

Universidade de Brasília

Instituto de Letras – IL

Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução – LET

Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – PGLA

**PRÁTICAS DE ORALIDADE EM LE COM PROFESSORES EM  
FORMAÇÃO POR MEIO DE GÊNEROS DISCURSIVOS**

JORGE EDUARDO ROCHA MORAIS

Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada

Brasília

2015



Universidade de Brasília

Instituto de Letras – IL

Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução – LET

Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – PGLA

**PRÁTICAS DE ORALIDADE EM LE COM PROFESSORES EM  
FORMAÇÃO POR MEIO DE GÊNEROS DISCURSIVOS**

JORGE EDUARDO ROCHA MORAIS

Orientadora: Profa. Dra. Maria da Glória Magalhães dos Reis

Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada

Brasília

2015

## REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA E CATALOGAÇÃO

MORAIS, Jorge Eduardo Rocha. **Práticas de oralidade em LE com professores em formação por meio de gêneros discursivos**. Brasília: Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, 2015, 166 f. Dissertação de mestrado.

Documento formal. Autorização de reprodução desta dissertação de mestrado para empréstimo ou comercialização, exclusivamente para fins acadêmicos, foi passado pelo autor à Universidade de Brasília e encontra-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

Morais, Jorge Eduardo Rocha.

Práticas de oralidade com professores em formação por meio de gêneros discursivos. / Jorge Eduardo Rocha Moraes. - - 2015.

166 f.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Brasília, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, 2015.

Inclui bibliografia.

Orientação: Maria da Glória Magalhães dos Reis

Universidade de Brasília  
Instituto de Letras – IL  
Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução – LET  
Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – PGLA

PRÁTICAS DE ORALIDADE EM LE COM PROFESSORES EM FORMAÇÃO POR  
MEIO DE GÊNEROS DISCURSIVOS

Jorge Eduardo Rocha Morais

Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília, como parte dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Linguística Aplicada.

Aprovada por:

---

Profa. Dra. Maria da Glória Magalhães dos Reis – UnB (Orientadora)

---

Profa. Dra. Carla Janaína Figueredo – UFG (Examinadora externa)

---

Profa. Dra. Mariana Rosa Mastrella-de-Andrade – UnB (Examinadora interna)

---

Prof. Dr. Kleber Aparecido da Silva – UnB (Suplente)

Brasília

2015



## **AGRADECIMENTOS**

Aos meus pais e família, pelo apoio, sempre.

À minha orientadora, pelos diálogos, por acompanhar minha jornada desde a iniciação científica, por ser um espelho como profissional. Muito obrigado mais uma vez e sempre.

Aos participantes, que me permitiram aprender tanto em sua companhia.

Aos professores, Dr. Yûki Mukai, Dra. Maria Luisa Ortíz Alvarez e Dra. Mariana Rosa Mastrella-de-Andrade, com quem pude compartilhar (e me apropriar de) conhecimentos e ao professor Dr. Kleber Aparecido da Silva por participar da banca de qualificação indicando como melhorar este trabalho.

Aos amigos e amigas que encontrei no curso, Aldenice, Ivana, Arleane, Lauro, Naraina, Rosilene e Rossini pelas ideias que trocamos e percurso partilhado e a vários outros colegas pelo exemplo de determinação.

Às amigas, Isabela, Maria da Cruz, Mônica, Norma, Sylvânia e Talita, pela escuta e bom humor.

Aos participantes do GEDLE, pelas nossas discussões que me permitiram crescer cientificamente.



A vida começa apenas no momento em que uma enunciação encontra outra, isto é, quando começa a interação verbal [...] (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2010, p. 186)

A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal. (BAKHTIN, 2011, p. 348)



## RESUMO

A partir de nossa própria experiência na Licenciatura em Francês, percebemos as poucas oportunidades de prática oral e interações com a língua estrangeira além das que se deram pelo livro didático. Alguns autores reiteram a importância de o professor de LE ter amplo domínio da língua que ensina, inclusive de seus usos orais. Uma possível forma de tratar a oralidade no ensino que vá além do material didático é através dos gêneros discursivos. Organizou-se um curso com a finalidade de ser um espaço de experiência e reflexão para professores, além de algumas práticas complementares a uma disciplina. Como base para os conceitos de linguagem e gêneros nos valemos das teorias do Círculo de Bakhtin, em especial de Bakhtin ([VOLOCHÍNOV], 2010; 2011). Para o conceito de oralidade, autores como Dolz e Schneuwly (2004), Cuq e Gruca (2005) e Marcuschi (2007). A metodologia escolhida foi a pesquisa-ação, segundo El Andaloussi (2004), Barbier (2007) e Thiollent (2011) adaptando-se ela para a educação e o ensino de línguas. O curso e as práticas organizadas valeram-se dos gêneros discursivos e das Sequências Didáticas a partir da reformulação das propostas de Dolz e Schneuwly (2004) e de discussões em grupo de pesquisa. Como resultados temos a validade dos gêneros discursivos como meio de lidar com a oralidade em LE e a percepção de como essa pode ser influenciada por diversos fatores.

**Palavras-chave:** Práticas de oralidade; Gêneros discursivos; Círculo de Bakhtin; Formação de professores; Pesquisa-Ação.



## ABSTRACT

From our experience in the French graduation, we realized the few opportunities of oral practices and interactions with the second language beyond the ones mediated by the materials. Some authors reaffirm how important it is that second language teachers have comprehensive knowledge of the language they are teaching. One possible way of treating orality in language teaching that goes beyond materials is through discursive genres. A course was organized to be space of experience and reflection for teacher, and also some additional practices during a discipline. We based our concepts of language and genre in the theories of the Bakhtin Circle, especially in Bakhtin ([VOLOCHÍNOV], 2010; 2011). For the concept of orality, authors such as Dolz & Schneuwly (2004), Cuq & Gruca (2005) and Marcuschi (2007). The chosen methodology was action-research, according to El Andaloussi (2004), Barbier (2007) and Thiollent (2011) adapted to education and language teaching. The course and practices drew on discursive genres and on Didactic Sequences after a reformulation of the proposals of Dolz & Schneuwly (2004) and discussions in a research group. As results, we validate discursive genres as a way of dealing with orality in SL classes and the perception that the last can be influenced by a variety of elements.

**Key-words:** Orality Practices; Discursive genres; Bakhtin Circle; Teachers Education; Action-Research.



## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Pesquisa "convencional" x Pesquisa-ação. Baseada em Thiollent p. 61

Tabela 2 - Práticas realizadas pelos participantes do 1º curso p. 78

Tabela 3 - Caracterização dos participantes do 1º curso p. 78-79

Tabela 4 - Resumo das SDs do 1º curso p. 79

Tabela 5 - Timidez nos questionários do 1º curso p. 92

Tabela 6 - Práticas realizadas pelos participantes do 2º curso p. 101-102

Tabela 7 - Caracterização dos participantes do 2º curso p. 102

Tabela 8 - Resumo das SDs do 2º curso p. 103



# Sumário

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	19
1. Contextualização e justificativa .....	19
2. Objetivos da pesquisa.....	20
3. Perguntas de pesquisa.....	20
4. Referencial teórico .....	20
5. Metodologia .....	21
6. Organização da dissertação .....	22
<b>Capítulo 1– DA FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	25
1.1 Formação de professores de línguas.....	25
1.2 Um conceito bakhtiniano de linguagem.....	32
1.3 Os estudos com gêneros .....	43
1.3.1 Discursivos ou textuais?.....	44
1.3.2 O enfoque do Círculo de Bakhtin.....	47
1.4 Oralidade e práticas de oralidade .....	52
<b>Capítulo 2 – DA METODOLOGIA DA PESQUISA</b> .....	59
2.1 Definição e classificação .....	59
2.2 Histórico da P-A.....	62
2.3 Princípios da P-A .....	63
2.4 Ética na pesquisa.....	65
2.5 Cenário de pesquisa, participantes, período de coleta.....	66
2.6 As Sequências Didáticas (SDs).....	67
2.7 Instrumentos de coleta de dados.....	70
2.7.1 Questionário .....	70
2.7.2 O diário de itinerância .....	71
2.7.3 Produções dos participantes e autoavaliação.....	72
2.7.4 Gravações em áudio .....	73
2.7.5 Entrevistas individuais e entrevista dialógica .....	74

<b>Capítulo 3 – ANÁLISE DE DADOS</b> .....	77
3.1 O curso .....	77
3.1.1 Interações .....	80
3.1.2 Timidez .....	89
3.1.3 Distância teoria-prática .....	94
3.2 As práticas .....	101
3.2.1 Interações .....	103
3.2.2 Afetividade, Emoções e o Outro .....	111
3.2.3 Cultura e Interculturalidade.....	116
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	121
<b>ANEXOS</b> .....	133

# INTRODUÇÃO

## 1. Contextualização e justificativa

Apesar de poder ser encontrado já à Grécia Antiga o trabalho com gêneros alcançou nova relevância recentemente. Inicialmente proposto para o estudo da literatura e da retórica, o conceito de gêneros se tornou textual e discursivo, sendo trabalhado a partir do final do século XX em áreas como a Psicolinguística, a Linguística Textual, a Análise do Discurso e a Linguística Aplicada, por exemplo.

No caso desta última área, contudo, as pesquisas têm se limitado em sua maioria ao ensino de Língua Materna na vertente da compreensão e da expressão escritas. O ensino de Língua Estrangeira e a Oralidade, por uma série de questões envolvendo suas especificidades, têm sido deixados de lado. Em se tratando de Língua Materna e Oralidade, por exemplo, uma questão fundamental é saber se é possível ou desejável trabalhar a expressão oral com falantes “nativos” na escola já que os aprendizes já chegam a ela “sabendo falar” (o que é questionável segundo os autores suíços). A partir desse exemplo percebe-se que as questões serão ligeiramente diferentes em se tratando de Língua Estrangeira (doravante LE) o que justifica mais pesquisas voltadas para a área.

A partir de nossa experiência na Licenciatura em Francês, sentimos falta de mais oportunidades de praticar a língua antes da formatura e da entrada em campo, isto é, a sala de aula. Acreditamos que um enfoque que unisse gêneros e oralidade poderia ser tentado para preencher essa lacuna.

Sob um enfoque mais amplo, o conhecimento da língua em seus diversos aspectos e usos orais e escritos é um dos requisitos do trabalho do professor de LE. Consolo e Teixeira da Silva (2011, p. 131) dizem que “A fluência oral constitui efetivamente um dos requisitos na definição do perfil profissional do professor de LE [...]”, pois o professor serve de modelo aos aprendizes e é a partir dela que ele pode engajar-se em interações verbais com eles. Segundo Teixeira da Silva (2008, p. 374), o mercado também vem exigindo maiores conhecimentos orais por parte dos professores, mas os cursos não tem respondido à altura a essas demandas, segundo Consolo (2007, p.

110), o que gera a imagem de professores “incompetentes” quanto à língua que ensinam. Por fim, a oralidade deficiente tem gerado, segundo os autores reprovações nos cursos, o abandono e a evasão (CONSOLO; TEIXEIRA DA SILVA, 2011, p. 135).

## **2. Objetivos da pesquisa**

Com esta pesquisa, objetivou-se:

1. Levar os professores em formação a refletir sobre os gêneros discursivos como forma de apropriação da oralidade em LE;
2. Propor os gêneros discursivos como forma de favorecer a interação dos participantes;
  - 2.1 Familiarizar os participantes com os gêneros discursivos.

## **3. Perguntas de pesquisa**

- Como utilizar os gêneros discursivos no desenvolvimento da interação em LE?
- Como os gêneros discursivos podem contribuir para a oralidade do professor em formação?
- De que maneira elementos da afetividade (tais como a timidez, o contexto e o outro) podem interferir com a interação em sala de aula de LE?

## **4. Referencial teórico**

O nosso referencial teórico está dividido em quatro capítulos. No primeiro buscamos caracterizar dois modelos de formação: o do professor técnico e o do reflexivo (a partir de autores como MOITA-LOPES, 1996; CELANI, 2008; LEFFA, 2008; VIEIRA-ABRAHÃO, 2010 entre outros) e tratamos da oralidade do professor (conforme CONSOLO, 2007; TEIXEIRA DA SILVA, 2008; CONSOLO; TEIXEIRA DA SILVA, 2011). No segundo capítulo elaboramos um conceito de linguagem em torno do Círculo de Bakhtin (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2010; BAKHTIN, 2011) e de termos como enunciado, gêneros discursivos, dialogismo e interação (discussão em

que nos valem de autores como TODOROV, 1981; SOBRAL, 2009; BRAIT; MELO, 2013). Na continuação tratamos da oralidade e de práticas de oralidade (com base em DOLZ; SCHNEUWLY, 2004; MARCUSCHI, 2007, 2008; CUQ; GRUCA, 2005; REIS, 2013). E no último capítulo falamos dos gêneros textuais e discursivos (a partir de BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2010; BAKHTIN, 2011; MEDVIÉDEV, 2013) antes de passarmos ao capítulo metodológico.

## **5. Metodologia**

A metodologia escolhida para o trabalho em sala de aula com sujeitos ativos e em formação foi a de tipo qualitativo (FLICK, 2009) e dentro desse conjunto, a pesquisa-ação em suas relações com a educação (EL ANDALOUSSI, 2004; BARBIER, 2007; THIOLENT, 2011).

Central também foi o emprego das sequências didáticas em conjunto com os gêneros discursivos conforme proposta de Dolz, Schneuwly e outros (2004) e das contribuições e discussões do Grupo de Estudos em Didática de Línguas Estrangeiras (GEDLE)<sup>1</sup> de que participa o pesquisador.

### **5.1 Contexto de realização e participantes**

A pesquisa foi realizada em uma universidade pública em Brasília em dois momentos ao longo do ano de 2014.

Inicialmente um curso foi organizado com a finalidade de servir à pesquisa entre março e abril. Planejou-se a oferta de 15 vagas a alunos de Licenciatura e Bacharelado do curso de Francês da instituição, contudo a adesão foi menor do que a pretendida e passou por flutuações com um máximo de 9 participantes e um mínimo de 4 do total de 11 inscritos “formalmente”. Além disso, a restrição inicial em favor de professores em formação foi posta de lado a partir do interesse de professores já em atividade.

Um segundo momento foi a realização de sequências didáticas em uma disciplina do curso de francês na mesma universidade durante duas semanas no final de

---

<sup>1</sup> Informações disponíveis em [dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/0524323240846821](http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/0524323240846821)

agosto e início de setembro. Os participantes foram os alunos matriculados regularmente, número que flutuou em torno de 15.

## **5.2 Coleta de dados e instrumentos para a coleta**

A coleta de dados se deu a partir de instrumentos comuns na pesquisa qualitativa como um questionário preliminar, gravações dos encontros em áudio, registro das atividades por parte do pesquisador e dos participantes com diários reflexivos e de entrevistas individuais e de uma entrevista coletiva ao final, como forma de fechamento e avaliação das práticas realizadas durante a disciplina.

Haviam sido propostas também produções aos participantes oralmente ou por escrito e uma autoavaliação, na metade do primeiro curso como forma de controle do andamento da pesquisa, contudo, a declinante adesão dos participantes não permitiu um uso maior dessas.

## **6. Organização da dissertação**

A dissertação está dividida em três capítulos além da introdução e das considerações finais. No primeiro apresentamos a fundamentação teórica, no segundo a metodologia utilizada na pesquisa e no último fazemos uma análise dos dados coletados.

O capítulo 1, de fundamentação teórica, foi dividido em quatro partes. Inicialmente (subtópico 1.1) foi feita uma revisão dos conceitos envolvidos com a formação de professores, em especial, os modelos de formação técnico e reflexivo e as implicações para o ensino de línguas. No tópico seguinte (1.2), apresenta-se a língua de um ponto de vista bakhtiniano, com ênfase no enunciado como unidade da comunicação discursiva e suas características, passando por dialogismo e interação. E seguida (no tópico 1.3), trata-se da oralidade e das práticas de oralidade, enfatizando-se novamente duas formas de ver o objeto uma como oposta à escrita e outra como um contínuo de práticas e usos da linguagem. Por fim (no tópico 1.4) chegamos aos estudos acerca dos gêneros em que se discutem a nomenclatura utilizada (discursivos ou textuais) e a concepção do chamado Círculo de Bakhtin sobre o qual nos baseamos.

No capítulo 2, definem-se pesquisa qualitativa e pesquisa-ação, traça-se o histórico dessa, discute-se um pouco sobre ética na pesquisa e apresentam-se cenário, participantes, o período de coleta e os instrumentos de coleta. Abriu-se ainda uma seção para a discussão do conceito de Sequência Didática.

No capítulo 3, passamos à análise de dados que foi dividida em torno do curso e das práticas (ou dois cursos) em que se tentou unir a teoria com uma prática. Os cursos e os participantes são apresentados em seus devidos tópicos e foram propostas três categorias de análise em cada caso, duas das quais podem ser mais proximamente relacionadas entre si as das interações e a da afetividade.

Chegamos por último às considerações finais em que são respondidas as perguntas de pesquisa e em que são analisadas as contribuições, limitações e caminhos futuros para pesquisas.



# Capítulo 1– DA FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo de fundamentação teórica está dividido em quatro tópicos: formação de professores e de professores de línguas, a concepção bakhtiniana de linguagem que fundamenta o trabalho, a oralidade e as práticas de oralidade e, por fim, os gêneros discursivos.

No primeiro subtópico nos detemos especificamente sobre dois “modelos” de formação de professores: o professor reprodutor ou tradicional e o do reflexivo. No segundo, apresentamos o conceito bakhtiniano de linguagem com ênfase sobre o enunciado e todos os componentes envolvidos nele como os sujeitos (o outro), o contexto de enunciação, a responsividade, o dialogismo e outros. Em seguida, no terceiro subtópico, tratamos da oralidade e das práticas orais a partir, novamente, de dois pontos de vista majoritários: o da oralidade e escrita como opostas com características absolutamente distintas e o de ambas como complementares, ponto de vista adotado aqui. Por fim, no nosso quarto ponto, discutem-se os conceitos de gênero textuais e discursivos e o enfoque do Círculo de Bakhtin.

## 1.1 Formação de professores de línguas

A formação de professores de línguas é uma área que tem se destacado dentro da Linguística Aplicada. Pavan e Silva (2010, p. 193) confirmam isso ao dizer que “A (trans) formação de professores de línguas tem despertado o interesse de inúmeros pesquisadores no âmbito da linguagem, tanto no contexto brasileiro quanto no exterior.” Tais pesquisadores lidam com os mais variados aspectos da formação e a partir de uma revisão deles, podem-se observar, ao longo da história do ensino de línguas, mudanças no papel do professor. Em geral notam-se dois paradigmas, o do professor reprodutor e o do reflexivo ou pesquisador.

Por exemplo, nas Metodologias Áudio-Oral e SGAV (Estrutural Global Áudio-Visual, vigente na França), o professor deveria ser um especialista em fonética e seu

papel era o de corrigir a pronúncia dos alunos, embora, segundo os críticos, fosse apenas o de apertar botões. Com as mudanças trazidas pela Abordagem Comunicativa e por uma perspectiva reflexiva na formação a partir dos anos 90 (VIEIRA-ABRAHÃO, 2010, p. 227) o professor perdeu a função de repassar conhecimentos e se tornou um propiciador do desenvolvimento do aluno. Deixou de ser o centro do processo, fala-se então em “centração sobre o aprendiz”.

Moita-Lopes (1996) nos fala das diferenças entre uma formação dogmática e uma formação teórico-crítica de professores. Segundo ele, a formação de professores de línguas tradicionalmente é “pautada por dogmas”. Ela os “treina” para aplicarem conhecimentos linguísticos prontos, pré-fabricados por outras pessoas, um pesquisador estrangeiro ou de instituições superiores, sem levar em consideração a contextualização desses conhecimentos, o que torna a sala de aula, nesse paradigma, um lugar de certezas.

Já a formação teórico-crítica exige dois tipos de conhecimento: um sobre a natureza da linguagem e outro sobre como produzir conhecimento em sala de aula. Esses conhecimentos não são acabados, mas um processo em construção. A sala de aula deixa de ser um lugar de certezas e o professor precisa se tornar um pesquisador da própria prática. Segundo Moita-Lopes (1996, p. 184): “Só o envolvimento em sua auto-educação contínua, ao adotar uma atitude de pesquisa em relação ao seu trabalho, pode gerar [...] reflexão crítica”. A sua transformação em professor-pesquisador tem “caráter emancipatório” (1996, p.184).

Outro autor que propõe dicotomia parecida é Vilson Leffa (2008, p. 354-357). Ele estabelece algumas diferenças entre treinar e formar o professor, dentre as quais se podem destacar: a perspectiva temporal e a ideia de formação como ciclo contra treinamento como sequência. No primeiro caso, ele diz que “define-se treinamento como a preparação para executar uma tarefa que produza resultados imediatos. A formação, por outro lado, é vista como uma preparação para o futuro” (LEFFA, 2008, p. 355). Isso porque no mundo de hoje o conhecimento está sempre mudando e deve ser continuamente atualizado, então as licenciaturas devem ser apenas o início da formação profissional. Essa perspectiva temporal também faz com que na formação haja uma “preocupação com o embasamento teórico” (LEFFA, 2008, p. 355) da prática do professor que não existe no treinamento, sendo esse mais imediatista. No segundo caso,

da formação vista como ciclo e o treinamento como sequência, a primeira é vista como um “processo contínuo” (LEFFA, 2008, p. 355) e para ele:

Começando pela teoria, que podemos definir também como conhecimento recebido, vai-se para a prática, que é o conhecimento experimental, ou experiencial, e chega-se à reflexão, que por sua vez, realimenta a teoria, iniciando um novo ciclo. O treinamento já segue uma linha horizontal, serial e seqüencial, onde não há retorno; inicia e termina com a prática. (LEFFA, 2008, p. 355-356)

Na formação vemos a necessária relação teoria-prática. Ela pode não acontecer em momentos tão distintos uns dos outros, mas para o autor ela é necessária na formação de professores. A formação não é estática, a partir de uma base ela deve perdurar ao longo de toda a prática. “O treinamento tem um começo, um meio e um fim. A formação, não. Ela é contínua.” (LEFFA, 2008, p. 357).

Celani (2008, p. 24-31) nos lembra de como a formação tradicional do trabalhador em geral e do professor de línguas em particular se baseia sobre o Positivismo. Para ela, “os trabalhadores tradicionais são treinados” (CELANI, 2008, p. 28) e ela vê uma diferença entre esses e os profissionais que “aprendem”. O Positivismo se baseia na resolução de problemas (é imediatista, para falarmos como Leffa), e acredita na aplicação universal das soluções. Por outro lado,

A educação reflexiva, o ensino reflexivo são emancipatórios. Tem por preocupação melhorar a prática antes do que acumular conhecimento; incentivar a racionalidade e a autonomia dos professores e daquilo que é ensinado, em um contexto de valores democráticos. (CELANI, 2008, p. 28)

Uma formação reflexiva leva em consideração os problemas específicos da prática individual do professor, o professor se torna um pesquisador de sua própria prática, com isso, se emancipando, se tornando mais independente em relação ao conhecimento generalizante imposto por pesquisadores da universidade ou por aqueles que constroem os manuais de línguas. Celani (2008, p. 39) diz ainda que “Só por meio da prática reflexiva o professor poderá alcançar o domínio da complexidade e da imprevisibilidade, que é o que encontrará no mundo, na escola, na sala de aula”.

Vieira-Abrahão (2010), traçando um histórico da formação de professores de LE no Brasil e da sua própria, concorda com Moita-Lopes e Leffa. Ela diz que no início de sua formação, nas décadas de 60 e 70 o professor era “treinado” para a aplicação de teorias e métodos que já vinham prontos e que o “treinamento”, “envolve conceitos, princípios, procedimentos e estratégias, elaborados por especialista, que são introduzidos, de forma descendente e prescritiva aos professores, os quais devem segui-los [sic] ou implementá-los em suas práticas” (VIEIRA-ABRAHÃO, 2010, p. 226). Citando Kumaravadivelu, ela diz que esse professor seria um técnico passivo que transmite conhecimentos aos alunos.

Um segundo momento, intermediário, pelo menos nas universidades, teria se dado com a chegada das teorias da Linguística Aplicada no Brasil. Teria havido uma supervalorização da teoria em detrimento da prática. Segundo ela, “Chegamos até ao extremo de considerar que o nosso aluno estagiário pouco tinha a aprender na escola pública e que o lugar por excelência para sua formação era a ‘redoma’ da universidade.” (VIEIRA-ABRAHÃO, 2010, p. 227). A separação existente anteriormente entre conhecimento universitário, a universidade como geradora de conhecimento, e aplicação pelo professor nas escolas, continuou a existir.

Continuando, a autora nos diz que somente com a introdução no Brasil do “paradigma da reflexão” nos anos 90 é que a situação começa a mudar, no que está de acordo com Moita-Lopes, mais uma vez. Vieira-Abrahão diz que os formadores de professores mudaram suas práticas e os “métodos” passaram a ser questionados. Para ela, a partir daí, “o que predomina é a adequação do ensino aos contextos locais, a autonomia do professor para escolher os objetivos e procedimentos para cada grupo específico, mas tudo isso permeado pelo processo reflexivo.” (2010, p. 228) Como consequência: “O professor passa a ser considerado um produtor de teorias e não mais um mero implementador e a responsabilidade do formador aumenta na mesma proporção” (VIEIRA-ABRAHÃO, 2010, p. 228).

Ela nos diz ainda que o mero treinamento foi deixado de lado por sua insuficiência e que é preciso formar o professor. “Por formação, educação ou desenvolvimento entendemos uma formação global, uma preparação para as demandas do mundo em constante mudança e não uma atividade particular de ensino.” (VIEIRA-ABRAHÃO, 2010, p. 228).

Alvarez (2010 p. 244-245) também sublinha, como Leffa acima, a importância de se unir teoria e prática na formação de professores. Ela começa seu texto lembrando as mudanças que estão ocorrendo no mundo moderno e como essas mudanças afetam o ensino. Em suas palavras: “As mudanças que ocorrem na sociedade atual atingem de sobremaneira os indivíduos, pois, passa-se a se exigir deles, novas capacidades e habilidades, além de uma atualização profissional permanente”. Atualização que deve vir da pesquisa sobre sua prática, no que concorda com Moita-Lopes, como vimos. Nas palavras da autora, a formação reflexiva “permite ao professor aperfeiçoar sua prática, refletindo sobre sua própria ação, por meio da pesquisas. [sic]”. (ALVAREZ, 2010, p. 245). O conhecimento linguístico é necessário, mas não suficiente. O professor não pode mais apenas lidar com manuais didáticos e com a gramática aceitando o que esses dizem sem maiores questionamentos.

Assim, a formação profissional que necessitamos hoje dos professores de línguas não é a de um técnico competente no uso de modelos, conhecedor e aplicador de regras gramaticais, com proficiência na língua estrangeira próxima à de um falante nativo, mas um profissional reflexivo, aberto, que não mais se preocupe com um determinado método de ensino, mas que se preocupe com a produção do conhecimento centrado na sala de aula, em constante interação entre teoria e prática. (ALVAREZ, 2010, p. 245)

No ensino reflexivo muda a atuação do professor e também o papel do aprendiz e do material didático. Quanto ao aprendiz, Pavan e Silva (2010, p. 199) dizem que: “O aluno, é, então, visto como um ser ‘emancipado’, autônomo’, em relação à sua formação. Espera-se que o aluno lance mão da pesquisa para dirigir sua formação para a área na qual pretende atuar como profissional”. Se o professor não é mais o “detentor do monopólio do saber” (VOLPI, 2008, p. 134) e precisa sempre atualizar seus conhecimentos se tornando professor-pesquisador, ao aluno caberia também o papel de pesquisador de novos conteúdos a compartilhar em sala de aula e quanto maior o nível de ensino maior a responsabilidade pela própria formação. Pode-se dizer que é nesse sentido que Weininger, dentro do que ele chama de abordagem sócio-constructivista e que podemos irmanar com uma formação reflexiva, diz que “O papel do aluno também muda sensivelmente: ele ganha mais direitos de participação, mas ao mesmo tempo a obrigação de assumir sua parte de responsabilidade pelo próprio processo de aprendizagem” (WEININGER, 2008, p. 63). Ambos, professor e aluno, deixam a passividade (WEININGER, 2008, p. 63; VOLPI, 2008, p. 134) de lado e se tornam

parceiros e partícipes na construção de seu percurso de conhecimento ativamente. O professor não mais transmite ou passa o conhecimento e o aprendiz não o recebe ou consome. O professor se torna um “facilitador da aprendizagem” (VOLPI, 2008, p. 135; PAVAN; SILVA, 2010, p. 198) ou um “guia” (WEININGER, 2008, p. 65) e co-aprendiz com os alunos.

Se professor e aprendiz não estão mais estáticos em suas posições, também o material empregado em sala de aula não pode mais se resumir àquele fabricado para o ensino e que se propõe universalista. Weininger diz que os materiais impressos perdem primazia e que o professor “trabalha mais com uma coleção aberta de materiais próprios ou fotocopiados de diversos pacotes e cada vez mais cópias digitais e impressas dos materiais disponíveis *online* que podem ser utilizados para fins didáticos sem ferir direitos autorais.” (WEININGER, 2008, p. 64) e que o professor “[...] não ‘aplica’ um pacote de material didático, mas leva os alunos a interagirem com materiais do mundo real, agora mais ao alcance do que nunca” (WEININGER, 2008, p. 65). No caso dos professores de língua em formação, os manuais de línguas poucas vezes levam em consideração as necessidades deles em relação a conhecimentos linguísticos e pedagógicos, por exemplo.

Ressalte-se que para alguns dos autores citados como Celani ser reflexivo não é o bastante, o professor precisa também ser crítico. A autora nos diz que “[...] a prática reflexiva isolada não basta. É necessário que inclua, como já foi mencionado, uma participação crítica que inclua a responsabilidade com a cidadania” (CELANI, 2008, p. 39) pois para ela “Educar não é apenas um ato de conhecimento; é também um ato político. Não há pedagogia neutra [...]” (CELANI, 2008, p. 26). Ensinar é um ato político e deve estar voltado para a cidadania. Vemos aí a influência de Paulo Freire que estabelece (por exemplo, em *Pedagogia da Autonomia*) uma diferença entre um conhecimento ingênuo e um conhecimento crítico. O primeiro seria obtido apenas a partir da prática cotidiana de todos os profissionais, professores inclusos. O segundo inclui o primeiro e exige também a pesquisa científica e metódica. Para ele, “A prática docente crítica [...] envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer.” (FREIRE, 1996, p. 38) Nessa busca, o professor se torna um produtor de conhecimento e um transformador da própria prática, pois “Não é possível a assunção que o sujeito faz de si numa certa forma de estar sendo sem a disponibilidade para mudar. Para mudar e de cujo processo se faz necessariamente sujeito também”

(FREIRE, 1996, p. 39-40). E conforme diz, o momento mais apropriado para esse movimento em direção à reflexão crítica seria o da formação continuada do professor já que “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1996, p. 39).

Vários dos autores citados (CELANI, 2008, p. 38; VOLPI, 2008, p. 133-140; PAVAN; SILVA, 2010, p. 186; ALVAREZ, 2010, p. 245) concordam também quanto à necessidade de se rever a formação de professores de línguas e os cursos de Letras, sobretudo no que diz respeito ao currículo, aos estágios supervisionados e a uma formação continuada ou em serviço. Eles ressaltam também que isso se faz necessário e urgente devido à má qualidade da educação brasileira (PAVAN; SILVA, 2010, p. 193, ALVAREZ, 2010, p. 248).

As pesquisas sobre formação de professores de línguas têm lidado com variados aspectos desses profissionais como suas identidades e crenças, mas a oralidade do professor parece não ter recebido a mesma atenção. A necessidade de o profissional de línguas estrangeiras ter amplo conhecimento do objeto de ensino em seus diferentes aspectos, inclusive seus usos oralmente em situações diversas também deveria estar na base de formação como nos dizem Volpi (2008, p. 139) e Consolo e Teixeira da Silva (2011, p. 130-131). Autores como Consolo (2007), Teixeira da Silva (2008) e Consolo e Teixeira da Silva (2011) investigaram a oralidade do professor sob a perspectiva da proficiência oral ou da fluência oral. Outra possibilidade de se trabalhar com as línguas em uso seria por meio dos gêneros em suas várias perspectivas discursivas ou textuais e, apesar disso, eles não têm ganho tanto destaque na formação, a se crer nas publicações da área. A partir dessas publicações, podemos dizer que os gêneros com que se lida na formação de professores têm sido os de língua materna e os gêneros acadêmico-científicos escritos ou os escritos em geral quando em língua estrangeira, dentre os quais podemos citar o relatório de estágio, o trabalho de conclusão de curso (TCC), o resumo e a resenha. A oralidade e os gêneros orais têm sido deixados de lado.

A seguir abordaremos a linguagem do ponto de vista do Círculo de Bakhtin com ênfase no conceito de enunciado e a importância dos interagentes e do contexto e nos textos de Valentin Voloshinov<sup>2</sup> e Mikhail Bakhtin.

---

<sup>2</sup> Neste trabalho, apesar das dúvidas acerca da autoria do livro *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, preferiu-se seguir a decisão de Faraco (2009, p. 11-13) de atribuir o livro a Valentin Voloshinov a partir

## 1.2 Um conceito bakhtiniano de linguagem

Por trabalharmos com linguagem e pela importância que o contexto, a responsividade dos enunciados e a interação tomam na nossa concepção de oralidade e neste trabalho achamos necessário esclarecer os conceitos antes de passarmos a outras etapas. A seguir apresentamos nossa concepção centrando-nos no enunciado, passando por responsividade, a importância do destinatário ou dos sujeitos em geral, o contexto, a expressividade, o dialogismo e a interação.

A concepção de linguagem que fundamenta este trabalho baseia-se nas propostas do Círculo de Bakhtin (em especial Valentin Voloshinov e Mikhail Bakhtin). Assume-se aqui a língua como uma prática sócio-histórica e cultural que se dá por diferentes meios e por gêneros discursivos, não como um conjunto de estruturas descontextualizadas, mas como discurso. A partir das concepções do Círculo, vê-se a linguagem como profundamente axiológica e dialógica. Axiológica porque cada enunciação carrega consigo valores e uma visão de mundo e dialógica porque acontecendo sempre entre dois sujeitos, em uma relação de alteridade eu-outro. O dialogismo é a base do pensamento do Círculo, como será visto.

Para o Círculo a linguagem se dá na forma de enunciados. Segundo Brait e Melo (2013, p. 65): “As noções enunciado/enunciação têm papel central na concepção de linguagem que rege o pensamento bakhtiniano”. Se retomarmos alguns autores que comentaram Bakhtin e o próprio autor veremos que eles dão exemplos variados de enunciados: uma palavra, uma frase, primeiras páginas de jornal (BRAIT e PISTORI, 2012), anúncios publicitários e títulos de livros (BRAIT e MELO, 2013), capas de livros (SOBRAL, 2009), entre outros. O que notamos em comum entre elas é que podem ser tomadas como unidades mínimas de interações, desde que cumpridas algumas condições. E essa é uma definição possível para enunciado: uma unidade da interação, ou nos termos de Bakhtin (2011, p. 270) um “unidade da comunicação discursiva”. Acontece, contudo, que para o Círculo não há nada que seja unitário. Um

---

de seu argumento de que “atribuir a cada um dos autores os textos publicados sob seus respectivos nomes é uma forma adequada de respeitar sua memória” e que “Mais importante, porém, é não perder a diversidade de pensamento do grupo, suas múltiplas e inegáveis inter-relações e sua apreciável riqueza”. Assim, sempre que citamos o livro usamos a forma “Bakhtin [Volochninov]”, inclusive com a letra “c” e o acento, conforme apresenta sua edição e exigem as normas de citação brasileiras, mas nos referindo ao segundo autor.

enunciado só existe como tal em relação a outros. Vemos em Voloshinov e também em Bakhtin que cada enunciado é “um elo na cadeia da comunicação discursiva” (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2010; BAKHTIN, 2011). Voloshinov nos diz que

Toda enunciação, mesmo na forma imobilizada da escrita, é uma resposta a alguma coisa e é construída como tal. Não passa de um elo da cadeia dos atos de fala. Toda inscrição prolonga aquelas que a precederam, trava uma polêmica com elas, conta com as reações ativas da compreensão, antecipa-as. (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2010, p. 101)

O enunciado é uma resposta a enunciados passados. Essa responsividade é uma das características do enunciado segundo vemos em Bakhtin (2011) em sua discussão das especificidades do enunciado como unidade do discurso em relação à palavra e à oração como unidades da língua. Ele começa seu texto com uma crítica aos modelos de comunicação que excluem o outro (“receptor”) e seu papel ativo, como se houvesse apenas emissor e mensagem a ser transmitida na comunicação. Na verdade, quando falamos e interagimos o fazemos com alguém, a palavra “é determinada tanto pelo fato de que procede *de* alguém, como pelo fato de que se dirige *para* alguém” (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2010, p. 117), o enunciado tem autor e destinatário (BAKHTIN, 2011, p. 301). A fala se endereça a um outro sujeito que adota uma postura responsiva desde as nossas primeiras palavras e essa resposta futura é esperada e desejada pelo enunciatador. Nesse processo, o papel do outro é tão preponderante que determina o que vamos falar e como vamos fazê-lo, as formas linguísticas e discursivas (de gênero) que escolhemos. Voloshinov já dizia que

A palavra dirige-se a um interlocutor: ela é função da pessoa desse interlocutor: variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se esta for inferior ou superior na hierarquia social, se estiver ligada ao locutor por laços sociais mais ou menos estreitos (pai, mãe, marido, etc). Não pode haver interlocutor abstrato [...] (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2010, p. 116)

Em seguida ele define a existência de um auditório social para o falante que influencia já a sua atividade mental. “O mundo interior e a reflexão de cada indivíduo têm um *auditório social* próprio bem estabelecido, em cuja atmosfera se constroem suas deduções interiores, suas motivações, apreciações, etc.” (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV],

2010, p. 117). Bakhtin (2011, p. 301) também detalha quem pode ser esse destinatário e diz que “[as] modalidades e concepções do destinatário são determinadas pelo campo da atividade humana e da vida a que tal enunciado se refere” e que “Cada gênero do discurso em cada campo da comunicação discursiva tem a sua concepção típica de destinatário que o determina como gênero”.

