professores que potencialmente conduzem à reflexividade ou reflexão crítica, colocam em pauta a organização feita por Grimmet quanto a três perspectivas de se entender reflexão que definem as práxis de Reis e de Massaro no uso do texto teatral, do corpo e da voz como mediadores na apropriação da oralidade no ensino-aprendizagem em LE.

Na primeira destas perspectivas, a prática de professores é direcionada com base em resultados de pesquisa ou teorias educacionais (empiricamente ou não). Na segunda, considera-se o contexto das práticas educativas ao se ponderar sobre visões distintas do que seria o “bom ensino-aprendizagem”, fazendo-se uso do conhecimento resultante de pesquisa para informar à prática pedagógica. Já a terceira perspectiva tem na reflexão (reflexividade) um caminho crítico para (re)construção e possibilidades alternativas de ação, a que chega através de um aprofundamento do conhecimento de si mesmo, do contexto educacional e de pressupostos sobre ensino-aprendizagem. As três educadoras, acima mencionadas, consideram, portanto, que em tal perspectiva

[...] a reflexão permite aos profissionais articularem uma consciência madura sobre sua prática e se emanciparem das distorções sociais, po-

líticas e culturais que frustram e limitam seu entendimento. A reflexão crítica começa com perguntas do tipo “para que fins, em nome de quem esse conhecimento está sendo usado?” (2004, p. 2).

A categorização de Grimmet (1998, apud Gimenez, Arruda e Luvuzari, 2004) encontra muitos pontos de encontro na de Van Manen (1995), oferecida duas décadas antes. Van Manen igualmente apresenta três tipos de reflexão: a técnica, a prática e a crítica. A reflexão técnica é aquela em que o profissional de línguas busca na teoria soluções para problemas de sua prática educativa. Fazendo um paralelo com as competências propostas por Almeida Filho (1993; 1997; 1999; 2000), seria a *Competência Aplicada* em LA. A reflexão prática, por outro lado, apóia-se na vivência de colegas e experiências anteriores (*Competência implícita*, de Almeida Filho). A reflexão crítica alia as características das duas anteriores de forma dialética, propondo que primeiramente se entendam os problemas no próprio contexto sócio-histórico em que ocorrem, depois se questionem possíveis consequências políticas, sociais, éticas, culturais e educacionais que daí decorram para, então, se propor ações diferentes para transformação da prática. Pode-se enquadrar esta reflexão crítica de Van Manen na *Competência reflexiva*, de Basso (2008).

Em ambas as propostas de posicionamento crítico são perceptíveis a relação com os postulados de Paulo Freire. O conceito de reflexão ou reflexividade, capacidade inerente aos professores reflexivos no qual enquadro os professores-pesquisadores já mencionados anteriormente, é um tema que também perpassa grande parte das obras freireanas, como se pode notar nas citações abaixo:

O que teríamos que fazer, então, seria, como diz, Paul Legrand, ajudar o homem a organizar reflexivamente o pensamento. Colocar, como diz Legrand, um novo termo entre o compreender e o atuar: o pensar (FREIRE, 1984, pp. 67-68).

Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática (FREIRE, 1996, p. 43).

A prática docente, crítica implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer, e o pensar sobre o fazer (FREIRE, 1996, p. 42-43).

O que se precisa é possibilitar, que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal se vá tornando crítica (FREIRE, 1996, p. 43).

É possível concluir que para Freire (ibidem), a reflexão ou reflexividade é o movimento realizado entre o fazer e o pensar, entre o pensar e o fazer, ou seja, no pensar para o fazer e no pensar sobre o fazer. Isso quer dizer que a reflexão surge da curiosidade sobre a prática docente, com o exercício constante, a curiosidade vai se transformando em crítica permanente.

A título de curiosidade que se transforma em crítica permanente e indo além, Smyth (1992) inspira-se declaradamente em Freire para propor formas de ação para a realização do processo reflexivo crítico (reflexividade). É interessante observar que estas ações, caracterizadas por momentos, começam por entender a prática de ensino-aprendizagem como um texto a ser descrito e posteriormente estudado quanto a seus significados, o que nos remete ao capítulo metodológico (*os diretores*). Nele, foi visto que a linguagem, o discurso da ação, os signos mediadores, a cultura e suas manifestações são vias que devem desembocar na *teoria geral da interpretação* (hermenêutica-fenomenológica), possibilitando ao pesquisador ter uma visão de construção do conhecimento metodológico, uma compreensão de obras e organização da vida humana para além dos textos.

Todo o percurso reflexivo crítico (reflexividade) demanda envolvimento emocional e cognitivo que, por sua vez, pressupõe atitudes pessoais singulares, conforme já apontava Dewey (1933). A primeira delas é a mentalidade aberta, que corresponde a permitir-se ouvir opiniões diferentes, desarmado de prejulgamentos ou resistências que impeçam ver uma determinada questão sob outras perspectivas. Requer primeiro ouvir e tentar entender alternativas outras, colocando de lado, por ora, a sua própria, para depois decidir se elas devem ser levadas em consideração – ao que mais tarde Schön (2000) se referiu como *suspension of disbelief* (suspensão de descrédito).

Estes autores citados acima pregam que os profissionais poderão agir com desenvoltura diante das dificuldades práticas do dia a dia por meio da reflexão sobre as mesmas, acima de tudo quando tais profissionais possuem liberdades pessoais e podem exercer, no contexto de ensino-aprendizagem, seus talentos e criatividade. Ao seu turno, Schön (1992; 2000) pondera estar ciente das preocupações dos educadores profissionais devido a uma distância entre a teoria aprendida nos centros de formações e suas atuações efetivas no campo educacional. Ilustra também que para compreender esta questão, a relação entre o conhecimento profissional e a competência profissional, a mesma deve “ser virada de cabeça para baixo” (SCHÖN, 2000, p.22), exemplificando que no meio

educacional é preciso buscar formas pelas quais os “profissionais maduros podem ser ajudados a renovar-se de modo a evitar o esgotamento e como eles podem ser ajudados a construir seus repertórios de habilidades e idéias de forma contínua” (p. 23).

Ter mentalidade aberta, segundo Dewey (1993; 1959; [19916]; 2012), é também admitir a possibilidade de se estar errado até no que se tem maior convicção. O professor de línguas com esta predisposição está sempre disposto a (re)examinar as fundamentações lógicas que alicerçam ações consideradas naturais e vai em busca da origem de problemas e conflitos. Outra das atitudes pessoais singulares é a responsabilidade, que, além de se estar aberto a outras alternativas, é preciso entendê-las e analisá-las de modo a se saber aplicá-las adequadamente e, como bem explicita Zeichner (1993), prever consequências no âmbito pessoal, acadêmico e sociopolítico, isto é, como as ações de ensino-aprendizagem vão afetar o aprendente em seu autoconceito, desenvolvimento intelectual e sua própria vida.

Dos autores apresentados neste tópico, dois se encontram, fortemente, quando se fala sobre a prática reflexiva de profissionais educacionais, incluo aqui os professores de LE: John Dewey e Donald Schön, sendo que o segundo desenvolveu e ampliou as teorias do primeiro para a formação do profissional reflexivo por meio da análise de sua prática. Schön elucida a prática profissional por intermédio de Dewey como “o domínio de uma comunidade de profissionais que compartilham, nos termos de John Dewey, as tradições de uma vocação” (2000, p. 36). Assim, através de Dewey, Schön destaca que tais profissionais “compartilham convenções de ação que incluem meios, linguagens e ferramentas distintivas e operam dentro de tipos específicos de ambientes institucionais” (p. 36). Há situações repetitivas que podem gerar uma prática que é constituída de elementos de atividades mais ou menos familiares ou incomuns. Schön analisa a prática das pessoas que trabalham em ambientes de ensino-aprendizagem, ou seja, aos que se (pre)ocupam com a educação para a prática reflexiva e por conseguinte aos profissionais reflexivos, bem como aos que entendem que isso é um processo dinâmico, pois envolve fenômenos relacionados à competência prática e ao talento do indivíduo.

O compromisso do professor reflexivo, afinal, não é apenas com a educação dos aprendentes, mas também com a sociedade. Zeichner (1993, p. 19) ainda acrescenta que “professores reflexivos avaliam o seu ensino por meio de pergunta “gosto dos resultados?” e não simplesmente “atingi meus objetivos?”. Por último, mas não menos importante, há o entusiasmo, que consiste no empenho e persistência fundamentais para o

engajar no processo reflexivo crítico (reflexividade), enfrentando as incertezas e dificuldades envolvidas quando se quer escapar de ações rotineiras e da opção “mais fácil” para se desenvolver.

