

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS MODERNAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E LITERATURA
FRANCESA

DANIEL ARAÚJO RODRIGUES

**Corpo, sujeito e interação na aprendizagem de
uma língua estrangeira**

V.1

São Paulo

2007

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS MODERNAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E LITERATURA
FRANCESA

**Corpo, sujeito e interação na aprendizagem de
uma língua estrangeira**

Daniel Araújo Rodrigues

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Em Língua e Literatura Francesa do Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas das USP para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora:

Profa. Dra. Cristina Casadei Pietraróia

V.1

São Paulo

2007

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus por ter me guiado e guardado com saúde em todas as etapas do trabalho.

A minha família, em especial, ao meu irmão Guido.

A Tatyana pela paciência e compreensão com a minha pessoa.

Ao meu filhote João Pedro.

A Capes pelo auxílio financeiro

Aos professores e alunos que estiveram comigo neste percurso.

Em especial, à professora Dra. Crsitina Casadei Pietraróia não apenas pela valiosa orientação, mas também pela torcida e incentivo recebidos ao longo do trabalho.

RESUMO

Este trabalho se insere na tendência transdisciplinar que vem marcando as pesquisas em lingüística aplicada nos últimos anos. Ele tem como principal objetivo inserir o corpo nos debates sobre interação e aprendizagem de línguas estrangeiras. A relação do sujeito com o corpo, sua constituição pela interação são também parte deste estudo.

Em um primeiro momento, procuramos refletir sobre o lugar que o corpo ocupa na história, sua importância nos dias de hoje e sua inclusão nos estudos discursivos, o corpo formatado pelo o outro, não apenas em língua materna, mas também em língua estrangeira. No segundo capítulo trabalhamos com a idéia de alteridade corporal em língua estrangeira junto com alguns conceitos da Análise do Discurso, como a noção de sujeito descentrado, formações discursivas, o interdiscurso, tudo isto associado ao corpo na interação. Na terceira parte procuramos inserir o estudo do corpo no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira dentro do campo de pesquisas que versam sobre a complexidade. Em seguida apresentamos a noção de intercorpo que procura mostrar que aprender uma língua estrangeira é estranhar o corpo da língua materna, penetrando sensorialmente no corpo da outra língua. Por fim, no último capítulo, expomos nossas reflexões sobre as implicações didáticas do corpo na aprendizagem de uma língua estrangeira. Apresentamos ainda uma proposta de aprendizagem de uma língua estrangeira partindo da experiência de Bertolt Brecht com a peça didática como modelo de aprendizagem. Procuramos, através desta experiência, esboçar um plano de atividades centradas na participação do corpo no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira.

Acreditamos que o trabalho apresentado nesta dissertação será útil tanto aos formadores quanto aos professores de língua estrangeira, pois ele permite descrever alguns parâmetros importantes de uma situação de aprendizagem, apontando em particular, a constituição do sujeito e sua relação com o corpo na interação. Nós esperamos que o professor encontre neste trabalho a possibilidade de melhor compreender a interação em sala de aula em função da relação do aluno com o espaço, com o outro e com o papel do corpo na produção discursiva.

ABSTRACT

This work is within the recent transdisciplinary tendency in applied linguistic researches that has been developed in the last few years. It aims to insert the body in the debates about interaction and the learning of foreign languages. The relation between man and his body considering the interaction is also studied.

First, it was observed the position the body occupies in History, nowadays, and how it is included in the discourse studies concerning the body formatted by the other, not only in mother tongue but also in foreign language. Second it is discussed the idea of body alterity in foreign language together with the concept of decentred subject, discourse formation and inter-discourse associated to the body within the interaction. Third, there was an attempt to insert the study of the body in the process of foreign language learning into the area of the research on complexity. Then it is presented the notion about inter-body trying to show that learning a foreign language is to ...the body of the mother tongue, sensory penetrating in the body of another language. Finally, it is exposed some reflections about the pedagogical/didactical implications of the body in the learning of a foreign language. Yet, it is presented some suggestions of how to use Bertolt Brecht's didactical plays as a model for the learning of a foreign language. Through this experience a draft for a lesson plan based on the body participation in the process of learning a foreign language was designed.

I believe that the work presented here may be helpful for both field, teacher formation as well as foreign language teaching since it allows to describe some important parameters for learning situation, pointing out particularly to the constitution of the subject and its relation with the body within interaction. It is expected that the teacher finds, in this dissertation, the possibility to better understand the students interaction with the classroom space, with the other and with the role of the body to the discursive production .

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	09
INTRODUÇÃO	12
CAPITULO 1 – O CORPO NA INTERAÇÃO	
1.1 O CORPO: UM NÓ DE MULTIPLOS INVESTIMENTOS E INQUIETAÇÕES	18
1.2 O CORPO QUE INTERAGE COM O MUNDO	23
1.3 O SUJEITO DA INTERAÇÃO.....	25
1.4 CORPO, IDENTIDADE E A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO EM LÍNGUA. ESTRANGEIRA.....	28
1.5 A INTERAÇÃO INSCRITA NA HISTÓRIA	32
1.6 INTERAÇÃO CORPORAL EM LÍNGUA ESTRANGEIRA	36
1.7 TERRITÓRIOS, CORPOS E ESPAÇOS NA INTERAÇÃO EM LÍNGUA ESTRANGEIRA.....	48
CAPITULO 2 – O CORPO DO OUTRO	
2.1 ALTERIDADE CORPORAL EM LÍNGUA ESTRANGEIRA	57
2.2 UMA TEORIA ENUNCIATIVA PARA O CORPO	64
CAPITULO 3 – O INTERCORPO	
3.1 CORPO, INTERAÇÃO E SISTEMAS COMPLEXOS DE APRENDIZAGEM DE UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA	72
3.2 APRENDENDO O CORPO DA OUTRA LÍNGUA: A NOÇÃO DE INTERCORPO.....	77

CAPITULO 4 – UMA PROPOSTA DE APLICAÇÃO

4.1 O CORPO NA AULA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA	85
4.2 PROPOSTA DE APLICAÇÃO DA PESQUISA EM SALA DE AULA: A PEÇA DIDÁTICA DE BRECHT NA APRENDIZAGEM DO F.L.E.	90
4.3 RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA	98
4.3.1 CONTEXTO DE APLICAÇÃO E OBJETIVOS	98
4.3.2 DESCRIÇÃO DO EXPERIMENTO	100
4.3.3 CONCLUSÃO	109
CONSIDERAÇÕES FINAIS	111
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	112

D'un mot, chaque société a « son » corps, tout comme elle a sa langue, constituée par un système plus ou moins raffiné de choix parmi un innombrable de possibilités phonétiques, lexicales et syntaxiques. Tel qu'une langue, ce corps est soumis à une gestion sociale.

Michel de Certeau

APRESENTAÇÃO

Para entender as razões que me levaram à elaboração desta dissertação de mestrado é preciso retroceder no tempo e conhecer um pouco da minha história, primeiro enquanto aluno de graduação no curso de Letras da UFPB¹ e posteriormente como professor de Francês Língua Estrangeira. A escolha do meu objeto de estudo foi resultante das experiências e impressões vivenciadas durante o meu aprendizado e ensino do FLE. Foi partindo da investigação dos problemas de ensino/aprendizado vivenciados nesse período (1994-2002) que chegamos às questões que possibilitaram a elaboração deste projeto de pesquisa que procura refletir sobre diversas questões surgidas no meu aprendizado e na minha prática profissional do FLE. Nesse sentido, ele visa dar continuidade e aprofundar as reflexões em torno de uma prática pedagógica na qual o corpo do falante é visto como parte integrante e indispensável do processo de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira.

As questões referentes à dimensão corporal e interacional durante o aprendizado de língua estrangeira surgiram sem dúvida em função da minha estreita relação com o teatro, uma vez que, meu aprendizado da língua francesa foi marcado paralelamente por uma forte e intensa atividade teatral. Trabalhei por muitos anos em uma companhia de teatro, onde desenvolvíamos não somente montagens de peças, mas também a pesquisa e a prática de exercícios de improvisação e interpretação teatral. Nesse sentido o teatro exerceu e influenciou não apenas a minha maneira de ser, agir e atuar na minha realidade social, mas também na minha prática de ensino do F.L.E.

Uma das primeiras coisas que aprendemos no teatro é prestar atenção ao corpo. Nossas ações, desde as mais corriqueiras, passam a ser examinadas e analisadas por uma espécie de terceiro olho, que procura distanciar-se de si para entender a origem de determinadas ações e movimentos. Agir e refletir sobre os movimentos e intenções de um corpo não é tarefa fácil, são poucos os atores que adquirem um nível tal de consciência; o importante no início da prática teatral é reconhecer que os corpos se comunicam mesmo não fazendo uso da palavra. A comunicação verbal propriamente

¹ Entre 1996 e 1998 atuei ativamente dentro de um projeto de pesquisa intitulado “A língua estrangeira e suas diferentes manifestações: a arte na comunicação; criação e implementação do Grupo de Teatro do DLEM” (Linha de Pesquisa: Psico-socio lingüística e cultural), coordenado pela professora Dra. Rosalina Chianca.

dita só é integrada ao corpo depois, quando se estabelece uma reaproximação mais autêntica e verdadeira com o outro. Aprendemos durante o processo a reconhecer determinadas qualidades energéticas e corporais que normalmente passam despercebidas nas relações do dia a dia e reconhecemos também certas intenções de nossos interlocutores através de alguns índices corporais. O treinamento recebido muitas vezes extrapolava os muros do teatro, transformando qualquer encontro pessoal casual fora do palco em ocasião para experimentar o corpo neste tipo de comunicação. Procurávamos antecipar reações e identificar intenções. Creio que o êxito conversacional obtido nestes encontros fortuitos dependia mais de uma comunicação inconsciente estabelecida pelos corpos do que a aplicação pura e simples de práticas discursivas legitimadas pela sociedade. Experimentávamos no teatro um processo de comunicação bem diferente daquele que fazíamos uso no dia a dia e procurávamos, através do treinamento da comunicação corporal, melhorar a confiança dos sujeitos envolvidos numa interação. Procurávamos também adquirir uma competência/flexibilidade corporal (gestos, olhares, respiração, etc.), uma espécie de retórica corporal, que se juntasse em seguida à palavra e contribuísse para o êxito da comunicação. Mais tarde eu descobriria em Gumperz (1989) que as estratégias interacionais empregadas por mim no teatro não estavam distantes dos princípios da sociolinguística interacional. Segundo Gumperz (1989) a atitude de dirigir ou adaptar-se às diversas situações de comunicação no mundo moderno tornou-se essencial. Do mesmo modo, a capacidade de estabelecer relações com indivíduos que não conhecemos tornou-se crucial para a aquisição de um poder qualquer, seja ele pessoal ou social.

Aprendemos no teatro que para comunicar e interagir com o outro não basta aprender regras sociais de comportamento, é preciso aprender a sentir o outro de forma mais humana e, acima de tudo com um corpo sensível. Entretanto, são raras as vezes em que fazemos uso desse corpo sensível na vida real. Preferimos negá-lo na maioria das vezes e sentimos com o cérebro, nunca com o corpo. As crianças conseguem ainda fazer uso dessa comunicação sensível do corpo e comunicam-se naturalmente recorrendo muito pouco ao uso da palavra. Era essa interação mais autêntica e verdadeira que eu procurava trabalhar tanto no teatro quanto na aula de língua estrangeira. Para alcançá-la percebi que é preciso reeducar-se corporalmente, mais do que isso é preciso reeducar-se sensivelmente, pois tudo passa por uma reeducação da sensibilidade. O aluno precisa

aprender a ver o outro com um corpo sensível. Em seguida qualquer ato ou palavra empregada acontece de forma natural e espontânea, pois já há um acordo mútuo não-verbal estabelecido entre os corpos, e dessa forma, alcança-se assim uma comunicação mais autêntica.

Este aprendizado não verbal da comunicação entre os corpos do qual falamos anteriormente é o ponto de partida da pesquisa que desenvolvo nessa dissertação. Meu principal objetivo é valorizar o corpo, trazendo-o de volta à sala de aula de língua estrangeira e favorecendo ao mesmo tempo o reencontro dos elos existentes entre corpo e mente / ação e palavra, tornando possíveis a apreensão e a comunicação autêntica na língua estrangeira. Para tanto, procurei inicialmente refletir sobre o lugar que deveria efetivamente ocupar o corpo na minha prática em sala de aula. Os elementos assim colhidos e organizados nos capítulos deste trabalho forneceram-me as bases para elaboração de um guia sobre o papel do corpo na aprendizagem de um L.E que servirá de base para professores e futuros professores de língua estrangeira.