Brait e Melo (2013, p. 67) reafirmam que um “índice substancial do enunciado é o fato de dirigir-se a alguém, de estar voltado para o destinatário.”. Elas resumem a variedade desse a três tipos: um destinatário concreto, um destinatário presumido (não necessariamente pelo autor) ou ainda um sobredestinatário, no sentido de um destinatário futuro. O primeiro corresponde à pessoa de carne e osso com a qual interagimos, enquanto o segundo é o destinatário “típico” de uma certa esfera discursiva e o último é um terceiro indefinido no espaço-tempo que “[...] decorre da natureza da palavra, que sempre quer ser *ouvida*, sempre procura uma compreensão responsiva e não se detém na compreensão *imediate* mas abre caminho sempre mais e mais à frente (de forma ilimitada)” (BAKHTIN, 2011, p. 333). Podemos detalhar esse terceiro lembrando que assim como todo sujeito encontra a palavra (o enunciado, os discursos) já valorada por outros, sua palavra pretende ingressar na corrente da comunicação discursiva e cultural. Como diz Bakhtin

A palavra não pode ser entregue apenas ao falante. O autor (falante) tem os seus direitos inalienáveis sobre a palavra, mas o ouvinte também tem os seus direitos; têm também os seus direitos aqueles cujas vozes estão na palavra encontrada de antemão pelo autor (porque não há palavras sem dono). A palavra é um drama do qual participam três personagens (não é um dueto, mas um trio) (BAKHTIN, 2011, p. 328)

O caráter de resposta do enunciado está não só entre sujeitos, mas também em sua relação com outros enunciados. Bakhtin (2011, p. 296-301) nos lembra que cada enunciado se relaciona com os que vieram antes dele e também com os que virão depois. Tanto reflete o que foi dito antes (repercute), quanto refrata (modificando, apropriando-se de parte do que foi dito, criando o novo) e além disso, já penetra uma realidade saturada de significações e valores vindas de outros. Nenhuma pessoa é o primeiro a enunciar, um “Adão bíblico” ou “mítico” conforme a expressão de Bakhtin (2011, p. 300). Cada elo é pensado como resposta a outros já existentes ou a existir.

Além da inclusão do outro, a ênfase dada ao contexto de enunciação e interação é outra marca do pensamento bakhtiniano. Todorov (1981, p. 67) nos diz que “Não se ignorou a existência de tal contexto antes de Bakhtin, mas sempre se o considerou como exterior ao enunciado; ora, ele é, diz ele [Bakhtin], uma parte integrante”. O contexto é uma das coisas que diferenciam o enunciado da frase e da palavra; as formas da língua das formas da comunicação discursiva. Em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, Voloshinov (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2010, p. 117) afirma: “A situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação”. Há então um duplo contexto: um mais imediato, que envolveria o lugar físico de interação entre duas pessoas, por exemplo, e um mais amplo que envolve a imersão desses sujeitos em esferas socioculturais. Voloshinov não especifica em *Marxismo e Filosofia da Linguagem* o que seriam esses contextos. É em outros textos que vamos encontrar mais detalhes. Assim, em *Discurso na vida e discurso na poesia* (apud TODOROV, 1981, p. 68; BRAIT; MELO, 2013, p. 67) descobrimos que ele atribui três aspectos ao contexto: “1) um *horizonte espacial comum* aos locutores (a unidade do visível: o quarto, a janela, etc.); 2) o *conhecimento e a compreensão*, igualmente comuns aos dois, *da situação*; e enfim 3) a *avaliação* que lhes é, ela também, comum da situação.” Descobrimos também que ele reformularia essas características em seguida no texto *Estilística do discurso artístico* (apud TODOROV, 1981, p. 69) propondo chamar de *situação* a parte extra-verbal do enunciado e incluindo aí “o *espaço* e o *tempo* da enunciação (‘onde’ e ‘quando’), o objeto ou o *tema* da enunciação (aquilo ‘do que’ se fala) e a *relação* dos locutores com o que se passa (a ‘avaliação’)”.

Será com base na importância do contexto que Voloshinov vai estabelecer sua distinção entre tema e significação em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, isto é, entre “significação na língua e no discurso” (TODOROV, 1981, p. 72). Enunciados têm tema, enquanto palavras ou orações isoladas possuem significação. Segundo suas definições: “O tema da enunciação é na verdade, assim como a própria enunciação, individual e não reiterável. Ele se apresenta como a expressão de uma situação histórica concreta que deu origem à enunciação” (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2010, p. 133). Ou seja, o tema é relativo ao contexto determinado em um tempo e espaço específicos e irrepetíveis e aos sujeitos que se relacionam e que estão subentendidos na enunciação. Já a propósito da significação, Voloshinov vai dizer que: “Por significação,

diferentemente do tema, entendemos os elementos da enunciação que são *reiteráveis e idênticos* cada vez que são repetidos” (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2010, p. 134). É com base nessa situação de enunciação também que ele contrasta o que chama de enunciação monológica “isolada” ou “fechada” da enunciação em si (que poderíamos dizer dialógica) e que Bakhtin (2011) estabelece a oração, a palavra e o texto (como veremos) em oposição ao enunciado concreto.

Mencione-se também em relação ao contexto a importância do conceito de esfera (ou campo) discursiva e social. Para o Círculo, a cultura humana se diferencia em esferas ideológicas que se relacionam com práticas sociais que acontecem em cada uma delas. Em *Marxismo e Filosofia da Linguagem* Voloshinov fala de *ideologia do cotidiano* e dos *sistemas ideológicos constituídos*. A primeira envolveria as relações sociais cotidianas mais básicas entre as pessoas, como entre desconhecidos na rua ou entre familiares no dia a dia. Os segundos se organizariam historicamente a partir dessa e estariam imbricados com ela. São, por exemplo, a política, a religião, a educação, o direito, a imprensa, a arte, a ciência etc. Os dois elementos se interpenetram e vivificam mutuamente. Nas palavras dele:

Os sistemas ideológicos constituídos da moral social, da ciência, da arte e da religião cristalizam-se a partir da ideologia do cotidiano, exercem por sua vez sobre esta, em retorno, uma forte influência e dão assim normalmente o tom a essa ideologia. Mas, ao mesmo tempo, esses produtos ideológicos constituídos conservam constantemente um elo orgânico vivo com a ideologia do cotidiano; alimentam-se de sua seiva, pois fora dela, morrem [...] (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2010, p. 123)

É retomando essas ideias anos depois que Bakhtin faz uma distinção entre gêneros primários e secundários ou simples e complexos, associando cada grupo a um campo da atividade humana como explicado acima. No capítulo de *Estética da Criação Verbal* chamado *Os gêneros do discurso* ele diz que

Os gêneros discursivos secundários [...] surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito) [...]. No processo de sua formação eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples), que se formaram nas condições da comunicação discursiva imediata (BAKHTIN, 2011, p. 263).

Pode-se imaginar se haveria uma associação direta entre oralidade e gêneros primários/simples e escrita e gêneros secundários/complexos, mas não é assim, como a palavra “predominantemente” do trecho acima deixa perceber. A relação é entre camadas de ideologia, por assim dizer. Na camada mais inferior, cotidiana e imediata se desenvolvem os gêneros primários que não se extinguem com o desenvolvimento dos secundários. Os enunciados produzidos nos gêneros primários possuem relação imediata com a vida, com o contexto e os interagente. Os produzidos nos secundários são relativamente mais livres quanto a esses.

Uma característica importante que acompanha o contexto e “impregna” o enunciado é a valoração do que é dito, a expressividade, no sentido ético, emocional e mesmo estético. Ela se mostra pela “entonação expressiva” ou pelo “tom”. Para falar disso retome-se o capítulo *Os gêneros do discurso* de *Estética da criação verbal* (BAKHTIN, 2011) em que ele procura delimitar a enunciação, pois a expressividade é apenas a terceira característica que ele destaca. As três especificidades do enunciado em relação às formas da língua a que ele dedica parte do texto seriam: a alternância entre sujeitos, a conclusibilidade e a expressividade.

A alternância de sujeitos é uma unidade real de delimitação entre enunciados: em algum momento um sujeito deixa de enunciar e passa a palavra a outro. Sua fala ou produção tem começo e fim. Antes dela, há a fala de outros e depois também, uma atitude responsiva. O enunciado é limitado “de ambos os lados” (2011, p. 278) pela alternância de sujeitos. Ou como diz Voloshinov, “a palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor” (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2010, p. 117). O diálogo face a face entra como modelo dessa troca, mas Bakhtin reafirma que as produções escritas também podem ser vistas como as réplicas ou respostas de um diálogo e, na verdade, toda a cultura, como se verá ao abordar-se a ideia de dialogismo mais a frente neste trabalho.

O segundo elemento do texto bakhtiniano, a conclusibilidade, está intimamente ligada à característica anterior. Ela se constitui quando o falante disse tudo o que queria dizer e a partir da possibilidade de responder a ele. Além disso, todo enunciado possui uma inteireza ou acabamento interno que se define a partir de três características (BAKHTIN, 2011, p. 281): 1. A exauribilidade do objeto e do sentido; 2. A intenção

discursiva ou a vontade discursiva do sujeito; 3. E as formas típicas composicionais e de gênero. A exauribilidade do objeto se relaciona com o “recorte da realidade” feito pelo autor, a escolha daquilo sobre que pretende falar, o elemento semântico-objetal (nos termos de Bakhtin) do discurso. Ela pode ser quase plena ou apenas muito relativa a depender do campo social em que se dá a enunciação. A vontade discursiva do falante é a parte mais subjetiva do enunciado, pois se relaciona com o quanto o autor “quer dizer”. Relaciona-se com o objeto de discurso, com as formas que esse assumirá e a sua extensão e poderá se manifestar em grau maior ou menor no enunciado de acordo, novamente, com o campo em que se dá (como exemplo, temos em Bakhtin as ordens militares e as criações artísticas como os romances). Por fim, temos o terceiro elemento exclusivo dos enunciados que são as formas típicas assumidas por esses, os gêneros do discurso, que poderíamos muito bem chamar de gêneros do enunciado.

Devido ao fato de esse ser um dos pontos centrais neste trabalho, ele se deterá mais extensamente sobre isso posteriormente. Preliminarmente, contudo, acompanhando-se a sequência do capítulo, Bakhtin diz que a vontade discursiva do falante se manifesta primeiramente na escolha do gênero através do qual falará ou escreverá e que o processo da enunciação vai se construindo a partir daí e dos elementos contextuais. Em suas palavras: “Essa escolha [do gênero] é determinada pela especificidade de um dado campo da comunicação discursiva, por considerações semântico-objetais (temáticas), pela situação concreta da comunicação discursiva, pela composição pessoal dos seus participantes etc.” (BAKHTIN, 2011, p. 282). Em seguida ele nos lembra de que todo falante de uma língua possui um “acervo” ou “repertório” de gêneros que desenvolve juntamente com o seu domínio da língua. Para ele: “[...] é preciso dominar bem os gêneros para empregá-los livremente” (BAKHTIN, 2011, p. 284) e:

Quanto melhor dominamos os gêneros mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular de comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso (BAKHTIN, 2011, p. 285).

Resta-nos apenas falar acerca do elemento expressivo do enunciado. Ele é exclusivo desse e não pode ser encontrado nas formas da língua. O autor nos diz

categoricamente que “um enunciado absolutamente neutro é impossível” (BAKHTIN, 2011, p. 289) e Voloshinov já havia dito que “[...] quando um conteúdo objetivo é expresso (dito ou escrito) pela fala viva, ele é sempre acompanhado por um acento apreciativo determinado. Sem acento apreciativo não há palavra” (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2010, p. 137) e que “Não se pode construir uma enunciação sem modalidade apreciativa. Toda enunciação compreende antes de mais nada uma *orientação apreciativa*” (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2010, p. 140). O enunciado representa uma tomada de posição do sujeito em relação ao objeto do qual falará, um ponto de vista valorativo e emotivo. Cada sujeito enunciador foca ou recorta a realidade a partir de seu ponto único de observação sócio-histórico, valorativo e emotivo e enuncia de acordo com sua vontade. Mas esse recorte se faz também a partir da valoração de outros enunciados passados sobre essa realidade. O sujeito se relaciona com um mundo já previamente embebido em valores. Segundo o autor:

O objeto do discurso do falante, seja esse objeto qual for, não se torna pela primeira vez objeto do discurso em um dado enunciado, e um dado falante não é o primeiro a falar sobre ele. O objeto, por assim dizer, já está ressaltado, contestado, elucidado e avaliado de diferentes modos; nele se cruzam, convergem e divergem diferentes pontos de vista, visões de mundo, correntes (BAKHTIN, 2011, p. 299-300).

Essa expressividade se manifesta principalmente através da “*entonação expressiva*” ou do “*tom*” na oralidade que complementa a significação do que é dito. É essa expressividade também que permite a posição responsiva citada anteriormente, pois respondemos não a palavras e orações, mas a enunciados, a sujeitos, de acordo com as posições deles.

É importante mencionar ainda com Bakhtin que os próprios gêneros do discurso possuem e desenvolvem “*certa expressão típica*”, porque “*correspondem a situações típicas da comunicação discursiva*” (BAKHTIN, 2011, p. 293). Já nas palavras de Voloshinov as situações típicas integram “*contextos apreciativos*” e os vários grupos sociais possuem seus próprios “*horizontes apreciativos*” que teriam se alargado ao longo da história com a complexificação das sociedades. Ele diz que:

Os novos aspectos da existência, que foram integrados no círculo do interesse social, que se tornaram objetos da fala e da emoção humana, não coexistem pacificamente com os elementos que se integraram à existência antes deles; pelo contrário, entram em luta com ele, submetem-nos a uma reavaliação, fazem-nos mudar de lugar no interior da unidade do horizonte apreciativo. (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2010, p. 141)

Sendo assim, vemos que o desenvolvimento da linguagem e das culturas humanas não é algo pacífico, mas inclui a luta por valores e a mudança no cerne dos próprios discursos. Restam-nos ainda dois pontos bastante centrais da teoria bakhtiniana acerca da linguagem e que são relevantes neste trabalho, o dialogismo e a interação.

O dialogismo é algo constitutivo da linguagem e das relações humanas. Vários autores interpretando o Círculo mostram que a ideia vai além do diálogo cotidiano puro e simples e que ela é a base do pensamento do grupo de autores russos. Em geral, como vemos em Brait (2007, p. 69) e Sobral (2009, p. 35-36), postulam-se dois tipos de dialogismo ao lado do diálogo propriamente dito: o dialogismo entre enunciados e discursos e aquele entre sujeitos. Ele pode ser considerado, portanto, como as relações que se estabelecem entre enunciados ou sujeitos, um termo único para recobrir a responsividade de que falamos anteriormente. Faraco (2009, p. 58) confirma isso quando diz que o diálogo surge como uma metáfora para aquelas relações e que elas são históricas e sociais. Se recorrermos ao próprio Bakhtin (2011), nós o vemos falar das “tonalidades dialógicas” assumidas pelos enunciados e das “relações dialógicas” entre eles ou que cada enunciado ecoa outros e demonstra graus de ressonância dialógica. Ele escreve diversas vezes que as relações dialógicas podem ser encontradas no diálogo face a face (sendo chamadas de diálogo em sentido estrito), mas que não se limitam a ele e posteriormente lista os três tipos de relações que pensa existirem:

1) Relações entre objetos: entre coisas, entre fenômenos físicos, fenômenos químicos; relações causais, relações matemáticas, lógicas, relações linguísticas, etc.

2) Relações entre o sujeito e o objeto.

3) Relações entre sujeitos – relações pessoais, relações personalistas: relações dialógicas entre enunciados, relações éticas, etc. Aí se encontram quaisquer vínculos semânticos personificados. As relações entre consciências, verdades, influências mútuas, a sabedoria, o amor, o ódio, a mentira, a amizade, o respeito, a reverência, a confiança, a desconfiança, etc. (BAKHTIN, 2011, p. 374)

Está claro que para Bakhtin as relações dialógicas são relações entre sujeitos e que a partir deles podem ser observadas também entre seus enunciados. Está claro também que para ele, a Linguística (“clássica” ou Saussuriana) ao estudar palavras e frases objetifica o discurso e que não há aí dialogismo, mas relações lógicas. Reitere-se que para o Círculo essa forma de estudo é legítima, mas não abrange o todo e por isso Bakhtin vai propor a disciplina Metalinguística (ou Translinguística na tradução de alguns como Todorov, 1981, p. 42), para o estudo das relações dialógicas no discurso.

Já a interação verbal é, como se sabe, considerada por Voloshinov (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2010, p. 127) como a “realidade fundamental da língua” o que ele contrapõe ao “sistema abstrato de formas lingüísticas”, à “enunciação monológica isolada” e ao “ato psicofisiológico de sua [a enunciação] produção”. A relação com os Outros é fundamental para o Círculo, seja na constituição da própria subjetividade (que é intersubjetividade até certo ponto), seja na constituição de discursos próprios (que também carregam sempre as marcas de outros sendo interdiscursos). Sobral detalha um pouco mais a questão da interação no Círculo quando diz que esse “propõe uma concepção de interação radicalmente dialógica, que começa no próprio discurso interior e que na verdade nunca cessa [...]” (SOBRAL, 2009, p. 40). Sobral destrincha quatro níveis em que podemos tomar a interação, começando do mais concreto e passando aos mais abstratos.

O primeiro nível se refere ao “aspecto físico da interação”, o local onde ela ocorre e “das marcas que a enunciação deixa no enunciado” (SOBRAL, 2009, p.42). Aí ele cita a diferença entre uma interação face a face e uma mediada pela tecnologia. O segundo nível, seria o do “contexto imediato” referente aos “lugares (ou papéis) sociais, a posição dos interlocutores envolvidos uns com relação aos outros; a imagem desses interlocutores [...]; as formas legítimas de interação entre os sujeitos [...]” (SOBRAL, 2009, p. 42) Aí já se faz presente a imagem que as pessoas têm umas das outras e que transmitem em suas enunciações, como por exemplo, as posições de vendedor e consumidor ou de professor e aluno. O terceiro nível é o que ele chama de “contexto social mediato” que se relaciona com as esferas sociais e discursivas conforme referido anteriormente neste trabalho dentre as quais podemos citar o Direito, a Educação, a Religião, as Artes etc. Por fim, o quarto nível seria o do tempo longo: “[...] a cultura em geral, as relações entre culturas, os grandes períodos da história, o ‘espírito de época’

(*Zeitgeist*) e mesmo a relação entre diferentes ‘espíritos de época’”. (SOBRAL, 2009, p. 44). Resumidamente, ainda nas palavras de Sobral:

Assim, a interação nos termos do Círculo é condicionada pela situação pessoal, social e histórica dos participantes e pelas condições materiais e institucionais – imediatas e mediatas – em que ocorre o intercâmbio verbal. Todos esses elementos condicionam o discurso, tanto por meio da interdiscursividade [...] como por meio da relação dialógica entre os sujeitos do discurso. (SOBRAL, 2009, p. 44)

Tentou-se levar em consideração a interação nos seus mais diversos níveis neste trabalho, principalmente ao lidarmos com a análise de gêneros como parte das Sequências Didáticas. Além disso, algumas interações que nos interessam aqui em especial são as que ocorrem em sala de aula. Sobre a importância da interação na educação e no desenvolvimento não podemos deixar de falar em Lev Vygotsky, autor que já teve seus estudos aproximados dos bakhtinianos diversas vezes.

Dentro dos estudos de Vygotsky sobre a interação ou mediação e seu papel no desenvolvimento do indivíduo, ganhou relevância em educação e no ensino e aprendizagem de línguas em específico o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (referido constantemente como ZDP). Lantolf (2000, p.16-17) afirma que a ZDP deve ser vista como uma metáfora, não como um lugar físico. Segundo ele

Alguns pesquisadores assumem que a ZDP necessariamente envolve a interação entre um especialista e um aprendiz em que o especialista eventualmente transmite uma habilidade para o aprendiz por meio de interação social. (LANTOLF, 2000, p. 17)

Mas em seguida ele afirma que vários pesquisadores têm proposto uma concepção mais ampla da ZDP que inclua não apenas um especialista e um aprendiz. Ele diz que “Parece claro que pessoas trabalhando conjuntamente são capazes de co-construir contextos em que um conhecimento especializado emerge como característica do grupo.” (LANTOLF, 2000, p. 17). Em uma sala de aula, isso indica que não serão apenas as interações entre professor e aprendiz que gerarão conhecimento e desenvolvimento, mas as próprias interações entre os aprendizes.

## 1.3 Os estudos com gêneros

Como em muitas outras áreas do conhecimento, o estudo e a ideia de gêneros podem ser remetidos aos gregos antigos. Platão e Aristóteles já tratavam dos gêneros sob a perspectiva da poética e da retórica. As ideias de ambos seriam retomadas e ampliadas ao longo do tempo, desde a Antiguidade, com Horácio entre outros, passando pela Idade Média e chegando à Modernidade e às ciências. Dos estudos literários e retóricos o conceito se expandiria para a Linguística, Linguística Aplicada, Análise dos Discursos e várias outras áreas.

A variedade de perspectivas teóricas hoje é tão grande que Marcuschi (2008, p. 147), ao tentar apresentar algumas delas, afirma que “Não é possível realizar aqui sequer um levantamento das perspectivas teóricas atuais” e que “tamanho profusão de terminologias, teorias e posições a respeito da questão [...]” é “desnorteante” (p. 151), o que dificulta também a escolha de uma abordagem para o tratamento dos gêneros em se tratando do ensino de língua materna em geral e do ensino de línguas estrangeiras, em específico.

O que se observa é que conceitos e as concepções variam quase de autor para autor e às vezes dentro da obra de um mesmo autor ao longo do tempo. Mesmo quando um autor retoma outros, sempre o faz acrescentando seus toques pessoais. Se isso é natural, torna proibitiva tanto a entrada de novos estudiosos no meio (torna o campo hermético), quanto a escolha e o posicionamento do próprio trabalho em relação aos demais.

Mesmo assim não faltam tentativas de organizar, sumarizar e classificar autores e entendimentos, sempre se admitindo o tanto de simplificação que essa operação (necessária) envolve. Ao tentar estabelecer uma classificação para as teorias atuais acerca dos gêneros, Marcuschi divide-as entre as vigentes no Brasil e as estrangeiras, embora se relacionem. Outros autores como J. L. Meurer, Désirée Motta-Roth e Adair Bonini classificaram-nas em três grandes áreas: as abordagens sócio-semióticas, as sóciorretóricas e as sócio-discursivas, ressaltando tratar-se de classificação “meramente didática” e que não deve servir de base para revisões de literatura (MEURER; BONINI; MOTTA-ROTH, 2005, p. 9).

Considerando que a escolha de cada vertente pode ser justificada e possui pontos fortes e fracos, escolhemos aqui trabalhar com a perspectiva de gêneros como proposta pelo chamado Círculo de Bakhtin, enquadrada pelos autores supracitados dentre as “sócio-discursivas”. Entretanto, antes de passarmos a detalhá-la, achamos necessário justificar a nossa escolha pelo termo “discursivo” e não “textual” nesse trabalho.

### 1.3.1 Discursivos ou textuais?

Em resposta, podemos dizer que a escolha por um ou outro qualificativo nos remete a tradições diferentes e a um tratamento diferenciado, inclusive em sala de aula. Tem sido criticada por alguns autores a troca de um pelo outro sem considerar essas nuances.

Roxane Rojo, entre outros, se colocou a mesma questão e em sua análise instituiu alguns pontos em comum entre as duas abordagens. Nas palavras dela (ROJO, 2005, p. 185-186): “Ambas as vertentes encontravam-se enraizadas em diferentes releituras da herança bakhtiniana” e “[...] embora os trabalhos adotassem vias metodológicas diversas para o tratamento dos gêneros [...], todos acabavam por fazer descrições de ‘gêneros’, de enunciados ou de textos pertencentes ao gênero.” A partir disso, o que há são diferenças, seja no que é propriamente analisado ou nos autores utilizados como base.

Podemos associar a denominação de *textuais* à Linguística Textual de vertente francesa, como desenvolvida por Jean-Michel Adam e Jean-Paul Bronckart. Nesse quadro, eles são relacionados com os *tipos textuais*. Encontramos em Marcuschi (2010, p. 23) uma diferenciação entre os conceitos. Ele nos diz que *tipo textual* é “uma espécie de sequência teoricamente definida pela *natureza linguística* de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas).” E como exemplos ele nos dá “narração, argumentação, exposição, descrição, injunção”. Esse mesmo conceito é chamado por Adam de “sequência textual” e por Bronckart de “tipo de discurso”. Já os *gêneros* são propostos por Marcuschi, na mesma página, como “uma noção propositalmente vaga para referir os *textos materializados* que encontramos em nossa vida diária e que apresentam *características sociocomunicativas* definidas por

conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica.” Assim, um gênero textual pode incluir vários tipos textuais. Essa definição, porém, é peculiar do autor porque mesmo usando o termo *textual*, parece tentar unir as várias vertentes existentes, inclusive a retórica, influenciada por Carolyn Miller e Charles Bazerman. A variação na nomenclatura na Linguística Textual parece também decorrer das tentativas de Adam de conciliar suas teorias iniciais acerca de texto com perspectivas discursivas em sua obra posterior.

Dentro da Linguística Textual há ainda uma diferença entre Adam e Bronckart como proposto por Rojo (2005, p. 193). No primeiro, a “finalidade descritiva textual” é mais enfatizada, enquanto no segundo “um espaço e importância maiores são atribuídos ao contexto socio-subjetivo e material de produção dos discursos”, o que podemos relacionar certamente à formação dele em Psicologia e Psicolinguística. Isso é importante pela influência que Bronckart teria sobre Dolz e Schneuwly (2004, p. 25) que definem gênero textual como um “‘megainstrumento’, [...] permitindo agir eficazmente numa classe bem definida de situações de comunicação”. Os três autores e outros ainda formaram a vertente de estudos multidisciplinares chamada Interacionismo Sócio-discursivo ou ISD que tem tido grande influência no Brasil nos estudos com gêneros textuais, mas também em outras áreas.

No que concerne à expressão *gêneros discursivos*, Rojo (2005, p. 194) ainda, nos informa que “No Brasil – e, até onde pude constatar, também na literatura em língua francesa –, a designação [...] é exclusivamente adotada por bakhtinianos ou quando se faz referência a trabalhos de autores bakhtinianos.” Como informado anteriormente, é essa a posição que adotamos aqui. Vamos detalhá-la melhor na próxima seção, mas podemos ainda aproveitar o texto da autora e as diferenças que estabelece entre os dois pontos de vista.

Resumidamente, segundo ela, a vertente discursiva “centrava-se sobretudo no estudo das situações de produção dos enunciados ou textos e em seus aspectos sócio-históricos”, enquanto a vertente textual, “na descrição da materialidade textual” (Rojo, 2005, p. 185).

Outro fator relevante na escolha do termo “discursivo” diz respeito à utilização que o termo texto tem em Bakhtin, um uso fluido também identificado por Rodrigues

(2005, p. 158) em que às vezes há a associação com o termo enunciado, às vezes um distanciamento.

Retome-se esse tópico em suas fontes. É nos esboços *O problema do texto na linguística, na filologia e em outras Ciências Humanas, Apontamentos de 1970-1971 e Metodologia das ciências humanas* publicados como capítulos de *Estética da criação verbal* que Bakhtin trata mais longamente dele. No primeiro fragmento, Bakhtin (2010, p. 308) diz que texto pode ser entendido como “qualquer conjunto coerente de signos” e que “a ciência das artes (a musicologia, a teoria e a histórias das artes plásticas) opera com textos (obras de arte).” Trata-se de um ponto de vista semiótico. Tanto é que mais à frente, o autor fala dos “dois polos do texto”. O primeiro seria o de uma linguagem como código: “Cada texto pressupõe um sistema universalmente aceito (isto é, convencional no âmbito de um dado grupo) de signos, uma linguagem (ainda que seja a linguagem da arte)” (2010, p. 309). O segundo seria essa linguagem em contexto concreto em sua unicidade, singularidade e relação com outros textos: “Esse segundo elemento (polo) é inerente ao próprio texto mas só se revela numa situação e na cadeia dos textos (na comunicação discursiva de dado campo)” (2010, p. 309). Sobre esses dois polos do texto ou esses dois pontos de vista, Rodrigues (2005, p. 159) propõe os termos-valise “texto-sistema” e “texto-enunciado” e relaciona um à língua e o outro ao discurso, pois como dito, há uma sobreposição entre a visão que Bakhtin propõe para os textos (escritos, orais ou imagéticos, embora ele não use esse termo) e a que ele propõe para o enunciado. O texto-enunciado, então, inclui em si um autor, um destinatário, uma situação de comunicação e a relação dialógica e responsiva com outros textos, passados e futuros, como um elo da comunicação discursiva. É um produto sócio-histórico e cultural. O texto-sistema os exclui. Há aí também a dialética entre o dado e o criado na linguagem e na cultura, isto é, entre o que “recebemos” e o que fazemos disso.

É tal dualidade que parece ter levado Machado (2007) e Todorov (1981) a afirmações aparentemente contrárias. A primeira autora nos diz que “[...] Bakhtin, diferentemente de muitos semioticistas (R. Barthes, U, Eco, M. A. K. Halliday, J. Kristeva, dentre outros) não é um teórico do texto” e que ele não “[...] é autor de uma teoria do texto sistematizada” (2007, p. 198-199); enquanto o segundo diz que Bakhtin é um “Teórico do texto acima de tudo (em um sentido não restritivo, isto é, bem mais amplo que aquele de ‘literatura’)” (1981, p. 7). No fundo eles dizem a mesma coisa e pode-se concordar com Machado – que o autor russo não pensou em textos (sobretudo o

escrito) de maneira sistemática como o fariam a Linguística Textual e outras depois dele – e também com Todorov, se associarmos texto em Bakhtin a enunciados, como Todorov parece fazer.

Sabendo disso e para evitar incongruências teóricas, vamos nos ater ao Círculo, ainda que recorrendo à ideia de Sequência Didática desenvolvida em um enquadramento textual no Interacionismo Sócio-discursivo, como forma de trabalhar em ensino de línguas. Apresentaremos a ideia das Sequências no capítulo metodológico (c. seção 2.6).

### **1.3.2 O enfoque do Círculo de Bakhtin**

Vários autores lamentam que a recepção das ideias do Círculo acerca dos gêneros tenha se restringido ao texto *Os gêneros do discurso* de Bakhtin escrito originalmente por volta de 1952/1953 e publicado no Brasil em *Estética da Criação Verbal*. É nesse texto, um esboço, que se encontra a famosa definição dos gêneros como “formas relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 2011, p. 262). As reflexões dos autores russos, contudo, datam de muitos anos antes dessa fórmula.

Os estudiosos argumentam que há o risco de empobrecimento ou reducionismo da ideia se ela for tomada por si, pois, como tudo o mais no Círculo, ela é um elo numa corrente de ideias, conceitos e temas profunda e complexamente imbricados. Como parte do edifício teórico, os gêneros se relacionam com os conceitos de enunciado, dialogismo, ideologia e vários outros.

Podemos ver a teorização do Círculo acerca dos gêneros tanto como uma extensão da noção poética platônico-aristotélica para os domínios da prosa e do prosaico (MACHADO, 2013), como uma extensão para a vida do que se restringia à arte (ROJO, 2005, p. 195). Contudo, essa retomada não se faz sem modificações. Para tentar esclarecer um pouco as coisas, tentaremos analisar textos de Valentin Voloshinov, Pavel Medviédev e Mikhail Bakhtin, relacionando as concepções dos autores centrais aos comentários de outros debatedores interessados no Círculo.

Podemos começar pelo texto de Valentin Voloshinov. No capítulo 2 da parte 1 de *Marxismo e filosofia da linguagem* ele está tratando da relação entre a Infraestrutura e as Superestruturas quando começa a tratar da palavra como elemento intermediador

essencial entre as duas esferas. A palavra é para o autor profundamente social. Ela se dá no que ele chama, utilizando uma terminologia Marxista, de “psicologia do corpo social” e que poderíamos, talvez, chamar de relações cotidianas. Voloshinov nos diz: “cada época e cada grupo social têm seu repertório de formas de discurso na comunicação socioideológica” (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2010, p. 44) e que o estudo dessas formas, chamadas de *gêneros linguísticos*, assim como sua relação com o enunciado e o diálogo será abordado mais à frente na obra. Como vemos, há aí uma extensão do conceito de gênero literário e retórico a toda a linguagem ao chamá-los de “linguísticos”.

Mais à frente, no capítulo 6, chamado “A interação verbal” ao defender a interação como aquilo de que realmente se compõe a linguagem em oposição às formas gramaticais, Voloshinov volta a falar das formas de enunciação, os gêneros. Ele reitera a necessária e estreita ligação entre as formas de interação verbal e as formas que as enunciações tomam. Admite então que “o problema das formas da enunciação considerada como um todo adquire uma enorme importância” (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], p. 129) e que se deve levar em conta o “curso histórico das enunciações” no estudo das formas delas, ou seja, que essas não devem ser estudadas isoladamente e de que são históricas e estão sempre mudando. Depois, ele cita alguns exemplos de situações sociais ou interações que desenvolveriam formas de enunciação típicas como a “conversa de salão”, conversas “entre marido e mulher, entre irmão e irmã”, “serões no campo, nas quermesses populares na cidade, na conversa dos operários à hora do almoço” para concluir que: “Toda situação inscrita duravelmente nos costumes possui um auditório organizado de uma certa maneira e conseqüentemente um certo repertório de pequenas fórmulas correntes” (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2010, p. 130).

Também associado ao Círculo, Pavel Medviédev escreveu sobre os gêneros ainda em uma visão literária principalmente no terceiro capítulo da terceira parte de sua obra *O método formal nos estudos literários*, chamado *Os elementos da construção artística*. Em seu texto Medviédev se detém sobre dois pontos principais, se opondo à visão formalista dos gêneros literários e propondo que os gêneros são compostos de uma “dupla orientação na realidade” (MEDVIÉDEV, 2012, p. 195).

Como os demais autores do Círculo, Medviédev critica a visão dos formalistas quando ela sugere que os gêneros são uma mera soma de estruturas ou formas em um todo. Em outras palavras, para os formalistas, o gênero seria um “agrupamento específico e constante de procedimentos” (MEDVIÉDEV, 2012, p. 193) que os comporiam de maneira mecânica, o que para o autor é uma “teoria absurda” (MEDVIÉDEV, 2012, p. 207). Ao mesmo tempo em que ataca essa concepção, o autor vai defender a sua e a do Círculo escrevendo que

Eles [os formalistas] o separam dos dois polos reais entre os quais o gênero se localiza e se define. Eles separam a obra tanto da realidade da comunicação social quanto do domínio temático da realidade. Eles fazem do gênero uma combinação fortuita de procedimentos ocasionais (MEDVIÉDEV, 2012, p. 200).

E segundo o autor isso não é assim, é necessário levar em conta as produções dos sujeitos como enunciados em que as partes só tomam sentido em relação ao todo. O gênero é uma forma típica do enunciado que vai proporcionar o seu acabamento temático (em relação a um campo ou esfera ideológicos e ao “quanto” se pode dizer acerca de um objeto de discurso) e composicional (como as formas da língua vão se relacionar entre si no enunciado).

É então que ele passa a falar da dupla orientação do gênero na realidade, uma externa e outra interna. Como visto ao tratarmos do enunciado, para o Círculo o enunciado está voltado para a recepção e o outro e ocupa um contexto (tempo e espaço) específico e determinado. Essa é a primeira orientação do gênero, a externa, para a vida. Como diz Medviédev:

Na primeira orientação, a obra entra em um espaço e tempo real: para ser lida em voz alta ou em silêncio, ligada à igreja, ao palco, ou ao teatro de variedade. Ela é uma parte das festividades ou simplesmente do lazer. Ela pressupõe um ou outro auditório de receptores ou leitores, esta ou aquela reação deles, esta ou aquela relação entre eles e o autor. (MEDVIÉDEV, 2012, p. 195).