Assim, o sentimento, as emoções, a paixão pelo ato de ensinar e aprender, a vontade de atuar de modo transformador e libertador começam por inquietar o professor de LE ante os problemas percebidos na prática docente. Consequentemente, provocam a análise racional criteriosa para que se criem formas de agir mais consistentes com seus propósitos. Isso facilmente leva ao entendimento de que há no processo reflexivo crítico (reflexividade) uma articulação da afetividade-subjetividade e cognição, em coerência à perspectiva monista que o permeia e que será visto no item a seguir.

Do mesmo modo, apoiando-se nesta linha de raciocínio, é natural se chegar à conclusão de que a reflexão crítica (reflexividade) dos professores de LE oferece caminhos poderosos para o aprender e para o ensinar do professor reflexivo, uma vez que o alicerça com formas de ação que o auxiliam a desenvolver e aprimorar seu fazer pedagógico e atuação social engajada e responsável.

Espera-se que esta dissertação dê margens a continuadas discussões que contribuam para o desenvolvimento – que se pretende perene, considerando-se sua interminável e necessária missão – crítico-reflexivo dos aprendentes e dos professores de línguas.

4.3 Afetividade-subjetividade

A relação entre afetividade-subjetividade e construção de conhecimento vem sendo objeto de atenção de estudiosos há séculos, mas recentemente tem merecido discussão renovada, uma vez que o tema parece não ter se esgotado. Ao invés disso, parece ter adquirido mais fôlego na LA; de acordo com Reis (2011, p. 216) “a presença da afetividade e da emoção como elementos primordiais no desenvolvimento da oralidade na apropriação da língua estrangeira” ajuda na desinibição dos aprendentes ao se expressarem de maneira espontânea em LE.

Assis (2011), em seu artigo intitulado “Convite à autoestima: encaminhado à Linguística Aplicada”, relata a tímida presença de pesquisas sobre a relação afetividade e aprendizagem na LA e suas relações com pesquisas já profícuas nos departamentos de Educação e de Psicologia das universidades brasileiras, partindo dos questionamentos de como os resultados providos destes estudos podem ser aplicados à realidade de ensi-

no-aprendizagem de LE em contextos nacionais. O autor sugere, “um debruçar-se da LA, e de suas diversas subáreas, em um dos componentes do domínio afetivo” (2011, pp. 66-67): a afetividade.

Percebe-se vividamente a pertinência de se insistir neste item nas minhas análises e no posicionamento dos professores pesquisadores também aqui em estudo, pois a pesquisa ora apresentada perfaz o caminho de dar voz e corpo à temática das várias formas como afetividade e subjetividade se fazem presentes no processo de ensinar e aprender línguas, considerando com seriedade as orientações de Freire (1996), autor amplamente lido no contexto educacional brasileiro. A propósito, vale citar a seguinte reflexão:

[...] na verdade, preciso descartar como falsa a separação radical entre seriedade docente e afetividade. Não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e “cinzento” me ponha nas minhas relações com os alunos, no trato dos objetos cognoscíveis que devo ensinar. A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade (FREIRE, 1996, p. 89).

Frequentemente, é possível observar a grande preocupação em se “aumentar a autoestima” dos aprendentes, buscando-se dar maior atenção, carinho e afeto aos “desafortunados de tudo”. Teme-se que isso implique grandes problemas se o “colo e o afaço” vierem desacompanhados de desafios cognitivos que, através de mediação atenta, contribuam para o desenvolvimento do aprendente. Segundo Lago, “uma das teorias que marcadamente relacionou a área de ensino de LE com a afetividade foi a de Krashen” (2007, p. 44), conhecida como teoria do monitor. Entre as cinco hipóteses que compõem esta teoria, a do filtro afetivo apresenta-se como a grande contribuinte desta relação.

Para Krashen (1982), dentro dos estudos de aquisição de LE, o estado mental dos aprendentes, dependendo de sua disposição, pode levantar uma barreira imaginária que os impedem de aprender. É conhecida a importância dos estudos de Krashen a respeito disso, embora não seja o foco de minha pesquisa, apesar de trabalhar também com os obstáculos emocionais para aprendizagem de LE. Dessa forma, domínios emocionais como ansiedade ou autoestima baixa podem dificultar o ensino-aprendizagem, o que limita o que é compreendido e aprendido pelos aprendentes. A preocupação com o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem dos aprendentes, de forma afeto-

subjetiva e efetiva, respeitando as suas individualidades e tempo, é ilustrada no pensamento de Massaro, para quem

[...] a condição *sine qua non* para o sucesso da apropriação do conhecimento é o engajamento de cada aprendiz em seu próprio processo de aprendizagem. Colocar o aprendiz no centro do processo pedagógico equivale a afirmar que para cada grupo de aprendizes, construiremos um outro percurso, balizaremos uma nova trilha, monitorando um processo de apropriação diverso dos anteriores, na medida em que cada aprendiz é um indivíduo singular, constituído por histórias próprias e discursos múltiplos (2008, p. 180).

Partindo de tal observação e do excerto supracitado é que, portanto, vê-se a necessidade de se refletir criticamente sobre o papel da afetividade-subjetividade no processo educativo e nas ações de ensino-aprendizagem de uma LE, na construção de conhecimento, seja dos aprendentes ou dos professores.

A afetividade pode ser abordada consoante diferentes perspectivas, entre elas, a filosófica, a psicológica e a pedagógica. Conseqüentemente, nesta dissertação, abordo o contexto pedagógico, ou seja, objetivar a relação educativa que se estabelece entre o professor e seus aprendentes nos ambientes de ensino-aprendizagem de LE. De acordo com Reis, afetividade

[...] é refletir sobre o uso da prática teatral, que interpela o aprendente através da afetividade, do corpo e da voz, para favorecer a produção oral em língua estrangeira e tem como fundamento a ideia de que pela experiência viva da “oralização” e da “encenação” de um texto teatral o aluno pode superar as inibições iniciais de falar uma língua estrangeira. (2011, p. 216 e 217).

Importante mencionar que aplico na presente pesquisa o conceito de afetividade proposto por Codo & Gazotti. Para eles, ela se apresenta como um

conjunto de fenômenos psíquicos que se manifestam sob a forma de emoções, sentimentos e paixões, acompanhados sempre da impressão de dor ou prazer, de satisfação ou insatisfação, de agrado ou desagradado, de alegria ou tristeza (1999, p. 69).

O que se propõe, para fins de pesquisa em LA, é que o construto afetividade possua, quando problematizado, afinidade profunda entre os seres humanos, significando a existência de um fio, de uma conexão que tenha por regra a reciprocidade porque aqueles que educam pelas línguas precisam perceber que a sua responsabilidade para com o aprendente não se encerra no ensino-aprendizagem da língua-alvo.

Além disso, o dever humano do professor põe em obra a formação de pessoas. Sendo assim, o professor representa uma peça-chave acrônica na co-autoria do desenvolvimento subjetivo, moral e afetivo de seus aprendentes que se percebe nitidamente no fazer pedagógico dos professores pesquisadores deste estudo.

Compreende-se também que a subjetividade dos sujeitos (professor e aprendentes) pode ser constituída a partir das interações sociais mediadas pela língua como bem relatado por Marcushi (2010), Pierra (2006), Massaro (2007) e Reis (2008). Em um ambiente de ensino-aprendizagem, o aprendente pode desenvolver incessantemente com os outros a sua subjetividade, contrastando ser o que o outro não é, pelas suas diferenças, e assim construindo a sua identidade de aprendente em LE.

Mostra-se importante também notar o enfrentamento que o aprendente promove para tornar-se o outro, a busca de uma nova identidade com a LE, trazendo, novamente, o confronto com a LM. Isso porque o falar requer as várias dimensões do sujeito que aprende, como Revuz ressalta sobre a prática da LE:

A língua, uma prática de expressão, mais ou menos criativa, ela solicita do sujeito, seu modo de relacionar-se com os outros e com o mundo; prática corporal, ela põe em jogo todo o aparelho fonador. O sujeito deve por a serviço da expressão de seu “eu” um vaivém que requer muita flexibilidade psíquica entre o trabalho de corpo sobre os ritmos, os sons, as curvas entonais, e uma análise e de memorização das estruturas linguísticas. É possível se levantar a hipótese de que muitos dos insucessos podem ser analisados como uma incapacidade de ligar essas três dimensões: a afirmação do eu, trabalho com o corpo, dimensão cognitiva (1998, pp. 216-217).

De acordo com essa autora, o ensino-aprendizagem de uma LE solicita do aprendente a habilidade de pôr em jogo todos os aspectos do sujeito. O texto teatral, o corpo e a voz podem favorecer ou, na perspectiva deste trabalho, mediar esta condição de ensino-aprendizagem da oralidade em LE. Eles envolvem o aprendente nas três dimensões do sujeito: o “eu” que interage com o outro; o “eu” que tem características marcadas por sua LM; e o “eu” da outra língua; e com isso também as estruturas linguísticas de que o sujeito se apropria pouco a pouco para falar. Sendo assim, o relacionar-se com o mundo exterior traz à tona a própria identidade de ser.