Introdução

Este trabalho se insere na tendência transdisciplinar que vem marcando as pesquisas em lingüística aplicada nos últimos anos. Partimos do pressuposto de que o aprendizado de uma língua estrangeira (L.E) é muito complexo para que possa ser explicado através de uma única teoria de aprendizagem e entendemos que o primeiro grande obstáculo na investigação da aprendizagem da L.E. é sem dúvida o problema da fidelidade teórica. A maioria dos pesquisadores tem uma tendência muito forte a filiar-se a um determinado grupo, adotando uma espécie de cartilha, ou catecismo, levando-os a rejeitar qualquer orientação que fuja aos preceitos dessa cartilha. De acordo com Leffa (2006), o que se precisa para explicar o processo de aprendizagem de uma L.E. não é de uma teoria, com seus fiéis seguidores, o que se precisa é de um tronco, capaz de dar origens a diferentes teorias. Esse tronco deve ser capaz de aceitar uma ênfase tanto no indivíduo como na sociedade, no sujeito, como no objeto, na forma como na função e deve aceitar inclusive fundamentos de teorias que são completamente opostas uma da outra, como por exemplo, propostas estruturalistas versus propostas comunicativas no ensino de línguas. Com base nestes termos propomos uma abordagem transdisciplinar em nosso estudo, de modo que a pesquisa seja direcionada do problema para a teoria e não o sentido oposto, como normalmente tem sido feito.

A língua que falamos é a característica mais íntima da nossa identidade e está completamente entranhada em tudo que somos, pensamos ou sentimos. Aprender a língua do outro é em certo sentido cometer uma violência contra a nossa pessoa nos domínios cognitivo, afetivo e psicomotor. Segundo Leffa (2006) fazer a língua estrangeira conviver com a língua materna (L.M.) dentro de nós é um processo geralmente longo, extremamente complexo e não raro doloroso. De acordo com Revuz (1998) aprender outra língua é fazer a experiência de seu próprio estranhamento e da comunidade que a faz viver. Serrani (2005) nos fala que a enunciação em uma língua estrangeira é sempre uma experiência que mobiliza questões identitárias, pois ela solicita as bases mais antigas da própria estruturação subjetiva do sujeito. Revuz (1998) acrescenta que o *eu* da língua estrangeira não é jamais, completamente o da língua materna. A nosso ver, não se trata apenas do estranhamento do *eu*, mas também do *corpo* que já não é mais aquele da língua materna. O corpo, raiz essencial do ser,

fundador das significações que nós produzimos e distribuímos, é o lugar no qual acontece toda comunicação social e interpessoal. Nele estão gravadas nossas existências primitivas que acompanham cada instante de nossa vida e nos conferem nossa identidade própria.

Podemos dizer que não conhecemos todos os processos de compreensão mobilizados nos diversos estágios de uma aprendizagem de L.E pelo aluno, nem suas ligações com o percurso desta aprendizagem. Não conhecemos tampouco o impacto das palavras, do fluxo sonoro, das estruturas da L.E no corpo do aluno. A inclusão do corpo dentro do processo de ensino/aprendizado de uma L.E visa, portanto, abrir novos horizontes para responder de forma mais ampla as diversas questões de ordem discursivas, cognitivas e sociais, tal qual elas aparecem na interação.

Durante muitos anos a didática e os métodos de aprendizagem de uma língua estrangeira concentraram maior atenção nas questões de ordem puramente lingüística. Toda aprendizagem e todo ensino de língua se traduzia por aplicações de atividades produzidas pela lingüística. Nos últimos anos, diante dos fracassos, da falta de motivação dos alunos, concluiu-se que o campo da lingüística era insuficiente para resolver os problemas da didática e dos métodos de língua estrangeira. A dimensão corporal é um campo fértil para a didática em L.E. No entanto, o corpo é praticamente silenciado no âmbito da aprendizagem de uma língua. A instituição na qual se estabelece a relação professor-aluno prefere negar esta dimensão corporal de todo o ensino, seja ele lingüístico ou não, também não existe na maioria dos métodos de L.E. qualquer orientação ou instrução aos professores e alunos sobre uso do corpo, do espaço, do contexto, da gestualidade, da expressão corporal. Cabe a nós pesquisadores incluir esta dimensão corporal na aprendizagem de uma língua estrangeira. Falar, ensinar a falar são tanto atividades físicas quanto cognitivas e afetivas, que solicitam de algum modo todos os nossos sentidos.

Dentro do campo da didática de línguas estrangeiras, com o crescimento do interesse na competência comunicativa, há uma preocupação cada vez maior em relação à aprendizagem de rituais comunicativos; não apenas fórmulas ritualizadas e estereotipadas como os cumprimentos, as saudações e as despedidas, mas da apropriação de um conjunto de fatores ligados à dimensão relacional (e por que não

corporal) da comunicação, ou seja, dando subsídios para que o aprendiz expresse e construa uma relação interpessoal na interação. A aprendizagem de uma competência cultural tornou-se uma necessidade no aprendizado de uma língua. A dimensão corporal e gestual (isto é, a capacidade de se expressar corporalmente num outro idioma, de compreender os gestos de uma sociedade, de filtrar aqueles que são adequados em uma dada situação e aqueles que não são, etc.) é parte integrante da competência cultural. A dimensão corporal e gestual, numa determinada sociedade, é um sistema não-aleatório, histórico e culturalmente constituído, como o sistema lingüístico. Esta dimensão se junta à língua e toma forma nos corpos dos falantes. Emil Cioran, autor romeno, disse certa vez que “*on n’habite pas un pays, on habite une langue*”, eu acrescentaria que a matéria concreta desta língua que habitamos é o corpo. A inclusão do corpo se configura numa prática pedagógica ainda pouco explorada no campo da didática do ensino de línguas estrangeiras.

Procuramos ainda nesta dissertação não apenas refletir sobre a dimensão e a interação corporal enquanto teoria. No decorrer dos capítulos descrevemos algumas experiências práticas concretas de uma metodologia ainda em gestação que visa incluir a dimensão corporal no centro da aprendizagem de uma língua estrangeira. No último capítulo mais precisamente, apresentamos uma proposta de aprendizado de uma L.E partindo da experiência de Bertolt Brecht com a peça didática como modelo de uma aprendizagem que atende nossos objetivos em relação à inclusão do corpo em atividades na aula de língua estrangeira.

Dentro da questão maior que está no centro desta dissertação “*Qual o papel do corpo na interação e aprendizagem do francês?*” levantamos diversas outras questões importantes ligadas à dimensão corporal em língua estrangeira, como por exemplo, a questão da identidade, a noção e a constituição do sujeito em língua estrangeira, a alteridade corporal na L.E. Dividimos assim o trabalho em quatro capítulos específicos, cada qual com seus tópicos e desdobramentos internos.

O primeiro capítulo (*Capítulo 1 – O corpo na interação*) inicia-se com uma breve introdução sobre o lugar que o corpo ocupa na história, sua importância nos dias de hoje e sua inclusão nos estudos discursivos, o corpo formatado pelo outro, não apenas em língua materna, mas também em língua estrangeira. Procuramos também

nesse momento refletir sobre o conceito de interação, sua historicidade e a importância do corpo dentro da interação. A questão da identidade em língua estrangeira, a constituição do sujeito no corpo, o dito corporal, a ressonância corporal na interação são algumas das questões abordadas neste momento do trabalho. Nosso intuito é fornecer ao leitor a noção da importância do corpo na interação em língua estrangeira, para introduzir posteriormente o estudo do corpo e suas implicações didáticas para o ensino/ aprendizagem de uma língua estrangeira. Ainda nesse eixo, tecemos algumas reflexões sobre o estudo do espaço e do território numa interação em língua materna ou estrangeira. Procuramos destacar nesse ponto a importância que o contexto sócio-espacial exerce na interação em língua estrangeira.

No segundo capítulo (*Capítulo 2 – O corpo do outro*) trabalhamos com a idéia de alteridade corporal em língua estrangeira junto com alguns conceitos da Análise do Discurso, como a noção de sujeito descentrado, formações discursivas, o interdiscurso, tudo isto associado ao corpo na interação. No momento seguinte esboçamos uma teoria enunciativa para o corpo em que procuramos apontar como os estudos lingüísticos, discursivos e enunciativos consideram o corpo na interação. Buscamos compreender neste momento a interação como uma construção intimamente ligada à experiência, social, ideológica e corporal de vida do falante. Também procuramos mostrar que existe uma experiência corporal do aluno no aprendizado de um L.E que não é levada em conta, assim como também existe a inscrição do aluno dentro de uma discursividade corporal da história da língua alvo. O conceito de interdiscurso da Análise do Discurso serve de base para nossa reflexão, defendemos a noção de um interdiscurso corporal inscrito na história da L.E. Nosso objetivo é mostrar que ao se expressa num outro idioma o falante assume um outro “habitus corporal” diferente daquele constituído em língua materna. Isto acontece sobretudo nos casos em que a interação acontece com um interlocutor nativo. Enfim, pretendemos mostrar a influência que um novo sistema lingüístico exerce sobre as representações do mundo do aluno e a relação que este estabelece com seu corpo para a construção uma nova identidade na língua estrangeira

No terceiro capítulo (*Capítulo 3 – O intercorpo*) procuramos inserir o estudo do corpo no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira dentro do campo de pesquisas que versam sobre a complexidade. Tentamos estabelecer uma ponte entre o princípio dialógico de Edgar Morin do pensamento complexo com o dialogismo

interacional concebido por Mikhail Bakhtin. Refletimos, em seguida, sobre o papel do contexto dentro do sistema apresentado por Morin e Larsen-Freeman e sua importância para a compreensão da natureza dinâmica dos fenômenos da linguagem. No tópico seguinte, apresentamos a noção de intercorpo, procuramos mostrar que aprender uma língua estrangeira é estranhar o corpo da língua materna e é, ao mesmo tempo, penetrar sensorialmente no corpo da outra língua, é resignificar-se corporalmente. Aprender uma língua estrangeira, considerando o intercorpo, significa entrar num mundo desconhecido, abrir-se para outras formas de simbolismo e de significação, questionando a naturalidade e a universalidade de nossos próprios sistemas de interpretação da realidade. Pretendemos com este conceito enriquecer os estudos interculturais em L.E.

Por fim, no último capítulo (*Capítulo 4 – Uma proposta de aplicação*) expomos nossas reflexões sobre as implicações didáticas do corpo na aprendizagem de uma língua estrangeira. Descrevemos alguns procedimentos corporais observados na interação entre professor e alunos nas aulas de FLE e traçamos algumas orientações pedagógicas referentes à participação do corpo em sala de aula. Por último, apresentamos uma proposta de aprendizagem de uma L.E partindo da experiência de Bertolt Brecht com a peça didática como modelo de uma aprendizagem. Procuramos, através desta experiência, esboçar um plano de aplicação de atividades centradas na participação do corpo no processo de aprendizagem de um L.E.

O trabalho empírico, tão importante para a conclusão desta dissertação (a análise e resultados da experiência com a peça didática) não foi ainda totalmente concluído. Apresentamos apenas uma parte do experimento que fizemos com alguns procedimentos da peça didática de Brecht em sala de aula. A aplicação e teorização sobre os resultados da aplicação do experimento farão parte de um estudo futuro, a ser desenvolvido possivelmente num doutorado.

Acreditamos que o trabalho apresentado nesta dissertação será útil tanto aos formadores quanto aos professores de língua estrangeira, pois ele permite descrever alguns parâmetros importantes de uma situação de aprendizagem, apontando em particular, a constituição do sujeito em L.E, sua relação com corpo na interação. Nós esperamos que o professor encontre neste trabalho a possibilidade de melhor

compreender a interação em sala de aula em função da relação do aluno com o espaço, com seus hábitos corporais, com o outro, com o papel do corpo na produção discursiva, etc. Fica claro que pretendemos percorrer um campo relativamente novo dentro da lingüística e que esse campo implica um certo deslocamento de seu objeto. Uma vez que entramos no domínio da dimensão corporal na linguagem e na interação, entramos em contato com as raízes do homem e do social, das relações entre indivíduo e sociedade, que nos são tão caras hoje em dia

CAPÍTULO 1 - O CORPO NA INTERAÇÃO

La prise de conscience de la dimension corporelle et l'affinement de son analyse ouvrira certainement des perspectives inédites à l'enseignement des langues.
(WEYL, 1991)

1. 1 O corpo: um nó de múltiplos investimentos e inquietações

Ao colocar o corpo como o centro nevrálgico deste trabalho, não poderia deixar de refletir e comentar sobre sua posição ao longo da história. O corpo, sabe-se, percorre a história da ciência e da filosofia, sendo por isso, um conceito aberto. A oposição “corpo e alma”, “corpo e espírito” ou ainda “corpo e mente” nunca foi plenamente resolvida. De Platão a Bergson, passando por Descartes, Espinoza, Merleau-Ponty, Freud, Marx entre tantos outros, a definição de corpo sempre pareceu um problema: para alguns, ele é ao mesmo tempo enigma e parte da realidade objetiva, isto é, coisa substância. Para outros, signo, representação, imagem. Ele é também estrutura libidinal que faz dele um modo de desejo, corpo natural que passa a outra dimensão ao se tornar corpo libidinal para outro, uma elevação em direção a outrem: o Eu do desejo é evidentemente o corpo, diz a psicanálise.