Mas o gênero não é apenas uma forma, mas também uma maneira de ver a realidade, de destacar algum aspecto dela discursivamente. O enunciado também é produzido em um campo ideológico específico (a arte, o direito, a religião) e por isso se

relaciona mais de perto com parte da realidade, com os enunciados e os objetos de discurso dela, tendo assim o gênero sua orientação interna. Nas palavras do autor:

Cada gênero é capaz de dominar somente determinados aspectos da realidade, ele possui certos princípios de seleção, determinadas formas de visão e de compreensão dessa realidade, certos graus na extensão de sua apreensão e na profundidade de penetração nela (MEDVIÉDEV, 2012, p. 196).

Essas duas orientações são, claro, complementares e há entre elas uma “ligação e uma interdependência indissolúveis” (MEDVIÉDEV, 2012, p. 197).

Retomemos, por fim, Mikhail Bakhtin, que no já referido texto *Os gêneros do discurso*, aprofunda o que havia sido tratado por Voloshinov, detendo-se sobre elementos como a ligação dos gêneros com campos específicos da atividade e da comunicação humanas e o gênero como elemento estruturador do enunciado.

Em seu texto ele afirma que os mais variados campos da atividade humana estão embebidos de linguagem e que em cada um deles os enunciados formam “*tipos relativamente estáveis*” (BAKHTIN, 2011, p. 262 [ênfase do autor]). Bakhtin destaca ainda a pluralidade da atividade humana e dos gêneros:

A riqueza e diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo (BAKHTIN, 2011, p. 262).

A partir daí ele estabelece a existência de gêneros primários (simples) e secundários (complexos) e relaciona os primeiros com a comunicação cotidiana, imediata e face a face, principalmente oral, e os segundos com a comunicação mais mediada e institucional em campos como a educação, as artes etc, principalmente escrita. Nas palavras do autor:

Os gêneros discursivos secundários (complexos [...]) surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado [...]. No processo de sua formação eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples), que se formaram nas condições da comunicação discursiva imediata (BAKHTIN, 2011, p. 263).

Essa distinção nos remete à estabelecida por Voloshinov ao falar da interação verbal em *Marxismo e Filosofia da Linguagem* entre a expressão ligada à ideologia do cotidiano e aquela ligada ao que ele chama de “sistemas ideológicos constituídos, tais como a arte, a moral, o direito, etc” (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2010, p. 123). Voloshinov vai dizer ainda que os sistemas ideológicos constituídos “cristalizam-se a partir da ideologia do cotidiano, exercem por sua vez sobre esta, em retorno, uma forte influência e dão assim normalmente o tom a essa ideologia.” (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], p. 123). Apesar de Voloshinov não falar sobre gêneros aí, nota-se em ambos os autores a historicidade e relação complementar que se dá entre essas esferas e que se reflete na linguagem.

Na sequência do capítulo, conforme visto quando tratamos do enunciado, Bakhtin vai falar das características desse como unidade da comunicação discursiva e tentar delimitá-lo. Ele vai listar três características: a alternância de sujeitos, a conclusibilidade, que permite responder a ele, e o elemento valorativo. Para que haja conclusibilidade e inteireza no enunciado ele elenca ainda como necessários a exauribilidade do objeto de discurso, a vontade discursiva ou projeto discursivo do sujeito e, por fim, os gêneros discursivos.

De maneira simplificada pode-se dizer que um sujeito decide enunciar acerca de determinado objeto (escolha que não é neutra, sobre um objeto que já se encontra também sócio-histórica e culturalmente valorado) e para isso precisa escolher a forma de sua enunciação, um gênero discursivo, cuja realização vai variar segundo os contextos e os interagentes. É preciso fazer a ressalva de que a escolha pode não ser tão voluntarista quanto o exemplo sugere, pois como Bakhtin diz “*Em termos práticos*, nós os empregamos [os gêneros] de forma segura e habilidosa, mas *em termos teóricos* podemos desconhecer inteiramente sua existência” (BAKHTIN, 2011, p. 282).

Segundo o autor, nós possuímos um “repertório” ou “acervo” de gêneros que desenvolvemos a partir de nossa interação com outros sujeitos e da nossa participação nos mais variados campos culturais. Quanto maiores são essas, melhor dominamos os gêneros, com mais liberdade e de maneira a imprimirmos neles a nossa individualidade. Bakhtin (2011, p. 284) diz que “[...] é preciso dominar bem os gêneros para empregá-los livremente” e constata que “Muitas pessoas que dominam magnificamente uma língua

sentem amiúde total impotência em alguns campos da comunicação precisamente porque não dominam na prática as formas de gênero de dadas esferas.”

Vemos emergir assim uma concepção em comum dos gêneros discursivos como mais do que “formas relativamente estáveis” dos enunciados, pois eles são históricos e estão ligados à vida, à interação entre sujeitos e à organização da sociedade em diversos campos de atividades. Foi por esse caminho que o Círculo procurou diferenciar sua proposta da dos Formalistas Russos, que viam os gêneros como formas ou estruturas, independentes de qualquer conjunto sócio-histórico cultural e de sua existência e recepção entre sujeitos.

Dito isso, passemos a trabalhar um pouco com o conceito de oralidade. Primeiro traçando a diferença entre duas perspectivas diferentes para em seguida fazer uma revisão histórica de como elas se manifestaram no ensino de línguas.

## **1.4 Oralidade e práticas de oralidade**

Ao longo da história da Linguística e do ensino de línguas, a oralidade sempre esteve associada com a escrita em relações nem sempre pacíficas. Conforme Schneuwly (2004), Dolz, Schneuwly e Haller (2004) e Marcuschi (2007; 2008) podemos esquematizar dois pontos de vista relacionando oral e escrito: o primeiro seria o das dicotomias ou oposições enquanto o segundo seria o de um contínuo ou gradação entre eles. A oposição teria prevalecido durante todo o século XX até as décadas de 80 e 90, quando mudanças tecnológicas, no tratamento do objeto “Linguagem” e o desenvolvimento da Abordagem Comunicativa impuseram uma revisão e a fluidez de fronteiras.

É possível perceber que há na perspectiva das dicotomias uma visão essencialista e homogeneizadora de ambos os elementos e a busca por características que os opusessem, o que é confirmado por Pinto, Souza e Filho (2013, p. 20) quando dizem que “As décadas de 70 e 80 testemunharam uma abordagem dicotômica dos dois fenômenos, que buscava e, por vezes, mistificava, semelhanças e diferenças de um oral tido como puro e de uma escrita tão transparente e pura quanto”. Marcuschi (2007, p.

37) fala também na construção de “*tipos ideais* concebidos como princípios opostos e que não correspondem a realidade alguma”.

De maneira geral as duas características da oralidade mais enfatizadas seriam o caos (a falta de regras e de planejamento) e o erro, pois a norma estabelecida como correta era a da escrita (MARCUSCHI, 2007, p. 27-28; DOLZ; SCHNEUWLY; HALLER, 2004, p. 132-133). Outras especificidades incluem ainda a menor complexidade ou mesmo pobreza, a impermanência, a falta de estrutura e organização e até a irracionalidade. Como em outras dualidades, um dos lados recebe uma carga negativa, sendo que aqui se depreciava a oralidade.

A outra perspectiva oferecida pelos autores e adotada aqui seria a de um contínuo ou de gradações entre o oral e o escrito. Na verdade, adotando-se uma abordagem dialética (SCHNEUWLY, 2004, p. 114; REIS, 2013, p. 208), essa suposta polarização se desfaz e é preciso falar em orais e escritos, no plural, ou em práticas de linguagem orais e escritas. O que diferencia essa análise da anterior é na opinião de Marcuschi (2007, p. 9) a consideração da língua em uso e a importância das práticas sociais com que a oralidade e os letramentos vão se relacionar e segundo Dolz, Schneuwly e Haller (2004, p. 136) as situações das interações verbais. Podemos dizer, então, que é a língua em contexto, ou seja, como discurso, que vai trazer a modificação.

Schneuwly analisando as “concepções usuais sobre o oral e seu ensino” (2004, p. 110) que tinham os professores suíços, obteve como resultado o oral visto como materialidade, como espontaneidade e como norma. Segundo ele, essas concepções do oral dificultam o ensino da comunicação e ele propõe que “O oral não existe; existem os orais, atividades de linguagem realizadas oralmente, gêneros que se praticam essencialmente na oralidade. Ou, então, atividades de linguagem que combinam oral e escrita” (SCHNEUWLY, 2004, p. 117). A busca de um “oral puro” (SCHNEUWLY, 2004, p. 112) ou de uma essência desse contrapõe-se à variedade de atividades realizadas por meio da linguagem oral e dificultam o tratamento da oralidade na escola. O autor já havia afirmado em seu texto que:

Não existe uma essência mítica do oral que permitiria fundar sua didática, mas práticas de linguagem muito diferenciadas, que se dão, prioritariamente, pelo uso da palavra (falada), mas também por meio da escrita, e são essas práticas que podem se tornar objetos de um trabalho escolar. (SCHNEUWLY, 2004, p. 114)

Conforme mencionado acima, os autores suíços defendem a contextualização da comunicação. É contra a ausência de um contexto e a existência de uma capacidade geral de falar que Schneuwly (2004, p. 115) vai dizer ainda que “[...] não há ‘saber falar’ em geral, capacidades orais independentes das situações e das condições de comunicação em que se atualizam” e “[...] saber falar, não importa em que língua é dominar os gêneros que nela emergiram historicamente, dos mais simples aos mais complexos” (SCHNEUWLY, 2004, p. 116) reconhecendo com isso o caráter sócio-histórico dos gêneros e seguindo de muito perto a concepção do Círculo de Bakhtin, conforme visto anteriormente.

Dolz, Schneuwly e Haller (2004), por sua vez, tentaram estabelecer a oralidade como objeto de ensino na escola e em seu texto partem da voz em busca da comunicação oral mais ampla. Para eles, a “materialidade fônica” (DOLZ, SCHNEUWLY, HALLER, 2004, p. 127) ou a voz como “suporte acústico da fala” (DOLZ, SCHNEUWLY, HALLER, p. 128) é a principal particularidade do oral. A “materialidade do ato” também aparece para Schneuwly (2004, p. 117) e para Marcuschi (2007, 2008) como ponto específico, mas não suficiente, do oral. Esse último escreve que “[...] *o som não é uma condição suficiente para a definição da língua falada. O som é apenas uma condição necessária da oralidade, pois sem ele, seguramente não teremos língua oral [...]*” (MARCUSCHI, 2008, p. 192 [ênfase do autor]). Os autores suíços propõem que além da voz, a comunicação oral envolve outros “sistemas semióticos” e afirmam: “É assim que mímicas faciais, posturas, olhares, a gestualidade do corpo ao longo da interação comunicativa vêm confirmar ou invalidar a codificação linguística e/ou prosódica e mesmo, às vezes, substituí-la.” (DOLZ, SCHNEUWLY, HALLER, 2004, p. 134). Também nisso estão de acordo com Marcuschi (2007, p. 17) quando defende como fenômenos da oralidade a “[...] prosódica, a gestualidade, os movimentos do corpo, entre outros”.

É por esses motivos que os autores dizem que a escrita não é uma “representação da fala” (MARCUSCHI, 2007, p. 17; 39), nem “sistema substitutivo”, nem “transposição da expressão oral” (DOLZ, SCHNEUWLY, HALLER, 2004, p. 137). Até porque a escrita possui outras características “[...] ausentes na fala, tais como o tamanho e tipos de letras, cores e formatos, elementos pictóricos, que operam como gestos,

mímica e prosódia graficamente representados.” (MARCUSCHI, 2007, p. 17). Marcuschi enfatiza várias vezes que não se tratam de dois sistemas linguísticos, de duas línguas ou gramáticas e que “[...] não postulamos uma simetria de representação e sim uma simetria sistêmica no aspecto central das articulações estritamente lingüísticas” (MARCUSCHI, 2007, p. 39). Ou seja, trata-se de uma mesma língua que pode se manifestar em múltiplas representações visuais e sonoras. Nisso ele também concorda com Dolz, Schneuwly e Haller para os quais “[...] do ponto de vista da gramática [...] fica muito difícil opormos um código morfológico ou sintático específico do oral a um do escrito” (DOLZ, SCHNEUWLY, HALLER, 2004, p. 138).

Os autores suíços concluem acerca da oralidade como objeto didático que “[...] o essencial não é caracterizar o oral em geral e trabalhar exclusivamente os aspectos de superfície da fala, mas, antes, conhecer diversas práticas orais de linguagem e as relações muito variáveis que estas mantêm com a escrita” (DOLZ, SCHNEUWLY, HALLER, 2004, p. 140). Com isso reforçam a importância de se estudarem as práticas orais as quais, para eles, como para Marcuschi e dentro da perspectiva da Linguística Textual, resultam em textos orais ou do ponto de vista aqui adotado, enunciados orais. Defendem os textos orais como objeto de trabalho escolar dizendo que “Eles permitem trabalhar fenômenos de textualidade oral em relação estreita com as situações de comunicação, estudar diferentes níveis da atividade de linguagem e tornar o ensino mais significativo” (DOLZ, SCHNEUWLY, HALLER, 2004, p. 141).

Se passarmos ao texto de Marcuschi (2007) já em sua apresentação ele defende um enfoque mais complexo para as relações entre orais e escritos. Ele diz que “Uma vez concebidas dentro de um quadro de inter-relações, sobreposições, gradações e mesclas, as relações entre fala e escrita recebem um tratamento mais adequado, permitindo aos usuários da língua maior conforto em suas atividades discursivas” (MARCUSCHI, 2007, p. 9). O autor lembra que em muitos contextos as práticas orais e escritas se alternam necessariamente, pois “O certo é que diariamente operamos com a língua em condições e contextos os mais variados e, quando devidamente letrados, passamos do oral para o escrito ou do escrito para o oral com naturalidade” (MARCUSCHI, 2007, p. 10). Consideramos essa visão apropriada para a sala de aula de ensino de línguas estrangeiras onde as práticas orais e escritas também se alternam com rapidez.

Após a defesa da necessidade de se estudarem as práticas sociais em que oralidade e escrita tomam parte, Marcuschi contrapõe oralidade e letramento a fala e escrita, sem esquecer as linguagens de sinais, as quais classifica como um tipo de fala. As primeiras ele diz que são práticas sociais, as segundas que são modalidades ou modos de uso da língua. Pode-se acompanhá-lo e definir oralidade 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 a mais formal nos mais variados contextos de uso”. (MARCUSCHI, 2007, p. 25). O letramento ele associa ainda às “mais diversas práticas de escrita” (MARCUSCHI, 2007, p. 25) e já havia ressaltado que não se pode falar em um letramento único nem associar letramentos com escolarização ou alfabetização (MARCUSCHI, 2007, p. 19). É uma perspectiva que ainda se restringia à leitura e escrita, não considerando a existência de letramentos orais como outras recentes, conforme se pode ver em Weininger (2008, p. 62) que amplia os letramentos de forma a contemplar a capacidade de lidar com informações sob qualquer forma, em qualquer meio linguajero. Quanto à fala e a escrita, ele as vê como modalidades de uso da língua complementares (MARCUSCHI, 2007, p. 26), ou seja, como a “materialidade” de Dolz, Schneuwly e Haller acima citada, mas o autor brasileiro completa dizendo que “Há práticas sociais mediadas preferencialmente pela escrita e outras pela tradição oral” (MARCUSCHI, 2007, p. 37).

Reis (2013, p. 208-210) vai um pouco além dos pesquisadores supracitados, pois inclui o sujeito como elemento importante da oralidade. Ela se fundamenta em Coracini, Henri Meschonnic e Bakhtin para propor um sujeito ativo no aprendizado de línguas que se contrapõe ao sujeito padronizado e homogeneizado encontrados nas interações dos livros didáticos. Podemos nos basear também em Bakhtin e no Círculo e indicar uma oralidade que não se opõe à escrita, que ambas são práticas que acontecem em meios diferentes, muitas vezes de maneira mista ou intercambiável. Falaremos então de oralidade(s) enunciativa(s), interacionais, discursiva(s), dialógica(s), tudo isso seguindo os delineamentos traçados ao falarmos de linguagem. A adoção desse enfoque não permite uma diferenciação extrema entre oralidade e escrita, pois as características do enunciado são as mesmas independentemente do meio em que ele é produzido. Além disso, é interacional e dialógica, pois produzida entre sujeitos e entre discursos como toda forma de linguagem humana.

Se pararmos para analisar mais detalhadamente as metodologias de ensino de língua veremos como os modelos apresentados anteriormente se manifestavam. Durante muito tempo, o oral foi colocado em segundo plano, mas a partir da Metodologia Direta, no início do século XX e principalmente da *Áudio-Oral*, na metade do mesmo século, a escrita perdeu espaço e certa concepção do oral como repetição de frases feitas e estruturas imperou. Reis (2013, p. 208) confirma isso quando diz que “O oral teve, durante muito tempo, presença minoritária no ensino de línguas estrangeiras, visto, de forma geral, como oposto ao escrito”.

Jean-Pierre Cuq e Isabelle Gruca (2005)<sup>3</sup> nos dizem que o papel da oralidade na Metodologia Tradicional era secundário, predominando o ensino da escrita. Segundo eles, havia uma “oralização da escrita como a recitação de textos escritos, depois a leitura em voz alta dos textos dos autores” (CUQ, GRUCA, 2005, p. 255).

Já na Metodologia Direta temos que “o objetivo principal do ensino de línguas consiste em aprender a falá-las, depois a escrevê-las e que o conhecimento prático delas deve prevalecer sobre a aquisição de uma cultura literária” (CUQ; GRUCA, 2005, p. 256). Com essa mudança de objetivo não se trata mais apenas de oralizar textos, mas de nomear objetos cotidianos e do ambiente da sala para a aquisição de vocabulário. Uma das características dessa metodologia era a utilização da língua estrangeira oral desde o início da aprendizagem e a proibição da língua materna em sala de aula. Ela se apoiava “por um lado sobre os elementos do não-verbal da comunicação como as mímicas e os gestos, e por outro, sobre os desenhos, as imagens e sobretudo o ambiente imediato da sala” (CUQ; GRUCA, 2005, p. 256). Além disso era preciso exercitar a pronúncia gradativamente, dos fonemas às palavras ao ritmo e entonação. A escrita é posta em segundo plano e vista como “auxiliar” do oral (CUQ; GRUCA, 2005, p. 257). Trabalha-se com ela a partir de ditados e questões sobre textos lidos. A “passagem à escrita” nos níveis mais avançados se tornava um problema. (CUQ; GRUCA, 2005, p. 257)

Na Metodologia *Áudio-Oral* as línguas eram vistas como um conjunto de estruturas e como um comportamento. As lições tinham como cerne diálogos gravados a partir dos quais, por repetição e exercícios estruturais o aluno deveria memorizar estruturas e padrões gerando automatismos e condicionamento. A oralidade era fundamental, mas sob essa forma de diálogos, frases e “pedaços” artificiais de língua.

---

<sup>3</sup> As citações de Cuq (2003) e Cuq e Gruca (2005) foram traduzidas pelo autor deste trabalho.

Na sua variante, a Metodologia Estrutural-Global Audiovisual (do francês *Structuro-globale audiovisuelle* ou SGAV) que aparece na França entre 60 e 80, temos que a língua é “um meio de expressão e de comunicação orais” (CUQ; GRUCA, 2005, p. 261) e também um conjunto acústico-visual (CUQ; GRUCA, 2005, p. 262), de sons e imagens. As estruturas se realizam por meios verbais e não verbais como “ritmo, entonação, gestual, quadro espaço-temporal, contexto social e psicológico etc” (CUQ; GRUCA, 2005, p. 261). As lições SGAV também tinham em seu centro um diálogo. Esse era trabalhado e retrabalhado à exaustão em várias etapas fixas em paralelo a imagens. A escrita era considerada como derivada do oral. Seu ensino era postergado para níveis mais avançados, para que não influenciasse na pronúncia. Dava-se mais atenção ao seu aspecto gráfico. Também nesses níveis, retomava-se a finalidade dita civilizacional do estudo de língua, ou seja, a literatura e instituições francesas.

Chegamos por fim à Abordagem Comunicativa, com a qual terminam as dualidades. Sobre ela, Reis (2013, p. 208) diz que “Com a abordagem comunicativa pode-se dizer que o escrito foi reabilitado e a concepção de oralidade enriqueceu-se”. O objetivo do ensino de línguas passa a ser o desenvolvimento da Competência Comunicativa e das suas sub-competências. A língua em uso e as regras desse passam a ser importantes. A noção de “ato de fala” é tomada da Pragmática e passa a organizar as lições dos materiais didáticos e a progressão. Surge também o ensino a partir das quatro habilidades a desenvolver (expressões oral e escrita e compreensões oral e escrita). Como nas correntes anteriores, a oralidade é valorizada, mas agora não é trabalhada a partir de estruturas ou da correção fonética, mas de simulações, jogos de interpretação e diálogos. Esses se pretendem autênticos, espontâneos e criativos, possibilitando o tratamento simultâneo de vários atos de fala e competências. A escrita vem desde o início da aprendizagem, mas não associada apenas à literatura.

No próximo capítulo passaremos à apresentação da metodologia escolhida aqui, a pesquisa-ação com base em autores franceses. São apresentadas sua definição e classificação, um histórico e alguns princípios de maior interesse, antes de se apresentarem os instrumentos de coleta de dados.

# Capítulo 2 – DA METODOLOGIA DA PESQUISA

As pesquisas qualitativa e quantitativa foram durante muito tempo tidas como opostas. Enquanto uma era vista como subjetiva a outra era objetiva, a primeira lidaria com o particular, a segunda com o geral. Ao longo da história da ciência a primazia foi dada à pesquisa quantitativa como mais exata ou mesmo mais “científica”. Contudo em sociedades complexas como as nossas, ambos os tipos são necessários, servem a fins diferentes e podem igualmente ser consideradas científicas desde que obedeçam a alguns critérios.

Neste trabalho escolhemos a pesquisa qualitativa, por lidarmos com subjetividades em salas de aula. O tipo de pesquisa qualitativa escolhido por nós (ou antes, diríamos que ele se impôs) foi a pesquisa-ação (doravante P-A, exceto em citações). Buscando justificar tal escolha, a seguir discutimos o que é a P-A, qual a sua relação com outros tipos de pesquisa social (como as pesquisas ativa, participante e tradicional) e qual o seu histórico. Em seguida passamos a detalhar a pesquisa realizada especificando o contexto, os participantes, o período e os instrumentos de coleta de dados.

## 2.1 Definição e classificação

Como podemos definir a P-A? O que se esconde por trás desse amálgama de dois termos, ainda maior na oralidade, que a torna diferente de outros tipos de pesquisa e que nos teria levado a escolhê-la?

A P-A é uma metodologia de pesquisa plural. O tipo de pesquisa abrigado sob o termo varia por causa do seu desenvolvimento mais ou menos simultâneo em diferentes países e momentos históricos. Mesmo havendo muitas vertentes dela, os autores concordam quanto à importância da ação que a colocaria em oposição a pesquisas puramente teóricas. Em Michel Thiollent (2011, p. 13), por exemplo, encontramos que:

[...] a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (2011, p. 20)

Já Antônio Chizzotti (2004, p. 79) nos diz que o que unifica as diversas orientações seria que “todas vis[am] fazerem um diagnóstico fundamentado dos fatos para se alcançar uma mudança intencional no comportamento dos indivíduos ou de uma fração da população e propor a ação saneadora ao problema enfrentado.”

Acerca da classificação da P-A no conjunto da pesquisa qualitativa, Chizzotti (2011, p. 77) a coloca no grupo das pesquisas ativas ao lado da pesquisa-intervenção e próxima da pesquisa participativa. As pesquisas ativas, segundo ele,

[...] visam auxiliar a promoção de algum tipo de mudança desejada; pressupõem uma tomada de consciência, tanto dos investigados como dos investigadores dos problemas próprios e dos fatos que os determinam para estabelecer os objetivos e as condições da pesquisa, formulando os meios de superá-los. (2011, p. 77)

Mencionando a discussão existente a respeito da inclusão ou não da P-A por vários pesquisadores entre as pesquisas participantes, Thiollent (2011, p. 21-22) afirma que toda P-A pode ser considerada participante, mas que o contrário não é verdadeiro. A diferença chave está no tipo de participação, pois nas pesquisas participativas ela pode se restringir a uma observação participante com a qual o pesquisador pretende ser mais bem aceito em campo. Nas palavras de Thiollent,

Sem dúvida, a pesquisa-ação exige uma estrutura de relação entre pesquisadores e pessoas da situação investigada que seja de tipo participativo. [...] Mas a participação do pesquisador não qualifica a especificidade da pesquisa-ação, que consiste em organizar a investigação em torno da concepção, do desenrolar e da avaliação de uma ação planejada. (2011, p. 21-22)

A P-A tem sido também tradicionalmente posta em oposição ao que alguns chamam de pesquisa tradicional, pesquisa convencional ou pesquisa positivista. Autores como Barbier (2007) afirmam que sua pesquisa se encontra em ruptura epistemológica

com esse outro tipo, enquanto outros, como Thiollent (2011), propõem uma conciliação, de certa forma.

A divergência se dá principalmente com relação a alguns valores da pesquisa tradicional como a objetividade, a neutralidade e a posição dos sujeitos nela (inclusive o pesquisador). Podemos traçar um paralelo e dizer que assim como a pesquisa qualitativa se fortaleceu devido a limitações encontradas na quantitativa, a P-A se desenvolve e insurge contra o que ela considera como limites da pesquisa tradicional.

Achamos interessante listar algumas contraposições encontradas em autores da área como, por exemplo, em Thiollent (2011, p. 25-34):

**Tabela 1 - Pesquisa "convencional" x Pesquisa-ação. Baseada em Thiollent**

<b>Pesquisa "convencional"</b>	<b>Pesquisa-ação</b>
Não há participação dos pesquisadores junto com os usuários ou pessoas da situação observada/Os usuários não são considerados como atores/O usuário é mero informante e executor	Pressupõe participação efetiva dos interessados.
Privilegia aspectos individuais (opiniões, atitudes, motivações comportamentos etc.).	(Thiollent não coloca um contraponto, porém podemos supor que a P-A privilegia aspectos coletivos).
Não há focalização da pesquisa na dinâmica de transformação [da] situação numa outra situação desejada.	É possível estudar dinamicamente os problemas, decisões, ações, negociações, conflitos e tomadas de consciência que ocorrem entre os agentes durante o processo de transformação da situação.
Os pesquisadores valorizam, sobretudo regras lógico-formais e critérios estatísticos que nem sempre respeitam a prática.	As formas de raciocínio são muito mais flexíveis.

A oposição à pesquisa dita tradicional conduz, por outro lado, ao questionamento da cientificidade da P-A. Segundo El Andaloussi (2004, p. 154):

Se o modelo geral de cientificidade continuar a estabelecer seus próprios critérios e suas principais características [...] então, a pesquisa-ação não poderá ter lugar na ciência em seu sentido positivista. Ao contrário, se se admite que a pesquisa-ação possa enriquecer a produção de saber, torna-se necessário redefinir o conceito de ciência.

O mesmo autor (2004, p. 155) nos diz que a associação da P-A com o campo da educação também contribuiu para o questionamento de sua cientificidade, pelo questionamento da cientificidade do campo educacional, mas mais e mais pesquisas têm sido realizadas aí, trazendo contribuições para o conhecimento acerca dos processos de ensino-aprendizagem e consolidando a P-A como metodologia.

Podemos dizer, portanto, que se trata de pesquisa ativa e participativa. Mas quais seriam suas origens? Achamos importante traçar um pequeno histórico da P-A como forma de posicionarmos nossa pesquisa e de situar os desenvolvimentos recentes da abordagem adotada.

## 2.2 Histórico da P-A

A história da P-A propriamente dita pode ser dividida em três momentos. O período inicial, desde antes da Segunda Guerra Mundial aos anos 60 do século XX que é chamado por Barbier (2007, p. 26) de “período de emergência e de consolidação” e por El Andaloussi (2004, p. 89), de “era dos fundadores”. Já um segundo período dos anos 60 aos 80 é chamado por Barbier de “período de radicalização política e existencial”, onde El Andaloussi (2004, p. 78-80) vê “militantismo”. Entrevemos ainda um terceiro período, dos anos 90 até agora. É preciso enfatizar que as tendências não se substituem, mas coexistem.

Dito isso, há quem proponha antecedentes para a P-A no século XIX e início do XX. É isso que faz Barbier (2007, p. 25-27), atribuindo alguma precedência a Karl Marx, ao reformista social Pierre Frédéric Le Play (1806 – 1882), e a Escola de Chicago nos Estados Unidos. Também Chizzotti (2011, p. 80) nos lembra de que alguns “fazem remontar a pesquisa-ação ao progressismo de [John] Dewey [(1859 – 1952)] ou, até mesmo, aos reformistas sociais do século XIX”. El Andaloussi (2004, p. 74-75) também nos traz alguns defensores da primazia de Dewey e sua escola experimental de Chicago.

Parece haver, porém, um consenso entre os pesquisadores em atribuir a origem da P-A propriamente a Kurt Lewin (1890 – 1947). Psicólogo social alemão especialista em *Gestalt* e estudos em psicologia organizacional e dinâmica de grupos, Lewin imigrou para os Estados Unidos em 1933 fugindo do Nazismo, onde começou a

desenvolver a chamada *action-research* nos anos 30 e 40. A P-A ainda recebe esse nome nos países de língua inglesa.

A partir de Lewin, no pós-guerra, a P-A parece se desenvolver e ampliar paralelamente em vários países. As pesquisas daquele seriam continuadas por seus alunos e influenciariam outros como Eric Trist (1909 – 1993), um dos fundadores do Tavistock Institute de Londres no qual terapeutas de ex-soldados trabalhavam em colaboração para determinar “os fatos que tornaram difícil uma situação” e dar “autonomia aos interessados” para solucionarem-na (CHIZZOTTI, 2011, p. 82).

A partir dos anos 60 e 70 temos uma segunda corrente na P-A. Nesse momento a ênfase se desloca para a ação, de tal forma que não seria demais falar em “ação-pesquisa”, a solução do problema de pesquisa se sobrepõe a própria pesquisa. Há uma insurreição contra o caráter institucional e acadêmico da pesquisa, como contra a obrigação da apresentação de relatórios, ou a hierarquia teórica entre pesquisador e participantes. A ideia era a de que, se pretendia gerar mudanças, a P-A não poderia se encaixar no já existente, deixar de mudar seu próprio quadro. Essa cadeia de pensamento conduz o pesquisador ao paradoxo descrito por Thiollent (2011, p. 28) de que ele “pesquisa sem ser pesquisador”.

Desde os anos 80 parece haver um refluxo da tendência mais radical, de ruptura, embora as críticas à pesquisa institucional não tenham sido deixadas de lado. Cria-se um novo equilíbrio, mas diferente do anterior.

Nesse breve histórico, observamos uma mudança da ênfase no primeiro momento do polo pesquisa para, em um segundo momento, o polo ação, a uma nova conciliação e equivalência entre os termos. Podemos observar também a ampliação da P-A da Psicologia Social para diversas outras áreas. Escolhemos a posição “moderada” de Thiollent que defende a cientificidade e o caráter de pesquisa da P-A.

## 2.3 Princípios da P-A

Alguns dos princípios, conceitos ou noções-entrecruzadas (BARBIER, 2007, p. 85) que nos interessaram mais fortemente na P-A foram a centração sobre um problema, a mudança ou transformação, realizada em espiral ou no “duplo lugar”, isto é o lugar da

pesquisa prática e o lugar da teoria, de El Andaloussi (2004, p. 85) que permite a adaptação e mudança da prática durante o processo (que é enfatizado) e o comprometimento ou implicação dos participantes (o que caminha com a abertura democrática na tomada de decisões).

O modelo de realização da P-A que começa pela problematização de uma situação ou pelo estabelecimento de um problema existe há bastante tempo e nas variadas vertentes dela. Segundo Thiollent (2011, p.7) “O método de pesquisa-ação consiste essencialmente em elucidar problemas sociais e técnicos, cientificamente relevantes [...]”. Os teóricos da área são favoráveis à participação dos atores na explicitação do problema. Aqui ele foi proposto pelo pesquisador como na P-A mais tradicional e pode ser definido como: o pouco tempo para a prática da oralidade em LE do professor. Após a definição do problema propõe-se um diagnóstico da situação e o estabelecimento de um plano de pesquisa e ação.

A ação visando a mudar uma conjuntura é acompanhada de reflexão, modificando-se o rumo dela. Sobre a mudança, Barbier (2007, p. 106) diz que “A pesquisa-ação visa à mudança de atitudes, de práticas, de situações, de condições, de produtos, de discursos... em função de um projeto alvo [...]” e ele lembra os três passos da mudança conforme Kurt Lewin que seriam o desequilíbrio, a mudança propriamente dita e um novo equilíbrio. Thiollent (2011, p.49-51), por outro lado, adverte quanto ao alcance possível dessas mudanças e transformações.

A execução da pesquisa conjuga teoria e prática “em espiral” conforme Barbier (2007, p. 121-125) ou nos “dois lugares”, um da análise e o outro da implicação ou prática, como nos fala El Andaloussi (2004, p. 127-130). A execução também inclui a avaliação do processo que se realiza concomitantemente a ele e sobre ela, temos que “O pesquisador avalia a ação, controlando suas variações e não suas variáveis. Ele é mais um maestro regendo a sinfonia do cotidiano do que o encarregado do metrônomo.” (BARBIER, 2007, p. 110) Ressalte-se que a ênfase da P-A está sobre seu caráter processual, isto é, sua realização, e não sobre a obtenção de um produto pronto ou o alcance de um resultado predeterminado.

Tudo isso exige o engajamento ou a implicação dos participantes em vários níveis. El Andaloussi (2004, p. 122) afirma “Ora, em uma pesquisa-ação, o compromisso ou o comprometimento não decorre apenas do contexto institucional ou

político. Provém tanto dos atores [...] quanto do próprio pesquisador”. Aachamos que tal forma de pesquisa adequa-se a uma forma de educação que pretende ter aprendizes mais autônomos e participativos da própria formação, o que a torna mais democrática em suas decisões.

## 2.4 Ética na pesquisa

Não é mais possível fazer pesquisa no século XXI sem ter em conta as questões éticas envolvidas. Concordamos com Flick (2009, p. 54) que a ética deve perpassar todas as etapas da pesquisa, desde a escolha de um tema, a entrada em campo, a coleta e análise de dados e a redação do trabalho.

Apesar de não haver regras rígidas, parece haver alguns princípios comuns entre os códigos de ética de vários campos de pesquisa e na opinião de especialistas na área de ética em ciência. Trata-se de princípios e não de regras pétreas, pois a prática de pesquisa é sempre imprevisível e nova a cada vez, sendo necessário então adaptá-los ao contexto. O mais importante desses princípios nos parece ser o de não prejudicar os participantes de uma pesquisa.

Flick (2009, p. 50-58) discute alguns outros como o consentimento informado, o direito dos participantes à privacidade, o ineditismo da pesquisa (que ela não seja reprodução de outras já existentes), a confidencialidade de dados, entre outros. Ainda sobre as contribuições da ética para uma pesquisa melhor gostaríamos de citar mais uma vez Flick (2009, p. 56) quando diz que:

A ética da pesquisa é uma questão fundamental no planejamento e na execução da pesquisa. Normalmente, não é possível encontrar soluções fáceis e gerais para problemas e dilemas, o que tem muito a ver com reflexão e sensibilidade. Porém, refletir sobre os dilemas éticos não deverá impedir o pesquisador de realizar sua pesquisa, mas poderá ajudá-lo a conduzir o estudo de uma forma mais reflexiva e a alcançar a perspectiva dos participantes em um nível diferente. O pesquisador deve tentar colocar-se no papel dos participantes e pensar a partir da perspectiva destes: como seria para ele, pesquisador, fazer aquilo que ele espera que os participantes façam na pesquisa. Este pode ser um bom ponto de partida para uma reflexão sobre as questões éticas associadas a uma pesquisa.

Para o presente estudo tentamos nos guiar por tais propostas tentando mantê-las no horizonte a cada passo. Os participantes foram convidados a assinar um termo de consentimento (modelo em anexo) e foram informados de que poderiam deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem prejuízos para si. Além disso, pretende-se que haja alguma forma de divulgação dos resultados desta para os interessados.

## **2.5 Cenário de pesquisa, participantes, período de coleta**

Pretendeu-se colocar em prática as elaborações teóricas anteriores em um curso preparado para esse fim e durante algumas aulas de uma disciplina do curso de Francês em uma universidade pública.