A partir do ensino-aprendizagem de LM ou de LE torna-se possível ter consciência de si, pois elas nos constituem como sujeitos (professores e aprendentes) e por intermédio delas ter a percepção da realidade. Para Reis, os conceitos de discurso, de

subjetividade e de ritmo são três elementos inseparáveis e que os sujeitos têm um papel prevalecte na forma de vislumbrar a linguagem. Ela declara:

Não vejo o processo de aprendizado de uma língua como um simples treino de habilidades linguísticas, ou uma prática de um código, mas sim como um encontro com uma linguagem que atravessa o sujeito e que se dá através de um discurso que é organizado por um ritmo (2008, p. 56).

Assim, ambiciona-se uma reflexão a respeito dos sujeitos, responder à questão da relação entre quem fala e o que é falado. Tais sujeitos do discurso, de acordo com Benveniste, aprofundam a questão de como se dá a subjetividade na linguagem. Pode-se compreender, de acordo com o autor, que: “É na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito; porque só a linguagem fundamenta a realidade, na sua realidade que é a do ser, o conceito do *ego*” (2005, p. 286).

A subjetividade nasce no seio da intersubjetividade, quer dizer na relação com o outro. Portanto, o autor faz entender que é pela linguagem que se constitui o sujeito, pois o participante se tornará sujeito ativo quando ele fala dele para o outro. No contraste de “si” com o “tu” é que nasce a consciência da identidade do próprio sujeito. “A consciência de si mesmo só é possível se experimentada por contraste”, diz Benveniste (p. 256).

A tendência atual, mesmo de posicionamentos teóricos distintos, é de se contrapor ao tradicional pensamento dualista ocidental, fazendo prevalecer, então, o entendimento de que o psiquismo humano baseia-se em complexo funcionamento de componentes diversos, estreitamente (inter)relacionados que não dissociam cognição e afetividade-subjetividade, razão e emoção, de acordo com Arantes (2003).

Na literatura, dependendo da época e do aporte teórico adotado, encontra-se uma multiplicidade de termos relacionados à área de afetividade-subjetividade que não raro encerram significados distintos, tais como emoção, afeto, estima, sentimento, paixão. Foge do escopo desta dissertação discutir a variedade de termos e conceitos, mas o que se pretende fazer é uma sucinta recapitulação das linhas teóricas que consideram a afetividade-subjetividade em sua relação a desenvolvimentos cognitivos.

Engendra-se que esta retomada auxilie a se chegar a um entendimento, ainda que introdutório, na complexa questão sobre o desenvolvimento crítico-reflexivo ou reflexividade dos professores-pesquisadores em tela, aqui percebido como um processo de ensino-aprendizagem privilegiado, cujos fundamentos epistemológicos estreitamente

se relacionam aos da abordagem sociocultural freireana e da sócio-interacionista vygotskiana.

A perspectiva vygotskiana, conhecida como socioconstrutivismo ou sócio-interacionismo, tem sido uma das principais fontes teóricas que orientam o ensino-aprendizagem em nosso país atualmente, como se pode atestar, por exemplo, nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (PCN-LEM – Brasil, 1998).

As condições básicas para que o desenvolvimento do ensino-aprendizagem de uma LE se dê são o engajamento de todos os participantes (professores e aprendentes) no processo e que a (re)construção de conhecimento tenha como ponto de partida o que o aprendente já sabe. Em outras palavras, os participantes da negociação precisam estar motivados para o processo de ensino-aprendizagem e predispostos a aprenderem um com o outro, uma vez que o ensino-aprendizagem é conjunto. Como consequência, todos os envolvidos aprendem ao mesmo tempo em que ensinam, todos se transformam.

Assim, os participantes (professores e aprendentes) precisam entender e lidar com as informações, pensamentos, significados (aliados a sentidos) e saberes do outro – o que é conseguido através de perguntas, exemplificações e esclarecimentos, por exemplo – para saberem como participar colaborativamente em direção ao ensino-aprendizagem. Conforme sustenta Vygotsky,

[...] para compreender a fala de outrem não basta entender suas palavras – temos que compreender seu pensamento. Mas nem mesmo isso é suficiente – também é preciso que conheçamos a sua motivação. Nenhuma análise psicológica de um enunciado estará completa antes de se ter atingido esse plano (1989, p. 130).

Para o socioconstrutivismo, então, somente a visão monista, em que afeto-subjetividade e cognição interagem dialeticamente, pode explicar o ser psicológico como um todo. A abordagem sociocultural de Paulo Freire compartilha com o socioconstrutivismo uma série de preceitos (Feitosa, 2005), tais como a ênfase no interacionismo, pois “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”, segundo Freire (1975, p. 69). A inserção do ser humano no contexto histórico, a relevância da problematização da realidade e do conflito como geradores de ensino-aprendizagem e a importância dada aos conhecimentos que o aprendente já traz consigo são os elementos que contribuem de fato com a Educação.

É necessário mencionar que a pedagogia elaborada por este mundialmente prestigiado educador brasileiro também apresenta fortes tons humanistas dentro da visão monista, pois, conforme interpreta Taylor, ao nomear a abordagem freireana como *pedagogia do carinho*, ele releva o papel da afetividade-subjetividade. A citação a seguir esclarece:

É preciso aprender a ter confiança no nosso lado emocional de aprender o mundo e de valorizar outros saberes além dos saberes científicos. [...] o que dá força à *Pedagogia do Oprimido* é o fato de apelar para um diálogo fundamentado no amor, na humildade, na esperança (2003, pp. 64-65).

Freire propõe engajar o ser humano no processo de construção de cultura ao desenvolver, através da reflexão, sua consciência crítica (reflexividade) perante o mundo em que vive. É necessária a compreensão do contexto, a curiosidade constante gerando perguntas, uma vez que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”. Freire diz sobre si: “Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago” (1996, p. 29), pois pensar é começar a mudar. E isso é só possível a partir de uma reflexão sobre si mesmo e suas ações. A avaliação da prática leva a descobrir falhas e possibilidades de melhoria. Quem não reflete sobre o que faz repete erros e não se mostra profissionalmente.

É promovendo a reflexão que se leva o sujeito à conscientização e que se torna possível prepará-lo para comprometer-se, agir e transformar seu mundo nunca menosprezando sua subjetividade guiada pela afetividade nas relações humanas. Tem-se, portanto, um caminho tanto criativo quanto sem fim já que “o homem como um ser inconcluso, consciente de sua inconclusão” deve exercer “seu permanente movimento de busca do ser mais”, em conformidade com Freire (1975, p. 72). Princípios como estes embasam também o processo de reflexão crítica de Smyth (1992) e de reflexividade em Alvarez (2009) mencionados anteriormente.

4.4 Corpo e voz

Para dar voz ao corpo e corporeidade à voz, percebe-se a importância deste tópico de análise nesta pesquisa, pois, conforme Reis, “no momento em que faltam palavras é que entra em jogo o trabalho da voz e do corpo, acompanhados do trabalho de escuta mútua, que juntos podem auxiliar no desbloqueio da expressão” (2008, p. 53).

Expressão essa que ajuda o aprendente a se comunicar em LE, apropriando-se de maneira espontânea e real da oralidade em LE mediado pelo corpo e pela voz. Oralidade aqui definida e defendida por Marcuschi como

[...] uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora, ela vai desde uma realização mais informal à mais formal nos mais variados contextos de uso (2010, p. 25).

Na presente pesquisa, a oralidade, pautada no contexto do ensino-aprendizagem de LE, parte da visão da AC. Assim, ela é explicitada como elemento crucial de um contexto de aprendizagem comunicativa. Para desenvolvê-la, é preciso considerar a língua em seu uso real, tratando-a como mecanismo de emissão que se faz consciente de uma recepção e da sua adequação para a construção de determinado sentido utilizando o corpo e a voz para tanto. Outro ponto importante no uso do corpo e da voz na apropriação da oralidade no ensino-aprendizagem de LE é levantado por Massaro ao relatar que

[...] propondo justamente práticas [...] teatrais que, fazendo explorar recursos expressivos da voz (língua não articulada) e do corpo (língua não verbal), diminuiriam os inconvenientes para a comunicação causados pelo nervosismo e/ou timidez (2008, p. 132).

Esses inconvenientes e obstáculos no uso do corpo e da voz como mediadores da apropriação da oralidade no ensino-aprendizagem de LE também são elencados por Pierra (2006). Entretanto, conforme a autora, eles poderão servir de motivadores para superar, inicialmente, o bloqueio de se comunicar oralmente em LE em relação à falta da “palavra certa” e ao medo de errar. Acredito que superar esses inconvenientes e obstáculos pode levar a uma desinibição e uma liberação gestuais que, para Massaro e Reis, vão facilitar a iniciativa com que os aprendentes possam se aventurar em seus turnos de falar cada vez mais, o que vai favorecer a apropriação da oralidade em LE.