Dentre os pensadores citados, destacamos René Descartes. A forma como pensamos e concebemos o mundo a nossa volta tem forte influência desse filósofo. A noção de sujeito e da subjetividade que ainda hoje perdura em nossas relações cotidianas foram forjadas no cartesianismo. “Penso, logo existo”. A imagem da subjetividade humana legada pelo cogito cartesiano domina o pensamento ocidental por vários séculos. De acordo com essa imagem, a existência do sujeito é idêntica ao seu pensamento. O sujeito se coloca como a origem daquilo que diz, é a fonte exclusiva do sentido do seu discurso. A relação entre um ser interior que pensa e um exterior do qual o ser pensante está separado é uma relação de identidade. A identidade desse sujeito racional, reflexivo, senhor no comando do pensamento e da ação, que fundou a modernidade filosófica, foi, de fato, tão fortemente marcada que seus pressupostos

atravessaram as filosofias kantiana, hegeliana, fenomenológica e até a existencialista. Para Tadeu da Silva (2000), esse sujeito é, na verdade, o fundamento da idéia moderna e liberal de democracia. É ele, ainda, que está no centro da própria idéia moderna de educação.

Descartes definiu o humano como a mistura de duas substâncias distintas: de um lado, o corpo, um objeto da natureza como outro qualquer, de outro lado, a substância imaterial da mente pensante, cujas origens, misteriosas, só poderiam ser divinas. Descartes não encontrou explicações para as ligações entre esses dois lados. Para ele, apenas a mente, sinônimo de consciência, de alma e definidora do eu, dá expressão à essência humana, da qual o corpo está excluído. Portanto, na noção de sujeito universal herdada do cartesianismo, não há lugar para o corpo. De acordo com Doel (2001) esse sujeito não tem necessidade de pele, carne, face ou fluido.

[...] Os corpos são inimigos do sujeito. O sujeito é o que resta quando o corpo é retirado. (DOEL, 2001:87)

O que temos na verdade é um fantasma para o qual a carne e os corpos só servem como meios de individuação, envelopados pela pele e carimbados pelos rostos. Em suma, um fantasma cuja força advém do recalque do corpo. Entretanto, nas três últimas décadas, esse fantasma começou a perder seu poder de influência para ser sumariamente questionado nas mais diversas áreas da humanidade e das ciências. Sob as rubricas “crise do eu” ou “crise da subjetividade” critica-se e rejeita-se a definição de um sujeito universal, estável e unificado.

Compreendemos que não existe sujeito ou subjetividade fora da história e da linguagem, fora da cultura, fora das relações de poder. Diante disso, no lugar dos antigos “sujeitos”, proliferam novas imagens de subjetividade, fala-se de subjetividade distribuída, socialmente construída, dialógica, descentrada, múltipla, situada, etc. Neste trabalho trabalharemos especificamente com a subjetividade inscrita na superfície do corpo e produzida pela linguagem. Para tanto deveremos abandonar um pouco o espaço privado e intransferível das psiques individuais para adentrarmos nas encruzilhadas e nas ruelas que marcam a interação social com o outro.

A noção de sujeito como um ser que se desdobra em muitos é uma das grandes questões das ciências da linguagem nos últimos anos. Essa fragmentação interna do sujeito espelha nossa visão do mundo “exterior”, que é encarado com sendo constituído de uma imensa quantidade de objetos e fatos isolados. Essa visão fragmentada é ainda mais ampliada quando se chega à sociedade, dividida em diferentes nações, línguas, raças, grupos políticos, religiosos, etc. A crença de que todos esses fragmentos – em nós mesmos, em nosso ambiente e em nossa sociedade – são efetivamente isolados pode ser encarada como a razão essencial para atual série de crises sociais, ecológicas e culturais. Essa crença tem nos alienado não só em relação a nossa própria natureza, mas em relação aos demais seres humanos. Cumpre a nós indagar a permanência desse modelo. O corpo em nesta dissertação é a expressão máxima desta crise.

O estudo do corpo é nos dias de hoje sem dúvida um dos grandes paradigmas do novo milênio. Com o surgimento da era da informação, os antigos paradigmas desmoronaram, no lugar da segurança, dos espaços territoriais bem definidos, de uma compreensão estática e perene do tempo, a modernidade impõe a insegurança das incertezas, a crise dos parâmetros e a desarmonia. Assim como outros paradigmas, o corpo deixou seus tradicionais redutos (medicina, biologia) para migrar para outras ciências – a antropologia, a psicologia, a sociologia, entre outros – tornando-se assim uma variável importante para a compreensão dos mais diversos problemas sociais, econômicos, morais, culturais, éticos, psicológicos de um determinado grupo social.

Desde Marx, Nietzsche e Freud, com a entrada em pauta da ação, vontade e desejo humanos, até então ignorados devido à supremacia da razão, os conceitos sobre a experiência do corpo e sua relação com o mundo começaram a extrapolar sua suposta dimensão exclusivamente natural. Dos anos 60 em diante, a partir da obra de Foucault (*Vigiar e punir; Arqueologia do saber*), acentuaram-se as análises que procuram pensar o modo como o corpo é atravessado por instituições, instrumentos, saberes, poderes, etc.

Constituído pela linguagem, sobredeterminado pelo inconsciente, pela sexualidade e construído pelo social, como produto de valores e crenças sociais, o corpo foi crescentemente se tornando o nó górdio no qual reflexões contemporâneas são amarradas. A prova disso é o número crescente de publicações que vem tomando o corpo como objeto de reflexões. Santaella (2004) nos diz que a mesma relevância que

os debates sobre pós-modernidade tiveram nos anos 1980-90 e a globalização econômica e a mundialização da cultura encontraram nos anos 90, está sendo dispensada ao corpo nesta entrada de século e milênio: Villaça e Góes (1998) seguem na mesma direção ao afirmarem que a discussão em torno do corpo e suas imagens se constituiu num núcleo para debater o tempo e o espaço contemporâneos.

[...] a problematização do corpo, nos seus aspectos psíquicos, comunicacionais, culturais, sociais, antropológicos e filosóficos, foi entrando cada vez mais no campo de preocupações de intelectuais nacionais e internacionais até se tornar, atualmente, um dos grandes temas da cultura. (SANTAELLA, 2004:11)

De certo modo, o corpo nos parece real e bem fundado. Cada um de nós é um corpo e fenomenologicamente experimentamos seus estados todos os dias, por exemplo, na dor, no prazer, na fome, na excitação sexual, na fadiga, na doença. Também o experimentamos quando nos expressamos verbalmente, pois a fala expressa – seja através do ritmo, da entonação, seja através das pausas, da respiração – como nos sentimos interiormente. Olhamos para nós mesmos no espelho e para os outros e vemos entidades com fronteiras definidas a que chamamos corpos. Entretanto, em oposição a todas essas certezas, os teóricos da linguagem e da cultura sugerem que esses “dados” que, pelo menos conscientemente, não costumamos questionar, são, de certo modo, ilusórios. Para eles, muito do que percebemos é construído socialmente. As teorias produzidas por esses teóricos denunciam que a segurança das imagens do nosso eu e do nosso mundo próprio têm origem em uma tradição cultural, hoje em crise profunda. Uma crise do sujeito, do eu, da subjetividade que coloca em causa até mesmo ou, antes de tudo, nossa corporalidade. O corpo tornou-se, assim, um nó de múltiplos investimentos e inquietações

Qual a relação entre o corpo e o eu: o corpo é “propriedade” do eu – costumamos dizer meu corpo – ou se confunde com ele? Como vimos a ciência moderna nos ensina a pensar o corpo como coisa, propriedade a cargo do eu, a quem cabem o zelo e os cuidados capazes de garantir o melhor rendimento, a máxima durabilidade e o maior desfrute possível dos recursos desta máquina que a um só tempo é a sede da mente e da vida. A psicanálise, porém, tem outra visão a esse respeito. Maria

Rita Kehl afirma no livro “O homem máquina” de Adauto Novaes (2003) que ao contrário da concepção do corpo como propriedade privada de cada um, nosso corpo nos pertence muito menos do costumamos imaginar. Ele pertence ao universo simbólico que habitamos, pertence ao Outro. O corpo, nesse sentido, é formatado pela linguagem e depende do lugar social que lhe é atribuído e a linguagem é interação, tensão constante e complexa entre um *eu* e um *tu*.

Privilegiaremos neste trabalho o corpo mais como objeto social, por outras palavras, o corpo formatado pelo Outro, não apenas em língua materna, mas também em língua estrangeira. Citando Serrani-Infante (1997), pensamos o sujeito inscrito no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira e observando as relações de preponderância nas "condensações discursivas do sujeito".

[...] entendo que as condensações discursivas preponderantes na primeira língua do sujeito do discurso são os materiais através dos quais se estrutura sua relação com o Outro, com a interdiscursividade constitutiva, com o mundo e também consigo mesmo (sempre clivado) e enquanto ego enunciador que formula seqüências intradiscursivas. A meu ver, um dos processos fundamentais que acontece quando o sujeito desenvolve uma "aquisição" bem sucedida de segunda língua (isto é, quando acontece o "desarranjo" subjetivo que possibilita um "re-arranjo" significante) é a inscrição do sujeito em relações de preponderância na discursividade nova da segunda língua (SERRANI-INFANTE, 1997: 75)

Seguimos de certa forma neste estudo o conselho sugerido por esta pesquisadora que procura insistir na importância de abordar no estudo do processo de aprendizagem de uma segunda língua, a inscrição histórica do sujeito de enunciação, a relação com a língua materna e a interdiscursividade fundadora. Isso a seu ver, possibilitará o enriquecimento das propostas de pesquisa em na área de aquisição de segunda língua.

Em certa medida encontramos em Piaget rastros dessa interdiscursividade constitutiva do sujeito e sua relação como o outro. Em seu trabalho sobre Piaget, Taille

(2005) confirma nosso raciocínio, apontando para um sujeito inscrito nas relações interindividuais:

[...] Para Piaget, assim como não existe “o indivíduo”, pensado como unidade isolada, também não há “sociedade”, pensada como um todo ou um ente ao qual uma só palavra pode remeter. Existem, isto sim, relações interindividuais que podem ser diferente entre si e, decorrentemente, produzir efeitos psicológicos diversos. (TAILLE, 2005: 82)

Entendemos que os corpos não existem fora da linguagem. Desse modo, durante o processo de aprendizagem de uma língua os corpos deixam parcialmente de existir, pois o universo lingüístico da língua estrangeira é a princípio totalmente inacessível. Nesse sentido a aprendizagem implica não apenas um rearranjo das estruturas lingüísticas, mas também um rearranjo da corporalidade formatada na língua materna. Trataremos mais adiante dessa questão ao analisar a interação e a alteridade corporal durante o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira.

1.2 O corpo que interage com o mundo

Iniciaremos este tópico tentando responder à questão primordial diretamente ligada ao nosso objeto de estudo: *Qual o papel do corpo na interação?* Tentamos respondê-la inicialmente partindo de um acontecimento empírico e deixaremos de lado, por enquanto, qualquer referencial teórico para tal

Nosso trajeto começa com o corpo que habitamos em nossa língua. Se eu possuo um corpo, ninguém melhor do que ele para responder a minhas questões. A primeira tarefa é rememorar as próprias experiências de interação e aprendizagem, não somente aquelas ligadas à L.E. Pedimos que o leitor faça o mesmo, ou seja, que ele tente se lembrar do aprendizado de algumas atividades aprendidas durante sua vida. Por exemplo, como aprendemos a andar? Falar? Escrever? Comer? Jogar? Brincar? Conversar? Duas conclusões são imediatas. A primeira delas: para interagir é preciso ter um corpo, é impossível aprender algo sem o corpo. Segunda conclusão: para interagir é preciso que o corpo esteja em contato com o mundo. Com base nesse raciocínio

primário podemos dizer que para interagir e aprender o homem necessita de um corpo e do mundo a sua volta. Já temos portanto dois requisitos básicos para que a interação e o aprendizado aconteçam: o corpo e o mundo que o circunda.

Ainda seguindo esta linha empirista tentarei agora compreender minimamente cada um destes dois conceitos. O corpo é um complexo organismo dotado de inúmeros órgãos governado por um cérebro todo poderoso. Este cérebro é governado por uma consciência, um ego, um sujeito, um ser que controla as ações do corpo. O leitor pode se perguntar aqui como o sujeito surgiu dentro do corpo? Por onde ele entrou? Pode o corpo existir sem esse ego que pensa por ele? Pensemos um pouco mais. Para aprendizagem acontecer é preciso haver o mundo, mas de que forma aprendemos o mundo? Entendemos que o aprendizado do mundo pelo homem está dividido em dois momentos distintos: o primeiro antes da palavra e o segundo depois dela. O primeiro se caracterizaria por um aprendizado pautado pelos sentidos, e o segundo, marcado pela entrada da palavra, pautado pelo simbólico. O trabalho simbólico da palavra está na base da produção da existência humana.