O curso se chamou “Gêneros orais para professores de FLE em formação”. Ele e a coleta de dados aconteceram entre meados de março e maio de 2014 (21 de março e 16 de maio) às sextas-feiras. Inicialmente, a ideia era que tivesse carga horária de 24 horas divididas entre 10 encontros, sendo 8 de 2 horas e 2 de 4 horas, o primeiro e o último. Previmos um tempo extra para o primeiro e último encontro para atividades como preenchimento de formulários, entrevistas e avaliação do curso, mas essas horas extras não se mostraram necessárias e, ao fim, o curso foi fechado com metade das horas previstas (12 horas) divididas em 6 encontros.

O curso tinha sido planejado para até 15 participantes, estudantes de licenciatura e bacharelado em francês de uma universidade pública de Brasília. Não havia sido prevista nenhuma outra limitação à participação. Como tal, acabamos recebendo também participantes que já são professores formados e em atividade, por considerar que não haveria prejuízo para si ou para os colegas e que eles poderiam já utilizar a teoria discutida em sala de aula.

Resolvemos limitar a participação a professores por três motivos: maximizar o alcance dele e da transformação possível como proposto pela P-A, sendo os professores multiplicadores de conhecimentos; a ideia era também que os professores em formação tivessem mais possibilidades de práticas orais antes de entrarem em sala e que se

sentissem mais seguros com isso; por fim, proporcionar aos professores o conhecimento, mesmo que superficial, das teorias dos gêneros para que pudessem levá-lo para sua prática futura. A inclusão do bacharelado se justifica por ser comum a troca ou dupla habilitação.

Realizaram-se ainda algumas práticas ao longo de duas semanas no final de agosto e início de setembro de 2014 (dias 25 e 29 de agosto e 1 de setembro) durante aulas da disciplina de Prática do Frances Oral e Escrito 4. A disciplina está voltada para estudantes por volta do quarto semestre de curso e é aberta principalmente para os cursos de Licenciatura, Bacharelado, Tradução e LEA (Línguas Estrangeiras Aplicadas). Os participantes foram 13 dos alunos regularmente matriculados na disciplina, embora tenha havido variação no público. Essas práticas foram organizadas nos mesmos moldes do curso anterior, mas para um trabalho com menos sequências didáticas devido ao tempo de cerca de 5 horas.

## 2.6 As Sequências Didáticas (SDs)

No Grupo de Estudo em Didática de Línguas Estrangeiras (GEDLE) do qual o pesquisador participa tentamos trabalhar com uma “perspectiva genérica” no ensino de línguas. Para isso nos utilizamos, com adaptações, do conceito de Sequências Didáticas (doravante SD ou SDs, exceto em citações) propostas por Dolz e Schneuwly (2004) entre outros representantes do Interacionismo Sócio-discursivo.

Na coletânea desses autores traduzida no Brasil, podemos perceber que o conceito foi se formando aos poucos e não nasceu já pronto. Assim, em um primeiro momento, em 1996, eles conceituam uma SD como “uma sequência de módulos de ensino, organizados conjuntamente para melhorar uma determinada prática de linguagem” (2004, p. 43). Em seguida, em texto originalmente de 1998, estabelecem uma relação entre SDs e “modelos didáticos” de gêneros ou “variantes escolares” de gêneros. Segundo os autores “Quando um gênero textual entra na escola, produz-se um desdobramento: ele passa a ser, ao mesmo tempo, um instrumento de comunicação e um objeto de aprendizagem” e que “os gêneros escolares podem ser considerados variantes dos gêneros de referência, que visam ser acessíveis aos alunos” (2004, p. 150). Ou seja, é necessário estudar o gênero a partir dos objetivos do ensino, do que se quer ensinar.

Para isso eles propõem a modelização, que envolveria uma parte de análise textual dos gêneros mais a conciliação entre os conhecimentos prévios dos alunos acerca da língua e as demandas sociais acerca da educação expressas em currículos oficiais (como os PCNs no Brasil). Por fim, em texto original de 2001, eles nos dizem novamente que “Uma ‘sequência didática’ é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (2004, p. 82) e detalham uma estrutura feita de módulos ou etapas para o trabalho com elas em sala de aula.



**Figura 1 - A sequência didática conforme proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 83)**

Essas propostas para o ensino de línguas, tanto maternas quanto estrangeiras, têm sido tentadas no Brasil com maior ou menor sucesso como se pode constatar a partir de vários autores e publicações. Por outro lado, notamos uma carência de autores que procurem trabalhar exclusivamente com as teorias bakhtinianas e o ensino de línguas estrangeiras, mesmo que haja algumas propostas para a análise de práticas de linguagem através de gêneros e o ensino de português a partir delas.

A partir disso tentamos manter, mas de maneira modificada, o conceito de SD por não nos atermos a análises como as da Linguística Textual ou aos modelos didáticos de gênero. Também não nos utilizamos da didatização dos gêneros conforme proposta de Jean-Paul Bronckart, como exposto em Marcuschi (2008, p. 221-224), pois achamos que as ideias do autor suíço foram incorporadas no conjunto elaborado por Dolz, Schneuwly e outros. O que esses últimos fizeram foi ampliar e detalhar as ideias de Bronckart ao unir o modelo didático de gênero com as SDs de maneira que variados aspectos dos gêneros possam ser trabalhados sistematicamente contando com uma progressão e com a modularidade do ensino.

Para manter a coerência entre nossa concepção de gêneros e língua e o ensino, optamos por realizar análises como as propostas por Sobral (2009, p. 135-155) e Brait e Pistori (2012, p. 390-396), em outras palavras, análises “mais bakhtinianas”, enquanto mantendo das SDs o ensino modular. Os autores do Círculo de Bakhtin não pensaram suas teorias tendo em mente o ensino de línguas maternas ou estrangeiras, bem como as especificidades da oralidade nesse. Não acreditamos que isso seja, contudo, impedimento à tentativa de pensar a didática de línguas a partir delas, isto é transpondo essas ideias. Apesar das críticas que alguns estudiosos bakhtinianos fazem a esse tipo de procedimento e da suposta simplificação e vulgarização das ideias dos autores que o acompanharia necessariamente, não custa lembrar que os próprios autores do Círculo desenvolveram ideias criadas para um campo em outro, como é o caso da física de Albert Einstein contida no conceito de “cronotopo” usado por Bakhtin para analisar o gênero romance (SOBRAL, p. 138), entre outros.

Aqui o trabalho com as sequências foi rotinizado (isto é, procurou-se realizá-lo sempre seguindo este processo) em torno de quatro etapas dentro de dois módulos gerais (Apresentação da situação e produção inicial e Análise de gênero e produção final). Na primeira etapa, o grupo visualizava um ou mais vídeos com exemplos de enunciado produzidos no gênero. A extensão dos vídeos variava, atingindo no máximo 10 minutos (a lista dos vídeos pode ser conferida nas tabelas 4 e 8 sob o nome de “Amostras trabalhadas”). Na segunda etapa, fazíamos uma análise do enunciado observado destacando algumas de suas características como os interagentes (seu autor ou autores e o destinatário ou destinatários), o contexto histórico, as relações com outros gêneros e com uma esfera de produção, como esses elementos se imbricam no enunciado, o suporte em que foi veiculado, além de uma análise linguística e contedística, do que havia sido compreendido. Na terceira etapa, solicitava-se ao grupo que procurasse caracterizar o gênero a partir de suas percepções, o que era confrontado em seguida com a caracterização a partir de fontes mais especializadas ou detalhadas (em geral o dicionário de gêneros textuais de Costa (2012)). Por fim, como se pode observar pelo exemplo do anexo 4, propunha-se um exercício de produção no gênero em dupla ou grupo a ser registrado em celular (áudio ou vídeo) de forma a permitir um aprimoramento da produção na etapa seguinte, ou caberia ainda a preparação de um enunciado por escrito no gênero em questão a ser registrado oralmente em encontro posterior.

## 2.7 Instrumentos de coleta de dados

A P-A tanto pode criar novos instrumentos de coleta de dados quanto se utilizar dos da pesquisa tradicional, ainda que os modificando de acordo com suas concepções. Mesmo um pesquisador mais “radical” como Barbier (2007, p. 125) o reconhece quando diz que “Todas as técnicas usuais em Ciências sociais são suscetíveis de ser empregadas numa pesquisa-ação, desde que contribuam para a resolução do problema”. E em seguida acrescenta: “Mas nós sabemos que as técnicas não são ‘neutras’. Elas veiculam um sentido oculto em termos de poder e de saber a respeito do mundo”. Levando isso em consideração, pretendemos nos utilizar dos seguintes instrumentos:

- Questionário para a obtenção de dados sociodemográficos e outros;
- Diário de itinerância dos participantes;
- Produções dos participantes, resultantes de exercícios orais (transcritos) e escritos, além de autoavaliação;
- Gravações em áudio;
- Três entrevistas semiestruturadas individuais e uma coletiva, a qual vamos chamar de entrevista dialógica.

### 2.7.1 Questionário

Um questionário misto foi aplicado logo no primeiro encontro do primeiro curso e nas primeiras semanas do segundo momento com as práticas.

Ele foi elaborado a partir de sugestões de Günther (2003) compondo duas partes: a primeira para a obtenção de dados sociodemográficos dos participantes (como idade, sexo etc); e a segunda com questões abertas para descobrir a experiência com a língua francesa e com a aprendizagem oral até ali, quanto tempo de prática tiveram, quais as concepções que tinham sobre oralidade.

Os dados foram utilizados para esclarecer quem eram os participantes da pesquisa: idade, curso etc. A análise se deteve mais detalhadamente sobre o percurso

anterior com a língua francesa e o tipo de práticas de oralidade realizadas pelos participantes para sua aprendizagem.

## 2.7.2 O diário de itinerância

O diário de itinerância é um instrumento criado por René Barbier. O termo vem da soma de “itinerário” e “errância” e tenta capturar o caráter de registro de um percurso enquanto ele se faz. Nas palavras dele:

Ele [o diário] fala da ‘*itinerância*’ de um sujeito (indivíduo, grupo ou comunidade) mais do que de uma ‘trajetória’ bem balizada. Lembremos que, na *itinerância* de uma vida, encontramos uma infinidade de itinerários contraditórios. A *itinerância* representa um percurso estrutural de uma existência concreta tal qual se manifesta pouco a pouco, e de uma maneira inacabada, no emaranhado dos diversos itinerários percorridos por uma pessoa ou por um grupo. (BARBIER, 2007, p. 133-134, grifos do autor)

Segundo Barbier (2007, p. 132-143), a técnica tem semelhanças e distinções em relação a outros tipos de diário como o diário íntimo, os de bordo e de viagem da Etnografia, o institucional e o de pesquisa.

Relaciona-se com o diário íntimo, no que ele tem de singular e de privado, de expressar a afetividade do pesquisador e suas reações ao mundo e também por ser escrito diariamente. Com os de bordo e de viagem da Etnografia a relação é a de implicação e curiosidade por outras sociedades. “O etnólogo [...] destaca igualmente as relações complexas com a equipe de pesquisa e as ligações com os observados” (2007, p 136). O diário institucional, por sua vez, surgiu com a Análise Institucional na França. Trata-se de “anotar, a cada dia, um fato marcante tendo relação com o objetivo que foi dado para esse diário: a instituição à qual se pertence (casamento, educação, sistema de pesquisa, etc.).” (2007, p. 136). A influência se dá também pela preocupação do diário institucional de relatar o vínculo entre os indivíduos. O diário de pesquisa, por fim, é um tipo de diário mantido por pesquisadores universitários na França. “O diário de

itinerância é um diário de pesquisa na medida em que ele representa bem um instrumento metodológico de investigação e a aplicação de uma problemática central [...]” (2007, p. 137).

Ele propõe três fases na escrita do diário durante a pesquisa: a do diário-rascunho, a do diário elaborado e a do comentado. A primeira fase é a mais incompleta e automática. O pesquisador propõe-se a anotar tudo relacionado à pesquisa que lhe vier à mente. Passa-se, no diário elaborado, progressivamente a uma primeira seleção e organização do material com vistas a sua leitura por outros. Por fim, o diário comentado é a exposição do diário ao grupo, quando se devem anotar os comentários e ideias surgidos para um novo diário-rascunho e assim sucessivamente.

Aqui optamos por resumi-las a uma só: um registro feito inicialmente logo após cada encontro que era desenvolvido em momentos posteriores com a adição, correção ou complemento de informações. Outra diferença é que o diário não se limitou ao pesquisador, sendo escrito também pelos outros participantes e entregue ao fim de cada encontro. Os diários dos participantes tinham um endereçamento triplo: o próprio autor, como forma de registro das atividades do dia, o pesquisador, como forma de coleta de dados e de avaliação do andamento das atividades, e o grupo em leituras coletivas antes do início de cada encontro.

O diário do pesquisador revelou-se grande fonte de dados para as análises a seguir. Contudo, poucos diários dos sujeitos da pesquisa foram recuperados e devido a isso, e a limitações de tempo, não houve também a fase de compartilhamento das experiências conforme havia sido cogitado. Registre-se que todos os diários foram produzidos em francês pelos aprendizes e traduzidos pelo pesquisador nas citações que seguem.

### **2.7.3 Produções dos participantes e autoavaliação**

Os participantes desenvolveram exercícios envolvendo a prática oral a partir de sequências didáticas, os quais se pensaram analisar. Pretendíamos utilizar essas atividades para coletar dados e realizar um comparativo do desenvolvimento nas produções entre o início e o fim dos processos, trabalhando com transcrições quando

necessário e analisando o léxico, a ortografia entre outros. Contudo, poucas produções foram entregues ao pesquisador como planejado, embora tenha havido número considerável de produções em vídeo, por exemplo.

Tendo em conta a P-A e o engajamento dos sujeitos na definição dos rumos da pesquisa, pensamos também que os participantes poderiam fazer uma autoavaliação que seria proposta em dois momentos ao meio do curso e ao final. Um formulário foi elaborado a partir de Philippe Perrenoud (1991) e do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas e do Portfólio Europeu de Línguas.

Porém, apenas uma participante chegou à metade do primeiro curso para tomar parte dessa coleta, que teve apenas uma pequena quantidade utilizada na análise que segue. Na segunda prática, devido ao curto tempo, a autoavaliação foi deixada de lado.

## **2.7.4 Gravações em áudio**

Como é comum em pesquisas qualitativas, pretendeu-se utilizar dados audiovisuais como complemento a outros. Segundo Flick (2009, p. 266) “As possibilidades (acústicas e audiovisuais) mais sofisticadas para gravação de evento tiveram uma influência substancial no renascimento e nos avanços da pesquisa qualitativa ao longo dos últimos 20 anos”.

O mesmo Flick (2009, p. 226-228; p. 266) nos fala sobre os problemas, as contribuições e as limitações de se usar dados audiovisuais na pesquisa. Ele coloca como problemas, a “presença técnica do equipamento”, que certamente interferirá nos comportamentos registrados e a dúvida sobre “quando iniciar e quando parar a gravação do material”.

A questão principal, a nosso ver, está na proporção adequada de gravações a serem feitas, isto é: o que gravar? Propusemo-nos a gravar todos os encontros em áudio, mas as gravações foram desconsideradas nas análises a seguir devido à baixa qualidade do áudio que não permitiu a coleta de informações e por se considerar que elas não acrescentariam à qualidade da documentação quando essa coleta era possível.

## 2.7.5 Entrevistas individuais e entrevista dialógica

Um procedimento de coleta de dados muito usado em pesquisas qualitativas são as entrevistas semiestruturadas. Flick (2009, p. 143) diz que o interesse sobre essas tem aumentado pois “[...] está associado à expectativa de que é mais provável que os pontos de vista dos sujeitos entrevistados sejam expressos em uma situação de entrevista com um planejamento aberto do que em uma entrevista padronizada ou em um questionário”. Ele também apresenta e analisa vários subtipos de entrevistas como a focalizada, a semipadronizada, a etnográfica e ao discutir a entrevista focalizada diz que “Concentrar-se o máximo possível em um objeto específico e em seu significado tornou-se um objetivo geral das entrevistas.” (FLICK, 2009, p. 148). E para o autor a principal estratégia para alcançar esse objetivo é “dar ao entrevistado o maior espaço possível para manifestar suas opiniões.” (FLICK, 2009, p. 148).

Aqui foram realizadas entrevistas individuais com três participantes, uma no primeiro curso e duas nas práticas seguintes, mas apenas duas foram analisadas a fundo, uma de cada um (encontrando-se transcritas em anexo), pois o terceiro participante não se ateu às questões propostas discutindo outros temas com o pesquisador. O roteiro de entrevista foi o mesmo para todos e foi elaborado com base em três eixos além de uma apresentação: um sobre o material empregado, um sobre os participantes e outro sobre o pesquisador como participante.

Além das entrevistas individuais, resolveu-se adotar a entrevista semiestruturada coletiva dialógica. Ela foi um instrumento utilizado por Sonia Kramer (2003, p. 57-76) em seu trabalho com professores e narrativas biográficas como uma “alternativa para lidar com diversidade, hierarquia e poder na pesquisa em ciências humanas”.

Ela discute as diferenças entre a entrevista coletiva e a individual, após ter realizado os dois tipos, e apresenta algumas das vantagens da primeira. A principal diferença nos parece estar nas posições de pesquisador e pesquisados: enquanto nas entrevistas individuais favorece-se o distanciamento, nas coletivas a hierarquia se atenua. Segundo nos conta:

Durante as entrevistas coletivas, o diálogo, a narrativa da experiência e a exposição de idéias divergentes ocorrem com intensidade muito maior, na

medida em que professores podem falar e também escutar uns aos outros. Além disso, como não só o pesquisador detém autoridade para fazer perguntas ou comentários sobre a fala dos entrevistados, a influência do poder e da posição hierárquica parecem diminuir; os problemas são apresentados com suavidade e tensão, o conhecimento é compartilhado e confrontado, a diversidade é percebida face a face. (KRAMER, 2003, p. 64)

A autora ressalta também em seu relato da experiência o quanto houve uma aproximação entre os pesquisados ao perceberem que suas “trajetórias se entrecruzaram” (p. 69), que seus “objetivos de vida se aproximavam” (p. 70) e que partilhavam muito, mas também puderam perceber o quanto havia de diversidade nas condições de trabalho uns dos outros. Os encontros foram catalisadores de mudanças na mentalidade entre os participantes, pesquisadores incluídos.

Entre outras vantagens temos que a espontaneidade e a dimensão pessoal ficaram mais aparentes nas entrevistas coletivas, que a entrevista coletiva permitiu “identificar conflitos sem esconder ideias divergentes ou posições antagônicas” (p. 67) e “clarificar aspectos obscuros” (p. 66) nos discursos dos participantes e que as análises fossem mais “profundas e substanciais” (p. 65).

Kramer (2003, p. 66) propõe também três objetivos para a entrevista coletiva:

1. Identificar pontos de vista dos entrevistados;
2. Reconhecer aspectos polêmicos (a respeito do que não há concordância);
3. Provocar o debate, estimular as pessoas a tomarem consciência de sua situação e condição e a pensarem criticamente sobre elas.

Procurando seguir essas indicações, aqui a entrevista coletiva foi realizada ao fim das práticas durante a matéria, no dia 5 de setembro de 2014, e serviu, de certa forma, como um fechamento e avaliação daquilo que foi realizado em substituição à autoavaliação. Estavam presentes quatro participantes dos cursos de LEA, Licenciatura e Tradução em francês, sendo que uma participante saiu antes do fim.

Talvez devido a diferenças na realização tenha havido diferenças no resultado da entrevista como feita por Kramer e pelo pesquisador, pois Kramer a realizou após vários meses de trabalho e várias atividades prévias como a formação de grupos e a discussão de temas entre esses antes da abertura para o grupo geral. Aqui isso não seria possível e

o fato é que a maneira como se realizou não conduziu a uma menor hierarquia, pois o pesquisador sentiu estar conduzindo o processo todo o tempo (mesmo estando aberto aos participantes) e sua posição na sala ficou oposta a dos outros.

Após essa apresentação dos procedimentos metodológicos, no capítulo a seguir passamos à análise de dados propriamente dita como ela ocorreu em dois momentos distintos: um primeiro curso elaborado para a pesquisa e as práticas que se passaram durante uma matéria regular.

## Capítulo 3 – ANÁLISE DE DADOS

Na análise de dados a seguir será feita uma apresentação dos dois cursos realizados e em seguida as categorias de análise serão destrinchadas a partir dos dados. Ao início de cada subcapítulo, apresentamos os participantes e o contexto do curso (duração, local de realização etc) e em seguida destrinchamos três categorias para análise.

No curso, as categorias foram as interações que ocorreram em decorrência das atividades com os gêneros, a timidez relatada por algumas participantes e a distância entre a teoria e a prática com as SDs. Nas práticas houve uma retomada das interações como categoria, para que fosse possível uma comparação, analisou-se também a afetividade em relação à oralidade e a interculturalidade, como terceira categoria.

### 3.1 O curso

Como colocado anteriormente, os pressupostos apresentados foram examinados em um curso de extensão elaborado para esse fim que se chamou *Gêneros discursivos orais na formação de professores* e foi realizado no período de 21 de março a 16 de maio de 2014 num total de 6 encontros às sextas-feiras. Ele foi proposto com a duração de 20 horas e para até 15 participantes. Foi amplamente divulgado na universidade e pela *internet* com o intuito de atingir seu público-alvo, estudantes de graduação em francês, licenciatura ou bacharelado.

O curso conseguiu 13 inscritos, mas reuniu no máximo 9 participantes no primeiro e segundo dias, sendo alguns desses diferentes entre si, o que teve consequências para o trabalho como se verá na seção 3.1.3 a seguir. A partir do terceiro encontro a frequência se reduziu a 4 participantes e não voltou a subir. Podemos caracterizar os participantes a partir dos questionários aplicados ao início do curso levando em consideração os seguintes pontos: a idade, o tempo de estudo da língua francesa, o percurso com a língua francesa e as práticas realizadas de oralidade.

Quanto à idade dos participantes ficou entre 17 e 48 anos (os dados do participante de 17 anos não foram analisados). O tempo de estudo anterior esteve entre

4 semestres e 30 anos, indicando sujeitos iniciantes e já experientes, sendo que o percurso na língua relativo a essa experiência também variou bastante: algumas das participantes tiveram um percurso parecido, estudando nos Centros Interescolares de Línguas do DF antes de entrar no curso universitário, outras duas estudaram desde a juventude, seja na Aliança Francesa ou em uma escola de ordem francesa, enquanto outras ainda tiveram um percurso mais intermitente e três declararam experiências anteriores em países francófonos (Canadá, Haiti, França e Marrocos).

Com relação à oralidade e suas práticas, das disponíveis no questionário, as mais marcadas indicam uma relação maior com a tecnologia (filmes e músicas) para o contato com a língua do que com outros falantes próximos ou não. Uma listagem de acordo com a frequência indica:

**Tabela 2 - Práticas realizadas pelos participantes do 1º curso**

8. Para praticar minha oralidade em francês:	
Vejo filmes em francês (com legenda / sem legenda)	7
Ouçó músicas	6
Vejo vídeos na internet	5
Pratico a pronúncia com aplicativos de celular	3
Converso com amigos francófonos	3
Converso com amigos em francês	1
Vou a imersões	1
Outras:	2
1. Aulas de aperfeiçoamento no idioma	1
2. Trabalho em aplicativos de plataforma virtual	1

Dentre os participantes três tiveram seus diários ou entrevista citados a seguir e por isso a caracterização deles é mais bem especificada como a seguir:

**Tabela 3 - Caracterização dos participantes do 1º curso**

Sujeito	Idade	Sexo	Curso	Formação anterior
S1	48	F	–	Letras Português
S2	–	F	Letras Francês – Licenciatura	–

S3	27	F	Letras Francês – Licenciatura	–
----	----	---	----------------------------------	---

No curso tratava-se de desenvolver SDs com os aprendizes de forma a ampliar o repertório de situações de interação dos participantes. Conforme dito anteriormente, as SDs foram desenvolvidas com base em Dolz e Schneuwly (2004) e das discussões e sugestões do Grupo de Estudos em Didática de Línguas Estrangeiras (GEDLE) do qual participa o pesquisador. Por se tratar de uma P-A não definimos previamente o número de sequências e gêneros a serem trabalhados. Isso seria decidido em conjunto pelo grupo conforme a pesquisa progredisse. Deixaram-se, contudo duas sequências previamente preparadas; uma para o trabalho com piadas, outra para enquetes (ou *micro-trottoir*). No final trabalhou-se com uma sequência para cada 2 encontros, resultando em um total de 3 sequências e gêneros conforme a seguinte tabela:

Tabela 4 - Resumo das SDs do 1º curso

Datas	Gêneros	Amostras trabalhadas
21/03	Piadas (blagues)	Toto
28/03		Toto/Florence Foresti
11/04	Enquetes (micro-trottoir)	Le mariage homosexuel en France
25/04		Envie d’ailleurs
09/05	Visitias guiadas (visite guidée)	Montpellier
16/05		Montréal

Um dos fundamentos do trabalho com as SDs segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) é a modularidade. Segundo eles, o trabalho pode ser feito com inúmeros módulos que trabalhem elementos diferentes de um gênero, possibilitando também um retorno a esses elementos para que sejam retrabalhados mais a fundo. Aqui acabamos limitando os módulos a dois: um inicial, unindo a “Apresentação da situação” e a “Produção inicial” dos autores, e um final, com uma segunda produção enfatizando outros elementos.

Seguiu-se aqui, em parte, as orientações dos autores citados para o trabalho com a apresentação da situação em duas componentes: a apresentação de um “problema de

comunicação bem definido” e a preparação “dos conteúdos dos textos que serão produzidos” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 84-85).

Em cada encontro e módulo trabalhou-se em primeiro lugar com a exibição de um ou mais trechos ou exemplos do gênero em questão. Posteriormente à exibição fazia-se uma análise que tentava levar em conta as características do enunciado como a situação de enunciação (tempo e espaço/lugar), o meio de divulgação, o destinatário e a própria produção em termos linguísticos.

O trabalho era sempre realizado em pequenos grupos. O objetivo disso era que um aluno fizesse uma gravação do outro durante sua produção, com um celular, mas por vezes o grupo utilizou apenas um celular ou não fez a produção. As gravações serviriam também para “quebrar o gelo” e para a discussão e observação posteriores, tanto por parte do pesquisador, quanto dos gravados e dos colegas, algo como uma retroalimentação.

A seguir passaremos à análise das interações em sala de aula e ao tema da timidez em sua relação com a oralidade e com as produções dos participantes e como a timidez pode ter afetado o curso e por fim à distância sentida entre a proposta das SDs e sua realização no contexto do curso.

### **3.1.1 Interações**

Pode-se tomar como um dos eixos de análise as interações em contexto de ensino-aprendizagem de línguas e subdividi-la entre as interações dos participantes entre si e entre os participantes e os materiais (vídeos, textos e atividades usados e realizados durante as SDs).

É conhecida a declaração de Voloshinov acerca da interação, de que “A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua” (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2010, p. 127). A interação desde meados do século XX ganhou mais importância nos estudos da linguagem, seja na Etnografia da Fala, na Etnometodologia ou na Análise da Conversação. Todas essas disciplinas têm também influenciado o ensino-aprendizagem de línguas e trazido algumas concepções novas acerca do que ocorre aí.

Em se tratando do curso, é possível dizer que a interação entre os participantes na realização das SDs em geral foi boa. A disposição e o interesse de todos impressionaram o pesquisador como relatado em seu diário reflexivo logo no primeiro dia e tal disposição também foi exposta por uma participante entrevistada:

**Pesquisador (diário de 21 de março):** Assim que eu sugeri a atividade de contar uma piada, eles sacaram os celulares e começaram a pesquisar piadas na internet como eu tinha planejado, mas não esperava que fosse acontecer [...].

**S1 (entrevista):** Eu achei que foi bem participativo. O pessoal se interessou quando juntamos dois, três. Fizemos grupos ali de três. Eu vi que as colegas, ali, procuraram... os colegas procuraram participar. Estavam interessados e todo mundo... Tava empenhado em fazer a atividade.

Um dos tópicos realçados pelos dados foi o das relações entre os participantes da pesquisa a partir dos pequenos grupos em oposição ao trabalho individual ou no grande grupo, pois a realização das atividades exigiu a formação de duplas ou trios. Não houve grandes dificuldades na formação dessas e mesmo quando não havia previsão por parte do pesquisador, os participantes se organizaram. Conforme Consolo e Teixeira da Silva (2011, p. 133; 140), o trabalho em pequenos grupos favorece as interações e o desenvolvimento da linguagem. Os autores nos dizem que:

Os trabalhos em pares ou pequenos grupos fazem com que o aluno se sinta mais à vontade para praticar a língua alvo, uma vez que tais práticas reduzem o peso psicológico advindo da exposição pública. Além disso, livre da tensão [...] o aluno reflete sobre sua produção e modifica-a. (CONSOLO; TEIXEIRA DA SILVA, 2011, p. 140)

Ou seja, há uma relação com o lado afetivo dos aprendizes na diminuição do nervosismo ligado à exposição ao grande grupo. Isso se confirmou aqui, principalmente durante a realização da primeira sequência, com piadas, por exemplo, quando o pesquisador registrou:

**Pesquisador (diário de 21 de março):** Como tinha pensado, houve bastante riso e interação entre os participantes que liam piadas na tentativa de escolher uma para ser gravada.

E uma participante declarou em entrevista que:

**S1 (entrevista):** Naquele momento ali, os vídeos, o que é mostrado... O que era piada, que é bem engraçado inicialmente. Até uma boa técnica começar com o gênero piada, porque piada é... solta mais né? A pessoa conta e...

Várias pesquisas têm analisado o papel e a importância do riso e do humor na aula de línguas estrangeiras. Figueredo (2013) e Reis (2011, p. 232-236) destacam a importância do riso na construção de um contexto receptivo e como esse é favorável ao ensino-aprendizagem. Figueredo (2013, p. 85) escreve que:

[...] sua presença [do riso e do humor] faz com que as interações em sala de aula motivem seus membros a participar cada vez mais, visto que isso lhes garante oportunidades significativas de não somente tornar o tópico em discussão mais familiar, como também fortalecer os relacionamentos interpessoais, consolidando, assim, sua micro-cultura reveladora de uma comunidade de indivíduos que se encontram aptos a produzir conhecimento, a compartilhá-lo e a recebê-lo.

Assim, o trabalho com o gênero piada em sala de aula na primeira SD tentou facilitar os contatos entre os grupos de forma que eles pudessem se conhecer e desinibir, ao menos em parte. Isso se deu principalmente a partir da reelaboração dos exemplos de piada vistos, da “reenunciação” de alguma piada conhecida ou da escolha de uma a partir do acervo da internet em que um indivíduo contava alguma piada escolhida para o outro.

O trabalho em duplas ou grupos parece ter sido preferido pelos participantes ao trabalho individual. No início o pesquisador havia pensado na realização de atividades individuais de análise e práticas, mas os próprios participantes favoreceram as duplas, como podemos ver pelos trechos a seguir:

**Pesquisador (diário de 11 de abril):** Acho que essa mudança [do trabalho individual para duplas] também foi positiva, o trabalho entre S3 e S1, pelo menos rendeu bastante e percebi que elas se comunicavam em francês na tentativa de chegar a um acordo.

**Pesquisador (diário de 9 de maio):** Passamos finalmente às atividades práticas. Dessa vez, consegui pensar em duas. Ambas seriam individuais: uma

relacionada à planificação de um texto de visita e outra a um jogo de papeis com visitantes em Brasília. Um fazer de conta. Tinha pensado em duas, como opções de escolha. Mas as meninas acabaram fazendo uma (a de planificação por escrito) e juntas por termos decidido assim na hora.

Podemos perceber também, a partir do trecho do dia 11 de abril, que alguns grupos preferiam interagir em francês para a realização das atividades e soluções de problemas, como em uma imersão, enquanto outros usavam português na preparação de seu discurso e em seguida utilizavam o francês durante as gravações.

Isso se mostra interessante, pois além do elemento afetivo, Consolo e Teixeira da Silva (2011, p. 133-134) dizem que nas interações em duplas ou grupos os aprendizes se ajudam mutuamente. Para eles,

Os pares ou membros dos pequenos grupos exibirão níveis de proficiência diferentes, mas esse fato também pode ser favorável à aprendizagem [...]. Os mais proficientes ajudarão os menos proficientes, antecipando decisões e interpretando ou ignorando os erros no processo de comunicação.

A semelhança com o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal de Vygotsky conforme exposto anteriormente a partir de Lantolf (2000) é patente. Esse autor afirma que a ZDP pode ser vista como a “construção colaborativa de oportunidades” (LANTOLF, 2000, p. 17) e que ela envolve processos de imitação dos enunciados de outros, mas uma imitação que as transforma. A colaboração envolve também uma “desigualdade” entre os participantes entre o que podem fazer sozinhos e o que fazem com a ajuda do outro. No caso em questão, naquilo que podem realizar oralmente

Outro elemento que se mostrou muito forte nas observações do pesquisador foi o da timidez dos participantes, como veremos a seguir. Podemos atribuir a isso a recusa de gravar imagens e de compartilhá-las com o grupo. Com isso, a característica de avaliação ou de autoavaliação das produções ficou prejudicada. A participante S3 contou inclusive que outra participante teria desistido do curso por “vergonha”.

Dando sequência à análise, podemos nos deter sobre as interações dos participantes com os materiais usados e os dados que tratam de dificuldades com a

compreensão da oralidade dos vídeos, do modo de trabalhar os vídeos (incluindo o uso e as relações com a escrita), do conteúdo e das vantagens de usar vídeos.

Por exemplo, o pesquisador havia perguntado acerca de dificuldades na compreensão dos vídeos ao que os participantes responderam que não havia nenhuma, mas não foi isso o informado por uma participante em entrevista. Em seu diário ele anotou:

**Pesquisador (diário de 21 de março):** Perguntei e não disseram que havia problemas com o francês, apenas com alguns sons de vez em quando.

Isso não corresponde à observação da participante em entrevista. Ela informou que a dificuldade com a compreensão pode ter sido inclusive motivo de desmotivação e desistência dos participantes que esperavam encontrar um material mais acessível, o que nos leva a pensar que é necessária uma adaptação do material ao nível dos aprendizes.

**S1 (entrevista):** Provável que alguns... alguns áudios... vídeos desse, eles tenham um nível um pouco elevado para o público.

[...]

Então, alguns vídeos podem ser que sejam difíceis. Porque eles são rápidos demais e falam... uma linguagem mais popular, digamos, ou [inaudível]...

**S1 (entrevista):** Acho que inicialmente eles começam bem animados, né? E depois, talvez, vai arrefecendo isso aí, por vários motivos. Pode ser pessoal, mesmo. Ou então, porque talvez eles, no decurso, eles se desinteressem por algum motivo. Ou pela dificuldade talvez, né? do material apresentado... E achar que não acompanha. Ou de repente até um outro caso, né?

[...]

E também algumas pessoas parecem... Podem ter uma expectativa e depois é... Acham difícil... Não vai atingir. [inaudível] pensasse que fosse um curso que ainda fosse aprender aquelas primeiras... entendeu? Uma coisa... E como não dá pra seguir, aquilo ali... aí desinteressa. O que não é, não é? Que a finalidade não é essa. A finalidade é realmente trabalhar a oralidade ali. E tá correto.

A dificuldade de entender plenamente o material apresentado se torna uma fonte de frustração, a expectativa de compreensão é frustrada e leva à desistência, o que nos leva de volta a afetividade em suas ligações com a oralidade. A solução sugerida é fazer um trabalho gradual de rescuta e análise.

**S1 (entrevista):** A gente vai conseguindo pegar. Na terceira vez a gente pega quase tudo. Na primeira vez... muito pouco. Só o geral. Só o geral. Na segunda vez já, uma boa parte já consegue apreender, mas não dá pra apreender uma vez só não. Nem duas vezes. Talvez a dificuldade no nível do vídeo. Então procurar os vídeos, associados realmente a determinado. Mais fácil inicialmente, mais simples, mais curto, também, porque quando é curto a gente guarda. Quando é muito longo não. A gente ouve a primeira coisa e depois não... apaga né? É próprio da gente...

A ideia de rever os vídeos aos poucos ao fazermos o trabalho de análise conjuntamente só surgiu no último dia do curso, contudo. Não que os vídeos não fossem vistos mais de uma vez, mas não o eram de maneira gradual, como se em busca das respostas às perguntas. Houve então essa sugestão na maneira de trabalhar o material que foi anotada:

**Pesquisador (diário de 16 de maio):** Enquanto fazíamos a análise surgiu a ideia de irmos revendo o vídeo pouco a pouco para termos respostas mais completas. Acho que essa “revisão progressiva” e lenta é uma boa ideia, uma boa forma de trabalhar na parte da análise, como muitas vezes fazemos com o áudio dos livros didáticos.