Entendo que a apropriação da oralidade via corpo e voz, desde início do ensino-aprendizagem da LE, precisa contemplar o que Dolz & Schneuwly (2011, p. 132) apresentam como o “aspecto aparentemente caótico do discurso oral” para que assim os aprendentes passem a desenvolver a aprendizagem de uma LE em caráter mais espontâneo, ou seja, mais real. E que se permitam espontaneamente e com naturalidade a utili-

zação de outros elementos da oralidade, que não os códigos de sons, palavras e organização sintática.

A fragmentação que direciona a oralidade a outros recursos para a construção do discurso dá aos aprendentes mais possibilidades para o seu desenvolvimento. Assim, “o não saber” pode ser entendido como sinalização para outros caminhos, mesmo as lacunas que fragmentam o discurso direcionam para mecanismos que constroem o significado. Muda-se a compreensão de puro erro ou do problema de nível de língua pouco desenvolvido, pois as pausas, as buscas por vocabulário, as autocorreções e até os questionamentos para o preenchimento de lacunas são tomados como fatores naturais de uma oralidade espontânea, presentes na LM e, porque não, em LE.

A escolha de documentos com a oralidade pré-formatada torna-se insuficiente, uma vez que o seu desenvolvimento implica muito mais do que a exposição à sonorização. É preciso contemplar os elementos do “caótico”, expor e motivar apropriação da oralidade no ensino-aprendizagem de LE pela utilização dos recursos que podem movimentar o sentido do discurso para a compreensão adequada da mensagem. Sobre tais elementos, ressalta-se a apresentação de Meshonnic, o qual declara que

[...] resta à oralidade livrar-se do empirismo tradicional que, acreditando ver nela apenas uma propriedade da voz, a considera através do modelo do signo. Segundo o dualismo do oral e do escrito. Esse dualismo é evidente. Tanto em etnologia quanto em lingüística e na pedagogia das línguas. O estruturalismo o reforçou. [...] A oposição entre o oral e o escrito confunde o oral com o falado. Passar da dualidade oral/escrito para uma partição tripla entre o escrito, o falado e o oral permite reconhecer o oral como um primado do ritmo e da prosódia, com sua semântica própria, organização subjetiva e cultural de um discurso, que pode se realizar tanto no escrito como no falado. Há oralidade em Rabelais e em Joyce. A entonação é um modo da oralidade do falado. A imitação do falado no escrito é distinta do oral. A historicidade da pontuação dos textos é uma questão da oralidade. A tradução está se transformando através do reconhecimento da oralidade. (2006, p. 07)

O autor, então, apresenta outros elementos constituintes da oralidade que a colocam em um escalão mais amplo podendo ser relacionados ao que Dolz & Schneuwly (2011, p. 131) apontam como “vocalização”, “instrumento linguístico para a entonação e a acentuação”, que também é o lugar de expressão do ritmo e da musicalidade, associando-se frequentemente às emoções e à afetividade.

Tais autores, citados acima, ressaltam a importância do ritmo na composição do sentido e que “a produção e a percepção dos acentos e das pausas determinam a produção e a percepção de grupos” (idem). A importância do ritmo como também destaca Meschonnic faz com que a significação do discurso seja fortalecida, uma vez que, “o ritmo é uma organização subjetiva do discurso, da ordem do contínuo, não do descontínuo do signo. Neste sentido, ritmicamente, prosodicamente, não há mais, no discurso, dupla articulação da linguagem” (2006, p. 17).

Mesmo não se referindo de modo específico ao texto teatral, Bajard (2002; 2005) propõe uma definição muito importante entre o *ler um texto* e *dizer um texto*. Refutando o termo “leitura em voz alta”, sugere o emprego da seguinte terminologia não ambígua, exemplificado por Massaro, no que tange ao

[...] *oralizar* para designar a atividade de identificação das palavras através da voz [...], *ler* para designar a atividade silenciosa de construção de sentidos a partir de um texto [e] *dizer* para designar a atividade de comunicação vocal de um texto preexistente (2007, p. 26).

Evidentemente, o dizer só pode ser realizado após a leitura do texto teatral. Entretanto, é de se ressaltar que para ler um texto teatral e, portanto, construir sentidos pertinentes a ele, é imprescindível que o leitor (professores e aprendentes) leve em consideração a efetiva intenção de oralidade na compreensão escrita que em conjunto com um “trabalho maior e mais constante com a produção e a compreensão orais [parece] também necessário para que a leitura se torne cada vez mais proficiente”, segundo Pietraróia (1997, p. 317). Assim, mesmo que as tarefas de leitura e de comunicação vocal não sejam realizadas simultaneamente, todo o trabalho pedagógico de leitura do texto teatral deveria ser permeado pela imbricação das esferas da escrita e da oralidade.

Ao falar em interação e comunicação via corpo e voz em LE, mais aparece aproximação com a linguística pragmática, com a sociolinguística interacional, bem como com a linguística do discurso do que com a LA. Entretanto, para situar melhor as análises apresentadas, desloco a idéia de dicotomia saussureana entre língua e fala e adoto, para o trabalho nesta pesquisa, uma relação não dicotômica entre língua e discurso.

Para Saussure, a língua é o sistema em que tudo se mantém. Ela é social, é constituída de constantes. De seu lado, a fala é ocasional, histórica, individual e constituída de variáveis. De acordo com Orlandi (2006) ao separar língua e fala, separa-se ao

mesmo tempo o que é social e o que é histórico. Um discurso visto de tal forma fica condicionado à análise de seu funcionamento, contanto que se observe a relação do que é linguístico com a exterioridade que o determina. No discurso tem-se o social e o histórico indissociados.

Logo, o propósito é compreender primeiramente alguns aspectos da comunicação não verbal – extralinguística – uso do corpo em LE para, em seguida, relacioná-los com o campo do ensino-aprendizagem de LE; em relação à Psicologia, que estuda a comunicação do corpo segundo o princípio da ressonância corporal,²³ o intuito é circular entre tais áreas buscando produzir novos conceitos que iluminem os objetos de estudo e as análises. Para isso, tento contextualizar cada um dos conceitos em sua área de origem, para, em seguida, trazê-los de volta ressignificados para o âmbito da reflexão em curso.

Embora a comunicação que se estabelece através da ressonância corporal não seja de ordem verbal, ela produz interação entre os participantes numa troca conversacional. Com esta análise, o corpo cumpriria uma função mais profunda e determinante no nível da comunicação que somente um mero simulacro de carne comandado pela mente.

A comunicação não verbal foi, durante muito tempo, ignorada enquanto componente significativo do fenômeno comunicativo. Trata-se de um campo relativamente inexplorado e pouco sistematizado, o que explica, portanto, as diversas incertezas terminológicas e certas divergências analíticas, conforme afirma Rodrigues (2007). O não verbal inclui os elementos não linguísticos que comunicam alguma coisa no curso de uma interação. Dentre os fatores não verbais mais importantes numa interação, destacam-se: a paralingua, a kinesia e a proxemia, que, segundo Rodrigues, são assim definidas e exemplificadas:

[...] paralingua aponta as qualidades da voz (timbre, altura, entonação, volume, etc.) como vocalizações (risos, suspiros, tosses, etc.). A paralingua não trata do que é dito, mas de forma como alguma coisa é dita. [...] A kinesia, por outro lado, vai se interessar pela relação movimento/fala na interação. Esse campo cobre o estudo dos movimentos do corpo (deslocamentos, gestos), das expressões do rosto (mímicas), do olhar e das posturas durante a troca conversacional. [...] O termo proxemia foi criado por Hall (1971) para designar o conjunto de teorias

²³ De acordo com Rodrigues, trata-se de uma [...] troca de energia entre os corpos, a energia de um corpo é transformada pela energia de um outro corpo, afetando a própria organização da comunicação. [...] esta organização de comunicação via ressonância corporal acaba interferindo na própria organização discursiva das frases, palavras, tons, gestos, assim como na regulação do espaço e da distância que queremos manter com os nossos interlocutores. (2007, p. 41).

relativas ao uso que o homem faz do espaço enquanto produto cultural específico (2007, pp. 39-41).

A dimensão gestual (uso do corpo) deve ocupar um lugar importante nas aulas de LE, visto que na cultura humana a gestualidade é abundante. Ignorar a dimensão gestual e os contatos corporais nas atividades pedagógicas seria limitar a interação e admitir a alienação de uma das expressões mais caras ao ser humano: a sua gestualidade. Observa-se que o trabalho desenvolvido por Massaro e Reis sobre o texto teatral e o jogo dramático possibilita aos aprendentes um distanciamento do aspecto formal do ensino-aprendizagem de LE, o que angustia alguns e diverte outros. Este afastamento leva os aprendentes a um novo tipo de relacionamento com a LE, no caso o Francês, através de seus aspectos poéticos e lúdicos. Pela descoberta da entonação, dos gestos, do corpo, o aprendente descobre, igualmente, que ele possui um corpo significativo em LM e também em LE.