O corpo humano nos diz a psicanálise, é um corpo pulsional, mas também um corpo simbólico. O corpo é antes de tudo e principalmente um corpo olhado pelo outro. O eu se forma inevitavelmente através do olhar do outro, é o outro que possui sua imagem. O corpo longe de se restringir à sua natureza físico-fisiológica avança para o psíquico, devido ao fato cabal de que o ser humano é um animal que fala. O homem é, portanto, atravessado pelo simbólico: uma dádiva, mas também uma punição. A linguagem, ao contrário dos outros instrumentos que são elaborados pelo indivíduo à proporção de suas necessidades, já está elaborada. Nascemos num mundo onde o simbólico e a língua nos constitui e orienta grande parte de nossas vidas. A apropriação da língua e do simbólico, entretanto, depende do outro. O indivíduo necessita se apropriar da língua e adaptar-se a um grande número de regras sociais que lhe são inerentes. Isto tem um preço. Segundo Santaella (2004) porque fala, o ser humano falta ser: está onde não é, é onde não está. É essa fissura do simbólico que o constitui como sujeito incompleto. Dessa falha, brota o desejo, um desejo sem parada, em deslocamento contínuo, pois o objeto que causa desejo é o objeto pulsional, irremediavelmente perdido.

Ainda de acordo com Santaella (2004), embora poderoso na função mediadora dos laços sociais que enseja, o simbólico não passaria de uma maquinaria regrada, se não fosse o imaginário para preenchê-lo com conteúdos, mas esses conteúdos são sempre ilusórios, alimentados pela nostalgia de uma imagem primeva, que não cessa de acenar com uma promessa de uma completude que se prova impossível.

É portanto dessa interação do corpo com o mundo antes e depois da palavra que surge na consciência o sujeito. Desde a gestação até as mais complexas formas de interação no mundo o corpo não para mais de aprender, o ciclo só se encerra com a morte do corpo. Todas as nossas impressões, sensações, intuições sobre o que quer que seja do mundo lá fora passam por este veículo chamado corpo.

1.3 O sujeito da interação

Falamos de sujeito “psicológico” quando o indivíduo, na sua singularidade, é considerado como origem da vida social e como potencialmente idêntico aos seus semelhantes. O cartesianismo, os gramáticos filosóficos, e mais recentemente Chomsky, levaram esta disposição ao extremo, já que cada sujeito na sua individualidade se conforma as regras da lógica universal de tal maneira que ele é ao mesmo tempo singular e universal. Podemos dizer que o uma vez que o indivíduo torna-se um sujeito de estudo isso supõe inexoravelmente que ele possui parcelas de universalidade e/ou generalidade. A existência de similaridades entre os sujeitos nos leva a dois tipos de raciocínio: a existência de uma essência humana ou a natureza social do indivíduo.

Convém dizer neste momento, que as ciências humanas trabalham nos dias de hoje com um sujeito social, ou com um indivíduo socializado. Elas não operam mais a partir de um sujeito psicológico individual. A interação constitui assim uma dimensão permanente do homem de sorte que um indivíduo, uma instituição, uma comunidade, uma cultura, se elaboram através de uma incessante interatividade que, sem se limitar, implica a ordem da linguagem.

Trabalharemos deste modo com uma concepção social do sujeito. Para tanto nos baseamos na concepção do sujeito da análise do discurso e no dialogismo de Bakhtin. Podemos dizer que a análise do discurso vê a interação como fundamental na constituição do sujeito, mais especificamente na relação que se estabelece entre ele, o outro e o mundo. A constituição do sujeito pela interação foi também analisada por Bakhtin. De acordo com este autor o ser humano é inconcebível fora das relações que o ligam ao outro:

[...] não tomo consciência de mim mesmo senão através dos outros, é deles que eu recebo as palavras, as formas, a tonalidade que formam a primeira imagem de mim mesmo, revelando-me para outro através do outro e com a ajuda do outro (apud Todorov, 1981: 148).

O dialogismo é para Bakhtin a condição de existência do discurso, este não existe independente daquele a quem é endereçado, o que implica que a visão do destinatário é incorporada e determinante no processo de produção do discurso. Bakhtin julgava inaceitável a análise da língua como um sistema abstrato ou que se recorresse ao subjetivismo individualista. Para ele o subjetivismo individualista considera o ato de enunciação como um ato puramente individual, expressão de uma consciência individual. Segundo o autor, esta teoria da expressão repousa sobre um dualismo entre o interno (a consciência) e o externo (o ato de expressão). Nesse dualismo, é o interior que domina o exterior: é a consciência que determina a forma de expressão e não o inverso. O autor russo propõe acabar com essa dicotomia entre interno e externo invertendo a ordem das determinações:

[...] ce n'est pas l'activité mentale qui organise l'expression, mais au contraire c'est l'expression qui organise l'activité mentale, qui la modèle et détermine son orientaton. (Bakhtin, 1977 :122)

Não é a expressão que se adapta ao nosso mundo interior, ao contrário é o nosso mundo interior que se adapta as possibilidades de expressão.

[...] le centre nerveux de toute énonciation, de toute expression, n'est pas intérieur, mais l'extérieur : il est situé dans le milieu social qui entoure l'individu. (Bakhtin, 1977 :134)

A atividade mental só existe pela expressão. Esta última, uma vez materializada exerce um efeito de retorno sobre atividade mental: ela se põe a estruturar a vida interior, dando-lhe uma expressão ainda mais definida e mais estável.

O conceito de dialogismo de Bakhtin faz da interação verbal o elemento central de toda sua teoria sobre a linguagem.

[...] la véritable substance de la langue n'est pas constitué par un système abstrait de formes linguistiques ni par l'énonciation-monologue isolée, ni par l'acte psycho-physiologique de sa production, mais par le phénomène social de l'interaction, réalisée à travers l'énonciation et les énonciations. L'interaction verbale constitue ainsi la réalité fondamentale de la langue. (Bakhtin, 1977:136)

Vejamos agora como a análise do discurso compreende o sujeito na interação.

Segundo M. Pêcheux (1975) o sentido de uma palavra, uma expressão, de uma proposição etc., não existe em si mesmo, mas ao contrário é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões, proposições são produzidas. Elas mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que a empregam. O sujeito da análise do discurso não é o sujeito empírico, mas a posição sujeito projetada no discurso. Isto significa dizer que há em toda língua mecanismos de projeção que nos permitem passar da situação sujeito para a posição sujeito no discurso. Portanto não é o sujeito físico, empírico que funciona no discurso, mas a posição sujeito discursiva. O enunciatador e o destinatário, enquanto sujeitos, são pontos da relação de interlocução, indicando diferentes posições sujeito.

Fazendo a crítica ao esquema elementar da comunicação, Pêcheux (1969) vai dizer que o discurso mais do que transmissão de informação é “efeito de sentidos” entre interlocutores. Segundo Orlandi (2006) dizer que o discurso é efeito de sentidos entre

locutores significa sair do comportamentalismo que preside a relação entre locutores como relação de estímulo e resposta. Não há mais essa relação linear entre enunciador e destinatário. Ambos estão sempre já tocados pelo simbólico. A língua não é apenas um código no qual se pautaria a mensagem que seria assim transmitida de um a outro. Não há esta transmissão: há efeitos de sentidos entre os locutores. Efeitos que resultam da relação de sujeitos simbólicos que participam do discurso, dentro de circunstâncias dadas. Portanto, o sujeito e a situação que tinham sido postos para fora da análise lingüística contam fundamentalmente para a análise do discurso.

Como vimos o conceito de interação é constitutivo dos sujeitos e da própria linguagem. É no fluxo da interação verbal e corporal que a palavra e o gesto se concretizam como signos ideológicos, que se transformam e ganham diferentes significados, de acordo com o contexto em que eles surgem. Cada época e cada grupo social têm seu repertório de formas de discurso (verbal e corporal) que funciona como um espelho que reflete e refrata o cotidiano. A palavra e os gestos são a revelação de um espaço no qual os valores fundamentais de uma dada sociedade se explicitam e se confrontam.

1.4 Corpo, identidade e a constituição do sujeito em L E.

O sujeito é uma figura de individuação na medida em que só pode se expressar por meio de corpos. O sujeito só existe em seus efeitos, na subtração de seus efeitos; sem um corpo através dos quais passar, o sujeito não pode cumprir sua função universalizante. (Santaella, 2004)

O risco da perda da identidade da língua materna e sua interferência no processo de aprendizado do aluno é um problema praticamente invisível aos olhos professores de língua estrangeira que estão mais preocupados em ensinar formas orais e escritas geradoras de uma possível situação de comunicação na língua alvo. Esta ausência, conforme veremos, acarreta sérios problemas para o aprendizado de uma língua

estrangeira. Para Coracini (2003) pedagogos e lingüistas aplicados raramente questionam a noção de sujeito para entenderem melhor o processo de ensinar e aprender línguas. Segundo ela, o professor não pode se limitar a transmitir conhecimentos sobre a língua, isto é, descrevê-la como sistema de signos e de estruturas, pois a língua é muito mais que um mero instrumento de comunicação. Ela é matéria prima da constituição identitária do sujeito. Prova disso é, por exemplo, o fato de uma pessoa alfabetizada não ser meramente alguém que domina novas técnicas de leitura e escrita. Ela é, por essa nova relação com a linguagem, de alguma forma outra pessoa. Sua posição sócio-subjetiva mudou. Ao falar uma língua estrangeira, o aluno-sujeito está se posicionando dentro de uma história, de uma cultura estrangeira diferente da sua. É preciso, portanto, que o aluno e o professor compreendam que a língua estrangeira não é um sistema vazio de sentido: ela traz consigo, à revelia do aprendiz, uma carga ideológica que o coloca em conflito permanente com a ideologia da língua materna, o que é explicitado pela maneira diferente de configurar as cores, os objetos, os fatos, o sistema dos tempos verbais. De acordo com Coracini (2003), quando o sujeito-aluno desenvolve a aprendizagem bem sucedida de uma segunda língua, isto é, quando se inscreve na língua do outro, e consegue “se dizer” na e pela língua do outro, ocorre uma espécie de desarranjo subjetivo (e por que não também corporal), de deslocamento que possibilita um re-arranjo significativo. Dessa maneira, dá-se a inscrição do sujeito na discursividade nova da segunda língua. Inscrever-se na discursividade de uma segunda língua é re-significar-se e re-significar-se nas condições de produção de uma outra língua, o que significa, em última instância, “saber” essa língua, isto é, ser falado por ela, como já dissemos: *“on n’habite pas un pays, on habite une langue”*. A questão é compreender que a inscrição do aluno-sujeito (e do corpo também) numa língua estrangeira será portadora de novas vozes, novos confrontos, novos questionamentos, alterando, inevitavelmente, a constituição da subjetividade, modificando o sujeito como um todo, trazendo-lhes novas identificações, sem que, evidentemente, ocorra o apagamento da discursividade da língua materna que o constitui. É, pois, dessa relação contraditória e da capacidade de cada um em articular as diferenças, que decorre do grau de sucesso e o modo de acontecimento do processo de aprendizagem de uma língua estrangeira.

Ainda discorrendo sobre a noção de sujeito e a perda de identidade no aprendizado de uma LE, psicanalistas procuram explicar os chamados fracassos na aquisição de uma LE afirmando que se devem ao medo de permitir ao estrangeiro (o

outro pela língua do outro) que nele se aloje, desequilibrando a própria subjetividade. Os fracassos se devem, pois, à dificuldade em lidar com o estranho, com o desconhecido e com novas possibilidades de significância, enfim, com o outro que, embora sem perceber, constitui o sujeito na sua língua materna. (Coracini, 2003)

Uma das soluções talvez fosse repensar a escola e, em especial, as aulas de língua estrangeira, para garantir ao aluno momentos de significação e de re-significação, de apropriação e de observação do outro para melhor se observar e se reconhecer na heterogeneidade e no estranhamento, já que segundo a visão da psicanálise, o outro nos constitui. A postura do professor e da escola será de fundamental importância para uma mudança de paradigma. Na última parte desta dissertação descrevemos um modelo de aprendizado de uma L.E., tomando por base a peça didática de Brecht, que vai procurar inserir o aluno na heterogeneidade e no estranhamento da língua estrangeira.

É de fundamental importância que o professor compreenda bem a concepção de sujeito que é levada aos alunos em sala de aula. É preciso que ele esteja capacitado para alterar a relação anterior, na qual o sujeito é visto como a fonte de seu dizer. Não adianta, portanto, o professor explicar a noção de sujeito cindido, incompleto e afetado pelo inconsciente que divide o espaço discursivo com o outro se ele próprio não traduz isso na interação com os alunos, se ele repete a noção de sujeito uno, homogêneo, todopoderoso e empiricamente coincidente consigo mesmo. Ele deve constituir-se em vários sujeitos a partir das relações que o ligam aos alunos e vice-versa, é inconcebível que ele construa um sujeito separado destas relações.

Uma proposta interessante de ação para o professor consiste, antes de trabalhar sobre os conteúdos lingüísticos previstos no programa, dar uma visão panorâmica do percurso da concepção do sujeito na história e na lingüística. O ideal é introduzir aos poucos um novo modelo de sujeito, reconhecendo este como portador de um caráter contraditório em que a consciência de si só ocorre em função dos outros. É, sobretudo, do professor que o aluno recebe as palavras, as formas, a tonalidade que formará a primeira imagem de si mesmo. O professor é portador de inúmeras vozes na sala de aula e, para cada uma dessas vozes, existe um sujeito que se relaciona de acordo com a posição que ocupa numa dada situação. Quando se toma a palavra, toma-se também um lugar que dirá respeito a relações de poder. Quando isso ocorre em L.E., toma-se

também a língua que tem um real específico, uma ordem própria diferente daquela concebida em língua materna. De fato, ao tomar a palavra em L.E. somos tomados pela língua. Concebemos esse processo de tomada da palavra em L.E. não apenas como a inscrição do sujeito em traços significantes, interdiscursivos e inconscientes que vão se constituindo no discurso, mas também em relação ao corpo, que está inscrito numa história interdiscursiva. No capítulo “Alteridade corporal em língua estrangeira” aprofundaremos mais essa questão.