A ideia de uma ordem fixa para os módulos da sequência conforme exposto anteriormente também sofreu alteração logo no primeiro dia e de uma maneira positiva, segundo o pesquisador:

**Pesquisador (diário de 21 de março):** Acho que a mudança da produção inicial para o começo da sequência foi uma boa ideia. Imagino que teria sido muito chato fazer toda a análise depois de preencherem o questionário e da apresentação teórica

Com isso, consideramos que a ordem das SDs pode ser modificada de acordo com o interesse do professor e do grupo que estiverem trabalhando com elas e que, ao contrário do que poderia parecer, elas não são rígidas. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 94) fazem notar, contudo que “Se vários itinerários são possíveis, certas atividades apresentam uma base para a realização de outras”. Também houve a sugestão de se usar apenas o áudio ao invés dos vídeos, algumas vezes:

**S1 (em autoavaliação):** Quanto a... O pesquisador participante, [eu] sugiro...: Variar os recursos de apresentação do oral para entrevistas radiofônicas e exposição oral dos participantes.

Ainda pode-se falar acerca do uso de conteúdo escrito em paralelo ao conteúdo audiovisual, pois apesar de lidarmos com a oralidade, não se excluiu a escrita, seja na análise, seja como material suplementar. Inicialmente pensou-se em fazer toda a parte de crítica do vídeo oralmente como forma de estimular as discussões e o uso da linguagem oral, mas essa abordagem foi logo deixada de lado por uma escrita. Assim, ficou registrado:

**Pesquisador (diário de 11 de abril):** Fazendo um balanço da análise por escrito, digo que melhorou muito a qualidade dela. Quando feita oralmente, achei que foi muito rápida, que houve pouca participação e interesse mesmo. Talvez eu estivesse colocando as perguntas da maneira errada, de uma maneira repetitiva.

[...]

Agora podemos analisar outros aspectos, inclusive de compreensão oral propriamente.

Dolz, Schneuwly e de Pietro também perceberam a necessidade e as vantagens de trabalhar com a escrita paralelamente à oralidade. De maneira semelhante ao constatado pelo pesquisador aqui, eles dizem que:

O trabalho de observação e de análise não é possível sem a ajuda da escrita [...] Mesmo que a escrita não seja o mediador do processo de ensino-aprendizagem do oral, acaba por se constituir num instrumento muitas vezes indispensável (DOLZ; SCHNEUWLY; DE PIETRO, 2004, p. 236).

Outras vezes, houve a apresentação de um texto escrito em paralelo ao observado no vídeo. Aliás, sempre se lidou também com textos que davam algumas características do gênero trabalhado que pudessem deixar ver as características a apropriar desse, fosse um verbete de dicionário, fosse algum conteúdo tirado da *internet*. Quanto ao uso do escrito, ficou registrado:

**Pesquisador (diário de 9 de maio):** Como levei o artigo por escrito, eu entreguei cópias a elas e dei algum tempo para que o lessem. Em seguida fiz

uma espécie de comparação com o objetivo tanto do vídeo quanto do texto escrito que é de convencer, mas acho que não associamos isso com a publicidade.

A procura por textos que caracterizassem o gênero está de acordo também com o proposto por Dolz, Schneuwly e Haller na criação dos “modelos didáticos de gênero”, isto é, a versão do gênero modificada para o ensino, conforme visto na seção sobre as SDs. Segundo os autores, é preciso que a criação de um modelo se baseie sobre “saberes de referência” sendo um dos seus princípios o da legitimidade, ou a “referência aos saberes teóricos ou elaborados por especialistas” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 70), e os outros princípios o da “pertinência”, referente à adequação do gênero ao nível dos alunos, e o da “solidarização”, referente aos objetivos de ensino. Em seguida, Dolz Schneuwly e Haller (2004, p. 151) dizem que o modelo se fundamenta sobre certos dados, dentre os quais “os conhecimentos existentes, linguísticos (funcionamento dos gêneros para os especialistas) e psicológicos (operações e procedimentos implicados no funcionamento e na apropriação dos gêneros)”.

Contudo, o fato de o exame do gênero ser feito por escrito não garante o interesse dos participantes e certa rigidez no questionário pode ter prejudicado também o curso, como foi também registrado pelo pesquisador:

**Pesquisador (diário de 16 de maio):** Na parte da análise, senti que S1 queria correr um pouco, não fez por escrito, como se já soubesse o que fazer ou fosse fácil. Talvez seja uma consequência de tentar usar uma estrutura mais “fixa” na parte da análise, de examinar alguns pontos em comum, como o lugar, os interactantes etc.

Antes de finalizar esta seção, pode-se inspecionar como foram vistos os conteúdos veiculados pelos gêneros e pelos exemplos trazidos para sala e as vantagens de se usar vídeos. Sobre os conteúdos, principalmente no caso da piada, destacou-se sua parcela cultural, de reiteração de estereótipos, por exemplo, e do cuidado necessário ao se lidar com isso. Ficou então escrito:

**Pesquisador (diário de 28 de março):** Pedi informações oralmente também, as características de uma piada, e acabamos discutindo sobre estereótipos, piadas de belgas etc.

**Pesquisador (diário de 11 de abril):** Pergunto-me se seria o caso e como discutir as ideologias e a cultura presentes em cada trecho. Acho que esse trabalho ainda não está satisfatório. Será justamente esse trabalho que poderá proporcionar uma maior reflexão (criticidade?) e autonomia aos participantes?

Quanto aos participantes, esses demonstraram ter gostado dos conteúdos, inclusive pedindo para rever alguns vídeos e percebendo através dos vídeos algumas possibilidades de melhorar:

**S2 (diário):** Foi muito interessante ver algumas piadas e depois falar de suas características e suas finalidades.

[...]

Nós gravamos piadas curtas que pesquisamos na internet. Foi muito importante para melhorar nossa pronúncia em francês, o que é um ponto positivo do curso.

**Pesquisador (diário de 25 de abril):** Após a análise mostrei o segundo vídeo com a apresentação da empresa que os fez. Lembro que pediram para ver os vídeos mais uma vez, o que me deixou muito surpreso e satisfeito também.

**S1 (diário de 9 de maio):** Foi muito interessante o vídeo, porque ele nos mostrou vários locais turísticos da cidade: igrejas, a antiga universidade, um museu muito rico em obras de arte e até uma região do campo em que o vinho é produzido.

Vê-se aí que os vídeos estimularam os participantes, o que diz respeito, mais uma vez, ao cuidado com sua seleção e a de seus conteúdos. Resta mencionar ainda as vantagens atestadas por uma participante do trabalho com audiovisual.

**S1 (entrevista):** O audiovisual, qualquer recurso audiovisual, ele é muito mais atrativo. Isso é inegável. Então é muito melhor você tá vendo uma situação ali, simulada, né? através de um vídeo, por exemplo, e escutar também, né? o que dizem, do que simplesmente ouvir de um professor ou de alguém contando. Então, ali é muito mais atraente digamos... Atrai mais a atenção e a gente também tem condições de... de seguir a língua, mesmo sem compreender muito o que ouve, mas através do... do aspecto visual, do que se passa ali, a gente tem uma compreensão mais geral. Então é sempre positivo a utilização de vídeos, não é? Do áudio, se não fosse o vídeo, o áudio sozinho também seria interessante.

**S1 (diário de 11 de abril):** Em minha opinião, este [a enquete] é um bom recurso didático para praticar a oralidade do francês, porque os temas atuais chamam a atenção dos alunos e lhes estimulam a dar opiniões.

As vantagens do material ficam então por conta de sua capacidade de atrair a atenção dos ouvintes ao somar o visual e o auditivo, o que pode possibilitar um entendimento mais amplo do que é comunicado, e também pelo tratamento de temas atuais quando lidamos, por exemplo, com a “enquete” em sala de aula. Ela permite que o aprendiz retome assuntos cotidianos e contemporâneos de sua sociedade e os reelabore em outra língua e cultura.

O uso de vídeos como enunciados e a análise da situação de enunciação nos remetem ao estudo da língua como prática de linguagem viva e interação conforme proposto pelo Círculo. Voloshinov, por exemplo, propõe que o estudo da língua parta das formas da “interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza” (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2010, p. 129) para as “formas da língua na sua interpretação linguística habitual” (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2010, p. 129) e não o contrário, como é comum na Linguística e no ensino de línguas. Já Bakhtin (2013), defende que o estudo da gramática seja feito a partir da estilística, o que é possível a partir dos gêneros discursivos como aqui. Segundo ele, “Quando isolada dos aspectos semânticos e estilísticos da língua, a gramática inevitavelmente degenera em escolasticismo” (BAKHTIN, 2013, p. 23) e que no ensino a partir da estilística “[...] as formas secas gramaticais adquirem novo sentido para os alunos, tornam-se mais compreensíveis e interessantes para eles.” (BAKHTIN, 2013, p. 40). Cabe à escola estimular o nascimento da individualidade e expressividade da linguagem dos aprendizes, individualidade que se desenvolve relacionando-se com outras.

### **3.1.2 Timidez**

Uma pequena controvérsia foi detectada nos dados acerca da timidez na fala e na interação entre os colegas. A divergência de opiniões surgiu entre o diário do pesquisador-participante, o de uma participante e durante a entrevista com outra.

O termo “timidez” não corresponde exatamente como se poderia pensar aos de introversão/extroversão existentes na literatura sobre o ensino de línguas. Brown<sup>4</sup> (2007, p. 166) define extroversão (sempre a tratando com o par, introversão) como: “a medida em que uma pessoa tem uma necessidade fundamental de receber valorização de seu ego, autoestima, e um senso de completude *de outras pessoas* em oposição a receber essa afirmação de si mesmo.” Tradicionalmente na Linguística Aplicada e na Psicologia ela se relacionaria à necessidade de “reforço” externo para a personalidade e o comportamento de um indivíduo. O autor reitera que “Os termos [introversão e extroversão] são muitas vezes mal compreendidos devido a uma tendência a estereotipar a extroversão” (BROWN, 2007, p. 166) e que “É lamentável que esses estereótipos [de que os extrovertidos falam alto e muito] tenham influenciado a percepção dos professores sobre os estudantes.” (BROWN, 2007, p. 167).

A partir disso, tem-se que das categorias mais estudadas em sua relação com a personalidade, a que talvez mais se assemelhe ao uso corrente de timidez seria a de “inibição” a qual é definida por Brown (2007, p. 157-160) como a construção de “barreiras” em torno do próprio ego para sua defesa e se relaciona intimamente com a autoestima do aprendiz.

A timidez ou inibição dos participantes pôde ser notada a partir do comportamento desses de evitar gravações em geral e em vídeo de suas interações e a partir de algumas declarações. Vejamos como isso surge no diário do pesquisador:

**Pesquisador (diário de 21 de março de 2014):** Dois grupos preferiram gravar apenas a voz.

**Pesquisador (diário de 28 de março de 2014):** A falta de intimidade dos participante ainda afeta a gravação de vídeos.

**Pesquisador (diário de 11 de abril de 2014):** Notei que S3 e S1 preferiram gravar apenas suas vozes e com o gravador/celular colocado atrás delas, “esquecido”, por ainda terem vergonha. Será que essa vergonha vai ser superada em parte? S3 tinha me falado de uma participante que desistiu do curso por causa da vergonha. S2 também me declarou oralmente que precisa falar mais [...]

---

<sup>4</sup> As citações de Brown (2007) foram traduzidas pelo autor deste trabalho.

**Pesquisador (diário de 25 de abril):** Com relação à atividade prática, nada foi feito. Nem na forma de diálogos, isto é, não houve gravações. Eu notei contudo, que eles estavam elaborando os textos com respostas a perguntas que me foram passadas

Temos aí que os participantes preferiam registrar apenas as suas vozes durante as atividades de produção e não um vídeo, o que foi atribuído pelo pesquisador a vergonha e falta de intimidade entre os participantes, a uma tentativa de preservarem sua imagem e a uma desconfiança em relação ao meio vídeo e sua divulgação. Temos também a surpreendente declaração de que a timidez ou vergonha teria levado à desistência de uma participante. Ao mesmo tempo, eles não se recusavam a participar das atividades de análise e elaboração do enunciado, desde que fosse na forma escrita.

Já nos diários das participantes, surgiram as seguintes declarações:

**S2 (diário):** Eu acho que é importante uma interação maior na classe. Principalmente eu. Infelizmente eu sou muito tímida.

**S1 (entrevista):** Mas eu acho que o pessoal procurou, se expressou e... progrediu nisso aí. Tinha desenvoltura. Não vi ninguém assim muito... envergonhado, preso não, no falar. E quanto a mim eu... É sempre uma oportunidade, né? De praticar, mesmo ali cometendo erros, ali, falando, mas... como está no meio de uma classe que é... sabe que é francês como língua estrangeira... não é ninguém nativo ali, nem nada, eu... Ninguém se preocupou em... com isso aí não...

Nesses excertos, pode-se notar a associação da timidez com a dificuldade de interagir entre os colegas. Já a declaração da participante S1 é o contraditório referido ao iniciarmos esta discussão, pois ela afirma não ter percebido a vergonha dos colegas. Além disso, ela relaciona a falta de vergonha aos erros e a presença ou ausência de nativos.

Uma observação dos questionários realizados previamente ao curso também confirma as impressões do pesquisador e de S2 de que a “timidez” ou vergonha interferiram com as interações em língua estrangeira. Apenas uma participante afirmou se sentir “À vontade” ao falar a língua. Vejamos o que disseram os demais:

Tabela 5 – Timidez nos questionários do 1º curso

7. Quando falo francês me sinto:
1. Me sinto tímida, pois não sei pronunciar bem.
2. Nervosa, com medo de cometer erros e de que não me compreendam.
3. Tranquila se em ambiente mais informal, um pouco ansiosa se em ambientes formais, a trabalho.
4. Um pouco travada, as ideias demoram mais tempo para serem expressas.
5. Acanhada.
6. Meio envergonhada e ao mesmo tempo animada.
7. À vontade.

Vemos aí a aproximação da timidez novamente aos erros e à pronúncia. A fala surge também ligada ao nervosismo, à ansiedade, à ideia de “travamento” na expressão de suas ideias e até ao medo. A participante do questionário 3 nos trouxe a importância do contexto em que falamos. A timidez e sua relação com a fala em língua estrangeira já havia sido registrada por outros pesquisadores como Rabelo (2013 p. 247) e Aragão (2011). Esse último escreveu:

Alunos costumam dizer que não conseguem falar a língua ou mesmo participar de atividades de sala de aula por vergonha, timidez, inibição, raiva da cultura da língua alvo, ansiedade, temor de se expressar frente os colegas, medo de ser criticado, estresse, dentre outros sentimentos. (ARAGÃO, 2011, p. 173)

Lembramos que para o Círculo a afetividade é intrinsecamente dialógica. Bakhtin (2011, p. 318) declara que “Em relação ao homem, o amor, a compaixão, o enternecimento e quaisquer outras emoções sempre são dialógicas nesse ou naquele grau.” Um dialogismo do segundo tipo apresentado anteriormente, isto é, dialogismo entre sujeitos. Trata-se da responsividade do outro em relação a mim e da timidez como uma defesa contra o viés da imagem que ele pode formar de mim. Bakhtin diz que:

Em tudo através do que o homem se exprime exteriormente (e, por conseguinte, para o *outro*) – do corpo à palavra – ocorre uma tensa interação do *eu* com o *outro*: luta entre os dois (luta honesta ou impostura mútua), equilíbrio, harmonia (como ideal), desconhecimento ingênuo de um a respeito

do outro, ignorância mútua deliberada, desafio, não conhecimento [...]" (BAKHTIN, 2011, p. 341)

Nesse trecho vemos que a responsividade e o dialogismo nem sempre tendem à concordância. Neste trabalho, consideramos que a timidez afetou de maneira negativa o trabalho com os gêneros e as SDs na recusa da gravação que aparece como um elemento que possibilita o trabalho com a oralidade em sala de aula em Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Os autores sugeriram que:

Para [...] dar acesso aos alunos a instrumentos que propiciarão uma melhor *performance*, existem três meios: primeiramente, a gravação e, conseqüentemente, a possibilidade da escuta repetida que permite a verificação das hipóteses levantadas; a escuta dirigida pela escrita, que deixa traços que podem ser analisados e discutidos; em certos casos, a transcrição, que transforma o oral em escrita observável de maneira permanente." (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 96)

De fato, contando com a quase ubíqua produção, divulgação e presença de vídeos pela internet, sobretudo por jovens, tal inibição ou reserva em registrarem suas produções surge como surpresa para o pesquisador, podendo-se, além da timidez, detectar a preocupação com o destinatário presumido destas gravações que poderia ser um terceiro na internet.

Como vimos, uma característica fundamental do enunciado é o fato de estar direcionado a alguém. A consideração do destinatário e a expectativa de sua resposta modificam o próprio enunciado. Além disso, conforme Bakhtin (2011, p. 333), a palavra sempre "[...] quer ser ouvida, sempre procura uma compreensão responsiva e não se detém na compreensão *imediata* mas abre caminho sempre mais à frente (de forma ilimitada)." Ou seja, ela pode ir além do destinatário imediato, concreto, buscando um "supradestinatário superior" (BAKHTIN, 2011, p. 333), um terceiro, que talvez seja indesejado pelo autor original. Podemos considerar que houve então, durante a prática, uma tentativa de salvaguardar os sentidos dos enunciados produzidos em sala de aula e a própria imagem em relação a esse terceiro.

### 3.1.3 Distância teoria-prática

Surgiram alguns obstáculos durante a realização da pesquisa que a afetaram em maior ou menor grau. Eles podem ser divididos em dois eixos: com as teorias sobre as SDs e sua prática e com a P-A. Os primeiros podem ainda ser subdivididos entre os de realização da pesquisa propriamente e os técnicos (com relação ao uso de vídeos, da internet e de celulares).

Mencione-se, por exemplo, a flutuação do público e mudanças de data. Houve mudanças das datas previstas por solicitação dos participantes ou feriados inesperados que também aumentaram a distância entre os encontros e podem ter influenciado a disposição do grupo. Já por flutuação nos referimos ao fato de que os participantes que vinham a um encontro nem sempre apareciam no próximo. Segundo ficou registrado pelo pesquisador:

**Pesquisador (diário de 25 de abril):** Acho que essa variação no público afeta, de certa forma, o andamento dos trabalhos. O trabalho “modular” ajuda nesse sentido, mas as faltas e mudanças de público afetam o “desenvolvimento” da oralidade já que não há participação em todas as etapas do processo. A aquisição do gênero fica “truncada”.

Vemos nesse trecho uma referência à modularidade das SDs que apresentou vantagens e desvantagens. Em definição de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 87):

Nos módulos trata-se de trabalhar os *problemas* que apareceram na primeira produção e de dar aos alunos os instrumentos necessários para superá-los. A atividade de produzir um texto escrito ou oral é, de uma certa maneira decomposta, para abordar, um a um e separadamente, seus diversos elementos [...]

Ora, se o participante não está presente durante a produção inicial não há como detectar problemas na sua produção e dar seguimento ao trabalho. Por outro lado, se ele está presente apenas no início, não há como continuar o estudo do gênero: a apropriação do gênero fica “truncada” como registrou o pesquisador. Mas essa modularidade pode também ser vista como uma vantagem em outros contextos como nos cursos regulares no sentido de que a “perda de um módulo” não afetaria todo o percurso.

Outro problema encontrado ao longo do curso foi o de encontrar referências que caracterizassem os gêneros. Para esclarecer isso, é necessário lembrar que na perspectiva de Dolz, Schneuwly e outros (2004) o chamado “modelo didático de gênero” é importante. Como informado anteriormente quando apresentamos as SDs, para os autores o fato de se tirar um gênero de sua ligação com uma situação concreta de comunicação e levá-lo para a escola faz com ele deixe de ser apenas gênero a comunicar e passe a ser também gênero a ensinar. O modelo surge então como uma construção que “evidencia suas dimensões ensináveis” (DOLZ; SCHNEUWLY; HALLER, 2004, p. 151) e nessa modelização, é preciso a interação de três pontos: a explicitação dos conhecimentos sociais acerca do gênero (através de estudos científico, por exemplo), ter-se em mente os objetivos do ensino e, por fim, ter em conta os conhecimentos prévios dos aprendizes.

No primeiro ponto da construção, portanto, é preciso buscar estudos que ajudem a caracterizar o gênero para definir quais propriedades desse são mais importantes e podem ser levadas em consideração em sala de aula. Contudo, nem sempre é fácil encontrar tais estudos referentes a algum gênero específico como o pesquisador registrou em seu diário:

**Pesquisador (diário de 11 de abril):** Passado esse trabalho inicial de análise e (re)construção da “situação de enunciação/interação” [...], entreguei uma folha com trechos tanto retirados da Wikipédia, quanto do dicionário de gêneros textuais, para trabalharmos a questão formal, mais uma vez, como tinha feito anteriormente para a piada.

[...]

Cheguei a procurar definições em um dicionário de comunicação em português, mas não encontrei nada. Por isso tive que lidar com o texto da Wikipédia [...].

Essa modelização requer pesquisa e tempo da parte do professor que queira lidar com os gêneros, e, por vezes, pode ser complicado encontrar conhecimentos específicos acerca deles de maneira a permitir descobrir as “dimensões ensináveis”. Aqui tivemos que nos limitar muitas vezes ao *Dicionário de gêneros textuais* de Costa (2012) na falta de outras fontes para essa tarefa.

Quanto às dificuldades técnicas encontradas, elas dizem respeito principalmente ao trabalho com os vídeos (encontrar, gravar, compartilhar vídeos adequados) e com a internet.

A “observação de textos de referência” é uma das premissas de se lidar com os gêneros segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 95). Eles dizem que “O texto escrito pelo autor ou especialista, mas também por algum aluno, presta-se a uma análise aprofundada, à comparação, à crítica. Trata-se de um objeto estável”. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 95) Em outro texto dizem ainda que é importante recolher um *corpus* para destacar dele as características ensináveis.

Quanto mais o corpus for rico e variado, mais a observação se estenderá a realizações textuais diversas correspondentes aos gêneros de texto trabalhados [...] permitindo que se estabeleçam normas linguísticas de uso ‘objetivas’, sobre as quais se poderão basear as expectativas no que diz respeito ao comportamento dos alunos (DOLZ; SCHNEUWLY; HALLER, 2004, p. 149-150)

No entanto o que se observou foi a dificuldade de encontrar vídeos que se adequassem exatamente ao trabalho em sala de aula, em especial com relação a sua duração. Assim, ficou registrado pelo pesquisador:

**Pesquisador (diário de 28 de março):** Gostaria mesmo de ter encontrado um vídeo melhor de Stand Up Comedy, mas passei várias horas procurando na internet e em sites canadenses e não foi possível.

E quanto à duração desses como limitação, houve relatos do pesquisador e de uma participante:

**Pesquisador (diário de 28 de março):** Mesmo tendo pouco mais de 6 minutos, acho que o vídeo pareceu muito demorado. Tive a impressão que se tornou entediante, paradoxalmente, já que se trata de um vídeo de humor. Terá sido a linguagem muito rápida? As piadas eram ruins? Foi a falta de trabalho sobre a linguagem? Deveria ter escolhido alguns trechos como tinha pensado inicialmente ou passado todo o vídeo que já é um trecho de um evento, de um ato de fala através de um gênero?

**Pesquisador (diário de 9 de maio):** Então, mostrei para ela o vídeo da visita à Montpellier guiada por Mathieu. Não sei se ela gostou muito. Sempre acho que

eles ficam entediados nessa parte. Lembrar como limitação do método, na minha opinião, que a duração dos vídeos não pode ser longa. Mas o vídeo era curto. Será que o tema era desinteressante?

**S1 (entrevista):** Então procurar os vídeos, associados realmente a determinado [nível, adição do pesquisador]. Mais fácil inicialmente, mais simples, mais curto, também, porque quando é curto a gente guarda. Quando é muito longo não. A gente ouve a primeira coisa e depois não... apaga né? É próprio da gente...

**Pesquisador:** Não pode ser um vídeo de 10 minutos.

**S1 (entrevista):** Nem pensar. Eu acho que seria questão de 1 minuto, 1 minuto e meio, inicialmente. Aquele... Exatamente pra começar com um nível mais baixo. Um minuto. Aí tá, guardou. Que aquela informação nem que seja pequena mesmo. Aí depois vai aumentando. Vai [inaudível].

Aparecem aí pontos como o tédio ou desinteresse gerados pela duração dos vídeos e a necessidade de que sejam mais curtos e mais fáceis em níveis mais iniciais. Essas demandas tornam a seleção dos vídeos mais difícil e o trabalho exclusivamente com “documentos autênticos”, isto é, não criados com uma finalidade didática, também.

Os proponentes das SDs e dos modelos didáticos de gênero parecem ter tido o mesmo problema com a seleção de vídeos. Eles dizem que “[...] nem sempre era fácil encontrar documentos tratando do tema escolhido e que fossem acessíveis aos alunos; além disso, um bom número desses documentos era escrito” (DOLZ; SCHNEUWLY; DE PIETRO, 2004, p. 226). A solução encontrada por eles, que não está sempre disponível para a maioria dos professores, foi o uso de “Documentos ‘autênticos’ fabricados”. Eles definem: “De fato, organizamos situações de comunicação que julgamos que conduziram à produção dos documentos de que necessitávamos” (DOLZ; SCHNEUWLY; DE PIETRO, 2004, p. 232), dando como exemplo a organização de um debate entre especialistas organizado por eles e realizado e gravado na escola. Os autores procuraram também não se limitar com relação à autenticidade:

Tínhamos chegado à conclusão de que a autenticidade do documento é somente um critério dentre outros para se decidir sobre o valor didático. Assim, já não mais se tratava, de fato, de encontramos algo ‘autêntico’, mas sim algo ‘exemplar’, nos dois sentidos: de exemplo dentre outros e de um modelo da forma oral trabalhada. (DOLZ; SCHNEUWLY; DE PIETRO, 2004, p. 231)

Para além disso, os autores sugerem formas de lidar com a oralidade, uma delas sendo a gravação, por parte dos aprendizes de suas produção. Para eles a gravação “[...] transforma a fala num objeto que o produtor ou ouvinte pode escutar novamente; que pode ser, facilmente, comparado a outras falas; sobre o qual podem ser formuladas hipóteses a se verificar; que pode ser, eventualmente, transcrito.” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 95). As outras formas seriam a escuta dirigida pela escrita e a transcrição. A primeira “deixa traços que podem ser analisados e discutidos” e a segunda “transforma o oral em escrita observável de maneira permanente” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 96). Sobre as gravações realizadas pelos participantes pode-se dizer que houve também problemas, como registrado pelo pesquisador:

**Pesquisador (diário de 28 de março):** As dificuldades encontradas me parecem ter sido encontrar uma piada na internet (deveria ser um diálogo para permitir a imitação de vozes diferentes). Percebi que todos tiveram que copiar piadas encontradas na internet em seus cadernos para poderem usar os celulares ao mesmo tempo. Talvez devessem ter usado um celular por dupla para procurar as piadas e outro para gravar os vídeos.

Nessa citação menciona-se a pouca praticidade em ter que utilizar o celular para a gravação e ao mesmo tempo para a busca do conteúdo a ser oralizado. Isso nos leva à relação com a internet, pois ela era necessária nas atividades de busca e elaboração do conteúdo e nem sempre estava disponível. O pesquisador procurou sanar isso trazendo, nesse caso, piadas por escrito, ou sugerindo que usassem piadas de seu conhecimento. Dolz, Schneuwly e de Pietro também registraram as dificuldades técnicas introduzidas pelo trabalho com a oralidade:

Trabalhar o oral necessita de outros suportes, diferentes daqueles aos quais os professores geralmente estão habituados. O gravador, mesmo o vídeo, constitui um auxiliar indispensável se queremos poder voltar a acessar esta ou aquela produção para analisá-la. Ora, manejar um gravador não é tão simples [...] Essas restrições são incontornáveis e problemáticas. (DOLZ; SCHNEUWLY; DE PIETRO, 2004, p. 230)

Não só a produção, mas o compartilhamento com os colegas e o professor também fica prejudicado e com isso a continuidade dos módulos e o trabalho sobre pontos problemáticos. O pesquisador teve que recorrer a ferramentas como Facebook,

Google+ e Dropbox na tentativa de simplesmente visualizar as produções dos aprendizes para poder comentá-las, mas não foi possível devido ao tamanho dos vídeos e à necessidade de cadastro em alguns serviços. Apenas uma participante compartilhou sua produção (em áudio e não vídeo) por *e-mail*. Não podemos excluir daí também o elemento de timidez em ter a sua produção observada pelos colegas, como visto anteriormente nessa análise, e até mesmo a desconfiança em disponibilizar um vídeo ou áudio com sua identidade livremente na internet. Sobre o necessário compartilhamento para o seguimento do que estava sendo feito temos:

**Pesquisador (diário de 28 de março):** Acho que preciso trabalhar isso [o uso “real” da língua] melhor, mas preciso também ter acesso aos vídeos que estão sendo produzidos para avaliar o quanto os participantes estão conseguindo fazer essa recontextualização.

Sem acesso às produções as atividades seguintes da SD ficam bastante prejudicadas, pois o professor não percebe os pontos a serem “sanados” e melhorados. Um dos pontos de apoio do tripé elaborado pelos proponentes das SDs para a progressiva assimilação dos gêneros sai enfraquecido.

No que diz respeito, por fim, às dificuldades com a realização da pesquisa-ação, além do citado no início dessa seção acerca da presença dos participantes e de mudanças nas datas, o pesquisador anotou:

**Pesquisador (diário de 21 de março):** Poderia ter começado explicando mais o que é uma pesquisa-ação, para que os participantes não me vejam como o “professor”. Não gostaria disso. Para mim seria mais interessante ser visto como um colega, um dos participantes.

Em relação à pesquisa-ação também me incomodou a questão da hierarquia na sala de aula. Eu falei mais do que os outros e minha posição física ficou de certa forma oposta a do grupo, de frente para eles. Não houve exatamente um círculo ou semicírculo como gostaria. A posição de “pesquisador” e de proponente do curso me coloca em uma posição diferente da dos outros aparentemente.

**Pesquisador (diário de 28 de março):** Por enquanto sinto falta da característica de autonomia dos participantes de uma Pesquisa-Ação... Do caráter dialogado e democrático... Está me parecendo muito pouco uma pesquisa e mais um curso em que estou dando aulas. Como posso estimular mais a participação (e o interesse)?

[...]

Contudo, estou tentando tornar concreto o caráter de retroalimentação da pesquisa, modificando o curso à medida que caminhamos. Daí a tentativa de fazer as atividades por escrito.

Nesses trechos, podemos notar a luta entre a teoria e a prática da P-A como se realizou. O seu caráter dialogado e democrático não ficou claro para os participantes, mas ao mesmo tempo o pesquisador tentou modificar o curso à medida que ele se desenrolava, sem procurar também impor sua vontade.

## 3.2 As práticas

Desenvolveram-se práticas durante 3 dias entre o final de agosto e o início de setembro de 2014 (25 e 29 de agosto e 1 de setembro). Elas foram organizadas com a orientadora do pesquisador para ocorrer na disciplina de Prática do Francês Oral e Escrito 4 na graduação em francês de uma universidade pública de Brasília incluindo os graus de Licenciatura, Bacharelado e Línguas Estrangeiras Aplicadas. Foram 3 encontros de cerca de 2 horas, totalizando aproximadamente 5 horas.

Os participantes foram os alunos matriculados na disciplina durante o período em número de 13, porém o número variou, nem todos estando presentes sempre. Por questões éticas, os alunos não foram obrigados a participar da pesquisa, seus dados poderiam ser excluídos da coleta e análises, e isso lhes foi informado. Contudo, todos autorizaram a pesquisa. Foram distribuídos questionários para a coleta de dados sócio-demográficos e outros a todos os alunos, mas apenas 8 foram recuperados, sobre os quais basearemos nossas análises a seguir.

O grupo era bastante heterogêneo. As idades variavam entre 19 e 46 anos, mas apenas dois eram mais maduros, o que se explica por serem em sua maioria alunos por volta do 2º ano de curso. A maioria também era do sexo feminino, sendo três do masculino. As experiências prévias com a língua francesa variaram bastante indo de 3 semestres (isto é, apenas o curso universitário) até usuários mais experientes que completaram a formação na Aliança Francesa e outros que estudaram por 9 anos e possuíam certificações como DELF, DALF e outros.

Sobre as atividades mais realizadas para a prática da oralidade, houve semelhança com o observado no grupo anterior, havendo preeminência da mediação das tecnologias no contato com a língua, apesar de o contato com outros sujeitos, francófonos ou não, ter se revelado elevado no grupo. As informações seguem mais explicitamente na tabela:

Tabela 6 - Práticas realizadas pelos participantes do 2º curso

8. Para praticar minha oralidade em francês:	
Ouçó músicas	8
Vejo filmes em francês	7

Vejo vídeos na internet	5
Converso com amigos em francês	5
Converso com amigos francófonos	3
Converso por <i>chats</i> com francófonos (Omegle e similares)	2
Vou a imersões	2
Recebi/Recebo intercambistas/visitantes francófonos	1

Como anteriormente sentiu-se a necessidade de caracterizar com mais detalhes alguns dos sujeitos a partir de sua manifestação frequente nos dados coletados através de entrevistas ou dos diários. Seguem algumas informações conforme a tabela:

Tabela 7 - Caracterização dos participantes do 2º curso

Sujeito	Idade	Sexo	Curso	Formação anterior
S4	27	F	Letras Francês – Licenciatura	Língua e Literatura Vernácula
S5	46	F	Letras Francês – Licenciatura	Psicologia
S6	20	F	Línguas Estrangeiras Aplicadas (LEA)	Cursando Relações Internacionais
S7	–	F	–	–
S8	–	F	–	–
S9	–	F	–	–

O método de trabalho foi o mesmo de anteriormente, ou seja, em um primeiro momento foi feita uma apresentação teórica dos conceitos de gêneros e enunciados no Círculo de Bakhtin e a cada sequência começava-se com a análise de exemplos de enunciação por meio de gêneros, propondo-se em seguida um momento de prática com um exercício de produção final no gênero em questão.

Foi desenvolvida uma SD sobre as piadas e os esquetes de *Stand-Up Comedy* e começou-se a trabalhar uma outra sobre visitas turísticas guiadas. No total foram visualizados 4 vídeos, conforme observamos na tabela a seguir:

Tabela 8 - Resumo das SDs do 2º curso

Datas	Gêneros	Amostras trabalhadas
25/08	Piadas (blagues) / Esquete	Toto
29/08		Florence Foresti Chirurgienne
		Florence Foresti Wonder Woman
01/09	Visitas guiadas (visite guidée)	Montréal

### 3.2.1 Interações

Como no curso anterior, podemos basear nossa análise em duas formas de interação que foram promovidas durante os encontros: as interações dos participantes entre si e desses com o material (os exercícios de análise por escrito e os vídeos, por exemplo).

Os trabalhos entre os participantes aconteceram principalmente em dois momentos: a análise dos exemplos de gênero em vídeo e as práticas. Como dito antes, foram 4 os vídeos analisados e 2 práticas. Os participantes fizeram pequenas duplas ou grupos.

Do ponto de vista do pesquisador o trabalho em pequenos grupos parece mais produtivo que o individual ou com o grande grupo. Houve a possibilidade de comparar isso com a segunda SD em que a análise foi feita individualmente. Também o trabalho de análise em grupo pareceu mais estimulante que o de produção. Assim em seu diário, sobre o primeiro dia, 25 de agosto, o pesquisador anotou:

**Pesquisador:** Mais uma vez, o trabalho em pequenos grupos se mostrou muito eficiente, prático e dinâmico. Acho que os alunos e participantes, em geral, gostam de trabalhar em grupos, apesar da resistência de uns ou outros, como tinha acontecido antes. Eles conseguem se divertir enquanto resolvem as questões.

Isso é, além de, como vimos anteriormente, os participantes se auxiliarem mutuamente, com uns podendo ajudar os outros a partir de seus pontos fortes e fracos, o trabalho em grupo inclui o lado mais emocional do humor e do divertimento.

Já quando foram solicitados a realizar um trabalho prático, contar uma piada, houve novamente interesse da maioria, mas dificuldade de alguns em interagir. O pesquisador registrou em 29 de agosto:

**Pesquisador:** Notei que algumas alunas tiveram dificuldade de interagir (desinteresse?) e uma delas teve que fazer a atividade sozinha.

O trabalho com as piadas e o humor, contudo, permite que os participantes se aproximem e fiquem juntos. Isso foi bastante observado durante a escolha de uma piada no trabalho de preparação para a produção. Sobre o papel da afetividade e da ansiedade no ensino-aprendizagem de línguas falaremos a seguir.

Quanto à língua utilizada nas interações, chamou a atenção o fato de ser na maior parte do tempo em português, como registrado reiteradamente pelo pesquisador em seu diário:

**Pesquisador (25 de agosto):** Dessa vez, prestei mais atenção à língua que usavam para interagir e resolver as questões: acho que em todos os casos, era o português. Talvez eu deva estimular o uso do francês e com certeza devo perguntar depois o porquê de não usarem o francês.

**Pesquisador (29 de agosto):** Notei que algumas alunas tiveram dificuldade de interagir (desinteresse?) e uma delas teve que fazer a atividade sozinha. As interações para decidir o conteúdo, as piadas etc foram realizadas em português, pelo que pude perceber, em provavelmente, todos os grupos.