Pode-se concluir que a comunicação deve ser concebida como sistema dinâmico de códigos interdependentes e todo estudo criterioso sobre a comunicação deveria integrar as condutas não verbais dos participantes (professores e aprendentes), no intuito de restituir, juntamente com o plano verbal, o ato comunicativo em sua totalidade. Estas condutas fazem das práticas orais de Massaro e de Reis – nas atividades teatrais (jogos dramáticos e teatrais) e improvisações sobre textos da dramaturgia contemporânea de expressão francesa – uma fonte de exemplos nos quais o texto teatral, o corpo e a voz possuem um papel de mediadores da apropriação da oralidade no ensino-aprendizagem de LE, levando os aprendentes a situações reais e espontâneas da oralidade em LE.

Ao longo das leituras dos trabalhos de Massaro e Reis, percebo que os professores pesquisadores analisados nesta pesquisa possuem um percurso reflexivo crítico (reflexividade) na concretude de suas práticas reflexivas. Em seus trabalhos demandam envolvimento emocional e cognitivo (afetividade e subjetividade) que, por sua vez, pressupõe atitudes pessoais singulares como mentalidade aberta, que revela a disposição em ouvir opiniões diferentes, desarmados de julgamentos ou resistências que impeçam ver uma determinada questão sob outro prisma, conforme já apontavam Dewey (1933), Schön (2000) e Zeichner (1993). Eles previram consequências no âmbito pessoal, acadêmico e sociopolítico, isto é, em como as ações de ensino-aprendizagem podem afetar o aprendente em seu autoconceito, desenvolvimento intelectual e em sua própria vida.

A análise dos dados referentes aos professores pesquisadores Massaro e Reis e a ratificação desta análise pelos dados documentais (artigos, dissertações de mestrados e teses) permitiram-me inferir que os aprendentes se tornaram participantes autônomos e motivados em suas produções orais espontâneas ao longo do ensino-aprendizagem de LE, tendo o corpo, a voz e o texto teatral importância ímpar como mediadores deste processo de apropriação do oral.

Almejo que os resultados obtidos com esta pesquisa sobre a relação entre o texto teatral, o corpo e a voz como mediadores na apropriação da oralidade no ensino-aprendizagem de LE consigam, apesar de ainda restrita a circulação no meio acadêmico, contribuir para o avanço sobre o conhecimento dos intervenientes desta alternativa pedagógica. Se a contribuição se efetivar, poderei concluir que o meu empenho ao longo da pesquisa e da elaboração desta dissertação como devidamente recompensado.

5. O (RE)ABRIR DAS CORTINAS

Ao contemplar o prazeroso caminho realizado nos dois anos em que esta dissertação fez parte do meu cotidiano, percebo uma longa e frutífera trajetória de descobertas, pois “tudo isso deve ser pensado e observado sem perder de vista a importante noção de que é nos textos e nas leituras que os sentidos são construídos”, de acordo com Pietraróia (1997, p. 318).

Os percursos de leituras e as experiências práticas realizadas trouxeram – tanto para mim quanto para os profissionais de línguas e amigos professores que me cercam no Programa Permanente de Extensão UnB idiomas²⁴ que participaram da minha jornada e de meus relatos ou, pelo menos, para a maioria deles e para mim – uma riqueza difícil de relatar de forma racional.

Assim como pude analisar as mudanças em relação ao ensino-aprendizagem de LE de forma a ver em prática a reflexividade dos professores pesquisadores em tela, lidando com várias subjetividades tendo o texto teatral, o corpo e a voz como mediadores para uma prática da oralidade ou uma apropriação da oralidade no ensino-aprendizagem de LE, sinto-me também profundamente transformado.

Transformadas estão também as minhas relações com a atividade que faz parte de minha vida profissional: ensinar e aprender uma LE, justamente pelo método da hermenêutica-fenomenológica de Ricoeur e de Gadamer aplicada a esta pesquisa, sendo não só pelo ineditismo desta metodologia na LA, mas também pelo fascínio das subjetividades desses autores. Acrescento a esta minha prática, as aulas de teatro, um tanto quanto iniciantes, que trouxeram muitas contribuições ao meu modo de ver e vivenciar em ambientes de ensino-aprendizagem.

Nestas considerações finais, reflito sobre alguns pontos que, longe de se colocarem como uma finalização, apresentam-se como um desejo ou, quiçá, uma promessa de que sejam possíveis outras aberturas para novos caminhos, novas vozes, novos corpos e novas subjetividades. O primeiro contato com o texto teatral, o corpo e a voz ocorreu nas aulas de “Tópicos Especiais em Linguística Aplicada II: práticas teatrais no desenvolvimento da oralidade em Língua Estrangeira (LE)”, ministradas pela professora

²⁴ Programa que integra o Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, da Universidade de Brasília, do qual participei profissionalmente como supervisor acadêmico da área do Francês língua estrangeira (FLE) de cursos livres e professor-regente durante toda a realização da presente pesquisa.

Maria da Glória Magalhães dos Reis. Essas aulas me (lo)comoveram para o fascinante caminho do texto teatral.

As leituras das referências como Pupo (2005), Bajard (2002; 2005), Meschonnic (2006; 2010), Pierra (2006), Spolin (2010) e muitos outros pesquisadores que, de forma direta ou indireta, fizeram parte desta dissertação, trouxeram as ideias de analisar como se dava a mediação para apropriação da oralidade no ensino-aprendizagem de LE via texto teatral, corpo e voz. Entrelaçado a isso, posso ainda citar as práticas reflexivas de Massaro (2001; 2007) e de Reis (2008; 2011; 2012) no ensino-aprendizagem do FLE via corpo, voz e texto teatral nas atividades teatrais na comunicação oral, que se incumbiram de lançar os objetivos da pesquisa e conduziram os questionamentos que fundamentaram a pesquisa.

Retomando as perguntas norteadoras deste estudo – a) de que maneira o texto teatral, o corpo e a voz contribuem na mediação da apropriação da oralidade em língua estrangeira no ensino brasileiro? b) quais são os papéis dos sujeitos envolvidos (aprendentes, professores, textos) no processo de apropriação de oralidade no ensino-aprendizagem de língua estrangeira? – percebo que o texto teatral, a voz e o corpo, por possibilitar uma prática real do uso da língua, trouxeram retorno aos participantes (aprendentes), na medida em que eles experimentavam as práticas orais dos professores pesquisadores em tela via jogos dramáticos e teatrais ou improvisação teatral, vivenciavam a LE, no caso específico a língua francesa, de forma espontânea e deixaram marcados os momentos de prazer ao se perceberem falando a língua-alvo sem bloqueios.

Tornar o aprendente de LE autônomo em sua fala, ou melhor, nos seus dizeres, é uma proposta que, mais do que ambiciosa, traduz uma necessidade iminente no campo do ensino-aprendizagem de línguas, segundo Pietraróia (1997) e indo além, percebi que os professores pesquisadores analisados nesta pesquisa contemplam em ensinar o aprendente a “aprender a aprender” para ser o próprio protagonista de sua aprendizagem, familiarizando-o e integrando-o profunda e intensamente a este processo.

Quanto ao corpo e à voz na mediação da apropriação da oralidade no ensino-aprendizagem de LE, isso fez os aprendentes descobrirem o prazer e a autonomia da utilização do texto teatral; fez com que se apropriassem das falas dos personagens, do narrador, dos ritmos de dizer uma história para si e para outros aprendentes e professores e, enfim, fez com que se criassem novas enunciações na língua francesa.

Portanto, foram de muitas maneiras pelas quais o texto teatral, o corpo e a voz no ambiente de ensino-aprendizagem, juntamente com as técnicas teatrais, puderam favorecer a apropriação da oralidade em LE pelos aprendentes em atividades teatrais (jogos dramáticos e teatrais) e improvisações sobre textos da dramaturgia contemporânea de expressão francesa. A condição de interação lúdica, estabelecida pelo corpo e pela voz entre os participantes (professores e aprendentes), favoreceu a criação de um espaço de colaboração, de troca e de busca na (re)construção de identidades dos aprendentes envolvidos nas práticas reflexivas dos professores pesquisadores Paulo Roberto Massaro e Maria da Glória Magalhães dos Reis. Isso se justifica, como ensina Santos, pelo fato de que “a importância da prática reflexiva [...] nos incentiva a refletir sobre a ação realizada, no intuito de permitir um processo de mudanças pela análise de que pode ser melhorado” para o contexto do ensino-aprendizagem de FLE ou quaisquer outras línguas (2013, pp. 176-177).