Partimos do princípio de que o aluno, ao tomar consciência deste sujeito incompleto, impelido de um lado pela língua e de outro pelas relações que estabelece com o mundo, se lançará mais facilmente nas atividades programadas de interação verbal previstas no conteúdo. Nosso objetivo é fazer que o aluno compreenda que comunicar em língua estrangeira vai muito além da mera reprodução das estruturas lingüísticas propostas num dado exercício. Como dissemos anteriormente, a inscrição do aluno-sujeito (e por que não também do corpo) numa língua estrangeira é portadora de novas vozes, novos confrontos, novos questionamentos, alterando, inevitavelmente, a constituição da subjetividade, modificando o sujeito como um todo, trazendo-lhes novas identificações, sem que, evidentemente, ocorra o apagamento da discursividade da língua materna que o constitui.

Como vimos, abordar a interação em L.E. nos leva bem além do simples problema de articulação e de percepção auditiva de sons novos. Essas vibrações acústicas desconhecidas, em frequências não habituais, que devemos emitir e perceber, solicitam não apenas a voz e o ouvido mas também o corpo inteiro, despertando prazeres, angústias e resistências muito antigas já que eles nos fazem regredir à época de nossos primeiros contatos com a nossa língua materna. Voltaremos a falar dessas questões de mudança de identidade em L.E. no capítulo que trata da noção de Intercorpo.

1.5 A interação inscrita na história

Le corps se souvient avant toute expression verbale de l'avant parole - ce que les mots ont oublié. (STEPHAN, 1982)

Convém agora apresentar uma primeira delimitação dos fenômenos compreendidos pelo termo interação. Este último integra toda ação conjunta, conflituosa e/ou cooperativa colocando em presença dois ou mais de dois indivíduos. Em síntese, toda ação empreendida por um indivíduo, qualquer que seja a natureza, se inscreve em um determinado quadro social, em uma situação implicando a presença, mais ou menos ativa, de outros indivíduos. Na medida em que toda ação está submetida a obrigações e regras, as ações empreendidas pelos sujeitos que estão em contato são necessariamente ações conjuntas e têm origem na interação. A primeira constatação nos conduz a observar que todo comportamento humano, qualquer que seja ele, procede da interação.

Podemos limitar esta noção de interação, como faz Kerbrat-Orecchioni, falando de interação verbal. O conceito em questão estaria nesse caso restrito ao campo da comunicação e das atividades da língua. Por outro lado, sem querer reduzir a interação a atividades de comunicação verbal, todo comportamento humano gera um sentido. Esta constatação está na origem do axioma da escola de Palo Alto, segundo o qual afirma que não podemos não comunicar. Na realidade, um gesto, uma roupa, uma ausência são portadores de significado. Nestas condições, mesmo quando não estamos dentro de uma atividade comunicativa, haveria ainda assim comunicação. Bakhtin (1988) nos diz que mesmo quando não falamos, as operações cognitivas postas em funcionamento e o encadeamento das ações supõem a existência de um discurso interior que substituiria a noção tradicional de consciência. Nós diríamos que se trata de um discurso corporal interno.

A psicologia da criança herdada de Wallon e Piaget, não hesita em tomar a interação entre a criança e seu meio-ambiente um dos motores da aprendizagem conjunta da linguagem, do pensamento e da personalidade. Nós podemos encontrar a

concepção social do indivíduo em vários autores (Marx, Vygotsky, Bakhtin), em todos eles temos a concepção na qual o indivíduo é o resultado de suas relações sociais.

Entendemos assim que a interação se constitui numa dimensão permanente do humano de modo que um indivíduo, uma instituição, uma comunidade, uma cultura, se elaboram através de uma interatividade incessante. Fica evidente que cada indivíduo quando entra em uma determinada situação social, ele traz consigo toda uma biografia rica de interações passadas com outros indivíduos. Podemos dizer que a história interacional (verbal e corporal) de um indivíduo é constituída da totalidade das interações nas quais ele participou ou assistiu. Fica claro que se trata de uma totalidade não mensurável da qual o sujeito não pode guardar consciência. É fato também que o sujeito não guarda muitas lembranças das interações efetuadas com o meio-ambiente quando de sua primeira infância; interações estas que, se acreditarmos na psicologia ou a psicanálise, são fundamentais para o desenvolvimento de sua afetividade, de sua personalidade, de sua relação com o mundo.

O conhecimento das regras e das normas, as competências e as capacidades estratégicas dependem desta longa história através da qual o sujeito se constrói se comunicando e se socializando. A vida de um indivíduo pode assim ser apresentada como séries de histórias interacionais particulares. Entendemos que as representações de cada indivíduo e as formas de se comportar são parcialmente determinadas por essa historicidade. Mesmo no caso de um encontro casual com uma pessoa que ele não verá mais, o indivíduo poderá colocar este história casual em relação com outros encontros do mesmo tipo. Dessa forma, a conversa informal que mantemos com um desconhecido numa parada de ônibus é um episódio que tem boas chances de se reproduzir com outros desconhecidos ou de pelo menos se assemelhar a outros encontros casuais, como por exemplo, a conversa iniciada numa fila de cinema. Podemos levantar a hipótese que esta história interacional é precisamente o lugar onde se manifesta a interiorização da ordem social.

Vejam os como o sociólogo canadense Erving Goffman compreende o conceito de interação.

[...] Par interaction, on entend à peu près l'influence réciproque que les partenaires exercent sur leurs actions respectives lorsqu'ils sont en présence physique immédiate les uns des autres ; par une interaction, on entend l'ensemble de l'interaction qui se produit en une occasion quelconque quand les membres d'un ensemble donné se trouvent en présence continue les uns des autres ; le terme « une rencontre » pouvant aussi convenir. (GOFFMAN. 1973: 23)

Para Goffman o estudo da interação deve concentrar seus esforços na ampliação de novos atributos sociais como determinantes do comportamento lingüístico. Segundo Goffman (1998) o movimento da língua é apenas uma das partes de um complexo ato humano de comunicação cujo significado deve também ser buscado no movimento das sobrancelhas e da mão. De acordo com este estudioso a conversa é socialmente organizada como um pequeno sistema de ações face a face que são mutuamente ratificadas e ritualmente governadas, em suma, um encontro social. A interação face a face tem seus próprios regulamentos; tem seus próprios processos e sua própria natureza intrinsecamente lingüística.

Kerbrat-Orecchioni (1990) entende que as interações são seqüências estruturadas de ações, mas elas são também por excelência o lugar onde acontecem os rituais, onde se constroem as identidades, onde se negociam os status. A autora vai mais adiante e acrescenta que para que haja troca comunicativa, não basta que dois locutores (ou mais) falem alternativamente; é preciso que eles estejam todos dois engajados na troca e que eles produzam sinais deste engajamento mútuo. Que sinais de engajamento mútuo são esses? Na verdade, todo o vasto campo das saudações, apresentações, cumprimentos e gestos mostram que a interação só tem sentido se for produto de um trabalho cooperativo, construído em comum pelas diferentes partes presentes, agindo juntas sobre a realidade. Em outra passagem a autora define a interação da seguinte forma:

[...] comme le lieu d'une activité collective de production de sens, activité qui implique la mise en oeuvre de négociations explicites ou implicites, qui peuvent aboutir ou échouer (KERBRAT-ORECCHIONI, 1990:28)

Compreendida assim a interação levantamos algumas questões a seu respeito. Se a aprendizagem de uma língua estrangeira tem por finalidade permitir ao aluno não

somente a aprendizagem de uma língua, mas além disso, a capacidade de interagir e agir socialmente com nativos desta mesma língua, então o aluno de L.E. não deve ser considerado apenas como um locutor futuro da língua alvo, mas igualmente como um ator social futuro da sociedade alvo.

Sabemos a partir dos trabalhos em sociolinguística interacional que os usos e convenções em matéria de utilização da língua e dos códigos não-verbais em contexto, nas interações sociais de todos os dias, variam de uma cultura à outra. Assim todas as dimensões de práticas comunicativas estão implicadas por essa variação, inclusive a dimensão corporal. A realização eficaz dos rituais comunicativos é igualmente submetida a uma importante variação cultural, que se trate de fórmulas de saudação, reparação ou agradecimento. O mesmo acontece para os atos de linguagem (solicitação, recusa, oferta, questão...), os quais pedem fórmulas mais ou menos diretas segundo o contexto cultural e o status mesmo de alguns atos. As modalidades do dizer variam igualmente: o que pode ser dito aqui por tal locutor a tal interlocutor em determinadas circunstâncias não será permitido em outras. A mesma variação ocorre também com os hábitos em matéria de estruturação discursiva e gestual. Podemos dizer que os elementos não-verbais contribuem para a eficácia e coerência na conversação ou no funcionamento total da interação.

Esta concepção de interação caracterizada por regras e estruturas específicas, intrinsecamente relacionadas a aspectos sociais e culturais é o fio condutor do nosso trabalho e serve de base para a elaboração da maioria dos capítulos desta dissertação. Mais do que diretores esta perspectiva nos levou a focalizar a questão do corpo e suas implicações na interação em língua estrangeira. Conforme veremos adiante esta concepção de interação proposta por Goffman e Kerbrat-Orecchioni, será correlacionada à idéia da ressonância corporal no próximo capítulo no intuito de contribuir para ampliação das possibilidades de interpretação do fenômeno interacional do F.LE

1.6 Interação corporal em língua estrangeira

Le corps manifeste, dans l'interaction, l'intériorisation d'une image ou d'un statut social qui trouve dans les gestes, les attitudes, les mouvements, son expression première. (Picard, 1983)

Ao falarmos em interação e comunicação em língua estrangeira estamos mais próximos da sociolinguística interacional, da linguística pragmática, bem como da linguística do discurso. Deslocamos desse modo a dicotomia saussureana entre língua e fala e preferimos trabalhar numa relação não-dicotômica entre língua e discurso. Para Saussure a língua é o sistema onde tudo se mantém. É social, é constituída de constantes. De seu lado, a fala é ocasional, histórica, é individual e constituída de variáveis. De acordo com Orlandi (2006) ao separar língua e fala, separa-se ao mesmo tempo o que é social e o que é histórico. O discurso visto dessa forma fica sujeito à análise de seu funcionamento, contanto que se atente para a relação do que é linguístico com a exterioridade que o determina. No discurso temos o social e o histórico indissociados.

Nosso propósito, neste capítulo, é compreender primeiramente alguns aspectos da comunicação não verbal em língua estrangeira para em seguida relacioná-los com o campo da psicologia que estuda a comunicação dos corpos segundo o princípio da ressonância corporal. Mais adiante aprofundamos o estudo da interação destacando a função que os corpos exercem dentro dela. Nosso intuito é circular entre estas áreas buscando produzir novos conceitos que iluminem nosso objeto de estudo. Para isso tentamos contextualizar cada um desses conceitos em sua área de origem, para em seguida trazê-los de volta ressignificados para dentro de nossa reflexão. Em outras palavras, conduzimos nossa reflexão com base na perspectiva das teorias da complexidade, teorias essas que explicitaremos mais detalhadamente num capítulo mais adiante.

Apesar do sucesso da análise da conversação e das análises sociolingüísticas das últimas décadas, o conhecimento da variabilidade dos comportamentos nas interações não caminhou conjuntamente. Já se sabe que as conversações são construções coletivas formadas não apenas por palavras, mas também com silêncios, entonações, gestos, mímicas posturas, enfim signos de natureza variada. O corpo, raiz essencial, fundador das significações que nós produzimos e distribuímos, é o lugar sobre o qual se trama toda comunicação social e interpessoal. Nele se traduzem nossas existências primitivas que acompanham cada instante de nossas vidas e nos conferem nossa identidade própria. A comunicação nesse sentido é concebida como um sistema de múltiplos canais, no qual o ator social participa a todo instante, quer ele queira ou não, por meio de gestos, olhares e silêncios. De acordo com Lavene (2003) o sentido real das palavras equivale a menos de 10% da compreensão de uma mensagem. A entonação e os gestos equivaleriam a mais de 90% daquilo que queremos fazer compreender aos outros quando nos dirigimos a eles. A comunicação não-verbal (igualmente chamada extralingüística) intervém em qualquer comunicação oral e compreende todo um conjunto de sinais (posição do corpo, gestos, mímicas, expressões do rosto, respiração, voz, silêncios, etc.) que acompanham nosso discurso. Estes sinais trazem assim uma quantidade de informações sobre o emissor e sobre o conteúdo, explícito ou implícito, da mensagem transmitida por ele. Quando ensinamos uma língua estrangeira, é necessário, portanto, conhecer e reconhecer estes sinais que devem, na medida do possível, ser adaptados à comunicação para poderem ser compreendidos pelo interlocutor. Nesse sentido chamamos a atenção para um fator importantíssimo na relação estabelecida entre professor-aluno quando da aplicação de uma atividade oral em sala de aula. O professor normalmente não pensa com o corpo, trabalha pouco com a sensibilidade e por isso praticamente ignora as condições iniciais de produção de uma fala presentes na sala. Por mais que o professor siga o plano de aula, servindo-se das etapas previamente pensadas e elaboradas, o que é extremamente válido, haverá sempre uma variação nas condições iniciais de produção presentes na relação professor-aluno.