**Pesquisador (1 de setembro):** Quanto a este [o trabalho de análise], notei que as interações foram em geral, em português.

Isso foi percebido pelo pesquisador como uma insegurança em lidar com a língua ou ansiedade, contudo, Markus Weininger em crítica à Abordagem Comunicativa, nos apresenta uma outra opinião sobre o uso da língua materna em sala de aula. Ele diz:

Assim, não é por acaso que ambos, professores e alunos, frequentemente caem para a língua materna, com certo alívio, quando querem realmente comunicar algo um para o outro ou entre si na aula, pois foi estabelecido implicitamente que o uso da língua alvo em sala de aula serve a outros propósitos, a saber, aprender esta língua como um objeto de estudo ou treinamento. Ela não é uma

ferramenta comunicativa internalizada e aplicada naturalmente. (WEININGER, 2008, p. 51).

Ou seja, ele associa o uso da língua estrangeira em sala de aula à vontade comunicativa. Reconhecemos o fato de que talvez a atividade de análise não tenha estimulado uma comunicação natural, nos termos de Weininger, contudo podemos, lembrando Bakhtin, dizer que a vontade de comunicar também se relaciona com o outro a quem nos dirigimos e ao contexto. Os participantes lembraram a interferência do outro na nossa vontade de comunicar quando disseram em entrevista:

**S4 (entrevista):** Por exemplo, eu falo muito mais... eu me sinto muito mais à vontade pra falar numa sala do que... Como professora... do que como aluno.

E em seguida:

**S4 (entrevista):** É uma realidade normal do processo de interação, né?, que é todo um contexto, né?, você tá numa sala de aula. É diferente você conversar isso com alunos, do que sentado em algum lugar. Não existe uma pressão... Assim. Não existem esses fatores que influenciam.

Não custa frisar que a ansiedade de falar é relacional e que ela pode aumentar ou diminuir de acordo com aquele com quem interagimos e pode variar ao longo do tempo, à medida que o grupo passa a se conhecer melhor. No caso citado também parece ter a ver com a exposição frente ao outro e relações de poder.

Um outro indício do que foi percebido como insegurança ou ansiedade, foi o uso do dicionário por alguns participantes (ao menos 3 grupos). Isto é, os participantes prefeririam não arriscar o uso de estratégias compensatórias<sup>5</sup> para o que pode ser visto por eles como uma fraqueza, a falta de vocabulário. O pesquisador anotou:

**Pesquisador (1 de setembro):** Notei o uso de dicionários também. Aliás, já tinha notado este uso anteriormente [...]. Será que eles sentem uma fraqueza no vocabulário e por isso estão sempre olhando? Acho que é o caso de perguntar

---

<sup>5</sup> Oxford (1990, p. 8) define as estratégias de aprendizagem como “[...] ações específicas que o aprendiz põe em prática para tornar a aprendizagem mais fácil, rápida, mais agradável, mais auto-orientada, mais efetiva e mais transferível a novas situações.” Ela as divide em seis subtipos, dentre eles as “Estratégias compensatórias” que “[...] permitem aos aprendizes usarem a nova língua para compreensão ou produção apesar de limitações no conhecimento” (OXFORD, 1990, p. 47). Diz também que as “Estratégias compensatórias propõem-se a compensar um repertório gramático inadequado e, especialmente, vocabular.” (OXFORD, 1990, p. 47). Ela divide ainda essas estratégias em 10 subtipos.

para o grupo acerca do dicionário também e a insegurança de usar a língua ou estratégias para contornar essas faltas que sentem.

É um uso que parece querer preencher a lacuna vocabular e que remete ao uso da língua como objeto de estudo conforme Weininger, em uma sala de aula, pois em interações “autênticas” não é possível estarmos sempre olhando em dicionários sem gerar algum tipo de quebra na interação.

Um último ponto sobre as interações no grupo foi a interação possibilitada pela análise dos vídeos. Algumas questões podem ser desenvolvidas nos exercícios com o propósito de gerar debates em sala de aula, retomando as experiências dos alunos, como registrado pelo pesquisador:

**Pesquisador (1 de setembro):** Fiquei muito feliz, porque acho que consequimos estabelecer um pequeno diálogo em relação à última questão: se eles já tinham participado de visitas guiadas, e qual era a opinião deles. Estabeleceu-se uma pequena interação entre [4 participantes]. Pena que os outros não resolveram participar e dar opiniões, contar suas experiências e preferências. Tentei usar essas últimas questões como uma forma de interiorizar aquilo que foi visto, tornar relevante, de estabelecer uma relação, um dialogismo com os conteúdos.

O pesquisador tentou aí utilizar o conteúdo do exemplo de produção no gênero, no caso uma visita guiada ou apresentação de um bairro de Montreal, para estimular a responsividade dos participantes, conforme vimos anteriormente, como uma forma de interiorizarem ou de se apropriarem também daqueles discursos em língua estrangeira.

Mudando o ponto de vista, podemos discutir as interações com o material e para isso dividi-las em dois temas principais: sua adequação ao nível do aprendiz e o uso ou não de transcrições e legendas. Além disso, outros temas que surgiram dos dados foram os conteúdos veiculados pelos gêneros e a prática de análise como repetitiva ou cansativa.

Sobre os níveis e a adequação dos vídeos ao conhecimento prévio, uma participante declarou:

**S4 (entrevista):** E é tanto que você vê: mesmo a gente em Prática 4, muita gente falou (e foi isso que eu até falei no diário, né?), ‘Ah! Mas tá muito

rápido!’, né?, ou seja se você só ensina... O aluno pode até saber a gramática, mas se ele não tem esse hábito de escutar, se ele não acostuma a orelha, como a gente fala, a ouvir a língua, é meio difícil você acompanhar, independente do seu nível de língua.

Ela registrou que os colegas acharam as falas muito rápidas e a necessidade de prática para progredir na compreensão da língua, no que seria uma questão de hábito com a língua. A participante também havia declarado em seu diário e na entrevista:

**S4 (diário):** Por ser uma situação real de língua, as piadas podem dificultar a Compreensão Oral – “a fala é mais rápida” -, mas por outro lado o estudante começa a habituar a escuta. Eu acho que os vídeos e a transcrição vão ajudar.

**S4 (entrevista):** Mas eu acho que assim... É só essa parte mesmo. De não estar habituado a esse contato. Pode ser que na hora traga alguma dificuldade, mas no momento em que você... Você consegue compreender pelo contexto, no momento em que você traz a transcrição, né? Isso é sanado.

Essas possíveis mesmas dificuldades com o material para níveis iniciais já haviam aparecido durante o curso anterior. A participante S1 havia declarado à época:

**S1 (entrevista):** Provável que alguns... alguns áudios... vídeos desse, eles tenham um nível um pouco elevado para o público.

[...]

Então, alguns vídeos podem ser que sejam difíceis. Porque eles são rápidos demais e falam... uma linguagem mais popular, digamos, ou [inaudível]

[...]

E fica... A dificuldade talvez seja no nivelamento. Mas fica difícil assim quando... Trazer um tão fácil assim quando tem um nível um pouco melhor.

O nível do material foi considerado tão importante que a participante propõe a dificuldade de entender o material como um dos fatores no abandono do curso:

**Pesquisador:** Você acha que isso pode ter desestimulado os colegas?

**S1 (entrevista):** Talvez. Talvez o medo de compreender o vídeo (Pesquisador: É...). E como o tempo às vezes é mais curto pra ficar indo e voltando e... nem sempre...

A transcrição ou o uso de legendas, então, surge como um facilitador para o trabalho com a oralidade, como algo que pode sanar dificuldades, especialmente nos níveis iniciais. Note-se também que a dificuldade pode ser nos níveis iniciais ou nos mais avançados, sendo que aí o problema é a facilidade com o material, como exposto mais acima. Nos níveis mais avançados a compreensão pelo contexto se sobressairia, mesmo ao custo da compreensão “total” do vídeo.

Além da legendagem e transcrição, houve algumas outras propostas para o trabalho com o material: uma seria a escuta ou assistência repetida do vídeo; a outra seria o trabalho individual (como no método *Áudio-Oral*) ou em casa de cada aprendiz.

**S1 (entrevista):** E como o tempo às vezes é mais curto pra ficar indo e voltando e... nem sempre...

[...]

A gente vai conseguindo pegar. Na terceira vez a gente pega quase tudo. Na primeira vez... muito pouco. Só o geral. Só o geral. Na segunda vez já, uma boa parte já consegue apreender, mas não dá pra apreender uma vez só não. Nem duas vezes. Talvez a dificuldade no nível do vídeo. Então procurar os vídeos, associados realmente a determinado. Mais fácil inicialmente, mais simples, mais curto, também, porque quando é curto a gente guarda. Quando é muito longo não. A gente ouve a primeira coisa e depois não... apaga né? É próprio da gente...

**S4 (entrevista):** É uma coisa que é comum em língua né? O vídeo... essa parte oral você entende mais se o áudio é individualizado. Sabe aquelas salas de fonética? Que cada um tem seu áudio? Você consegue perceber mais. Tira a interferência da sala.

[...]

Seria só mais essa questão mais do áudio, né? Que você consegue aproveitar mais coisas. Ou, sei lá, se você depois passasse o vídeo pra cada aluno em casa, né? Mas... Não.

Há toda uma relação entre o tempo disponível para a atividade de reescuta em sala de aula e a duração dos vídeos. O trabalho em sala fica mais fácil com vídeos mais curtos que podem ser priorizados pelo professor. Outra maneira de aproveitar o material seria utilizar a *internet* para disponibilizar o vídeo (ou indicar sua origem) para que cada aprendiz possa fazer um trabalho de análise individualmente em casa.

O conteúdo veiculado pelos vídeos também se tornou objeto de comentários pelos participantes. Houve comentários quanto ao humor, piadas e a visita à Montreal. Houve também uma discussão sobre o que seria objeto adequado para humor. Cite-se por exemplo:

**S9 (diário):** O vídeo é muito moderno e tem uma temática bastante atual para o público acadêmico, porque Toto é um aluno inquieto e ele questiona muito as ordens e as atividades que sua professora lhe passa.

[...]

Este tipo de humor é muito agradável porque ele conta uma história ou passa uma mensagem importante sobre um tema de uma maneira construtiva.

**S5 (diário):** Eu achei sua causa justa mas a utilização das piadas para tratar deste tema, na minha opinião, é inadequada.

A violência contra as mulheres é um tema muito sério, então eu acho que, neste caso, as piadas não são apropriadas para sensibilizar o público. Talvez a adesão à causa deles funcione pelos que gostam do trabalho de Foresti.

**S9 (diário):** Toda a abordagem do vídeo fala sobre esta temática e são para a sociedade em geral e em uma forma muito séria de desenvolver o tema de uma maneira eficaz e simples.

**S7 (diário):** Nós vimos um vídeo sobre um bairro de Montréal. Um bairro muito bonito que eu pude conhecer em um vídeo bastante curto.

Eu achei este estilo/gênero muito interessante e eu pude compreender que seja em texto seja em vídeo nós podemos conhecer coisas interessantes sobre um lugar.

Como vemos, há uma controvérsia quanto ao conteúdo do vídeo de Florence Foresti entre S5 e S9. Enquanto S5 questiona a adequação de um vídeo de humor para a conscientização acerca da violência contra as mulheres, S9 acha que o vídeo foi eficaz. Isso nos lembra do cuidado que o professor deve ter ao trazer conteúdos para sala, mas ao mesmo tempo da possibilidade de discussão e interação que o material proporciona. Também se procurou isso com a apresentação das enquetes de rua sobre o casamento homossexual no curso anterior, mas a repercussão foi limitada, como aqui, pois não houve debate acerca do tema entre os participantes. Já o primeiro trecho, de S9, e o último, de S7, manifestam a interpretação dos participantes acerca dos exemplos

mostrados e sua apropriação do conteúdo, destacando as características positivas encontradas.

Outro tópico da interação dos participantes com o material é o cansaço causado pelas atividades de interpretação. A sugestão em Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) é que as atividades sejam variadas e que trabalhem com vários aspectos da oralidade ou da escrita, contudo isso não foi possível aqui devido a limitações de tempo, principalmente. Eles nos dizem que “Em cada módulo, é muito importante propor atividades as mais diversificadas possível, dando, assim, a cada aluno a possibilidade de ter acesso, por diferentes vias, às noções e aos instrumentos, aumentando desse modo, suas chances de sucesso” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 89). Eles dividem ainda as atividades em três categorias: as atividades de observação e análise de textos, as tarefas simplificadas de produção de textos e a elaboração de uma linguagem comum para poder falar dos textos, uma metalinguagem. Limitamo-nos, como afirmado anteriormente, a dois tipos de atividade, as de observação e análise de gêneros e as de produção pelos próprios participantes. O pesquisador registrou esse “cansaço da análise” em seu diário no último dia, o que coincidiu com a nota de uma participante:

**Pesquisador (1 de setembro):** Senti que estavam cansados desse exercício de análise, como senti que S1 tinha ficado também. Acho que os exercícios são cansativos e talvez eles questionem a utilidade da coisa.

**S6 (diário):** Talvez a discussão para praticar a fala pudesse ter sido mais incentivada com atividades fora [além] do questionário que o professor nos deu.

Talvez seja o caso de esclarecer junto aos participantes que o objetivo com as atividades de análise é que observem o gênero para captar algumas de suas características e poderem melhorar suas próprias produções. Fica registrada também uma dificuldade ao lidar com SDs em um espaço de tempo curto: a necessidade de apresentar exemplos de produções e de analisá-las ao se começar o trabalho o torna cansativo.

### 3.2.2 Afetividade, Emoções e o Outro

Já há algum tempo, a afetividade tem sido um dos elementos estudados em sua relação com o ensino-aprendizagem de línguas. Em uma definição Brown (2007, p. 153) diz:

**Afeto** refere-se a emoção ou sentimentos. O **domínio afetivo** é o lado emocional do comportamento humano, e pode ser justaposto ao lado cognitivo. O desenvolvimento de estados afetivos ou de sentimentos envolve uma variedade de fatores da personalidade, sentimentos sobre nós mesmos e sobre outros com quem entramos em contato.

Nessa definição, a afetividade é relacionada com a cognição, como se fossem os dois lados do comportamento humano. Há aí uma separação artificial entre esses dois aspectos, ainda que por razões de estudo, como isolados e iguais entre si, não se buscando uma visão mais abrangente e processual da complexidade humana.

Tradicionalmente, contudo, tem-se dado maior peso à cognição do que às emoções na aprendizagem. Não só isso: a afetividade tem sido vista como uma influência negativa sobre a cognição (ARAGÃO, 2011, p. 164). Sobre essa dualidade, Aragão (2011, p. 174) também nos diz que: “O apreço da cultura ocidental pelo aspecto racional deprecia o valor das emoções considerando-as elementos negativos que interferem e deturpam a razão”.

Além disso, a afetividade também tem sido vista como uma variável estritamente individual do ensino-aprendizagem de línguas, um fator estático e permanente da personalidade (BROWN, 2007; LIGHTBOWN; SPADA, 2013)<sup>6</sup> e parte das diferenças entre os indivíduos, algo que se “é”. A visão adotada é essencialista, para usar o termo de Aragão (2011, p. 169). Temos amostra disso em conhecidos livros da área como na introdução do capítulo 6 do citado Brown (2007, p. 152) em que ele trata a afetividade como um “lado intrínseco” do domínio afetivo: “fatores da personalidade dentro de uma pessoa que contribuem de algum jeito para o sucesso da aprendizagem de língua”. A faceta “extrínseca” seriam variáveis socioculturais.

---

<sup>6</sup> As citações de Lightbown e Spada (2013) foram traduzidas pelo autor deste trabalho.

E, contudo, nossos participantes revelaram algo mais sobre a afetividade: a importância do Outro e do contexto em como nos sentimos e agimos em uma segunda língua. Isso está em consonância com o que diz Aragão (2011, p. 172):

Ao falar da emoção como uma característica pessoal interna, é comum o outro e o meio desaparecerem, e falamos como se tudo ocorresse em um corpo/mente, em um organismo individual ou agente isolado de sua história, de suas relações e contexto de prática.

Lembremos que Voloshinov e Bakhtin já indicavam a importância desses elementos na afetividade, a qual associavam a valoração axiológica e a entonação expressiva e ao tom. Voloshinov nos dizia que: “quando um conteúdo objetivo é expresso (dito ou escrito) pela fala viva, ele é sempre acompanhado por um acento apreciativo determinado. Sem acento apreciativo não há palavra”. (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2010, p. 137). E sobre a entonação expressiva, ele diz que: “Na maioria dos casos, a entonação é determinada pela situação imediata e frequentemente por suas circunstâncias mais efêmeras” (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2010, p. 138). E Bakhtin, como vimos, elenca dentre os elementos do enunciado, a expressividade ou “a relação subjetiva emocionalmente valorativa do falante com o conteúdo do objeto e do sentido do seu enunciado.” (BAKHTIN, 2011, p. 289) Ele diz também que: “O tom não é determinado pelo conteúdo concreto do enunciado ou pelas vivências do falante mas pela relação do falante com a pessoa do interlocutor (com sua categoria, sua importância, etc.)” (BAKHTIN, 2011, p. 392).

Se analisarmos a entrevista com uma participante do primeiro curso e a entrevista com uma outra participante nas práticas durante a matéria, vemos algumas linhas convergentes.

**S1 (entrevista):** Não vi ninguém assim muito... envergonhado, preso não, no falar... E quanto a mim eu... É sempre uma oportunidade, né? De praticar, mesmo ali cometendo erros, ali, falando, mas... como está no meio de uma classe que é... sabe que é francês como língua estrangeira... não é ninguém nativo ali, nem nada, eu... Ninguém se preocupou em... com isso aí não...

**S4 (entrevista):** Porque é aquele negócio que: quando você fala uma língua estrangeira, né?, você se trava um pouco mais pra falar, também. Independente... Parece que te deixa... Mais tímido. Não sei. Alguma coisa bloqueia, sabe?, não é todo mundo que fala horrores assim. Por exemplo, eu

falo muito mais... eu me sinto muito mais à vontade pra falar numa sala do que... Como professora... do que como aluno.

[...]

É uma realidade normal do processo de interação, né?, que é todo um contexto, né?, você tá numa sala de aula. É diferente você conversar isso com alunos, do que sentado em algum lugar. Não existe uma pressão... Assim. Não existem esses fatores que influenciam.

O que vemos no primeiro trecho é a preocupação com um falante nativo e com os erros. As atividades orais preocupam mais, geram mais inibição (sentimento de estar “preso”), se o falante é visto como nativo. Podemos dizer que há a ideia do nativo como um “policia da língua” que estaria em busca dos “erros” na fala alheia, mas como o outro com quem me comunico não é esse policial, há menos motivo para inibição.

No segundo trecho a participante se declara mais à vontade para falar a língua estrangeira na posição de professora do que na posição de aluna, aprendiz ou colega em um grupo. Ela lembra também o contexto que gera uma “pressão”, bloqueios e travamento. Temos a reiteração de que a posição que ocupamos em um contexto e em relação a outras pessoas influencia como nos sentimos e a nossa vontade de nos comunicarmos.

Bakhtin fala sobre dois tipos de palavra, a palavra autoritária e a interiormente persuasiva, ao tratar da citação do discurso alheio. Sobre a primeira ele diz que “A palavra autoritária exige de nós o reconhecimento e a assimilação, ela se impõe a nós independentemente do grau de sua persuasão interior no que nos diz respeito; nós já a encontramos unida à autoridade” (BAKHTIN, 2014, p. 143) e que “Ela [a palavra autoritária] se incorpora indissolavelmente à autoridade – o poder político, a instituição, a personalidade – com ela permanece e com ela cai” (BAKHTIN 2014, p. 144). Sobre a segunda, afirma na continuação que “À diferença da palavra autoritária exterior, a palavra persuasiva interior no processo de sua assimilação se entrelaça estreitamente com a ‘nossa palavra’” (BAKHTIN, 2014, p. 145). Consideramos, a partir dos trechos das entrevistas, que a palavra do nativo é a palavra que se impõe, como diz Bakhtin, e essa palavra e a pessoa do nativo surgem como a autoridade em sala de aula ou o modelo e norma a ser alcançada. Já no caso do professor, podemos pensar que ainda lutam dois discursos acerca de sua figura e de sua palavra: a do professor como autoridade e fonte de certeza (conforme também aponta Moita-Lopes (1996)) que seria

sua imagem tradicional; e a do professor como um parceiro na construção do conhecimento, quando sua palavra tende a se tornar internamente persuasiva.

Falando sobre o não uso da língua estrangeira em sala de aula, os participantes da entrevista coletiva também disseram:

**S6:** E talvez a pessoa fique inibida a falar em francês quando vê que o colega sabe mais do que ela. Acontece muito isso. [...] Você fica meio: “Ah, ele vai ficar me julgando porque eu falo errado”.

[...]

**S5:** Eu não falo... Eu erro pra caramba. Mas às vezes tem um erro que o colega faz que você quer ajudar. [...] Você quer corrigir, né? E aí eu não sei como a pessoa encara isso. “Ai! Você tá achando que sabe mais do que eu.”

**S6:** Acho importante [a correção, adição do pesquisador]. Você pode aprender muito com o outro, não só com o professor.

[...]

**S5:** Então eu acho que assim, as pessoas têm medo de se expor mesmo.

A inibição ao uso da língua estrangeira em sala de aula também aparece aí associada ao erro, ao medo de errar na outra língua e à pessoa que estaria em posição para fazer a correção, de se expor frente ao outro que “sabe mais”, mas a participante S6 lembrou que também se aprende com os colegas, embora essa atitude possa variar de pessoa para pessoa.

Nos trechos acima, os participantes expuseram “vergonha” e “timidez”, além de um sentimento de se estar “preso”, “travado”, de que existe uma “pressão” ou uma “exposição” ao falar e a preocupação com erros e correção. Poderíamos associar tudo isso a várias categorias estudadas em Linguística Aplicada sob a etiqueta de “Afetividade”, seja a vontade de comunicar (*willingness to communicate*) como feito acima, a inibição, arriscar-se (*risk taking*) ou a ansiedade. Brown (2007, p. 152) reconhece que é difícil estabelecer fronteiras entre os sentimentos e as definições e que isso também dificulta seu estudo. O sentido usado em linguagem corrente muitas vezes não corresponde ao uso especializado, como é comum.

Segundo Brown (2007, p. 157) a inibição tem a ver com a construção de barreiras em torno do ego para sua proteção, ela seria o medo de se expor citado pela

participante acima. Sobre as abordagens mais recentes em relação à inibição, erros e a prática sob a forma de hipóteses orais Brown diz que:

[...] erros podem ser vistos como ameaças ao próprio ego. Eles criam tanto riscos internos quanto externos [...]. Internamente, o eu-crítico e o eu-desempenhado podem estar em conflito: o aprendiz desempenha algo “errado” e se torna crítico de seu próprio erro. Externamente, os aprendizes percebem os outros como críticos, até juízes de sua própria pessoa quando eles cometem uma gafe em uma segunda língua. (BROWN, 2007, p. 159-160)

Vemos algumas semelhanças com o que foi dito pelas participantes. A inibição se relaciona com o erro suposto e com o julgamento que os outros fariam. Associada à inibição está também a capacidade de se arriscar (*risk taking*) e cometer erros ou testar hipóteses em outra língua.

Sobre o medo de errar e a inibição que isso causa ou sua relação com a afetividade em geral, pode-se retornar a Aragão (2011) quando ele propõe que uma abordagem da afetividade como um processo interacional e não como uma característica do aprendiz muda o papel do erro. Para ele:

Ao compreender as emoções como fundamentos das dinâmicas relacionais em sala de aula, e não traços, individuais, se concebe um espaço em que os alunos se permitem errar, refletir, se corrigir e serem corrigidos, e, assim, talvez aprender a partir de seus próprios erros e reflexões. (ARAGÃO, 2011, p. 185)

Ainda uma nota sobre o que foi dito. A partir dos relatos dos participantes, poderíamos ser tentados a afirmar que a afetividade só se relaciona com a oralidade e com as interações orais. Contudo, Figueiredo (2011) lembra a também fundamental relação entre afetividade e escrita e expõe que “nós pensamos e sentimos enquanto escrevemos” (FIGUEIREDO, 2011, p. 116) e que “ao escrevermos não separamos o pensamento das emoções” (FIGUEIREDO, 2011, p. 117).

### 3.2.3 Cultura e Interculturalidade

Apesar de ser um termo de delimitação difícil, a cultura surgiu em nossos dados e faz-se necessário analisá-la aqui. Podemos recorrer então a autores como Kramsch (1998) e Cuq (2003) em busca de definições que possam nos guiar.

Kramsch (1998) define brevemente cultura como a

[...] filiação a uma comunidade discursiva que compartilha um espaço social e história comuns e um imaginário comum. Mesmo quando eles saem daquela comunidade, seus membros podem reter, onde quer que estejam, um sistema comum de padrões de percepção, crença, avaliação e ação. (KRAMSCH, 1998, p. 10)<sup>7</sup>

Nessa definição vemos o peso do social e da história e do compartilhamento dessas na criação de padrões em comum entre as pessoas. A coletividade e o grupo se destacam em definições de cultura e sendo a linguagem também coletiva, muitos autores lembram a necessária relação entre a apropriação de uma língua e a da(s) cultura(s) que a acompanham.

Voloshinov, por exemplo, dizia que a linguagem acompanha todos os atos sociais humanos e vice-versa. Para ele devido ao seu vínculo com o contexto “[...] a comunicação verbal é sempre acompanhada por atos sociais de caráter não verbal (gestos do trabalho, atos simbólicos de um ritual, cerimônias, etc.), dos quais ela é muitas vezes apenas o complemento, desempenhando um papel meramente auxiliar” (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2010, p. 128).

Já em Cuq (2003, p. 63-64), provavelmente sob influência de Pierre Bourdieu, há um realce das diferenças e distinções que criam uma cultura. O texto nos lembra das diversas subculturas existentes em uma mesma cultura que poderíamos chamar de nacional: as estrangeiras, exemplo mais acentuado nos países que recebem grandes fluxos de imigrantes; as culturas das diferentes gerações; as religiosas; as regionais; e as de subgrupos. Ele diz que todos nós participamos em diferentes medidas em várias culturas: “Trata-se no total de um amálgama, de uma mistura e por essa razão, tendemos

---

<sup>7</sup> As citações de Kramsch foram traduzidas pelo autor deste trabalho.

a falar mais de práticas culturais do que de cultura, pois ações e escolhas estão aí implicadas e traduzem pertencimentos ativos”. (CUQ, 2003, p. 64).

Relacionados com a cultura temos os estereótipos e as generalizações. Podemos pensar em termos de estereótipos de uma cultura em relação à outra, mas cada cultura também os cria internamente. Brown (2007, p. 190-191) define os estereótipos dizendo:

Sob o viés de nossa própria **visão de mundo** vinculada à cultura, nós muitas vezes retratamos outras culturas de uma maneira supersimplificada, aglomerando diferenças culturais em categorias exageradas, e então vemos cada pessoa em uma cultura como possuindo traços estereotipados.

Essa definição pode nos dar a impressão de que a estereotipia é sempre negativa, mas em Cuq (2003, p. 224) temos que os estereótipos, apesar de se basearem em simplificações, generalizações e qualificações, podem ser aproveitados de uma maneira positiva pelo professor no início da aprendizagem de outra língua como uma “forma de conhecimento primeiro” e que ao invés de lutar contra eles, melhor é completá-los, “mostrar que eles só mostram um aspecto da realidade”. Brown (2007, p. 192) também diz que as “Aulas de língua podem celebrar diferenças culturais, e até mesmo se engajarem em uma análise crítica do uso e da origem dos estereótipos”.

Durante as práticas com as SDs ao longo da matéria tivemos mostra de que o trabalho com gêneros e com enunciados em sala de aula, desperta os participantes para os aspectos socioculturais do que observam, incluindo as simplificações:

**S8 (diário de 1 de setembro):** Eu acho que escolher as piadas foi muito bom, porque é uma coisa em comum entre a França e o Brasil, e eu acho que está muito presente nos dois países, mas é difícil de compreender porque são questões culturais.

**S4 (diário):** A interculturalidade pode ser uma parte que funcione bem, porque nós podemos fazer comparações com o assunto, a finalidade, as personagens e, sobretudo, os estereótipos: no Brasil várias piadas têm a loira, a criança e o português como personagens, então, serão os mesmos nas piadas francesas? Na cultura francesa? O que isso quer dizer?

Vemos aí a cultura estrangeira como uma espécie de barreira à compreensão do que é dito, da origem da graça em uma piada, apesar de a participante ter feito uma

aproximação entre o humor na França e no Brasil com as piadas. O estranhamento foi visto de maneira positiva, um desafio.

Os estereótipos surgem também, não em relação a uma outra cultura, mas relacionados a alguns grupos dentro de uma sociedade e daí como forma de contato entre as duas culturas e as duas línguas. Cuq (2003, p. 224) havia escrito que “No começo da aprendizagem, o recurso aos estereótipos pode igualmente ser considerado como uma forma de conhecimento primeiro, sobre a qual o professor pode se apoiar para construir a sequência de seu ensino”. Aqui eles servem também como ponto de partida para o estudo de interculturalidades.

Recorremos ainda a Cuq (2003, p. 136-137) para uma definição da interculturalidade. O texto nos diz que o conceito surgiu na década de 70 a partir da entrada de imigrantes nas escolas europeias. Era preciso ultrapassar a multiculturalidade, que constatava e defendia a coexistência de várias culturas em um mesmo país e a aculturação progressiva dos estrangeiros sob a cultura do país de recepção. A interculturalidade surge propondo as misturas culturais, não a separação. O verbete francês escreve ainda: “O intercultural, com efeito, supõe a troca entre as diferentes culturas, a articulação, as conexões, os enriquecimentos mútuos.” (CUQ, 2003, p. 136) Um encontro em que nenhuma das partes renuncia ao que é seu, ou em que a renúncia não é vista como empobrecimento. Contudo, a igualdade de fundo entre as culturas não pode esconder as relações de força. É por isso que o texto continua:

Concretamente, ao contrário seu poder é diferente e, em suas relações de força, as minorias se encontram frequentemente reduzidas ao silêncio. O intercultural, então, se torna uma reivindicação, uma luta e, desse ponto de vista, é bom que ele tenha proeminência socialmente. (CUQ, 2003, p. 137)

O texto termina por falar sobre alteridade e nos lembra de Bakhtin em sua concepção de só existimos em relação a um outro. Aliás, Bakhtin coloca o outro em grande primazia na relação com o eu. Sobre isso ele escreveu em um de seus apontamentos: “Tudo o que me diz respeito, a começar pelo meu nome, chega do mundo exterior à minha consciência pela boca dos outros [...] A princípio eu tomo consciência de mim através dos outros” (BAKHTIN, 2011, p. 373). E também:

Eu vivo em um mundo de palavra do outro. E toda a minha vida é uma orientação nesse mundo; é reação às palavras do outro (uma relação infinitamente diversificada), a começar pela assimilação delas (no processo de domínio inicial do discurso) e terminando na assimilação das riquezas da cultura humana (expressas em palavras ou em outros materiais semióticos) (BAKHTIN, 2011, p. 379)

E isso para ficarmos com dois bons exemplos. Essa concepção era comum ao Círculo, pois Voloshinov (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2010) expressava que a consciência individual se desenvolve com base em conteúdos sociais.

Bakhtin (2011) escreveu também sobre a relação entre culturas do ponto de vista da alteridade. Ele defendia a imersão como forma de compreensão da cultura do outro, mas apenas quando seguida do retorno ao próprio lugar de origem do observador, sua cultura. Segundo ele:

No campo da cultura, a distância é a alavanca mais poderosa da compreensão. A cultura do outro só se revela com plenitude e profundidade (mas não em toda a plenitude, porque virão outras culturas que a verão e compreenderão ainda mais) aos olhos de *outra* cultura. Um sentido só revela as suas profundidades encontrando-se e contactando com outro, com o sentido do outro: entre eles começa uma espécie de *diálogo* que supera o fechamento e a unilateralidade desses sentidos, dessas culturas. Colocamos para a cultura do outro novas questões que ela mesma não se colocava; nela procuramos resposta a essas questões, e a cultura do outro nos responde, revelando-nos seus novos aspectos, novas profundidades do sentido. Sem levantar *nossas* questões não podemos compreender nada do outro de modo criativo [...]. Nesse encontro dialógico de duas culturas elas não se fundem nem se confundem; cada uma mantém sua unidade e sua integridade *aberta*, mas elas se enriquecem mutuamente. (BAKHTIN, 2011, p. 366)

Nesse trecho podemos ver a importância que a distância e a alteridade adquirem no que se torna um verdadeiro diálogo entre as culturas, vistas sempre como um conjunto aberto de sentidos, e fonte de intercompreensão e enriquecimento. Pode-se dizer que cabe ao professor ajudar a realizar na sala de aula os encontros e a aproximação entre linguagens e culturas, atravessando as barreiras percebidas por S8, e que os gêneros discursivos, conforme percebeu a participante S4 no trecho citado acima, podem ser um meio de facilitar as aproximações.

Após essa breve discussão, podemos retornar à análise dos trechos dos participantes:

**S4 (entrevista):** Só essa parte do estereótipo, né? Se você tem um pouco mais... Assim o recurso dá pra você abordar mais coisas. Dá pra aproveitar mais essa parte da interculturalidade, por exemplo. Mas depende do enfoque, né? que você quer dar.

[...]

Eu acho que na piada seria, tipo assim: se você trabalha com essa parte numa turma mais iniciante seria uma coisa que eles poderiam ter dúvida ou pra introduzir algum assunto, né? Mas eu acho que o grande... A grande possibilidade que dá pra trabalhar é a parte do intercultural, porque são coisas rápidas. Dá pra você estabelecer mais relação sobre isso.

Temos aí a reafirmação pela participante do que tinha dito antes. É possível trabalhar o intercultural a partir da aproximação das culturas, do estabelecimento de relações, ou ainda, no trecho anterior, “comparações com o assunto, a finalidade, as personagens e, sobretudo, os estereótipos”. Brown (2007, p. 200) nos diz também sobre o ensino da competência intercultural que “Várias pesquisas recentes mostraram os efeitos positivos da incorporação da sensibilização cultural na sala de aula de línguas” antes de passar a listar várias práticas bem sucedidas em fazer essa justaposição.

A participante chamou a atenção ainda para o trabalho com diferentes níveis e que poderia haver mais dúvidas em um nível mais inicial. Na verdade, os diferentes níveis permitirão trabalhar com um mesmo gênero e um mesmo enunciado sob diferentes aspectos.

# CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegados a esta fase da pesquisa cabe responder às perguntas de pesquisa, discutir as limitações e contribuições dela e indicar os possíveis desdobramentos futuros.

Podemos começar com a primeira pergunta de pesquisa: **“Como utilizar os gêneros discursivos no desenvolvimento da interação em LE?”** Achamos possível respondê-la a partir da defesa das SDs e de três pontos: o de que os gêneros permitem a realização de atividades variadas, que permitem a prática com grande número de exemplos da língua em uso e de que podem estar bastante próximos dos interesses dos aprendizes.

As SDs se mostraram, como em outros estudos, um eficiente modo de introduzir os gêneros, mesmo de uma perspectiva discursiva, bakhtiniana e da oralidade, combinação pouco usual, em sala de aula de LE. Elas permitiram que o trabalho fosse sistematizado e se detivesse progressivamente sobre pontos diferentes de um mesmo objeto de linguagem. Também nos parece bastante válida a recomendação de Rojo (2005, p. 207) de que a perspectiva discursiva permite que o professor se detenha sobre as características da situação de enunciação e de como essa deixa suas marcas no enunciado.

A prática com os gêneros discursivos pode favorecer a interação também a partir das variadas atividades que podem ser realizadas com base em cada um deles. As atividades foram resumidas por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 89) em dois tipos principais: as de observação e análise dos enunciados e as de produção e “re-produção” ou de produção simplificada, isto é, que se centra sobre um aspecto apenas do gênero. Mas muitos aspectos podem ser vistos em cada enunciado, como a sintaxe, o léxico e também a cultura e interculturalidade, entre outros.

Um mesmo gênero pode permitir ainda a visualização de diversos vídeos, a leitura de vários textos, o estudo de imagens e, assim, um contato com variados exemplos da língua em uso e em muitos contextos diferentes. Acreditamos que tal

contato com a língua pode expandir o “acervo” discursivo/enunciativo de que nos fala Bakhtin (2011, p. 285).

Os gêneros podem contribuir para a interação em sala de aula se os aprendizes participarem na escolha daquilo que será visto pelo grupo, isto é, se participarem da própria formação de maneira direta. Os gêneros e as práticas de oralidade podem se tornar assim elementos que, conforme nos pede Reis se contrapõem à “padronização, à homogeneização, à repetição mecânica sem nenhum envolvimento do aprendiz praticado pelos LDs [livros didáticos] de forma geral” (REIS, 2013, p. 209). Infelizmente essa autonomização ocorreu aqui apenas de maneira muito limitada o que não significa que não possa ocorrer em outros contextos e experiências.