Percebo que o uso do texto teatral, da voz e do corpo para o ensino-aprendizagem de uma LE fez a comunidade educacional (aprendentes, professores-pesquisadores e a mim) adquirir novas maneiras de visualizar a apropriação da oralidade e o ensino de FLE, uma vez que, “aprender uma língua estrangeira transforma tanto a história do sujeito com sua própria língua, como sua relação com o desejo de expressão e esse processo mobiliza o sujeito de forma integral” (Reis, 2008, p. 141). Portanto, pode-se notar, pelas análises dos trabalhos desenvolvidos por Massaro e Reis, que os aprendentes não passaram por esta experiência de uso do corpo, da voz e do texto teatral na mediação da apropriação da oralidade no ensino-aprendizagem de LE sem ficarem por ela marcados.

Verifico também que as técnicas teatrais em uso, pelos professores pesquisadores Massaro e Reis, propiciaram aos aprendentes uma situação real de comunicação e os conduziram a fazer uso do FLE, o que possibilitou uma abertura à apropriação da oralidade, à colaboração e à criatividade. O objetivo da proposta foi refletir sobre o uso das técnicas teatrais, que interpelam o aprendente através da afetividade, da subjetividade, do corpo e da voz, para favorecer a produção oral em LE e teve como fundamento a ideia de que pela experiência viva da “oralização” e da “encenação” de um texto teatral o aprendente pode superar as inibições iniciais de falar uma LE.

Ao me aprofundar nestes estudos, percebo que a responsabilidade de um professor de línguas é grande, pois se escolhe aprender a lidar com o ser humano inserido

na sociedade, como sujeito histórico, cultural, ideológico. Nas palavras de Reis, que sintetizam o meu pensamento como professor de FLE, deixo minhas reticências para futuras pesquisas e novos questionamentos que envolvam os construtos: corpo, voz e texto teatral

[...] não proponho receitas prontas nem muito menos um modelo no qual as pessoas possam se basear. Acredito, no entanto, que a contribuição que meu trabalho pode oferecer é no sentido de sensibilizar o professor de Francês língua estrangeira e o professor de língua estrangeira em geral a uma busca de suas características próprias e recursos individuais sem se prender a manuais ou receitas prontas (2008, p. 180).

Logo, a estética teatral e o trabalho com o corpo, a voz e o texto de Gisèle Piera, e ainda a transmissão vocal do texto, para Elie Bajard, o trabalho com a leitura em voz alta e com correspondências grafo-fonológicas, de Cristina Pietraróia, são provas de que a abertura a esta busca pode ser um aspecto importante para a formação do professor de línguas. Atividades que motivem e direcionem o trabalho sobre os aspectos musical e entonativo da língua e aquelas que, como bem lembrado por Massaro, proporcionam a “construção de passarelas entre a esfera da escrita e a esfera da oralidade” (2007, p. 179), possibilitam a realização de um percurso que marca os participantes além do puramente linguístico. Porém, seja qual for o interesse ou o recurso do professor de LE e por mais interessante que seja sua experiência no assunto ensino-aprendizagem, o que me pareceu mais importante foi refletir sobre como se deram as relações entre saber-professor-aprendente.

Esta metapesquisa não esgota as possibilidades no campo dos estudos do texto teatral, do corpo e da voz como mediadores da apropriação da oralidade no ensino-aprendizagem de LE; pelo contrário, mostra que se tem um caminho já trilhado por professores pesquisadores competentes como Massaro e Reis, com bons frutos já colhidos, em pesquisas e atividades profícuas e comprometidas, mas que muito ainda há para se avançar.

Apresento agora alguns indicativos para pesquisas futuras, entre eles os que as sinalam haver espaço para um olhar mais atento sobre: (i) a avaliação comunicativa e interacional da produção oral; (ii) a integração coerente de ensino-aprendizagem da oralidade e avaliação; (iii) a acessibilidade de pesquisas, tanto para pesquisadores quanto para professores em serviço ou pré-serviço; (iv) a viabilização do diálogo entre teoria e

prática (práxis), criando pontes para que a teoria contribua efetivamente para uma prática renovada em ambientes de ensino-aprendizagem; e (v) a análise do texto teatral, do corpo e da voz como ferramentas para apropriação da oralidade refletindo uma prática renovadora e mudanças de paradigmas.

Espero, com a apresentação deste estudo, encorajar o desenvolvimento de outras metapesquisas e instigar a curiosidade investigativa de professores e pesquisadores no campo da LA no sentido de fortalecer e integrar a área numa perspectiva transdisciplinar, buscando formas de fazer com que a teoria alcance a prática e se reflita nela, ou seja, práticas reflexivas e reflexividade para todos.

Compreendo que esta pesquisa é apenas uma pequena amostra das muitas possibilidades que o corpo, o texto teatral e a voz no contexto de ensino-aprendizagem, implicado à oralidade, pode proporcionar aos aprendentes de LE. Todavia, anterior à ideia de aprendentes, é necessário se atentar para que o contexto de ensino-aprendizagem apresentado por este trabalho se relacione, sobretudo, ao caráter humano do processo de ensinar e a aprender, complexo por excelência. Ele exige uma postura ativa para refletir sobre a pertinência dos procedimentos realizados (improvisações teatrais, jogos dramáticos ou teatrais, práticas reflexivas e reflexividade), para conseguir ter mais propriedade em relação aos processos almejados na oralidade espontânea e natural em LE.

6. OS PATROCINADORES (REFERÊNCIAS)

ALARCÃO, I. (org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 1996.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. “Tendências na formação continuada do professor de língua estrangeira”. Em *Ensino e Pesquisa*, vol. 1, APLIEMG, 1997.

_____. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas-SP: Pontes, 1993.

_____. (org.) **O professor de língua estrangeira em formação**. Campinas-SP: Pontes, 1999.

_____. “Crises, transições e mudanças no currículo de formação de professores de línguas”. Em FORTKAMP, M. B. M. & TOMITCH, L. M. B. (orgs.). **Aspectos da Linguística Aplicada**. Florianópolis: Insular, 2000.

ARANTES, V. A. “Apresentação”. Em **Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 2003.

ARAÚJO, I. L. **Introdução à filosofia da ciência**. 2. ed. Curitiba-PR: Editora UFPR, 1998.

ASSIS, R. E. **Convite à autoestima: encaminhado à Linguística Aplicada**. Em: Revista Desempenho. vol. 12, n. 1 junho/2011. pp. 66-86. Disponível em: <[http://www.let.unb.br/rd/images/desempenho/DESEMPENHO%20volume%2012%20N%C2%BA%201-6-2011/5%20-%20ASSIS_AS_L_Autoestima\(1\).pdf](http://www.let.unb.br/rd/images/desempenho/DESEMPENHO%20volume%2012%20N%C2%BA%201-6-2011/5%20-%20ASSIS_AS_L_Autoestima(1).pdf) > acesso em 12 de dezembro de 2013.

BAJARD, E. **Ler e dizer**. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Caminhos da escrita – espaços de aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2002.

BAKHTIN, M. “Os gêneros do discurso”. Em **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000. pp. 262-335.

BASSO, E. A. “As competências na contemporaneidade e a formação do professor de LE”. Em SILVA, K. A., ALVAREZ, M. L. O. (orgs.) **Perspectivas de investigação em Linguística Aplicada**. Campinas-SP: Pontes, 2008. pp. 127-154.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BERTHELOT, A. **Alter-Ego**. vol. 1, 2, 3 e 4. Paris: Hachette, 2006.

BENVENISTE, E. **Problemas de Linguística Geral I**. Tradução de Maria da Glória Novak e Maria Luisa Neri. 5 ed. Campinas-SP: Pontes, 2005.

BERNSTEIN, R. J. **Beyond objectivism and relativism: science, hermeneutics, and praxis**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1983.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Língua Estrangeira. Brasília: MEC, 1998.

BRONCKART, J. P. “Aspects génériques, typiques et singuliers de l’organisation textuelle; des actions au discours”. Em Conferência no colóquio **Texto e compreensão**. Madri, Universidade Complutense de Madri, 10-20 de novembro, 1993.

_____. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. Tradução de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: Educ-PUC-SP, 1999.

CAPES. **Periódicos**. Disponível em: <http://www-periodicos-capes-gov-br.ez54.periodicos.capes.gov.br/index.php?option=com_phome> acesso em 14 de julho de 2013.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2006.

CODO, W.; & GAZZOTTI, A. A. “Trabalho e afetividade”. Em: CODO, W. **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis: Vozes, 1999.

CORACINI, M. J. **A celebração do outro - arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2007.

COOPER, H. M.; HEDGES, L. V.; & VALENTINE, J. C. **The handbook of research synthesis and meta-analysis**. 2nd ed. New York: Russel Sage Fundation, 2009.

CUNHA, D. A. C. “O Funcionamento dialógico em notícias e artigos de opinião”. Em DIONISIO, A. P., MACHADO, A. R., BEZERRA (org.) **Gêneros textuais & ensino**. São Paulo: Parábola, 2010.