Segundo Orlandi (2006) As condições de produção incluem, pois os sujeitos e a situação. A situação, por sua vez, pode ser pensada em seu sentido estrito e em seu sentido amplo. Em sentido estrito ela compreende as circunstâncias da enunciação, o aqui e o agora do dizer, o contexto imediato. No sentido lato, a situação compreende o contexto sócio-histórico, ideológico, mais amplo. Se separamos contexto imediato e

contexto em sentido amplo é para fins de explicação, na prática não podemos dissociar um do outro, ou seja, em toda situação de linguagem esses contextos funcionam conjuntamente. Um exemplo ilustrativo, por exemplo, são as aulas de reposição que o professor ministra para um determinado grupo de alunos. A mesma aula com as mesmas tarefas e atividades desenvolvidas anteriormente evoluem de forma diferente nas duas situações. As condições iniciais de produção da relação professor-aluno são diferentes. São inúmeros os fatores que interferem nestas condições, seja no seu sentido imediato ou amplo, o menor detalhe, desde a derrota do time coração até ao café frio tomado na cantina transformam nossas relações afetando diretamente nossa prática em sala de aula. É um detalhe do dia-a-dia, do qual muitas vezes não temos consciência, que por falta de sensibilidade nossa pode ter um efeito devastador nas nossas relações em sala de aula. São pequenos detalhes como esses, que escondidos num contexto mais amplo, adquirem sentido numa situação de conversação em sala de aula.

Chamamos a atenção agora para o modo especial de como nosso corpo se comporta frente a essas sempre novas condições de produção. Ao contrário dos sistemas fechados que não se renovam facilmente, o corpo é um sistema aberto, um sistema complexo altamente sensível ao que acontece no meio ambiente, renovando-se e modificando-se tanto internamente quanto externamente de acordo com qualquer perturbação mínima que aconteça em volta dele.

As condições iniciais de produção a que nos referimos são objeto de estudo da sociolinguística, sendo o estudo da situação parte dos componentes da interação. No entanto, alguns estudiosos preferem usar o termo contexto em lugar do termo situação. Em poucas palavras podemos dizer que o contexto situacional é determinado por elementos prévios e externos à interação. No entanto, ao mesmo tempo em que este determinismo externo age, a interação é também é o lugar onde a situação se define e se redefine indefinidamente. Dessa forma o contexto situacional pode ser compreendido por um lado como resultado de relações sociais anteriores, como um dado. E por outro, como um produto da atividade dos sujeitos, como uma construção. Trabalhamos com conceito de contexto situacional como sendo categorias pré-construídas que se reconstróem na interação. Estudaremos mais detalhadamente a importância do contexto situacional em outro capítulo.

Partindo do pressuposto de que existe um outro nível de comunicação possível entre as pessoas, além da linguagem verbal, lançamos algumas perguntas: como dois corpos se comunicam/interagem no ambiente/território partilhado pela língua materna? Como eles se inter-relacionam numa interação/comunicação em língua estrangeira? Para responder a questões tão importantes juntamos conceitos aparentemente díspares da psicoterapia e da sociolingüística interacional. Cada uma delas traz dados importantes a respeito da interação corporal. Vejamos primeiramente como a sociolingüística compreende a comunicação não verbal no aprendizado de uma língua estrangeira.

Segundo Gschwind-Holtzer (1981), a sociolingüística compreende a comunicação como uma unidade composta de planos indissociáveis: o verbal e o não verbal, não susceptíveis de um tratamento em separado. O não verbal se desenvolve em estreita relação com o verbal, por causa disso a função comunicativa da linguagem verbal não pode ser bem compreendida sem a integração dos fatores não verbais.

A comunicação não verbal foi, durante muito tempo, ignorada enquanto componente significativo do fenômeno comunicativo. Trata-se de um campo relativamente inexplorado e pouco sistematizado dentro da lingüística, o que explica, portanto, as diversas incertezas terminológicas e certas divergências analíticas.

O não verbal inclui os elementos não lingüísticos que comunicam alguma coisa no curso de uma interação. Dentre os fatores não verbais mais importantes numa interação destacamos: a paralíngua, a kinesia e a proxemia.

O termo paralíngua está longe de ser um consenso entre os estudiosos, pois ele designa ora todo o conjunto dos fatores não verbais, ora apenas os elementos vocais não verbais. Nessa óptica específica, a paralíngua aponta as qualidades da voz (timbres, altura, entonação, volume, etc.) como as vocalizações (risos, suspiros, tosses, etc.). A paralíngua não trata do que é dito, mas da forma como alguma coisa é dita. Segundo Gschwind-Holtzer (1981), o aspecto vocal da mensagem transmite de forma evidente uma soma considerável de informações que permitem ao interlocutor de aumentar sua eficácia na comunicação. Hall (1971) constata que se fala mais ou menos forte de acordo com a origem do falante. Ele nota, por exemplo, que na Inglaterra, os

americanos são culturalmente acusados de falar alto demais. Se pensarmos no Brasil, encontraremos uma grande variação de intensidade da voz, seja em relação à região, seja em relação à origem social, por exemplo, fala-se mais alto no Nordeste brasileiro. Chianca (1999) assinala que o português do Brasil é uma “*langue à accent*”, muito diferente nesse ponto do francês. Segundo Chianca, o sotaque funciona como uma identidade, permitindo identificar sociologicamente e culturalmente o sujeito-falante. O sotaque é um elemento constitutivo da identidade de um indivíduo e a tomada de consciência das diferenças de “musicalidade” das línguas (materna e estrangeira) por meio de atividades de expressão-escuta do sujeito expressando-se alternativamente nas duas línguas pode ser interculturalmente interessante. Tendo em vista a imensa extensão do Brasil, podemos encontrar uma diferença bastante acentuada quando se trata da paisagem prosódica e sonora deste imenso continente.

A kinesia, por outro lado, vai se interessar pela relação movimento/fala na interação. Esse campo cobre o estudo dos movimentos do corpo (deslocamentos, gestos), das expressões do rosto (mímicas), do olhar e das posturas durante a troca conversacional. Tais fatores exprimem o grau de tensão/relaxamento do sujeito falante, informam também sobre sua emotividade, sua personalidade em relação mais ou menos estreita com o discurso. É importante observar que esses elementos são em geral dificilmente controláveis pelo sujeito: o controle da máscara social requer um domínio de reações motoras muito delicados de assegurar. Em relação à kinesia, Gschwind-Holtzer (1981) sustenta a tese da especificidade cultural, segundo a qual não há gestos universais e nenhuma mímica ou postura transmite a mesma significação de uma sociedade a outra. Todo discurso é assim socialmente e culturalmente situado, em que as regras e os princípios que determinam o funcionamento das conversações e de toda interação na vida quotidiana variam de uma sociedade a outra. Inúmeros trabalhos, mais especificamente os do campo da etnografia da comunicação, têm mostrado, nos últimos anos, o quanto as variações entre diferentes culturas afetam a forma como elas concebem e organizam as trocas conversacionais em uma língua estrangeira. Chianca (1999) afirma que a dimensão gestual deve ocupar um lugar importante na aula de língua estrangeira, visto que em nossa cultura a gestualidade é abundante. Ignorar a dimensão gestual e os contatos corporais nas atividades pedagógicas seria limitar a interação e admitir a alienação de uma das expressões mais caras aos brasileiros: a sua gestualidade.

O termo proxemia foi criado por Hall (1971) para designar o conjunto de teorias relativas ao uso que o homem faz do espaço enquanto produto cultural específico. Analisaremos melhor esta noção no capítulo “*Territórios, corpos e espaços na aprendizagem de uma língua estrangeira*”.

Como podemos perceber, reduzir a comunicação somente ao plano lingüístico, é reconhecer o indivíduo apenas enquanto organismo cognitivo, rejeitando sua realidade material e sua existência sensorial. Poyatos (2002) aponta a importância capital da linguagem corporal na comunicação. Segundo este autor, a maior parte das informações semânticas, no momento de uma interação face a face, são veiculadas pelos diversos canais sensoriais do corpo. Podemos concluir que a comunicação deve ser concebida como um sistema complexo de códigos interdependentes e todo estudo criterioso sobre a comunicação deveria integrar as condutas não verbais dos falantes, no intuito de restituir juntamente com o plano verbal, o ato comunicativo em sua totalidade.

Vejamos neste segundo momento como a psicoterapia entende a interação entre corpos. Como vimos anteriormente, a comunicação numa troca conversacional não é um jogo de tradução de um código lingüístico entre os falantes, mas um complexo mediado por uma interação corporal criada pela proximidade existente entre os corpos dos interlocutores presentes. Falamos agora de comunicação corporal quando existe uma troca de energia entre os corpos e, neste nível, a energia de um corpo é transformada pela energia de um outro corpo, afetando a própria organização da comunicação. Esta organização da comunicação via ressonância corporal acaba interferindo na própria organização discursiva das frases, palavras, tons, gestos, assim como na regulação do espaço e da distância que queremos manter com nossos interlocutores. O princípio de ressonância entre os corpos – em que o corpo move o outro por pequenas simpatias, onde as palavras abandonam o seu lugar habitual para tomar o lugar da música, que faz corpos ressoarem – vem fortalecer nosso estudo, indicando pistas e trazendo aspectos relevantes para compreendermos melhor a interação entre os corpos.

Embora a comunicação que se estabelece através da ressonância corporal não seja de ordem verbal, ela produz interação entre interlocutores numa troca

conversacional. Dentro desta análise os corpos cumpririam uma função mais profunda e determinante no nível da comunicação que somente um mero simulacro de carne comandado pela mente. Cada ser tem uma vibração, cada ser possui um código comunicativo incrustado no corpo comunicando-se numa frequência muito sutil e imediata. De alguns séculos pra cá o homem optou pela comunicação explícita que pode ser acessada por meio da cognição no córtex cerebral, enquanto que a comunicação implícita, localizada no corpo pelo sistema límbico, foi perdendo seu uso e espaço por conter forças instintivas, não-conscientes. No entanto, tal atividade manteve-se preservada, pois como nos mostra Rubens Kignel (2005), movimentos intencionais não conscientes são experimentados como se o corpo estivesse se movendo por vontade própria. Embora este tipo de comunicação ainda se faça presente em nosso organismo, é a comunicação mediada pelas palavras, ou seja, pela língua que prevalece em nossos rituais comunicativos.

O estudo da ressonância corporal é um campo vasto de reflexão e o livro de Kignel (2005) “*O corpo no limite da comunicação*” é pioneiro no estudo do tema no Brasil. Entretanto, há muito tempo filósofos, físicos, psicólogos e poetas de todos os tempos foram atraídos pelo tema. A esse respeito reunimos alguns comentários significativos de filósofos sobre esta natureza não verbal comunicativa presente em nosso corpo.

Para Silva (2000), por exemplo, as interrogações sobre o corpo e o humano forçam-nos a pensar não mais em termos de “sujeitos”, de mônadas, de átomos ou indivíduos, mas em termos de fluxo e intensidades, tal como sugerido por uma ontologia deleuziana. Dentro dessa perspectiva, o mundo não seria constituído de unidades (sujeitos), de onde partiriam as ações sobre outras unidades, mas inversamente, de correntes e circuitos que encontram aquelas unidades em sua passagem.

Espinosa (apud KIGNEL, 2005) especulou que, se a natureza do corpo de uma pessoa é como a natureza de nosso próprio corpo, então nossas idéias a respeito do corpo do outro, como nós o imaginamos, envolverão uma afecção de nosso próprio corpo com a afecção do corpo do outro. Consequentemente, se nós sentimos e

imaginamos alguém com quem nos identificamos ser tocado por algum afeto, essa imaginação expressará uma afecção em nosso próprio corpo.

De acordo com Kignel (2005) a comunicação não-verbal é definida como ressonância que pode ser percebida e vivida de várias formas, como por meio da respiração, o que significa construir pontes, diálogos e conexões:

[...] Relações que funcionam a partir de experiências ressonantes marcam territórios, educam, ensinam, treinam e criam uma relação que dinamiza a comunicação deixando uma melodia, um som, uma imagem, que marca o sentido, o encontro, muito mais que palavras perdidas sem conexão com o organismo. (KIGNEL, 2005:105).

Ainda segundo Kignel (2005), comunicar através do princípio da ressonância corporal significa fazer contatos, trocar substâncias. Podemos tocar as pessoas com nossas palavras e podemos também nos comunicar corpo a corpo. A comunicação nesse sentido não é um frio processo intelectual; ao contrário, é uma maneira de compartilhar sentimentos emocionais mais ricos, que são informações sobre nós mesmos.