Quanto à segunda pergunta de pesquisa, ou seja, “**Como os gêneros discursivos podem contribuir para a oralidade de professores em formação?**”, pode-se dizer que os gêneros discursivos o fazem a partir do trabalho com a língua viva em sua oralidade como prática sócio-histórica e cultural, conforme preconizado pelo Círculo. Neste trabalho o contato com outra língua não se dá a partir de frases soltas e de uma gramática descontextualizada, mas da linguagem em contexto e entre sujeitos em interação em suas especificidades o que permite a apropriação de discursos e a recriação dos discursos de uma língua em outra, dialogicamente, e a penetração do sujeito na corrente da comunicação verbal, conforme proposto por Voloshinov (BAKHTIN, [VOLOCHÍNOV], 2010, p. 111).

Ainda sobre a terceira pergunta de pesquisa, “**De que maneira elementos da afetividade (tais como a timidez, o contexto e o outro) podem interferir com a interação em sala de aula de LE?**”, como em outros estudos, notamos fortes influências de fatores afetivos sobre as interações e a oralidade em sala de aula, dificultando aqui, em especial, as primeiras. Essas influências se tornaram mais patentes na presente pesquisa em se tratando da vontade dos aprendizes de gravarem a si próprios, dos erros e correções e na formação de pequenos grupos. É uma afetividade, contudo, como percebemos, que não é abstrata e idealizada, pois se relaciona com os sujeitos outros e os contextos em que agimos.

A afetividade relacional influenciou as gravações de vídeos e a realização de práticas orais. A maior parte dos participantes se recusou a gravar e compartilhar vídeos, embora vários tenham gravado suas produções em áudio. Expressou-se também

a importância que assume o medo de errar frente aos colegas vistos como mais capazes e a insegurança vinda daí. Os pequenos grupos parecem aliviar parte da pressão e da exposição de falar uma língua conforme constatado por Consolo e Teixeira da Silva (2011). A segunda pergunta de pesquisa nos conduziu, então, a outras tais quais: Como enfatizar os aspectos positivos da afetividade em sala de aula de LE de forma a gerar um contexto que estimule os usos da língua? E como o professor pode enfrentar o desafio de mudar a ênfase daquilo que o aprendiz não consegue fazer para aquilo que consegue?

Acerca das contribuições da pesquisa, acreditamos que a principal é o estudo da oralidade do professor e dos gêneros discursivos orais. Como visto anteriormente, não há muitos estudos que contemplem esses temas apesar da defesa de Dolz, Schneuwly e outros de que os gêneros orais devem ser ensinados. Como os autores, também se defende aqui o ensino da oralidade e do agir oralmente a partir dos gêneros orais. Outra contribuição está na perspectiva adotada acerca da linguagem e dos gêneros, ambos bakhtinianos e não textuais como nos estudos que se propuseram a trabalhar os gêneros na formação de professores.

A pesquisa explicita também algumas das dificuldades de se trabalhar com SDs e com a oralidade de uma perspectiva discursiva, como as limitações de tempo, dificuldades com a escolha dos gêneros a trabalhar, de lidar com a tecnologia. O trabalho reforçou algumas conclusões de pesquisas anteriores (como CONSULO; TEIXEIRA DA SILVA, 2011) acerca da oralidade em LE como: as vantagens de se formarem duplas ou pequenos grupos entre os aprendizes contra o estudo individual e como propiciadores da interação e troca entre os aprendizes e como forma de diminuir a inibição ou timidez; e as formas como a afetividade, sendo relacional e contextual, a cultura e a interculturalidade podem ser entrevistadas também oralmente.

A pesquisa também contribuiu dentro do Grupo de Estudos GEDLE a partir da abordagem da oralidade do professor. As pesquisas realizadas nele têm se detido sobre a oralidade a partir de diferentes experimentações, dentre os quais podemos citar três: Santos (2013) estudou a oralidade, os gêneros e as sequências didáticas em combinação com a tecnologia em um ambiente virtual de aprendizagem (AVA). Pinheiro (2013), por sua vez, analisou como a oralização de histórias antigas em japonês e por meio de jogos teatrais poderia contribuir para o desenvolvimento da expressão oral. Silva (2014) fez uma pesquisa teórica sobre como o texto teatral com sua ênfase no corpo e na voz

podem também contribuir para a expressão oral em LE e para a apropriação de uma língua.

Em se tratando das limitações podemos listar três delas relacionadas com o que já foi dito no terceiro tópico do capítulo da análise de dados referente ao primeiro curso: o contexto e a duração da pesquisa, os gêneros escolhidos e as atividades realizadas e o uso da tecnologia.

Somos da opinião que o contexto é um dos limitadores deste trabalho, que teve, como se sabe um curso de extensão organizado para sua realização em uma universidade e a realização durante as aulas de uma disciplina durante duas semanas. Outros contextos certamente poderiam trazer outros resultados, mesmo envolvendo a formação de professores. Mencione-se também o pequeno número de participantes, seja no curso de extensão seja na disciplina, o que certamente também limita o alcance das conclusões do estudo. Ainda outro ponto importante que nos limitou foi o tempo de atividades práticas, foram cerca de dez horas no primeiro curso e cinco nas práticas realizadas concomitantemente à matéria. As SDs, segundo proposta dos autores do Interacionismo Sócio-discursivo incluem o que eles chamam de “progressão” que é a retomada do estudo de um gênero em níveis escolares diferentes para que haja uma assimilação ou apropriação adequada de suas características em um movimento em espiral. Esse tipo de trabalho só poderia ser realizado com mais tempo disponível e em outros contextos como um curso escolar de línguas de um ano e várias séries ou um curso universitário semestral. Sendo assim, a apropriação dos gêneros não foi “completada” (se é que poderia sê-lo) ou ao menos não foi feita tão extensamente quanto poderia ter sido.

Como afirmado anteriormente no capítulo de análise de dados as atividades escolhidas podem ser consideradas uma limitação, assim como os gêneros discursivos escolhidos. As atividades realizadas limitaram-se à análise dos exemplos e a algumas produções, quando poderiam ter sido mais variadas, conforme proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 89) para que os aprendizes pudessem se apropriar dos gêneros segundo um percurso próprio e a partir de vários pontos. Já na escolha dos gêneros Dolz, Schneuwly e Haller (2004) defendem o ensino de gêneros orais formais e públicos em língua materna. Aqui, por se tratar de LE essa limitação foi desconsiderada e gêneros privados como a piada também foram tratados. Os aprendizes já conhecem

algumas características da piada a partir de sua língua materna, o que pode ter influenciado seu interesse nas atividades realizadas, diferentemente de um gênero público como a entrevista de emprego ou acadêmico como a palestra. Por outro lado, como nos lembra Marcuschi (2008, p. 196) a variedade de gêneros orais é bem menor que a de escritos, o que limita o que pode ser levado para sala de aula.

Um último desafio foi o referente ao uso de tecnologia no trato da oralidade. De certa forma o ensino-aprendizagem voltado para a escrita parece mais independente do uso de computadores e de tecnologias, embora o uso desses possa enriquecer o processo de várias maneiras. O mesmo não se passa com a oralidade, pelo menos de uma perspectiva voltada para os gêneros e as SDs. No caso da observação de enunciados que sirvam como referência, como preconizado por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 95-96) e Dolz, Schneuwly e Haller (2004, p. 141), por exemplo, quando tratando da escrito, o professor pode usar fotocópias, impressões ou outros meios, já na oralidade, se não contar com computadores, projetores, celulares, gravadores e internet, a prática se tornará mais difícil e alguns elementos da SD, como a “progressão em espiral” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 104), o estudo e aperfeiçoamento das produções saem prejudicados. Sem mencionar que lidar com tais tecnologias pode não ser fácil para todos e encontrar vídeos ou áudios adequados também não, como também perceberam os autores suíços (DOLZ; SCHNEUWLY, DE PIETRO, 2004, p. 226; 230).

Podem-se tecer comentários ainda acerca da metodologia escolhida e do contraste com a prática. Como discutido na metodologia, a P-A baseia-se na resolução de problemas. Barbier (2007), por exemplo, conta com a autonomia e o interesse dos participantes que entram em contato com pesquisadores especialistas que preparam uma intervenção em conjunto com a comunidade na solução dos problemas. Ora, aqui não partiu dos participantes a proposta da pesquisa e a constatação do problema o que pode ter contribuído para um menor engajamento dos aprendizes. Contudo, achamos que o problema das poucas práticas de oralidade realizadas durante a licenciatura em língua estrangeira, conforme percebido pelo pesquisador, justifica a pesquisa e o encaminhamento de soluções perseguido aqui. Além disso, pode-se dizer que a limitação do tempo se reflete no alcance da intervenção.

Por fim, chegamos aos desdobramentos que pesquisas futuras podem seguir a partir daqui, os quais pensamos poder resumir em três: o primeiro seria o desenvolvimento de uma metodologia de trabalho com os gêneros discursivos exclusivamente bakhtiniana, isto é, que dispensasse as SDs; um segundo desdobramento seria trazer os gêneros para sala de aula combinando a complexidade das SDs com o “aprender fazendo” conforme preconizado por Weininger (2008) e outros em que a autenticidade da comunicação ganha relevância; um terceiro desdobramento seria tratar dos gêneros apenas a partir desse “aprender fazendo”.

No primeiro caso, alguns autores como Sobral (2009) e Brait e Melo (2013), como visto, desenvolveram maneiras bastante extensivas de se analisar bakhtinicamente os mais variados enunciados produzidos em diversos meios como audiovisuais, escritos etc. Contudo, resta ainda desenvolver formas de se lidar com toda essa riqueza em sala de aula. Já o segundo caso, implica a recriação de “contextos de interação” em sala de aula que se assemelhem ao contexto de uso do gênero, o que não é tarefa fácil. Deve-se ter em conta o alerta de Schneuwly e Dolz (2004, p. 65) de que o gênero quando inserido na escola ou em contexto educacional não é apenas gênero a comunicar, mas também gênero a aprender, “objeto de ensino-aprendizagem”. Não se pode desfazer a escola como lugar de aprendizagem, conforme dizem, o mesmo sendo válido para outros contextos educacionais. Por fim, no terceiro caso, cabe deixar de lado as SDs por completo, mas o desafio é manter-se a progressão e a análise que são proporcionados por essa ferramenta de uma maneira já relativamente bem explorada.

# REFERÊNCIAS

- ALVAREZ, Maria Luisa Ortiz. *O papel dos cursos de letras na formação dos professores de línguas: ontem, hoje e sempre* In: SILVA, Kleber Aparecido da. (org.). *Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade: linhas e entrelinhas*. Campinas: Pontes Editores, 2010. (Novas Perspectivas em Linguística Aplicada)
- ARAGÃO, Rodrigo Camargo. *Emoção no ensino/aprendizagem de línguas* In: MASTRELLA-DE-ANDRADE, Mariana R. (org.). *Afetividade e emoções no ensino/aprendizagem de línguas: múltiplos olhares*. Campinas: Pontes Editores, 2011. (Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, 18)
- BAKHTIN, Mikhail [VOLOCHÍNOV, Valentin]. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira com a colaboração de Lúcia Teixeira Wisnik e Carlos Henrique D. Chagas Cruz. 14 ed. São Paulo: Hucitec, 2010.
- \_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. Introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. 6 ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.
- \_\_\_\_\_. *Questões de estilística no ensino da língua*. Tradução, posfácio e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. 1 ed. São Paulo: Editora 34, 2013.
- \_\_\_\_\_. *Questões de Literatura e Estética: a teoria do romance*. Tradução Aurora Fornoni Bernardini, José Pereira Júnior, Augusto Góes Júnior, Helena Spryndis Nazário, Homero Freitas de Andrade. 7 ed. São Paulo: Hucitec, 2014.
- BARBIER, René. *A pesquisa-ação*. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Liber Livro Editora, 2007. (Série Pesquisa; v. 3)
- BRAIT, Beth; PISTORI, Maria Helena Cruz. *A produtividade do conceito de gênero em Bakhtin e o Círculo*. Alfa Revista de Linguística, UNESP, São Paulo, 2012, v. 56, nº 2. p. 371-401.
- \_\_\_\_\_; MELO, Rosineide de. *Enunciado/enunciado concreto/enunciação* In: BRAIT, Beth.(org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. 5 ed. 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2013.
- BROWN, H. Douglas. *Principles of language learning and teaching*. 5 ed. New York: Pearson Education, 2007.
- CELANI, Maria Antonieta Alba. *Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão* In: LEFFA, Vilson J. (org.). *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. 2 ed. Pelotas: EDUCAT, 2008.
- CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. 4 ed. Petrópolis, Vozes, 2011.
- CONSOLO, Douglas Altamiro. *Avaliação da proficiência oral: uma reflexão sobre instrumentos e parâmetros na formação do (futuro) professor de língua estrangeira* In: SILVA, Kleber Aparecido da; ALVAREZ, Maria Luisa Ortiz (org.). *Linguística*

Aplicada: múltiplos olhares: estudos em homenagem ao professor dr. José Carlos Paes de Almeida Filho. Universidade de Brasília/Finatec; Campinas: Pontes Editores, 2007.

\_\_\_\_\_; TEIXEIRA DA SILVA, Vera Lúcia. *Desenvolvimento da proficiência oral em inglês de alunos universitários: análise de tarefas e da qualidade das interações verbais* In: SILVA, Kleber Aparecido da. A formação de professores de línguas: Novos olhares – Volume 1. São Paulo: Pontes Editores, 2011. (Novas Perspectivas em Linguística Aplicada)

COSTA, Sérgio Roberto. *Dicionário de gêneros textuais*. 3 ed. Belo Horizonte : Autêntica Editora, 2012.

CUQ, Jean-Pierre. (org.). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International, 2003.

\_\_\_\_\_; GRUCA, Isabelle. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : Presses Universitaires de Grenoble, 2005.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. *Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento*. In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard [et. al.]. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. (As Faces da Linguística Aplicada)

\_\_\_\_\_; SCHNEUWLY, Bernard [et. al.]. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. (As Faces da Linguística Aplicada)

\_\_\_\_\_; HALLER, Sylvie. *O oral como texto: como construir um objeto de ensino*. In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard [et. al.]. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. (As Faces da Linguística Aplicada)

\_\_\_\_\_; DE PIETRO, Jean-François. *Relato da elaboração de uma sequência: o debate público*. In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard [et. al.]. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. (As Faces da Linguística Aplicada)

EL ANDALOUSSI, KHALID. *Pesquisas-ações: ciências, desenvolvimento, democracia*. Tradução de Michel Thiollent. São Paulo: EdUFSCar, 2004.

FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de. *Fatores afetivos e aprendizagem de línguas: foco na escrita e na correção de erros* In: MASTRELLA-DE-ANDRADE, Mariana R. (org.). *Afetividade e emoções no ensino/aprendizagem de línguas: múltiplos olhares*. Campinas: Pontes Editores, 2011. (Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, 18)

FIGUEREDO, Carla Janaina. *Interação, dialogismo e identidades: como esses elementos integram as práticas de ensinar e de aprender em um contexto de sala de aula de inglês como L2/LE*. In: FIGUEREDO, Carla Janaina; MASTRELLA-DE-ANDRADE, Mariana R. (org.). *Ensino de línguas na contemporaneidade: práticas de construção de identidades*. Campinas: Pontes Editores, 2013. (Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, v. 32).

FLICK, Uwe. *Introdução à pesquisa qualitativa*. Tradução de Joice Elias Costa. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 34 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura)
- GÜNTHER, Hartmut. *Como elaborar um questionário*. Brasília: UnB, Laboratório de Psicologia Ambiental, 2003. (Série Planejamento de Pesquisa nas Ciências Sociais, n. 1)
- KRAMER, Sonia. *Entrevistas coletivas: uma alternativa para lidar com diversidade, hierarquia e poder na pesquisa em ciências humanas*. In: FREITAS, Maria Teresa; JOBIM E SOUZA, Solange; KRAMER, Sonia (org.). *Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2003. (Questões da nossa época; v. 107).
- KRAMSCH, Claire. *Language and Culture*. China: Oxford University Press, 1998. (Oxford Introductions to Language Study)
- LANTOLF, James P. *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Hong Kong: Oxford University Press, 2000. (Oxford Applied Linguistics)
- LEFFA, Vilson J. *Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras*. In: LEFFA, Vilson J. (org.). *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. 2 ed. Pelotas: EDUCAT, 2008.
- LIGHTBOWN, Patsy M.; SPADA, Nina. *How languages are learned*. 4 ed. Oxford: Oxford University Press, 2013.
- MACHADO, Irene. *Os gêneros e a ciência dialógica do texto*. In: FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristovão; CASTRO, Gilberto de (org.). *Diálogos com Bakhtin*. 4.ed. Curitiba: UFPR, 2007.
- \_\_\_\_\_. *Gêneros discursivos*. In: BRAIT, Beth.(org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. 5 ed. 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2013.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- \_\_\_\_\_. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.
- MEDVIÉDEV, Pavel. *O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica*. Tradução de Ekaterina Vólkova Américo e Sheila Camargo Grillo. São Paulo: Contexto, 2013.
- MEURER, J. L.; MOTTA-ROTH, Désirée; BONINI, Adair. *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005.
- MOITA-LOPES, Luiz Paulo da. *A formação teórico-crítica do professor de línguas: o professor-pesquisador*. In: MOITA-LOPES, Luiz Paulo da. *Oficina de Linguística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem*. Campinas: Mercado de Letras, 1996. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade)
- OXFORD, Rebecca L. *Language Learning Strategies: what every teacher should know*. [S. l]: Heinle & Heinle Publishers, 1990.

PAVAN, Carlos Alberto Gonçalves; SILVA, Kleber Aparecido da. *A (trans) formação de professores de línguas e as (novas) políticas educacionais sob o olhar da Linguística Aplicada contemporânea*. In: SILVA, Kleber Aparecido da. (org.). *Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade: linhas e entrelinhas*. Campinas: Pontes Editores, 2010. (Novas Perspectivas em Linguística Aplicada)

PERRENOUD, Philippe. *Pour une approche pragmatique de l'évaluation formative*. In : *Mesure et évaluation en éducation*, vol 13, n° 4, 1991, p. 49-81. Disponível em : < <http://jeunes.profs.free.fr/doc/evalform.htm> >.

PINHEIRO, Kimiko Uchigasaki. *Oralização de histórias antigas com uso de jogos teatrais para favorecer a expressão oral em língua japonesa*. Universidade de Brasília, Brasília, 2013. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada)

PINTO, Abuêndia Padilha; SOUZA, Evana Izabely R. de. FILHO, Ricardo Rios Barreto. *Gêneros orais e escritos: concepções, processos cognitivos e implicações pedagógicas*. In: GERHARDT, Ana Flávia Lopes (org.). *Ensino-aprendizagem na perspectiva da linguística aplicada*. Campinas: Pontes Editores, 2013.

RABELO, Larissa Christina. *Interação e identidade: experiências de um curso temático de língua inglesa*. In: FIGUEREDO, Carla Janaína; MASTRELLA-DE-ANDRADE, Mariana R. (org.). *Ensino de línguas na contemporaneidade: práticas de construção de identidades*. Campinas: Pontes Editores, 2013. (Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, v. 32).

REIS, Maria da Glória Magalhães. *A expressão em cena: a afetividade, o corpo e a voz na apropriação da língua estrangeira*. In: MASTRELLA-DE-ANDRADE, Mariana R. (org.). *Afetividade e emoções no ensino/aprendizagem de línguas: múltiplos olhares*. Campinas: Pontes Editores, 2011. (Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, 18)

\_\_\_\_\_. *A questão da oralidade em dois livros didáticos de Francês Língua Estrangeira*. In: GERHARDT, Ana Flávia Lopes (org.). *Ensino-aprendizagem na perspectiva da linguística aplicada*. Campinas: Pontes Editores, 2013.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. *Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin*. In: MEURER, J. L.; MOTTA-ROTH, Désirée; BONINI, Adair. *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005.

ROJO, Roxane. *Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas*. In: MEURER, J. L.; MOTTA-ROTH, Désirée; BONINI, Adair. *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005.

SANTOS, Karina Fernandes dos. *Experimentação em TICs: reflexões para a prática da oralidade no ensino de L.E. em Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA)*. Universidade de Brasília, Brasília, 2013. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada)

SCHNEUWLY, Bernard. *Palavra e ficcionalização: um caminho para o ensino da linguagem oral*. In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard; [et. al.]. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. (As Faces da Linguística Aplicada)

\_\_\_\_\_; DOLZ, Joaquim. *Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino*. In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard; [et. al.]. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. (As Faces da Linguística Aplicada)

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 língua estrangeira (Francês)*. Universidade de Brasília, Brasília, 2014. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada)

SOBRAL, Adail. *Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do Círculo de Bakhtin*. Campinas: Mercado de Letras, 2009. (Ideias sobre linguagem)

\_\_\_\_\_. *Filosofias (e filosofia) em Bakhtin* In: BRAIT, Beth. (org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. 5 ed. 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2013. p. 123-150.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. 18 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TEIXEIRA DA SILVA, Vera Lucia. *Em busca da fluência oral: um curso de letras sub-  
judice* In: SILVA, Kleber Aparecido da; ALVAREZ, Maria Luisa Ortiz (org.). *Perspectivas de investigação em Linguística Aplicada: estudos em homenagem ao professor dr. José Carlos Paes de Almeida Filho*. Campinas: Pontes Editores, 2008.

TODOROV, Tzvetan. *Mikhaïl Bakhtine: le principe dialogique suivi de Écrits du Cercle de Bakhtine*. Paris : Éditions du Seuil, 1981. (Collection Poétique)

VIEIRA-ABRAHÃO, Maria Helena. *A formação de professores de línguas: passado, presente e futuro* In: *Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade: linhas e entrelinhas*. Campinas: Pontes Editores, 2010. (Novas Perspectivas em Linguística Aplicada v. 1)

VOLPI, Marina Tazón. *A formação de professores de línguas estrangeiras frente aos novos enfoques de sua função docente* In: LEFFA, Vilson J. (org.). *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. 2 ed. Pelotas: EDUCAT, 2008.

WEININGER, Markus J. *Do aquário em direção ao mar aberto: mudanças no papel do professor e do aluno* In: LEFFA, Vilson J. (org.). *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. 2 ed. Pelotas: EDUCAT, 2008.



## **ANEXOS**



## ANEXO 1

### TERMO DE CONSENTIMENTO

Eu, \_\_\_\_\_,  
RG nº \_\_\_\_\_ declaro estar ciente de e concordar em participar da pesquisa intitulada “**Gêneros discursivos no desenvolvimento da oralidade em LE**”, da qual faz parte o curso de extensão “Gêneros orais para professores de FLE em formação”, desenvolvida por Jorge Eduardo Rocha Morais, mestrando do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília cujos objetivos são: 1. Descobrir como é possível trabalhar com os gêneros discursivos na oralidade em LE; 2. Utilizar os gêneros discursivos no desenvolvimento da expressão e da compreensão oral dos participantes; 2.1 Conscientizar os participantes acerca dos gêneros discursivos; 2.2 Desenvolver a autonomia dos participantes.

Declaro estar ciente que a minha participação é voluntária e livre, podendo desistir dela em qualquer fase do trabalho, além de isenta de ônus financeiro. Sei ainda que tenho direito a quaisquer esclarecimentos que julgue necessários, que as análises dos registros usados nesta pesquisa estarão à minha disposição, que tenho garantido o sigilo quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa e que meu nome jamais será divulgado, garantindo minha privacidade.

Declaro estar ciente de que os instrumentos possivelmente utilizados para a coleta de dados nesta pesquisa consistirão em gravações em áudio e vídeo, questionários, diários, exercícios por escrito ou gravados e entrevistas, e que tais dados poderão ser utilizados para fins científicos, publicações e participações em eventos científicos, no limite da ética. Estou igualmente ciente de que serei informado, assim como os demais participantes desta pesquisa, sobre os resultados deste estudo, assim que ele tiver sido devidamente concluído.

Assinatura: \_\_\_\_\_

Local e data: \_\_\_\_\_



## ANEXO 2

### Cours [Curso]: Gêneros orais para professores de FLE em formação<sup>8</sup>

#### EMENTA

Les Genres. Genres discursifs. Genres textuelles. Oralité et écriture. Les blagues. Le micro-trottoir. Les visites guidées. Les tutoriels. Les recettes de cuisine (etc). La culture francophone en ses relations avec chaque genre. La grammaire en ses relations avec chaque genre.

[Os gêneros. Gêneros discursivos. Gêneros textuais. Oralidade e escrita. As piadas. A enquete. As visitas guiadas. Os tutoriais. As receitas de cozinha (etc). A cultura francófona em suas relações com cada gênero. A gramática e suas relações com cada gênero.]

#### OBJECTIF [OBJETIVO]

1. Découvrir comment travailler avec les genres discursifs et l'oralité en LE; 2. Utiliser les genres discursifs au développement de l'expression et compréhension orales des participants; 2.1 Réveiller les participants aux genres; 2.2 Développer l'autonomie des participants.

[1. Descobrir como trabalhar com os gêneros discursivos e a oralidade em LE; 2. Utilizar os gêneros discursivos no desenvolvimento da expressão e da compreensão orais dos participantes; 2.1 Conscientizar os participantes acerca dos gêneros; 2.2 Desenvolver a autonomia dos participantes.]

#### PROGRAMME (sujet à des modifications en fonction des intérêts du groupe) [PROGRAMA (sujeito a modificações de acordo com os interesses do grupo)]

21 mars [21 de março]	1. Présentation du cours (présentation de la recherche et des participants) ; [Apresentação do curso (apresentação da pesquisa e dos participantes)] 2. Panorama théorique à propos des genres ; [Panorama teórico sobre os gêneros] 3. Les blagues, l'Humour [As piadas, o humor]
28 mars	1. Continuation de blagues ; [Continuação das piadas] 2. Le micro-trottoir/enquête, les médias ; [A enquete, a mídia]
4 avril [4 de abril]	1. Continuation des micro-trottoir ; [Continuação das enquetes] 2. Les visites guidées, le tourisme ( ?) [As visitas guiadas, o turismo ( ?)]
11 avril	1. Les tutoriels/Mode d'emploi, la didacique ( ?) [Os tutoriais/Modo de

<sup>8</sup> Programa do curso planejado para ocorrer entre março e maio de 2014, mas realizado até abril.

	usar, a didática (?)]
18 avril	Jour férié: Vendredi saint [Feriado : Sexta-feira santa]
25 avril	1. Les recettes de cuisine, la cuisine (?) [As receitas de cozinha, a cozinha]
2 mai [2 de maio]	Jour férié: Premier mai (Journée des travailleurs) [Feriado : Primeiro de maio (Dia do trabalho)]
9, 16, 23, 30 mai	1. À choisir : 1. Conférence ; 2.Exposé ; 3. Vidéoblogue (Videocast) ; 4. L'Interview ; 5. Entretien d'embauche ; 6. Le théâtre ; 7. La poésie ; 8. Récit de voyage ; 9. D'autres. [A escolher: 1. Conferência; 2. Apresentação; 3. Videoblogue (Videocast); 4. Entrevista; 5. Entrevista de emprego; 6. O teatro; 7. A poesia; 8. Narrativa de viagem; 9. Outros]

### ANEXO 3

#### SEQUÊNCIA DIDÁTICA – TOTO<sup>9</sup>

1. GÊNERO	Piada
2. SUPORTE	Vídeos
3. SUGESTÃO DE DOCUMENTO	Vídeos da série “Histoires drôles de Toto”
4. HABILIDADES EXPLORADAS	Interação oral
5. OBJETIVOS	1. Conhecer as características de uma piada; 2. Contar piadas; 3. Adequar a piada ao contexto e ao público; 4. Conhecer o personagem Toto e as relações socioculturais das piadas em países francófonos;
6. TEMPO ESTIMADO	Dois aulas de 120 minutos

---

<sup>9</sup> Exemplo de SD a partir da reelaboração do GEDLE. As outras SDs foram elaboradas da mesma maneira.

## 7. ETAPAS DA SEQUÊNCIA

### 1. Módulo 1/Produção inicial

→ Produzir uma piada em conjunto com um colega.

### 2. Módulo 2/Produção final

→ Analisar os vídeos e re-produzir a piada contada anteriormente.

→ Análise

2.1. Assistir aos vídeos de Toto.

2.2. Discutir acerca deles para entender o contexto de produção e uso.

Perguntas importantes:

- Quem fez? Para quem foi feito? Onde foi exibido? A quem se destina a piada? Família? Crianças? Quem a produziu? Quais os objetivos? Franceses contam piadas nesses meios? Que tipo de canal acham que foi? Horário? Público? Por que em animação? Por que a brevidade? (relação com vinheta, série, vídeo) Relação com outros gêneros? Esferas em que se realiza? Esferas próximas
- Segundo Marcuschi:
- Natureza da informação ou do conteúdo veiculado;
- Tipo de situação em que o gênero se situa (pública, privada, corriqueira, solene etc.);
- Relação entre os participantes (conhecidos, desconhecidos, nível social, formação etc.);
- Natureza dos objetivos das atividades desenvolvidas;

3. Analisar a página <http://www.canalj.fr/La-tele/Dessins-animes/Toto/Details>



4. Discutir variações.

- Comparar com outros vídeos humorísticos da série “Avez-vous déjà vu?”
- Comparar com vídeos de StandUp Comedy?

5. Analisar basicamente a estrutura de uma piada. (Introdução – Narração –

	<p>Clímax – Desfecho engraçado) segundo informações dos especialistas. Ler o verbete do Dicionário de gêneros textuais. Analisar a linguagem.</p> <p>6. Produção final: Os participantes precisam se identificar. Criar um jeu de rôle.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Atividade 1: Recontar as piadas de Toto. Adequar a outros públicos. A um público duplo. Ao colega.</li> <li>• Atividade 2: Contar piadas que conhecem? Em francês.</li> <li>• Atividade 3: Escolher uma piada de Toto em um site para contá-la a um colega.</li> <li>• Imitar as vozes dos personagens. Uso de gestos. Fazer mímicas e barulhos.</li> <li>• Atividade 4: Lembrar e contar uma piada que ouviram.</li> </ul>
8. ELEMENTOS LINGUÍSTICO-DISCURSIVOS	1. Analisar a linguagem (formalidade, informalidade etc). 2. Transformar piadas de 3ª pessoa para primeira?
9. REFLEXÃO PEDAGÓGICA	-
10. ATIVIDADES COMPLEMENTARES	-



## ANEXO 4

### Une analyse des « Blagues de Toto »<sup>10</sup> [Uma análise das « Piadas de Toto »]

1. Décrivez les extraits présentés. Qu'est-ce qui se passe ? [Descreva os exemplos apresentados. O que acontece ?]

---

---

---

2. Qui sont les participants/interactants? Qui a produit les extraits et à qui ? [Quem são os participantes/interactantes ? Quem produziu os exemplos e para quem ?]

---

---

---

3. À quelles sphères sociales (la religion, la littérature, le journalisme, etc) vous lieriez les extraits présentés? [À quais esferas sociais (a religião, a literatura, o jornalismo, etc) você ligaria os exemplos apresentados?]

---

---

---

4. Quelles sont les relations avec d'autres genres ? Quel est le but des vidéos ? [Quais são as relações com outros gêneros ? Qual o objetivo dos vídeos?]

---

---

---

5. Que pensez vous des personnages ? [O que você acha dos personagens ?]

---

---

---

6. Que pensez des blagues présentés et de ce type d'humour ? [O que você acha das piadas apresentadas e desse tipo de humor ?]

---

---

---

---

<sup>10</sup> Exemplo de atividade de análise e de produção realizada durante as práticas na disciplina com as piadas.

## Activités [Atividades]

### Activité 1 – Planifier une blague [Atividade 1 – Planejar uma piada]

1. Choisir une des blagues présentés [1. Escolher uma das piadas apresentadas]
2. La raconter à un collègue en modifiant la narrative etc. [2. Contá-la a um colega modificando a narrativa etc.]

### Activité 2 – Planifier une blague [Atividade 2 – Planejar uma piada]

1. Vous pouvez essayer de vous rappeler une blague [1. Você pode tentar lembrar uma piada]
2. Quel était le contexte ? [2. Qual era contexto ?]
3. Racontez-la a un collègue ; [3. Conte-a a um colega]

### Activité 3 – Planifier une blague [Atividade 3 – Planejar uma piada]

1. Choisir une blague sur internet [1. Escolher uma piada na internet]
2. Vous pouvez utiliser le portable, les sites avec des blagues et des applications ; [2. Você pode utilizar o celular, os sites com piadas e aplicativos ;]
3. La raconter ; [3. Contá-la ;]

## ANEXO 5

### Définitions<sup>11</sup>

Le *micro-trottoir* est une technique journalistique qui consiste à interroger des personnes ciblées, le plus souvent dans la rue, pour leur poser une question et collecter leur opinion spontanée sur un sujet.

[A enquete é uma técnica jornalística que consiste em interrogar pessoas escolhidas, normalmente na rua, para lhes fazer uma pergunta e coletar sua opinião espontânea sobre um assunto.]

La question est toujours la même pour chaque personne interrogée. Elle peut être fermée, c'est-à-dire demander une réponse qui soit « oui » ou « non » ou encore « pour » ou « contre » avec une argumentation ; ou alors ouverte, c'est-à-dire demander des réponses développées, par exemple : « que pensez-vous de... », « que faut-il faire pour... ».

[A questão é sempre a mesma para cada pessoa interrogada. Ela pode ser fechada, isto é, pedir uma resposta que seja “sim” ou “não” ou ainda “a favor” ou “contra” com uma argumentação; ou então aberta, isto é, pedir respostas desenvolvidas, por exemplo: “O que você acha de...”, “O que é preciso fazer para...”.]

Par la spontanéité implicite des réactions obtenues, un micro-trottoir sert à donner un aperçu de l'opinion publique dans des domaines variés, par exemple l'opinion sur un pays, ou bien une idée politique.

[Pela espontaneidade explícita das reações obtidas, uma enquete serve para dar um apanhado da opinião pública em domínio variados, por exemplo, a opinião sobre um país, ou então uma ideia política.]

Il s'agit d'un genre souvent décrié car mettant en avant des opinions personnelles au détriment du travail d'enquête et d'information.

[Trata-se de um gênero muitas vezes desvalorizado porque coloca em destaque opiniões pessoais em detrimento do trabalho de enquete e de informação.]

Fonte: <http://fr.wikipedia.org/wiki/Micro-trottoir>

COSTA, Sérgio Roberto. (2012). Dicionário de gêneros textuais. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica.

---

<sup>11</sup> Exemplo de textos de especialistas usados durante a atividade de análise para caracterização do gênero. Textos usados durante a SD da enquete.

ENQUETE (v. PESQUISA, POVO FALA): pesquisa jornalística de opinião (v.) ou pesquisa científica (v.), geralmente em forma de entrevista (v.) ou depoimento (v.), sobre uma questão ou tema da atualidade pré-determinados. (p. 114-115)

POVO FALA (v. ENQUETE): pesquisa de opinião (v.) sobre um determinado assunto, muito usada pelo telejornalismo ou pelo radiojornalismo. Nesse tipo de entrevista (v.) o repórter faz a mesma pergunta para várias pessoas, sem identificação dos entrevistados. (p. 192-193)

## ANEXO 6

Curso: Gêneros orais na formação de professores de FLE

Participante: \_\_\_\_\_

### Revisão<sup>12</sup>

1. Posso resumir as atividades que fizemos...

2. Sobre as atividades...	
Gostei de...	
Não gostei de/ Tive dificuldades com	

3. As atividades contribuíram para minha formação ao...

4. Eu pude...	
Compreender...	
Interagir...	
Descobrir...	

---

<sup>12</sup> Atividade de revisão para avaliar o andamento da P-A e para a coleta de dados. Atividade baseada em autoavaliação elaborada pela prof. Dr. Maria da Glória Magalhães dos Reis.



ANEXO 7

Curso: Gêneros orais na formação de professores de FLE

Auto-avaliação<sup>13</sup>

1. Eu posso...	
Compreender...	
Interagir...	
Conhecer...	
Descobrir...	

2. Quanto às atividades...	
Gostei da(s) atividade(s)... porque...	
Não gostei da(s) atividade(s)... porque...	
Na segunda parte do curso gostaria que trabalhássemos com...	

---

<sup>13</sup> Atividade de avaliação final do andamento da P-A e para a coleta de dados. Atividade baseada em autoavaliação elaborada pela prof. Dr. Maria da Glória Magalhães dos Reis.

3. Quanto a...	
O pesquisador-participante, sugiro...	
Os colegas participantes acho...	
O método de trabalho com os gêneros...	
Os gêneros escolhidos...	

## ANEXO 8

### **Roteiro de entrevista<sup>14</sup>**

#### Bloco 0 – Apresentação

1. Apresente-se e fale um pouco sobre seu percurso pessoal e profissional
2. Como foi o percurso com a língua francesa (em especial a oralidade)? E há quanto tempo é professora?