DAMASCO, D. G. B. **Arquitetos da abordagem reflexiva da formação de professores: da segunda metade do século XIX à primeira do século XX**. Em Revista HELB. Ano 5, n. 5, 1/2011. Disponível em <http://www.helb.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=192:arquitetos-da-abordagem-reflexiva-da-formacao-de-professores-&catid=1111:ano-5-no-5-12011&Itemid=16> acesso em 19 de novembro de 2013.

DESCARTES, R. **Discurso do método**. Tradução de Maria Ermantina Galvão. Revisão da tradução: Mônica Stahel. São Paulo: Martins Fontes, 2001. Disponível em: <http://www.josenorberto.com.br/DESCARTES_Discurso_do_m%C3%A9todo_Completo.pdf>acesso em 21 de outubro de 2013.

DEWEY, J. **Democracia e Educação**. Tradução de Marcus Vinicius da Cunha. São Paulo: Ática, [1916]2012.

_____. **How we think: a restatement of the relation of reflective thinking to educative process**. Boston: D. C. Heath, 1933. Disponível em: <<https://ia600308.us.archive.org/15/items/howwethink000838mbp/howwethink000838mbp.pdf>> acesso em 03 de julho de 2013.

_____. **Como pensamos**. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

DOLZ, J.; & SCHNEUWLY, B. (orgs.) **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. 3. ed. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2011.

ECO, H. **Lector in fabula – A cooperação interpretativa nos textos narrativos**. Tradução de Attílio Cancian e J. Ginzburg. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2002.

FARACO, C. A. Criação ideológica e dialogismo. Em **Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. 1. ed., 2. reimp. São Paulo: Parábola. 2013.

FEITOSA, S. C. S. “Educação e sujeitos dialéticos”. Em **Coleção Memória da Pedagogia**, n.4. Segmento-Duetto, 2005.

FLICK, U. “Redação e o futuro da pesquisa qualitativa: arte ou método?” Em FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto alegre: Artmed, 2009. pp. 369-379.

FRANCO, S. de G. **Hermenêutica e psicanálise na obra de Paul Ricoeur**. São Paulo: Loyola, 1995.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

_____. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Educação e mudança**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1984.

FREITAS, M. S. **Daquilo que sabemos: pesquisa metateórica sobre abordagem de ensino de línguas**. Dissertação de mestrado. 111f. Mestrado em Linguística Aplicada. LET-UnB. Brasília, 2013. Disponível em:

<http://www.pgla.unb.br/index.php?option=com_content&view=article&id=444:mirelle-da-silva-freitas&catid=42:2013&Itemid=271>. Acesso em 09 de dezembro de 2013.

GADAMER, H. G. **Hermenêutica em retrospectiva**. Tradução de Marcos Antônio Casanova. São Paulo: Vozes, 2010.

_____. **On the scope and function of hermeneutical reflection**. Tradução de G. B. Hess e Richard E. Palmer. Los Angeles: University California Press, 1977.

GARCÍA, C. M. “A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor”. Em: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

GIMENEZ, T.; ARRUDA, N. I. L.; LUVUZARI, L. H. **Procedimentos reflexivos na formação de professores: uma análise de propostas recentes**. Revista Intercâmbio. São Paulo, v. 13, seção 2, 2004. (CD-ROM)

GRONDIN, J. **Hermenêutica**. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2012.

GUERREIRO, C.; PEREIRA-JUNIOR, L. C. **O valor do idioma: crescimento e valorização do português no mundo acompanham atual destaque econômico e cultural do Brasil.** Revista LÍNGUA PORTUGUESA. s/l. Dezembro de /2011. Economia. Disponível em: < <http://revistalingua.uol.com.br/textos/72/o-valor-do-idioma-249210-1.asp>> acesso em 13 de abril de 2014.

HABERMAS, J. **Conhecimento e interesse.** Tradução de José N. Heck. Revisão de texto de Gustavo Bayjer. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

KRASHEN, S. D. **Principles and practices in second language acquisition.** New York: Pergamon Press, 1982.

LAWN, C. **Compreender Gadamer.** Tradução de Hélio Magri Filho. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

LEFFA, V. J. (compilador). **Textos em Linguística Aplicada – TELA 1, 2, 3 e 4.** Pelotas: Educat, 2009. (DVD-ROM).

_____. **Transdisciplinaridade no ensino de línguas: a perspectiva das teorias da complexidade.** Em: Revista Brasileira de Linguística Aplicada, vol 6. n.1, 2006. Disponível em < <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/transdisciplinaridade.pdf>> acesso em 19 de janeiro de 2014.

LIBÂNEO, J. C. “Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro?” Em PIMENTA, S. G. & GHEDIN, E. (orgs.) **Professor reflexivo no Brasil.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LAGO, N. A. **A autoestima na sala de aula de literaturas em língua inglesa: a compreensão dos alunos.** Tese de doutorado. 310f. Doutorado em Letras e Linguística. Faculdade de Letras, UFG, Goiânia, 2007.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita – atividades de retextualização.** São Paulo: Cortez, 2010.

_____. “Gêneros textuais: definição e funcionalidade”. Em DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (orgs.) **Gêneros textuais & ensino.** São Paulo: Parábola, 2013.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola, 2012.

MARX, K. **O capital.** Tradução de Reginaldo Sant’Anna. livro 1, vol. 1. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, [1867]1981.

MASSARO, P. R. **O silêncio e a voz do texto teatral em francês, língua estrangeira.** Tese de doutorado. 232f. Doutorado em Letras. FFLCH-USP. São Paulo, 2007. Disponível em: <<http://ebookbrowse.com/tese-paulo-roberto-massaro-pdf-d60227168>> acesso em 15 de janeiro de 2012.

_____. **Teatro e língua estrangeira, entre teoria(s) e prática(s): percursos entre o vislumbre e o olhar.** Dissertação de mestrado. 207f. Mestrado em Letras. FFLCH-USP. São Paulo, 2001.

_____. **Teatro e língua estrangeira – entre teoria(s) e prática(s).** São Paulo: Paulistana, 2008.

MELLO, N. G. **Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político.** São Paulo: Cortez, 1987.

MERIEUX, R.; LOISEAU, Y. **Connexions.** vol 1, 2 e 3. Paris: Didier, 2004.

_____. **Latitudes.** Vol 1, 2 e 3. Paris: Didier, 2008

MERRIAM, S. B. **Qualitative research and case study applications in education: revised and expanded from Case Study Research.** São Francisco, Califórnia: Jossey-Bass Publishers. 1998.

MESCHONNIC, H. **Poética do traduzir.** Tradução de Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich. São Paulo: Perspectiva, 2010.

_____. **Linguagem. Ritmo e vida.** Tradução Cristiano Florentino e Sônia Queiroz, Belo Horizonte: FALE-UFMG, 2006. Disponível em:

<<http://jornadagelle.files.wordpress.com/2011/05/meschonnic-linguagemritmo-e-vida.pdf>> Acesso em 27 de outubro de 2013.

MOURA FILHO, A. C. L. **Reinventando a aula: por um contexto cooperativo para a aprendizagem de inglês como língua estrangeira.** 161p. Dissertação (Mestrado em Linguística) – LIP-UnB, Brasília, 2000. Disponível em <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/1541/1/Dissertacao_Augusto_Cesar_L_Moura_Filho.pdf> acesso em 22 de julho de 2013.

_____. **Pelo inglês afora: carreira profissional e autonomia na aprendizagem de inglês como língua estrangeira.** 281p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – FALE-UFMG, Belo Horizonte, 2005. Disponível em <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/1554/1/Tese_Augusto_Cesar_L_Moura_Filho.pdf> acesso em 22 de julho de 2013.

NICOLESCU, B. **O manifesto da transdisciplinaridade.** Tradução de Lúcia Pereira de Souza. São Paulo: Triom, 1999.

NORRIS, J. M.; ORTEGA, L. (orgs.) **Synthesizing Research on Language Learning and Teaching.** Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2006.

NÓVOA, A. (org.) **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

ORLANDI, E. N. **Discurso em análise: sujeito, sentido e ideologia.** 2. ed. Campinas-SP: Pontes, 2012.

_____. **Língua e conhecimento linguístico – para uma história das ideias no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2002.

===== LAGAZZI-RODRIGUES, S. **Discurso e textualidade.** Campinas-SP: Pontes, 2006.

ORTIZ ALVAREZ, M. L. **Reflexão sobre teoria e prática na formação do profissional de línguas.** Disponível em: <http://www.let.unb.br/mlortiz/images/stories/professores/documentos/artigos/artigos_pdf/Artigo_sobre_reflexao_definitivo.pdf> acesso em 26 de setembro de 2013.

PAIVA, T.; OLIVEIRA, T. **Nação Monoglota: O ensino de língua estrangeira no Brasil não ajuda a melhorar a baixa proficiência dos alunos.** s/l. Publicado em 23/05/2013. Educação. Disponível em: <<http://www.cartacapital.com.br/educacao/nacao-monoglota>> acesso em 13 de abril de 2014.