Aprofundemos neste momento um pouco mais o conceito de interação. Encontramos na sociolinguística interacional a base teórica que vai servir de base para estendermos o conceito de interação para um nível mais corporal na comunicação em língua estrangeira. Para isso, dedicamos especial atenção aos estudos de Jonh Gumperz (1989) que consagrou seus primeiros trabalhos aos contatos da língua e aos fenômenos de alternância de código². As pesquisas dos fenômenos de alternância de código conduziram Gumperz ao longo do tempo a desenvolver um estudo interacional e interpretativo desses fenômenos. Em acordo com os princípios da etnografia da comunicação, e em oposição com os da linguística tradicional – que se desenvolveu descontextualizando a linguagem para estudá-la como um todo autônomo – Gumperz preconiza o caminho inverso. Ele parte da situação de onde a linguagem é empregada, para depois observar a forma pela qual o acontecimento comunicativo é interpretado

² Alternância de código, segundo Gumpers (1989) consiste a passar de uma língua a uma outra no seio de uma troca conversacional.

pelos interlocutores, e sobre a base de quais índices. Outro autor importante é Goffman (1973) que aprofunda a importância da situação, e em seguida investiga o estudo da face no processo de interação. A teoria sobre o papel da face nos ajuda a pensar numa face também para o corpo.

Entendemos a situação dentro interação como uma construção, um produto da atividade dos sujeitos. Cada um dos sujeitos de uma interação deve, assim, desde o primeiro instante do encontro, se categorizar socialmente, contribuindo para definir conjuntamente o tipo de relação e de situação na qual eles se acham engajados. Ao mesmo tempo em que os sujeitos constroem a situação, eles são levados a se posicionarem socialmente; no entanto, esse posicionamento faz de cada sujeito o artesão da construção dos lugares que ocupa numa interação. Qualquer que seja o peso das determinações sociais exteriores à interação, a relação entre os sujeitos é atualizada, portanto construída, na co-atividade dos sujeitos. A situação e o espaço interativo se constroem a todo momento pelas atividades discursivas e corporais empreendidas pelos sujeitos. Em artigo publicado, Goffman (1998) pede enfaticamente aos pesquisadores – lingüistas, sociolingüistas, antropólogos, sociólogos – que observem um fenômeno pouco estudado até então: a situação social engendrada na comunicação face a face. Segundo este autor, o estudo da relação entre língua e sociedade passa a ser visto a partir do uso da fala em contextos sociais específicos, assumindo um arcabouço teórico bem mais complexo. Para Goffman, o estudo do comportamento enquanto se fala e o estudo do comportamento dos que estão em presença uns dos outros mas não estão engajados na conversa não pode ser separado analiticamente. Estas afirmações iluminam e validam nosso caminho, uma vez que pretendemos analisar aqui a interação entre os corpos segundo o princípio da ressonância corporal.

A noção de face de Goffman é outro dado importante para entendermos a interação corporal em L.E., pois esta noção visa representar a existência psico-social do indivíduo na interação. Nesta teoria, postula-se que todo indivíduo é movido pelo desejo de ver preservado seu território – corporal, material, espacial, temporal ou mental, e sua face – ele procura causar boa impressão durante a interação, não querendo ter sua face invadida e sim, preservada. A noção de face permeia todo processo da interação e seus participantes encontram-se sempre entre dois eixos contraditórios: a preservação de sua própria identidade e o respeito pela identidade do outro.

Para Goffman (1973) a expressão “perder a face” significa causar má impressão, ter que abaixar a cabeça. A expressão “salvar a face” tem relação com o processo em que a pessoa se sai bem ao dar a impressão de que ela não perdeu a face. A medida em que uma pessoa percebe que ela consegue preservar a face, sua reação é tipicamente de confiança e segurança. O oposto também acontece. Goffman nos diz que os atos de linguagem que produzimos numa interação constituem em sua maioria uma ameaça à face do interlocutor; eles ameaçam o território e perturbam tranquilidade do destinatário.

Ao analisar mais precisamente as expressões “perder a face” ou “salvar a face” é impossível não associá-las a uma imagem digamos corporal dos interlocutores. A face trata-se na verdade da imagem que outro tem do seu interlocutor. Queremos propor que existe um primado da face corporal sobre a face representada pelos atos de linguagem. A noção de face estudada por Goffman passa pelas opiniões expressas verbalmente pelos interlocutores numa interação. A noção de face que propomos passa pelo corpo, pela imagem corporal que o interlocutor tem do outro na interação. Nesse sentido o ditado que diz “uma imagem vale mais do que mil palavras” é ilustrativo. Entendemos que atos de linguagem nem sempre constituem uma ameaça à face do interlocutor. Às vezes é o corporal dos interlocutores que está em jogo numa interação. Muitos dos mal entendidos conversacionais acontecem mais por uma atitude corporal assumida pelos interlocutores que pelos atos de linguagem empregados na interação e muitas vezes, o interlocutor ignora o que se fala numa conversação, interessa-se muito mais pela linguagem expressa do corpo a sua frente. Se em língua materna já existem tais problemas, que dizer de uma interação em língua estrangeira? Acrescentamos que não se trata apenas do estranhamento do *eu*, mas também do *corpo* que já não é mais o da língua materna. Revuz (1998) diz que a língua não é apenas um objeto de conhecimento intelectual: ela é uma prática de expressão que solicita o sujeito, seu modo de relacionar-se com os outros e com o mundo; também uma prática corporal que põe em jogo todo o aparelho fonador. Essa aprendizagem, em uma interação, mobiliza assim dimensões da pessoa que geralmente não colaboram, nem mesmo convivem, em harmonia. Talvez quem melhor expressou este sentimento de estranheza do corpo quando nos expressamos numa língua estrangeira tenha sido Serres (1993). Segundo o autor o corpo que atravessa uma língua estrangeira aprende certamente um segundo,

aquele para o qual se dirige, onde se fala outra língua. Mas ele se inicia, sobretudo num terceiro, pelo qual transita. Aprofundaremos mais o estranhamento corporal e noção de um intercorpo nos capítulos seguintes.

Pellegrini (2000) nos fala que a aprendizagem de habilidades motoras na aprendizagem de uma língua, assim como novos padrões comunicativos (compreendidos como padrões sintáticos, textuais, interacionais, e discursivos) emergem e se estabelecem com a prática (através da exposição ao idioma e de seu uso), modificando o estado do sistema. A percepção das diferenças nos modos de interação corporal de indivíduos de culturas diferentes é de fundamental importância para a compreensão dos mal entendidos que ocorrem muitas vezes entre falantes não-nativos e nativos de língua estrangeira. As análises levadas por Gumperz e sua equipe no início dos anos oitenta são exemplares a esse respeito. Em *Discourse Strategies*, Gumperz (1982) mostra como os hábitos distintos em matéria de sinalização dos atos de linguagem e de abertura conversacional podem conduzir a divergências de interpretação. Nos mal entendidos analisados por Gumperz e sua equipe, a percepção das intenções do outro é problemático pois os interactantes (interlocutores) não partilham os mesmos índices e convenções de contextualização. Os interlocutores estão enraizados dentro dos seus distintos hábitos corporais comunicativos. Entendemos que as regras conversacionais de abertura, manutenção, fechamento e sincronização da interação são sensíveis à variação cultural e o princípio de alternância dos turnos da fala não compartilha das mesmas modalidades de aplicação da língua do falante não-nativo. O falante não nativo (allophone) no país que lhe acolhe enfrenta na verdade dois tipos de problema: primeiro ele precisa enfrentar as dificuldades do sistema lingüístico que lhe é estranho ou pouco conhecido, e segundo, ele deve fazer face às práticas de interação corporal e discursivas dos nativos que ele não domina. Não basta portanto dominar as estruturas lingüísticas pertencentes à língua alvo para obter êxito numa conversação/interação em língua estrangeira. Além da língua em si é preciso aprender o material para-verbal contido nela, isto é, incorporar determinados hábitos corporais e estratégias de comunicação que um determinado grupo utiliza nas trocas conversacionais cotidianas como suporte para a língua. Entendemos que grande parte dos trabalhos relativos à aprendizagem ignora este aspecto importante dos hábitos comunicativos dos falantes de uma língua.

O professor pode se perguntar em que essas observações, descrições e teorizações lhe podem ser úteis. Em nível generalizado, elas podem constituir uma fonte para repensar as situações de ensino/aprendizagem e os conteúdos referentes à língua-cultura. A cultura no ensino de língua estrangeira, incluindo aí o corpo, é por um lado objeto de um tratamento separado daquele da língua, vista ora como um patrimônio cultural-artístico e literário, ora como modo de vida cotidiano (alimentação, festividades, etc.). Os professores esquecem que a cultura se manifesta também nas práticas conversacionais da língua, seja através dos ritos sócio-conversacionais, seja através da linguagem corporal dos seus falantes.

Acreditamos que essas observações deveriam ser integradas na reflexão sobre o ensino de línguas. Como bem notou Louise Dabène:

[...] *Mettre en relation deux langues ne se résume pas à la simple superposition de deux systèmes linguistiques ; cela implique aussi la mise en contact de deux domaines culturels qui peuvent, éventuellement, s'avérer fortement divergents au niveau de certaines options fondamentales (DABÉNE, 1994 :128)*

Segundo a autora, essas opções fundamentais influem de forma decisiva sobre os hábitos comunicativos de cada cultura e do mesmo jeito, a cultura e as práticas de interação e discursivas estão intrinsecamente ligadas à língua.

1.8 Territórios, corpos e espaços na interação em língua estrangeira

Jamais nous ne percevrons le monde dans sa réalité, mais seulement le retentissement des forces physiques sur nos récepteurs sensoriels.
(Kilpatrick, 1961)

Passemos agora ao estudo do espaço e do território numa interação em língua materna ou estrangeira. É fato que toda língua se produz dentro um território. Este território não é apenas físico, mas também social. De acordo com Serrani (2005) o território é também um espaço social, que se define por sua história e pelos conflitos, alianças ou acordos sociais que lhe dizem respeito. No entanto, nas aulas de língua estrangeira esse fator é muitas vezes negligenciado. Este capítulo procura chamar a atenção do leitor para a importância do espaço geográfico de um ponto de vista não apenas meramente físico. Procuramos destacar a importância que o contexto sócio-espacial exerce na interação em língua estrangeira.

O uso adequado do território numa interação face a face é condição primeira para o sucesso da conversação verbal que se estabelecerá posteriormente. Dentro dessa primeira organização espacial do território numa interação/conversação o corpo também se reorganiza expressivamente. Ele cria assim um discurso corporal apropriado à situação social estabelecida entre ele e seu interlocutor. Esta interface corporal primeira que cada interlocutor apresenta num encontro será mantida ou alterada em função da ressonância corporal emitida pelo discurso corporal do seu interlocutor. É nesse primeiro nível de comunicação corporal que reside o sucesso da conversação verbal propriamente dita. Entendemos assim que a regulação do território e o discurso corporal inicial dos interlocutores agem diretamente na organização discursiva da comunicação verbal posterior.

De acordo com Hall (1971), a proximidade física entre indivíduos é um dos elementos reguladores da linguagem corporal que utilizamos todos os dias, mesmo sem estarmos conscientes. Utilizamos constantemente o espaço e distância para definir ou negociar a fronteira entre negócios públicos e privados, e ajustando a distância que nos

separa de outras pessoas, comunicamos mensagens sutis como a vontade de iniciar uma conversação, o desejo de intimidade partilhada ou, ao contrário, a falta de interesse.

O termo proxemia é um neologismo criado para designar o uso que o homem faz do espaço como produto cultural específico. Na análise feita por Edward Hall (1971), o ambiente físico é considerado como um território social no qual o indivíduo determina o seu próprio território em função de normas pessoais e sociais. A territorialidade depende ao mesmo tempo da percepção que o indivíduo tem de seu espaço privado e das regras sociais que impõem uma estruturação do ambiente seguindo critérios culturais e sociais (ritos, cerimônias, disposição espacial dos sujeitos, regras de protocolo em atos oficiais, etc.). O espaço humano é, portanto, estruturalmente significativa. Dessa forma, a proxemia trata das relações espaciais e das distâncias de interação em grupos formais/informais. Hall (1971) observa que, no indivíduo, o sentido de espaço não é estático: ele depende da natureza das relações interindividuais e da cultura de referência. A percepção do espaço varia de uma cultura a outra (na América Latina, as distâncias de interação são menos elevadas que nos Estados Unidos) e o desconhecimento desses aspectos culturais pode ser a origem de interpretações equivocadas, provocando mal-entendidos (os americanos são percebidos como frios e distantes pelos latino-americanos).

Segundo Kignel (2005) cada ser tem sua vibração, que caracteriza e cria um código, que se transforma então num meio. Esse código é definido por uma repetição vibratória. Ao mesmo tempo cada código está em contínua possibilidade de passar de um para outro ou de se misturar. Desse ritmo, dessa dança, nasce o território, no momento em que os meios e ritmos perdem seu direcionamento e passam a dimensionar o espaço. De cada um dos dois nascem qualidades de expressão que definirão o território.