#### Bloco 1 – Sobre o material utilizado

1. Quais as vantagens/as qualidades/a riqueza que você vê no material?
2. Há desvantagens/defeitos/dificuldades?
3. Teria sugestões na maneira de explorar o material?

#### Bloco 2 – Sobre os participantes

1. Como você vê o engajamento dos participantes?
2. E as produções?
3. Você acha que houve evolução/desenvolvimento?
4. E no seu caso como participante?

#### Bloco 3 – Sobre o pesquisador-participante

1. Como vê as relações entre os participantes e o pesquisador?

---

<sup>14</sup> Este foi o roteiro de entrevistas usado com algumas pequenas modificações em todas as entrevistas realizadas, inclusive na coletiva.



## ANEXO 9

### Entrevista com a participante S1 realizada no dia 16 de maio de 2014.

#### Apresente-se e fale um pouco sobre o seu percurso pessoal e profissional [...] Por favor.

S1: É... Meu nome é S1. Eu moro em Brasília faz 8 anos. Sou paraense de nascimento na cidade de Santarém e antes de morar em Brasília eu morei por 12 anos em Fortaleza no Ceará. E vim a Brasília por causa do meu trabalho. Eu trabalho no exército brasileiro. E por transferência vim... escolhi, antes de mais nada, não foi de maneira nenhuma obrigada a vir pra cá. Eu escolhi a cidade de Brasília para viver durante um tempo e trabalhar. Então, eu trabalho no Colégio Militar de Brasília. Sou professora de Língua Portuguesa/Literatura e Redação e no momento não estou em sala de aula. Eu sou coordenadora de uma série lá do colégio que é o 1º ano do Ensino Médio.

Pesquisador: (Você tinha dito)

S1: E coordeno o 1º ano com todos os professores de todas as disciplinas equivalentes da grade curricular do 1º ano. E só esse ano que eu estou fora de sala de aula. Até ano passado eu ministrava aula também de língua portuguesa para o 1º ano. E voltei à vida acadêmica depois de algum tempo afastada. Eu tive oportunidade de fazer especialização e um mestrado em literatura lá em Fortaleza. E depois de cerca de 8... Aliás, mais que isso, uns 10 a 12 anos fora da vida acadêmica resolvi voltar porque passei a me interessar mais pela parte de Linguística, estudo de língua em geral, principalmente voltada para o francês que é o que eu desejo enveredar mais de perto. E por isso que me interessei em buscar alguma coisa que voltasse para esse campo da língua francesa. Então em paralelo ao curso, aliás, a uma disciplina de LA que eu me inscrevi, alguma coisa como “Práticas teatrais no estudo de língua” eu também vi que ofereciam minicursos que lidavam com a língua francesa também como esse aqui que é a “Oralidade na formação do professor de língua francesa”.

Pesquisador: (Através de gêneros)

S1: E me interessei e vi, cheguei até aqui ao curso do Jorge e gostei porque é uma proposta interessante aquela que nós utilizamos mais a língua francesa a palavra, parole, do que a escrita, precisamente. Uma maneira interessante também de desenvolver a língua.

2. Pesquisador: Brigado. Hã... É... Você já adiantou a pergunta 3, então, mas tudo bem, a gente repete. Não tem problema. Então, **como foi o percurso com a língua francesa, em especial a oralidade, e há quanto tempo é professora.** E também já vi lá naquele questionário que a gente fez lá no começo, você colocou também acho que o percurso mas aí... [incompreensível] mas aí acho que a gente falando a gente se expressa melhor. Às vezes.

S1: Talvez é.

Pesquisador: E há quanto tempo é professora. Você já falou

S1: Já falei. Bom. Professora mesmo... Não sou professora de língua francesa. Pode ser que seja um caminho que eu vá enveredar daqui por diante. Tenho interesse, apesar de que não muito ainda próximo, mas é uma coisa que me atrai, já que eu sou professora há uns 25 anos, 26 anos por aí de língua portuguesa. Há muito tempo mesmo. Então, é... agora... Minha experiência com

o francês vem da década de 90, a primeira vez, quando eu fiz um... quatro semestres de língua francesa na Aliança Francesa lá ainda em Fortaleza. Mas fiz apenas o nível... O nível inicial que é o “debutante”. E depois disso eu parei por aproximadamente 10 anos. Fui retomar a língua francesa em 2004. Dessa vez de maneira praticamente autodidata. Não voltei a fazer nenhum curso específico, assim, frequentar realmente um curso regular, vamos dizer assim. Eu me inscrevi em cursos à distância dentro da própria minha instituição (que é o Exército, nós temos cursos que oferecem à distância), comprei o material. E as provas eram marcadas, determinada data. E eu estudava sozinha. Então, eu mesma, digamos, fiz o meu percurso pra estudo. Tenho uma certa experiência, né? Já que minha vida é essa como professora, em organizar. E tenho uma certa disciplina, em estudar sozinha. Gosto de estudar sozinha. E, digamos assim, eu consegui avançar bastante no estudo que eu tinha apenas o “debutante”. Eu tinha já [inaudível] a base, e a partir da base, eu própria cresci, digamos. Partindo pro intermediário e finalizei esse curso no exército já no nível avançado.

Pesquisador: E tanto tempo depois né?

S1: É... Bem tempo depois. Mas eu voltei a estudar sozinha e de repente, voltou muita coisa na memória, é... digamos assim, que também tenho meu cérebro, digamos, é afinado pra essa parte, um pouco de línguas, e [inaudível] rapidinho que pego assim como outras línguas também, né? o espanhol, o inglês, que eu, digamos, tenho um conhecimento intermediário. Não me dedico, mas tenho. E aí, no francês, também, tive, por causa desse meu avanço e tudo, e do reconhecimento formal que eu tenho dentro da instituição, eu fui indicada, por duas vezes pra trabalhar no Haiti, e trabalhei como intérprete no Haiti. Então a experiência com o francês é essa. Lá a gente trabalhava muito a oralidade porque o intérprete de francês, diferente do de inglês, lá no Haiti, ele lidava mais com a questão... com a parte oral que era servir ali de... de intérprete entre uma instituição, que geralmente é algum órgão ali da ONU e... ou então com a população local, cuja língua oficial, uma... “A” língua oficial do local é francês... Servir de intermediária ali entre a população ou algum órgão e o nosso pessoal, o exército. Então lidava muito mais com a... oralidade do que com a escrita. Com a escrita praticamente prendíamos-nos apenas em fazer traduções de notícias de jornal (na mídia, o que saía na mídia que nos interessava, ou que nos era passado, digamos, da seção de informação e inteligência também pra fazer a tradução já que vinha em francês). Nessa parte. Então trabalhei a oralidade mais no... com esse serviço de... de tradução. Fora isso, não tenho trabalho voltado pra língua, ainda, mas, francesa, e pretendo aprofundar mais. Começando aqui nesse estudo de linguística, que eu estou começando agora e depois ver qual é o caminho que eu vou dar de fato.

Pesquisador: É... E quanto tempo você passou no Haiti?

S1: A primeira vez passei seis meses e alguns dias. E a segunda vez passei cinco meses.

Pesquisador: De serviço, né?

S1: À serviço. Todas as duas vezes à serviço.

Pesquisador: É... A pergunta três era: **De onde veio o interesse pelo curso e como ficou sabendo dele**, mas eu acho que tá meio respondido já.

S1: (Interrompe) É, pela... pelo desejo né? De voltar à vida acadêmica e pelo... digamos, pelo caminho que eu tracei de lá pra cá, quando eu voltei a me interessar pelo estudo do francês. Também voltando a dizer que eu tinha uma finalidade muito próxima quando eu me voltei pra

estudar o francês, além de eu gostar muito do idioma que eu já tinha feito antes, é... havia essa possibilidade já que se mostrava lá no horizonte dessa missão no exterior. Então, essa missão no exterior me motivou a voltar pro francês com mais garra, digamos assim, né? Realmente fazer uma... Um estudo mais aprofundado e rápido pra conseguir. Aí tive interesse, procurei, me informei onde que eu poderia de novo voltar à vida acadêmica, chegando até o curso. À informação. Uma amiga minha me mandou o panfleto...

Pesquisador: Ah foi? [risos]

S1: Que saiu pela internet. Ela me mandou pela rede social, até pelo WhatsApp e eu observei lá e vi que tinha... que cabia também no meu horário, foi muito bom isso, porque nem sempre... Se fosse oferecido pela manhã eu ia ter grandes problemas, não ia dar certo. Então como é oferecido na sexta-feira à tarde, casou direitinho o horário com o curso.

Pesquisador: Eu nem sabia que tinha rodado pelo WhatsApp, pelo Facebook [risos]

S1: [risos]

Pesquisador: Hã... Então. Mais alguma coisa?

S1: Não. Acho que é isso aí [inaudível]...

Pesquisador: [Interrompendo] Então, entrando mais no bloco 1 das perguntas sobre o material didático, né?... O material didático não, mas o material utilizado... Os vídeos...

S1: Os vídeos... Os textos...

Pesquisador: Hãhã... Que a gente...

S1: É, eu achei tudo pertinente. Achei interessante...

Pesquisador: É... **Quais seriam as vantagens, as qualidades, que você vê no material?**

S1: Não... O audiovisual, qualquer recurso audiovisual, ele é muito mais atrativo. Isso é inegável. Então é muito melhor você tá vendo uma situação ali, simulada, né? através de um vídeo, por exemplo, e escutar também, né? o que dizem, do que simplesmente ouvir de um professor ou de alguém contando. Então, ali é muito mais atraente digamos... Atrai mais a atenção e a gente também tem condições de... de seguir a língua, mesmo sem compreender muito o que ouve, mas através do... do aspecto visual, do que se passa ali, a gente tem uma compreensão mais geral. Então é sempre positivo a utilização de vídeos, não é? Do áudio, se não fosse o vídeo, o áudio sozinho também seria interessante.

Pesquisador: Sim. É porque é difícil também de pegar [risos]. Acho que é mais difícil conseguir só o áudio.

S1: É...

Pesquisador: Eu tentei... Eu tava pensando da gente trabalhar...

S1: [interrompendo] Seriam documentários... Documentário ou jornais né? [inaudível]

Pesquisador: É. Eu tava pensando da gente trabalhar notícias de... entrevistas...

S1: Sabe onde tu achas só o áudio? É... Nos jornais da RFI.

Pesquisador: Isso. É. Foi lá mesmo que eu pensei [risos]. Entrevista jornalística.

S1: Você faz o “télécharge”.

Pesquisador: Hãhã.

S1: Né? Faz o... É... Telecharger. Baixa lá os jornais. Todos os dias tem. Três jornais. Tem o “Français Facile”

Pesquisador: Isso, isso. Foi o que eu pensei. Justamente. [risos]

S1: E outros. Aí é só o áudio mesmo, né? É fácil. Aquele ali a gente baixa facinho. (Pesquisador: É) Foi um dos recursos que eu estudei muito. Eu ouvi muito, muito, muito o “Français Facile” e outros jornais. Porque eu gravava no meu MP3 e ia passear com o cachorro todo dia ouvindo. Então mesmo que se repetisse, aí eu ficava ouvindo uma notícia de duas semanas atrás (Pesquisador: É). Eu não trocava porque a finalidade não era bem a notícia, era outra. (Pesquisador: Era entender...) Era só a língua.

Pesquisador: Hãhã. Isso. É... Eu tava pensando em trazer justamente algumas entrevistas do RFI que eu achei, também,

S1: [interrompendo] Ou, ou...

Pesquisador: no Français... No... Não só no Français Facile.

S1: Ou entrevistas ou jornais mesmo.

Pesquisador: Hãhã.

S1: Français Facile é o... Não é o site. É um tipo de jornal.

Pesquisador: É um tipo de programa né?

S1: Não, é um jornal mesmo. É informação. Ele dá notícia, só que é mais lento um pouco o... A fala do locutor ali do...

Pesquisador: É... eu nunca notei. Talvez o vocabulário também...

S1: Já. Tem o Français Facile... o... Talvez... Mas não vejo muita diferença...

Pesquisador: Não é... As diferenças...

S1: Mas não vejo fácil não.

Pesquisador: As diferenças... Nunca notei muito assim...

S1: Não é muito grande não, mas ela é um pouco mais lenta, um pouco mais [inaudível]...

Pesquisador: E talvez com um vocabulário um pouco mais fácil também...

S1: Talvez. Um pouco mais... Bem pronunciado. Mais articuladas, as palavras, de maneira a compreender melhor.

5. Pesquisador: É... A segunda pergunta: **se você vê desvantagens ou dificuldades no material.**

S1: Não, não vi... Provável que alguns... alguns áudios... vídeos desse, eles tenham um nível um pouco elevado para o público. Mesmo porque, o... esse tipo de curso quando é oferecido, ele não exige nenhum tipo de nivelamento, não é?

Pesquisador: [Hãhã]

S1: Então você recebe gente com um pouco mais de... de competência ali pra entender e pra trabalhar o francês, e outros, baixo, menor, ou então, às vezes, inicial. Então, alguns vídeos podem ser que sejam difíceis. Porque eles são rápidos demais e falam... uma linguagem mais popular, digamos, ou [inaudível]...

Pesquisador: Hum...

S1: E fica... A dificuldade talvez seja no nivelamento. Mas fica difícil assim quando... Trazer um tão fácil assim quando tem um nível um pouco melhor.

Pesquisador: Você acha que isso pode ter desestimulado os colegas?

S1: Talvez. Talvez o medo de compreender o vídeo (Pesquisador: É...). E como o tempo às vezes é mais curto pra ficar indo e voltando e... nem sempre...

Pesquisador: Como a gente fez hoje...

S1: Como a gente fez hoje. Como a gente fez hoje. A gente vai conseguindo pegar. Na terceira vez a gente pega quase tudo. Na primeira vez... muito pouco. Só o geral. Só o geral. Na segunda vez já, uma boa parte já consegue apreender, mas não dá pra apreender uma vez só não. Nem duas vezes. Talvez a dificuldade no nível do vídeo. Então procurar os vídeos, associados realmente a determinado. Mais fácil inicialmente, mais simples, mais curto, também, porque quando é curto a gente guarda. Quando é muito longo não. A gente ouve a primeira coisa e depois não... apaga né? É próprio da gente...

Pesquisador: [interrompendo] Eu notei essa coisa da... da duração também

S1: [interrompendo] E só vai ver lá no fim.

Pesquisador: Da duração...

S1: É. Do tempo.

Pesquisador: Não pode ser um vídeo de 10 minutos.

S1: Nem pensar. Eu acho que seria questão de 1 minuto, 1 minuto e meio, inicialmente. Aquele... Exatamente pra começar com um nível mais baixo. Um minuto. Aí tá, guardou. Que aquela informação nem que seja pequena mesmo. Aí depois vai aumentando. Vai [inaudível].

Pesquisador: Eu já acho que uns 5 minutos tá bom. Porque também tem que ser “autêntico”, né?

S1: É, autêntico. Mas o... Uma conversa.

Pesquisador: [simultaneamente] Ou a gente tira coisa assim...

S1: [simultaneamente] Uma conversa de uns quatro... Troca umas quatro... Digamos, um diálogo né? Que não seja muito longo.

Pesquisador: A ideia não é facilitar, eu acho. Não é cortar o vídeo. [simultaneamente] A gente tem que ver a questão [inaudível]...

S1: [interrompendo] Não, não é cortar. É ele inteiro. É inteiro. É ser realmente do nível (Pesquisador: Humhum), só que mais fácil um pouco né? Nesse sentido de mais fácil, mas não cortar. Colocar o inteiro. Tem que realmente buscar, né? Procurar o vídeo, coisa assim. Tsc.

6. Pesquisador: Tá. **A pergunta 3: teria sugestões na maneira de explorar o material?**

S1: É né. Não penso agora rapidamente, não. Não teria uma ideia agora não. É uma maneira. É essa, realmente. Você tem que assistir. Tentar falar dele, inicialmente. Explorar o máximo que pode sem ir... Sem ir para a questão escrita. É... Ouvindo mais de uma vez, pelo menos, no caso, pelo menos mais uma, além da primeira. Mais uma vez. Pra poder ter condições de falar. Não sei. Não pensaria agora não. Uma outra maneira.

Pesquisador: Não, tudo bem. É... O bloco 2 como eu tinha falado é sobre os participantes, né? (S1: Humhum), sobre os colegas. Então, há... **Como você vê o engajamento dos participantes?**

S1: Acho que inicialmente eles começam bem animados, né? E depois, talvez, vai arrefecendo isso aí, por vários motivos. Pode ser pessoal, mesmo. Ou então, porque talvez eles, no decurso, eles se desinteressem por algum motivo. Ou pela dificuldade talvez, né? do material apresentado... E achar que não acompanha. Ou de repente até um outro caso, né? [inaudível] uma colega que... parece que ela é professora né? É uma...

Pesquisador: [interrompendo] X?... Talvez

S1: De cabelinho aqui assim. E...

Pesquisador: Ah, Y?!

S1: Y!

Pesquisador: Ah, sim.

S1: Y é professora do CIL se eu não me engano. Do CIL. Então ela tem prática, né? com o francês de qualquer forma. Então, de repente, ela... É... Ela veio com uma outra expectativa. Também pode ser isso. Isso aí depende.

Pesquisador: É... [inaudível]

S1: No momento ter deixado claro... É... que...

Pesquisador: Mas ela... Ela teve que viajar também... Ela...

S1: Também. Isso que eu falo. Tem a questão pessoal que eu não a conheço. Não conheço. E também algumas pessoas parecem... Podem ter uma expectativa e depois é... Acham difícil... Não vai atingir. [inaudível] pensasse que fosse um curso que ainda fosse aprender aquelas primeiras... entendeu? Uma coisa... E como não dá pra seguir, aquilo ali... aí desinteressa. O que

não é, não é? Que a finalidade não é essa. A finalidade é realmente trabalhar a oralidade ali. E tá correto.

Pesquisador: Hã... Frustração então, né?

S1: Pode ser.

Pesquisador: Talvez.

S1: Fora os problemas pessoais, né?

Pesquisador: Humhum.

S1: Frustração.

7. Pesquisador: Bom e nas produções... Dos... Junto com os colegas, né? Quando você fez... Hã... Os exercícios... Eu não lembro quantos você já fez também. Uns dois ou três?

S1: Uns três.

Pesquisador: Acho que uns três.

S1: Três.

Pesquisador: Então, **sobre as produções...**

S1: Junto com os colegas?

Pesquisador: Sim.

S1: Eu achei que foi bem participativo. O pessoal se interessou quando juntamos dois, três. Fizemos grupos ali de três. Eu vi que as colegas, ali, procuraram... os colegas procuraram participar. Estavam interessados e todo mundo... Tava empenhado em fazer a atividade.

Pesquisador: Eu também achei. [risos]

S1: Eu achei bem empenhados mesmo.

Pesquisador: Eu fiquei até surpreso. [risos]

S1: Toda vez que eu estava com as colegas eu achei o pessoal motivado sim.

Pesquisador: Eu também.

S1: Em fazer... Naquele momento ali, os vídeos, o que é mostrado... O que era piada, que é bem engraçado inicialmente. Até uma boa técnica começar com o gênero piada, porque piada é... solta mais né? A pessoa conta e...

Pesquisador: Eu também pensei... [risos]

S1: E talvez...

Pesquisador: Que seria...

S1: É. É interessante.

8. Pesquisador: Bom. É... Você acha... Eu vou juntar as perguntas 3 e 4 que é... A terceira seria: **Você acha que houve evolução/desenvolvimento na oralidade ou no francês dos participantes?** Mas aí a 4 é... **No seu caso como participante, tá?**

S1: Humhum,

Pesquisador: Porque no caso dos colegas eu acho que seria mais difícil de dizer, né? Não sei.

S1: É. Seria mais difícil. É.

Pesquisador: Porque a gente teve pouco contato.

S1: [interrompendo] Mas eu acho... É pouco contato com todo o pessoal. Mas eu acho que de qualquer forma o pessoal se expressou. No pouco que eu vi, no momento que vieram bastante... Todos... Ou quase todos... Eles procuraram se expressar. E todos eles, pelo que eu percebi, tinham um conhecimento razoável.

Pesquisador: Sim, também achei.

S1: Um ou outro... Uma ou outra que eu não me lembro, logo no início, que exatamente foi quem não veio mais mesmo, desde aquela, tava muito... muito baixo mesmo. Até falaram isso abertamente, né? Que não tinham muito conhecimento. Mas eu acho que o pessoal procurou, se expressou e... progrediu nisso aí. Tinha desenvoltura. Não vi ninguém assim muito... envergonhado, preso não, no falar... E quanto a mim eu... É sempre uma oportunidade, né? De praticar, mesmo ali cometendo erros, ali, falando, mas... como está no meio de uma classe que é... sabe que é francês como língua estrangeira... não é ninguém nativo ali, nem nada, eu... Ninguém se preocupou em... com isso aí não...

Pesquisador: [interrompendo] E mesmo que fosse, eu acho.

S1: Falava de qualquer forma.

Pesquisador: [risos]

S1: É. Falava de qualquer forma. E... Foi uma oportunidade de treinar mais a língua falada.

Pesquisador: Humhum. Uma imersão, né?

S1: É, uma imersão... O tempo todo falando.

Pesquisador: Tá. Então pra terminar... É... Como vê a relação entre os participantes e o pesquisador?, como viu...

S1: Eu achei que... Foi boa. Você conseguiu interagir com o grupo o tempo todo. Dando assistência... Digamos, individualizada ao grupo, né? A cada grupo... que a gente formou grupo em quase todas as oportunidades anteriores, né? Fazia trio ou dupla. Pra trocar ideia, pra fazer o vídeo. (Pesquisador: Sim) Nas situações que se fizeram necessárias, os registros dos vídeos e... Ah, eu achei que você interagiu bem. (Pesquisador: Você achou?) Conseguiu passar o recado... na ideia de primeiro fazer uma teoria. Deixar o pessoal conhecer a teoria como é que é. Sobre os gêneros orais. O que que eram os gêneros orais. Quais os tipos gêneros orais. E quais iam ser trabalhados. Isso ficou muito claro desde o início. A parte da metodologia foi bem... Bem feita e... Eu acho que você conseguiu interagir com o grupo, sim.

Pesquisador: [risos] Brigado.

## ANEXO 10

### Entrevista com a participante S4 realizada no dia 8 de setembro de 2014.

#### **1. Se apresente e fale um pouco sobre seu percurso pessoal com a língua francesa (em especial a oralidade).**

S4: Eu me chamo S4. Tenho 27 anos. Sou natural de Campina Grande no estado da Paraíba no Nordeste. Sou formada em língua e literatura vernácula pela Universidade Federal de lá em 2009.

Pesquisador: Português?

S4: Português. Com ênfase em literatura e crítica literária. Na universidade eu também comecei a estudar francês como segunda graduação. Até então eu não tinha contato... nenhum contato com a língua, mas sempre me interessei por línguas neolatinas. Hã... E com relação à oralidade, no francês...

Pesquisador: Onde você começou a estudar francês, por exemplo...

S4: Então, na graduação.

Pesquisador: Na UFPB.

S4: Na UFCG.

Pesquisador: Na UFCG.

S4: Isso.

Pesquisador: E isso faz quanto tempo?

S4: Eu comecei a estudar francês acho que em 2006. Se eu não me engano.

Pesquisador: Quanto à oralidade?

S4: Quanto à oralidade, assim...

Pesquisador: Como foram as atividades que você fazia... Era aquela coisa áudio-oral... De repetir ou... Qual era o método, se você lembrar, o... material.

S4: Então. Nas... Lá são 7 línguas. É um pouco diferente daqui. São... Tem língua francesa do 1 ao 7. Que aí dá, por exemplo, você não é obrigado a saber já a língua pra poder fazer. É um pouco diferente da prática, por exemplo, aqui. Agora a gente aprende seguindo um método específico...

Pesquisador: (interrompendo) Você lembra qual foi?

S4: Agora... Aquele lá eu não lembro. O primeiro eu não lembro. Que a professora pegava algumas cópias de diferentes métodos. Aí a prática da oralidade é essa normal como você tem num curso de língua. Desde o primeiro dia de aula, que tem essa parte de você não... Tentar falar o mínimo em francês, e elas ensinam os comandos, né?, de dúvida, de perguntar como se escreve, enfim, todas essas coisas. Mas como lá é um curso voltado pra licenciatura, a partir do francês 3, por exemplo, a gente vê essa parte de gramática em algumas... E como passar isso

para o aluno. A parte de oralidade assim, mesmo, por exemplo [ə] [ɛ] (faz com a boca), essas coisas, a gente vê mais... ou tem um contato mais profundo na disciplina de Fonética e Fonologia. Deixa eu ver...

Pesquisador: É aqui também.

S4: É. Acho que... A oralidade seria mais ou menos isso. E tem aqueles recursos, né? O áudio com a repetição, música, vídeo. Alguma coisa que se encaixe no nível de língua que você tá.

Bloco 1 - Em relação ao material utilizado

## **2. Quais as vantagens/as qualidade/a riqueza que você vê no material?**

Pesquisador: Em relação aos vídeos, àqueles exercícios que a gente fez de análise...

S4: Mas com relação à sua aula ou com relação a minha vivência?

Pesquisador: Não. Em relação ao material que agente usou.

S4: Na sala, né?

Pesquisador: Sobre os vídeos, o que é que você achou. Se gostou ou não gostou.

S4: Eu acho que tudo que você consegue... Todo recurso que você consegue mostrar pra o aluno, querendo ou não... Essa parte de como a língua é falada, de fato, o uso real da língua, é muito relevante. Eu aprendi que (e essa é minha grande inquietação) existia o “falar em francês” e o “falar francês”. Então, desde músicas, os vídeos que você usou é... Eu acho que instigam um pouco mais o aluno a “falar francês”, a “escrever francês”. Que tem uma diferença muito grande. E é tanto que você vê: mesmo a gente em Prática 4, muita gente falou (e foi isso que eu até falei no diário, né?), ‘Ah! Mas tá muito rápido!’, né?, ou seja se você só ensina... O aluno pode até saber a gramática, mas se ele não tem esse hábito de escutar, se ele não acostuma a orelha, como a gente fala, a ouvir a língua, é meio difícil você acompanhar, independente do seu nível de língua.

Pesquisador: E em relação aos exercícios, por exemplo, também?

S4: Aos seus exercícios?

Pesquisador: É, aquele exercício de análise, né? que a gente tentou fazer.

S4: É... Depende muito dos objetivos que você tem com o exercício né? Pra o que você queria, foram... as perguntas estavam coerentes. Assim, dá pra você desenvolver bem, entendeu? E dá pra você aprofundar.

Pesquisador: Você acha que alguma coisa poderia ter sido mais trabalhada? Ou melhor trabalhada? Tem a questão do tempo, né? Mas enfim...

S4: Não, claro. Olha, é complicado... (Não sei se é complicado). Eu sou mais acostumada a trabalhar com texto literário e lá a gente divide, sabe? Tipo. Até... Não sei se é mais fácil pra gente analisar depois. Tem como... A parte de compreensão oral, aí você põe aquelas perguntas, sabe? O bloco de compreensão escrita, o bloco de expressão oral, o bloco de expressão escrita, o bloco da parte de intercultural. Poderia ser... Agora é claro teria que ter mais tempo. Você poderia ter trabalhado um pouco mais da interculturalidade. Por exemplo, os estereótipos,

entendeu? O Brasil tem muito essa parte de piada com loira, português e será que lá é a mesma coisa, né?

Pesquisador: Tem piada com belga lá na França.

S4: É, então, tem essas diferenças. Poderia ser uma opção. Se você tem o tempo, se, por exemplo, você vai realmente trabalhar essa parte de piada, assim, numa sala de língua, você pode pegar um texto e trabalhar alguma coisa da gramática. Tem essas... Possibilidades. Depende muito do objetivo.

Pesquisador: Tá.

### **3. E as desvantagens/os defeitos/ou as dificuldades que você tenha notado? Em relação ao material também... Alguma coisa que não gostou.**

S4: Não, não é de não gostar, mas eu acho que quando a gente tem, por exemplo... É uma coisa que é comum em língua né? O vídeo... essa parte oral você entende mais se o áudio é individualizado. Sabe aquelas salas de fonética? Que cada um tem seu áudio? Você consegue perceber mais. Tira a interferência da sala.

Pesquisador: É pensei nisso também. Seria bom, mas ao mesmo tempo é difícil.

S4: É pois é. Mas eu acho que assim... É só essa parte mesmo. De não estar habituado a esse contato. Pode ser que na hora traga alguma dificuldade, mas no momento em que você... Você consegue compreender pelo contexto, no momento em que você traz a transcrição, né? Isso é sanado.

Pesquisador: Você acha que trabalhar com legendas, então, ajudaria? O vídeo legendado?

S4: Eu acho que ajudaria. Sobretudo se você leva esses vídeos pra alunos iniciantes.

Pesquisador: Sim.

S4: Seria quase obrigado.

Pesquisador: Seria o quê?

S4: Quase obrigado, levar pra alunos iniciantes, né?

Pesquisador: A legenda... Pois é. É um caso a se pensar... É... Porque a gente teria questão de níveis aí também, né?

S4: Isso.

Pesquisador: Nível avançado e nível básico.

S4: Tudo vai depender de pra quem você tá aplicando.

Pesquisador: A gente tá percebendo isso no grupo da Glória. Tem gente que trabalha com criança também, então. Como você trabalha com sequências didáticas e gêneros com crianças? Será que dá pra trabalhar?

S4: Dá. Por exemplo, você consegue trabalhar texto literário que é uma coisa que eu defendo. Porque assim... Aí vai fugir muito da sua pesquisa, né? Não. Outra hora a gente conversa. Tudo

é mais, enfim... Resumindo: tudo é questão de você adequar o seu público e o recurso que você vai usar né.

Pesquisador: Sim, acho que sim. Os objetivos também...

S4: Por exemplo, se você usa literatura, você não pode esperar jamais que uma pessoa faça uma análise crítica. Pelo menos, né?... A não ser que seja um público mais específico. Mas isso não impede que você trabalhe... que o aluno consiga dar sentido, entendeu?

Pesquisador: Sim, acho que sim.

#### **4. Teria sugestões na maneira de explorar o material?**

S4: É muito... Não, assim... Pensando nos seus objetivos e na turma que você aplicou, eu acho que tá tranquilo. Seria só mais essa questão mais do áudio, né? Que você consegue aproveitar mais coisas. Ou, sei lá, se você depois passasse o vídeo pra cada aluno em casa, né? Mas... Não. Só essa parte do estereótipo, né? Se você tem um pouco mais... Assim o recurso dá pra você abordar mais coisas. Dá pra aproveitar mais essa parte da interculturalidade, por exemplo. Mas depende do enfoque, né? que você quer dar.

Pesquisador: [...] se explorar mais a coisa do intercultural, da cultura, a partir dos gêneros, talvez mais do que de uma visão gramatical né?

S4: É. Eu acho que na piada seria, tipo assim: se você trabalha com essa parte numa turma mais iniciante seria uma coisa que eles poderiam ter dúvida ou pra introduzir algum assunto, né? Mas eu acho que o grande... A grande possibilidade que dá pra trabalhar é a parte do intercultural, porque são coisas rápidas. Dá pra você estabelecer mais relação sobre isso. Não sei.

Pesquisador: Acho que dá pra trabalhar a questão do próprio texto também, da estrutura, do código, né? que seria as frases e tal, como eu falei. Aquela coisa do Bakhtin também que ele fala, mas assim... Na cultura eu acho que é bem mais rico.

S4: Não, é. Ela dá um leque bem maior.

Pesquisador: É, acho que sim. Do que só os exercícios gramaticais.

#### **Sobre os participantes**

[trecho acerca das atividades]

#### **5. Como você vê o engajamento/a interação entre os participantes? Os colegas no caso?**

S4: É tudo tão difícil... Eu acho que... Eu acho que eles participaram. Na verdade é uma coisa que eu tenho visto aqui na [Universidade] né? Quando você é professor, você reclama da postura dos seus alunos. E a gente tá num curso de licenciatura, então você está estudando para ser professor. Mas quando você está no local de aluno, mesmo que seja num nível superior, que pressupõe uma maturidade maior, eu canso de ver gente no Facebook e na internet. E isso me tira do sério.

Pesquisador: Na sala de aula?

S4: Muito. O tempo todo. É um absurdo, né? Mas é: faça o que eu falo, mas não o que eu faço. Enfim... Mas eu acho que teve uma participação muito grande. Teve uma boa participação. Muito grande não, mas uma boa participação.

Pesquisador: Eu acho que sim, também.

S4: Porque é aquele negócio que: quando você fala uma língua estrangeira, né?, você se trava um pouco mais pra falar, também. Independente... Parece que te deixa... Mais tímido. Não sei. Alguma coisa bloqueia, sabe?, não é todo mundo que fala horrores assim. Por exemplo, eu falo muito mais... eu me sinto muito mais à vontade pra falar numa sala do que... Como professora... do que como aluno.

Pesquisador: Com os colegas também?

S4: Pois é. Eu tenho... Eu tenho esse negócio. Eu preciso melhorar isso. Mas, por exemplo: a minha família pede pra falar alguma coisa... Sabe aquele negócio que você mal fala?

Pesquisador: Dá vergonha.

S4: É... Mas em sala eu tô de boa assim.

Pesquisador: Acho que sim.

## **6. E como foram as produções? Tanto as análises que você fez (quando você fez em grupo) como as produções da piada e da visita.**

S4: Então, as análises são... Deixa eu ver... São mais fáceis de se fazer. Porque, por exemplo: piada. Eu não sou uma pessoa que gosta de... de contar. Eu não sei contar piada. Então isso já... Atrapalha um pouco mais, né? Quem é tímido tem esse negócio. Filmagem... Quase, tipo, acho que a gente fez né?, não rola.

Pesquisador: Você acha que dificultou isso então?

S4: Não. Eu não consigo fazer aquela atividade. Não combina com a minha personalidade, digamos assim. Então essa parte de transcrever é meio complicado, porque você pode fazer com que o aluno trave. Aí não sei se teria alguma outra saída pra abordar essa parte de expressão oral, mesmo né? Mas tranquilo as análises também. É bom que você vê, por exemplo, a diferença de resposta. Pra mim a piada, ela é engraçada porque ela quebra o padrão, né? Por exemplo, pra outras pessoas na sala, quando a gente trabalhou o Joãozinho... Joãozinho não, o do aluno, a piada é engraçada porque ele erra, entendeu. Eu não vi desse jeito aquela piada do coelhinho. Ele não errou, ele usou uma lógica. Tem uma quebra de expectativa. Mas não ligada ao erro. Enfim... Mas assim, ao menos pra mim, né?, particularmente, foi difícil só essa parte de falar uma piada, de contar uma piada, porque nem em português eu conto.

Pesquisador: É, tem uma questão também assim, fora de contexto, né?

S4: É. Então no caso não é um problema com a língua é um problema com o gênero mesmo.

Pesquisador: É um problema de quê?

S4: Com o gênero. Eu não sei contar piada.

Pesquisador: Acho que sim. Mas aí é que tá. Com a transcrição eu queria facilitar. Fora esse exercício, também, de você se ouvir e escrever, né?, transcrever o que você falou para saber como você tá falando...

S4: É. Tanto que eu peguei uma piada... nós pegamos, que essa atividade eu fiz com mais duas, então a gente pegou a piada e leu, né?... Tentando dar uma entonação, mas assim... De criar uma piada, de contar, é meio...

Pesquisador: Não, mas essa era a ideia também. Uma possibilidade.

### **7. E no seu caso como participante? A sua participação? A interação com os colegas. Seria uma autoavaliação.**

S4: É, eu acho que foi uma participação mediana. Eu sou... Eu sou mais... Apesar de falar demais... Eu sou mais quieta.

Pesquisador: Mais na sua?

S4: É.

Pesquisador: Acho que sim.

S4: Então. Pouco eu falei. Dei minha opinião e tal. Mas... Eu deixaria a desejar nesse caso. Eu sou mais na minha.

Pesquisador: Acho que sim... Você nunca teve problema com interação em aula de língua estrangeira?

S4: [conta história sobre dificuldade que teve]

### **Sobre o pesquisador participante**

### **8. Como você vê as relações entre os participantes e o pesquisador? A interação.**

S4: Interação normal, assim, né? Eu acho que, se por exemplo, se a gente falasse mais, se a aula fosse... se os alunos não tivessem esse negócio de ser mais tímido e falar, demorar, o pensamento fluir mais na língua, eu acho que entra aí justamente o “falar francês” e “em francês”, né?, é como se a gente tivesse tentando traduzir tudo que... discurso, pensamento, essas coisas. Então realmente dificulta um pouco mais. Mas se não tivesse essa dificuldade, poderia ter fluido mais, entendeu?, mas não por falta... por culpa do pesquisador, no caso... Eu acho que não é bem culpa a palavra certa. É uma realidade normal do processo de interação, né?, que é todo um contexto, né?, você tá numa sala de aula. É diferente você conversar isso com alunos, do que sentado em algum lugar. Não existe uma pressão... Assim. Não existem esses fatores que influenciam, mas... Tranquilo.

Pesquisador: [pergunta sobre a língua usada durante a realização das atividades]