PAVIS, P. **Le théâtre contemporain – analyse des textes, de Sarraute à Vinaver.** Paris: Nathan, 2002.

PELLAUER, D. **Compreender Ricoeur.** Tradução de Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

PÉREZ GÓMEZ, A. “O pensamento prático do professor: A formação do professor como profissional reflexivo”. Tradução de Graça Cunha, Cândida Hespanha, Conceição Afonso e José António Sousa Tavares. Em: NÓVOA, A. (Coord.) **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica.** Tradução de Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2008.

_____. **10 novas competências para ensinar.** Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIERRA, G. **Le corps, la voix, le texte.** Paris: L’Harmattan, 2006.

PIETRARÓIA, C. M. C. **Percursos de leitura – léxico e construção do sentido na leitura em língua estrangeira.** São Paulo: Annablume, 1997.

_____. Les chemins du lecteur. **Synergies – Brésil, Revue de didactologie des Langues-Cultures.** Florianópolis: GERFLINT, Universidade de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Departamento de Língua e Literatura Estrangeiras. n.1. Outubro, 2000.

PINHEIRO, K. U. **Oralização de histórias antigas com uso de jogos teatrais para favorecer a expressão oral em língua japonesa.** Dissertação de Mestrado. 116f. Mestrado em Linguística Aplicada. LET-UnB. Brasília, 2013. Disponível em <http://pgla.unb.br/index.php?option=com_content&view=article&id=440:kimiko-uchigasaki-pinheiro&catid=42:2013&Itemid=271> acesso em 21 de novembro de 2013.

PINTO, A. P. “Gêneros discursivos e ensino de língua inglesa”. Em DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (orgs.) **Gêneros textuais & ensino.** São Paulo: Parábola, 2013.

PUPO, M. L. S. B. **Entre o Mediterrâneo e o Atlântico: uma aventura teatral.** São Paulo: Editora Perspectiva, 2005.

REIS, M. G. M. **O texto teatral e os jogos dramáticos no ensino de francês língua estrangeira**. Tese de doutorado. 259f. Doutorado em Letras. FFLCH-USP. São Paulo, 2008. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8146/tde-02122008-171004/pt-br.php>> acesso em 10 de novembro de 2011.

_____. “A expressão em cena: afetividade, o corpo, e a voz da LE”. Em MASTRELLA DE ANDRADE, M. R.(org.) **Afetividade e emoções no ensino/aprendizagem de línguas: múltiplos olhares**. Campinas-SP: Pontes, vol. 18. 2011.

_____. FERREIRA, A. M. A. **Verbetes oral, oralidade e discurso: análise crítica de dois dicionários didáticos de ensino de língua estrangeira/oral**. Em Revista Signum: Estudos Linguísticos. Londrina-PR, n. 15, vol. 2, dez. 2012.

RICOEUR, P. **Teoria da interpretação**. Tradução de Artur Morujão. Lisboa: Edições 70, 1976.

_____. **O conflito das interpretações: ensaios de hermenêutica**. Tradução de Hílton Japiassu. Rio de Janeiro: Imago, 1978.

_____. **Interpretação e ideologias**. Tradução de Milton Japiassu. 4 ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1990.

_____. **Do texto à acção: ensaios de hermenêutica II**. Tradução de Alcino Cartaxo e Maria José Sarabando. Porto: Rés-Editora, 1989.

RODRIGUES, D. A. **Corpo, sujeito e interação na aprendizagem de uma língua estrangeira**. Dissertação de Mestrado. 119f. Mestre em Letras. FFLCH-USP. São Paulo, 2007. Disponível em <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8146/tde-30072008-114501/pt-br.php>> acesso em 12 de setembro de 2013.

ROMERO, T. R. S. “A dimensão afetiva no processo de reflexão crítica”. Em SILVA, E. R.; UYENO, E. Y.; & ABUD, M. J. M. (orgs.) **Cognição, afetividade e linguagem**. Taubaté-SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2007.

REVUZ, C. “A língua estrangeira entre o desejo e um outro lugar e o risco do exílio”. Em SIGNORINI, I. (org.) **Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 1998.

SAMA, M. **Evangelho do céu – Reino Divino**. Vol 3. Tradução Minoru Nakahashi. São Paulo: Lux Oriens, 2003.

SANTOS, K. F. **Experimentação em TICs: reflexões para a prática da oralidade no ensino de LE em Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA)**. Dissertação de Mestrado. 201f. Mestrado em Linguística Aplicada. LET-UnB. Brasília, 2013. Disponível em: <http://www.pgla.unb.br/index.php?option=com_content&view=article&id=428:karina-fernandes-dos-santos&catid=42:2013&Itemid=271> acesso em 17 de novembro de 2013.

SANTOS, M. S. **A construção de identidades no livro didático de língua estrangeira: uma perspectiva crítica**. Dissertação de Mestrado. 239f. Mestrado em Linguística Aplicada. LET-UnB. Brasília, 2013. Disponível

em: <http://pgla.unb.br/index.php?option=com_content&view=article&id=435:marcelo-sousa-santos&catid=42:2013&Itemid=271> acesso em 13 de setembro de 2013.

SARTRE, J. P. **Crítica da razão dialética: precedido por questões de método**. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SAVIANI, D. & DUARTE, N. **A formação humana na perspectiva histórico-ontológica**. Em Revista Brasileira de Educação vol.15, n. 45 set./dez. 2010. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n45/02>> acesso em 10 de setembro de 2013.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. “Formar professores como profissionais reflexivos”. Em: NÓVOA, A. (org.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SERRANI, S. “Abordagem transdisciplinar da enunciação em segunda língua”. Em SIGNORINI, I. & CAVALCANTI, M. (org.) **Linguística Aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 1998.

SILVA, C.R.; SILVA, L.F.; MARTINS, S.T.F. **Marx, ciência e educação: a práxis transformadora como mediação para a produção do conhecimento**. Revista Educação. vol 1, n. 1. s/l. s/d. Disponível em <http://www2.fc.unesp.br/revista_educacao/arquivos/Marxismo_ciencia_e_educacao.pdf> acessado em 13 de abril de 2014.

SILVA, L. B. O. **A interpretação hermenêutica em Paul Ricoeur: uma possível contribuição para a educação**. Comunicações. Piracicaba-SP. Ano 18, n. 02. jul./dez. 2011. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacao/article/download/131/595>> acesso em 18 de outubro de 2012.

SMYTH, J. Teacher’s work and the politics of reflection. In: **American Educational Research Journal**. vol. 29, n. 2, 1992. Disponível em: <<http://aer.sagepub.com/content/29/2/267.full.pdf>> acesso em 29 de outubro de 2013.

SPOLIN, V. **Improvisação para o teatro**. Tradução de Ingrid Dormien Koudela e Eduardo José de Almeida Amos. São Paulo: Perspectiva, 2010.

TAVARES, C. N. V. **Identidade itine(r)rante: o (des)contínuo (des)apropriar-se da posição de professor de língua estrangeira**. Tese de doutorado. 279f. Doutorado em Linguística Aplicada. IEL/Unicamp. Campinas-SP, 2010. Disponível em <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000770827&fd=y>> acesso em 18 de agosto de 2013.

TAYLOR, P. “Que pedagogia para que liberdade? Um argumento freireano para uma pedagogia do carinho”. Em LINHARES, C. & TRINDADE, M. N. (orgs.) **Compartilhando o mundo com Paulo Freire**. São Paulo: Cortez, 2003.

TERRA, M. G. *et al.* **Fenomenologia-hermenêutica de Paul Ricoeur como referencial metodológico numa pesquisa de ensino em enfermagem.** Acta Paulista de Enfermagem. vol. 22, n. 1. São Paulo, jan./fev., 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ape/v22n1/a16v22n1.pdf>> acesso em 12 de janeiro de 2012.

VAN MANEN, M. “On the Epistemology of Reflective Practice”. In: **Teachers and Teaching: theory and practice.** vol. 1, n. 1, 1995. Disponível em: <<http://www.maxvanmanen.com/files/2011/04/1995-EpistofReflective-Practice.pdf>> acesso em 16 de julho de 2013.

VIEIRA, R. C. **Novos rumos para a Linguística Aplicada contemporânea.** Em Revista Eletrônica Odisséia, n. 3. 2009. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufrn.br/odisseia/article/view/2052/1486>> acesso em 19 de dezembro de 2013.

UBERSFELD, A. **Lire le théâtre 1.** Paris. Éditions Sociales, 1996.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem.** Tradução de Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WIDDOWSON, H. G. **O ensino de línguas para a comunicação.** Tradução de José Carlos Paes de Almeida Filho. 2 ed. Campinas-SP: Pontes, 2005.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas.** Tradução de A. J. Carmona Teixeira, Maria João de Carvalho e Maria Nóvoa. 3 ed. Lisboa: Educa, 1993.