Vários trabalhos sobre o estudo do território vêm trazendo constatações importantes acerca do uso adequado do espaço numa interação face a face. Entendemos que a má gestão do território em atividades orais desenvolvidas em cursos de língua estrangeira é muitas vezes a maior causa dos fracassos orais dos alunos.

O território marca a distância entre dois interlocutores, e Deleuze (1997) fala que o território não possui senão distâncias. É marcado por corpos, sons e toques, formando assim o seu *ethos*³.

Bakker (1973), entretanto, define território de maneira reducionista em relação ao território de Deleuziano, mas ajuda a compreender de forma clara a noção de território. Segundo este autor, o território pode ser dividido na seguinte ordem:

- *Território Espacial*: Qual meu espaço pessoal? Onde me sinto seguro? Que sentimentos tenho ao me considerar invadido?
- *Território Corporal*: Onde é o limite de meu corpo? Quais contatos são seguros, quais são inseguros? Que sentimentos nascem em mim quando alguém se aproxima, como se assim eu desejasse? Como ajo? O que minha cultura diz em relação a isso?
- *Território temporal*: Tenho tempo? Tenho tempo livre? Como uso meu tempo cronológico em relação ao tempo interno de que necessito?
- *Território Privado*: Como é meu espaço de pensamentos? Posso ter pensamentos próprios?
- *Território da ação*: Sinto-me bem com o que faço? Tenho espaço para agir, para me expandir, para “entrar na dança”?
- *Co-Territórios*: Como divido meu espaço com os outros, ao morar junto, dormir junto, trabalhar junto, dividir segredos, por exemplo?

Hall (1971) diz que o território é um conceito de base no estudo do comportamento animal. Ele é definido geralmente como a atitude característica adotada por um organismo ao tomar posse de um espaço e defendê-lo contra os membros de sua espécie. É importante frisar que o homem civilizado faz uso – embora num nível mais sofisticado, graças à aquisição da linguagem – do espaço para marcar e delimitar seu território privado e social. Todo animal é constituído por um mecanismo interno de fuga, sendo este, portanto, o mecanismo fundamental de sobrevivência dos animais

³ Os antigos designavam pelo termo *ethos* a construção de uma imagem de si destinada a garantir o sucesso do empreendimento oratório. Lembrando os componentes da antiga retórica, Roland Barthes define o *ethos* como “os traços de caráter que o orador deve mostrar ao auditório para causar boa impressão: é o seu *jeito* [...]. O orador enuncia uma informação e ao mesmo tempo diz: sou isto, não sou aquilo” (Amossy, 2005:11).

dotados de mobilidade. Embora o homem tenha se civilizado no decorrer dos milênios, esta civilização não é senão parcial. Ainda é possível observar o mecanismo de fuga em diversas pessoas e podemos constatá-lo bem em alguns esquizofrênicos que são tomados de pânico ao perceberem uma aproximação repentina. Pessoas comuns por vezes também fogem (desaparecem) de repente em situações aparentemente normais e ficamos assustados com estas reações; é provável que o tal mecanismo de fuga tenha sido acionado e o limite do território ultrapassado, uma vez que suas fronteiras são muitas, podendo estar dentro ou fora do corpo.

O espaço da sala de aula é sem dúvida um espaço favorável ao surgimento de territórios. Com o decorrer do curso, a ressonância corporal dos alunos e professores altera-se, assim como os códigos, os meios e os ritmos. Novos territórios vão se estabelecendo diariamente, e a capacidade de interação com o outro depende destas construções e reconstruções de territórios. Quem não consegue construir territórios em sala de aula terá sérios problemas de comunicação, e o professor consciente do papel que eles exercem saberá, desde o primeiro dia de aula, orientar seus alunos para a sua importância ao se expressarem em língua estrangeira.

Um exemplo prático da importância da aplicação da construção de território numa situação concreta em sala de aula seria, por exemplo, uma avaliação oral feita individualmente pelo professor ao aluno. É fato que o aluno deve comunicar verbalmente um dado conteúdo mínimo ao professor avaliador. É importante, entretanto, frisar que na maioria das vezes professor e aluno passam por cima dessa primeira forma de comunicação não verbal estabelecida na construção do território (espacial, corporal, temporal, etc.) que antecede a comunicação verbal propriamente dita.

Grande parte das intenções do interlocutor é revelada na construção do território que nasce da relação entre os dois interlocutores. Podemos decifrar muitas das intenções de nosso interlocutor apenas observando seus movimentos; as expressões faciais, o andar, a respiração ou a distância estabelecida são aspectos relevantes da comunicação que desprezamos numa interação face a face. Muitos de nossos alunos não se comunicam e não se expressam porque estão presos dentro de um padrão reducionista de comunicação, congelados dentro de uma armadura corporal cheia de tensões. Uma

simples regulação na respiração do aluno é suficiente para relaxar todo o corpo, favorecendo uma expressão mais verdadeira, fazendo com que as palavras venham à tona de forma natural e não forçada. Assim, ao avaliarmos um aluno numa dada circunstância, é preciso ficar atento a todos esses fatores extralingüísticos. Professor e aluno se desterritorializam um com o outro quando de uma interação oral face a face. O aluno, o menos territorializado, se reterritorializa, e o professor deve ajudar nessa reterritorialização reconhecendo suas intenções, aceitando frases truncadas, estimulando e dando sentido ao território recém criado entre ambos.

Penso que todo aluno principiante em língua estrangeira sente algo parecido quando interpelado pelo professor para uma atividade de expressão oral. O aluno se desterritorializa de sua língua materna e se lança num território lingüístico desconhecido, sentindo, imediatamente, medo. Assim, uma disputa inconsciente se inicia entre os alunos principiantes de uma língua estrangeira pela demarcação do novo território. É fato que em poucas aulas haverá um grupo tentando impor-se para manter ou expandir seu espaço nos territórios recém construídos. É preciso gerenciamento e lucidez do professor, pois ele é o principal veículo de construção e reconstrução de territórios em suas aulas. Se houver uma ressonância corporal favorável entre professor e aluno, fruto de uma territorialização positiva entre ambos, o conhecimento partilhado e a empatia entre os dois tende a aumentar contribuindo para a interação. O entendimento da fala do aluno por parte do professor, em termos de compreensão ou interpretação, constitui assim uma atividade. Não sendo, de forma alguma, passivo, cabe a ele atuar sobre o material lingüístico de que dispõe o aluno, mas também, é claro, da entonação, dos gestos, das expressões fisionômicas, dos movimentos corporais na linguagem falada, e, deste modo, construir um sentido para a fala do aluno. Cabe ao professor estabelecer entre os elementos da fala do aluno e todo o contexto relações dos mais diversos tipos, para ser capaz de compreendê-los em seu conjunto e interpretá-los de forma adequada à situação. O papel da ressonância corporal entre professor e aluno é nesse momento de extrema importância para que a interação aconteça. Como se chega a isso? Tentamos responder a questão investigando a noção de espaço vazio de Peter Brook e, posteriormente, analisamos o uso do espaço em sala de aula durante a formação de alguns professores do F.LE.

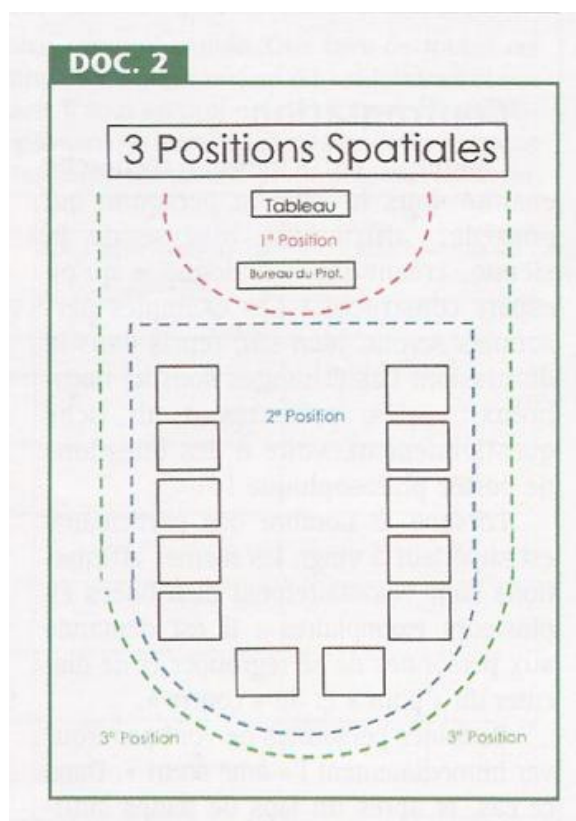
Para que se estabeleça uma relação mais natural e intensa entre professor e aluno é preciso criar um espaço vazio. A noção de espaço vazio que expomos aqui é oriunda do teatro e foi especialmente descrita e estudada no livro “*O teatro e seu espaço*” de Peter Brook (2005). Segundo ele para que alguma coisa relevante ocorra, é preciso criar antes um espaço vazio. O espaço vazio permite que surja um fenômeno novo, porque tudo que diz respeito ao conteúdo, significado, expressão, linguagem e música só podem existir se a experiência for nova e original. Mas nenhuma experiência nova e original é possível se não houver um espaço puro, virgem, pronto para recebê-la. Ainda de acordo com Brook, o espaço vazio deve ser criado e compartilhado entre atores e público, sendo assim o mesmo para todos que ali estão.

Seguindo o pensamento de Brook em relação ao espaço, acreditamos que exista uma separação de espaços na relação entre alunos e professores em sala de aula. O espaço de um não é compartilhado pelo outro. Ele nos fala que um bom espaço é aquele para o qual convergem muitas energias diferentes, e onde todas as categorias desaparecem. Quando o espaço não está bem preenchido e equilibrado perde-se a atenção do público. O autor relata a seguir uma experiência marcante sobre o papel que o espaço exerce na interação.

[...] certo dia, numa universidade inglesa, quando dava as conferências que serviram de base para meu livro “O teatro e seu espaço”, eu me vi sobre um palco de um auditório, de frente para um enorme buraco negro, distinguindo vagamente lá no fundo do buraco umas pessoas sentadas na escuridão. Quando comecei a falar, senti que tudo o que dizia não tinha o menor sentido. Fui ficando cada vez mais deprimido, pois não conseguia achar um jeito natural de chegar até elas. Vi que elas estavam sentadas como alunos atentos, à espera de sábios conselhos para escreverem em seus cadernos; quanto a mim, havia sido escalado para o papel de mestre, investido da autoridade que cabe a quem fica quase dois metros acima do nível dos ouvintes. Felizmente, tive a coragem de parar e sugerir que fôssemos para outro lugar. Os organizadores saíram, procuraram por toda universidade e finalmente acharam uma salinha que era estreita demais e muito desconfortável, mas onde foi possível estabelecermos uma relação natural e mais intensa. Falando nestas novas condições, percebi imediatamente que havia uma nova relação entre mim e os estudantes. Daí por

diante, consegui falar livremente e a platéia ficou igualmente livre. As perguntas, assim como as respostas, fluíram de modo muito mais fácil. (BROOK, 2005:3)

Sobre a utilização do espaço em L.E. nós encontramos algumas experiências já realizadas que procuram mostrar como ele pode interferir positivamente ou negativamente no desenvolvimento de uma aula de língua estrangeira. A revista “*Le Français dans le Monde*” traz um artigo⁴ sobre formação de professores que discorre sobre a importância do uso adequado do espaço em sala de aula. Os autores definem três posições de percepção que o professor deve levar em conta durante sua prática cotidiana em sala de aula. Os autores se inspiraram numa abordagem global de comunicação chamada “programação neurolinguística”. Segundo os autores essa estratégia permite aos professores desenvolver uma percepção e um olhar diferentes sobre a forma de agir e reagir, nos mais diversos tipos de ambiente, em nosso caso, no contexto da sala de língua estrangeira. Uma dessas técnicas consiste na diferenciação entre as diversas posições de percepção (Doc. 2).



⁴ SEKHAVAT, Azam & HIRCHI Daniel. Vers une pédagogie comportementale. In : le français dans le monde, n° 235 CLE Intrnstonal, Paris, Janvier-Fevrier 2003, pp. 28-29

A 1º posição que representa minha posição, com meus critérios, meus objetivos.

A 2º posição que representa a posição do outro, com seus critérios, seus objetivos.

A 3º posição que representa a posição de observação da interação entre eu e o outro.

Numa classe de FLE, a 1º posição é aquela do professor que possui um certo número de objetivos a cumprir durante a sua aula, e que ele deve controlar, levando-se em conta tanto a forma como o aluno age/estuda/aprende quanto a interação criada entre ele e os estudantes, mais o tempo atribuído as diferentes atividades previstas para a aula. Recomenda-se ao professor utilizar este espaço perto do quadro para fixar espacialmente essa 1º primeira posição : “Quando eu me encontro nesse local, eu estou em total acordo com os meus objetivos”.

Dentro desse contexto, a 2º posição será aquela dos alunos. No intuito de se colocar no lugar dos alunos, o professor deve se deslocar em direção a eles e colocar-se no seu nível, ou seja, se ir até o fundo da sala, colocar-se atrás deles, sentar-se numa cadeira no meio da sala, etc,. Isto lhe permitirá melhor sentir onde se encontram os diferentes alunos no processo de aprendizagem e criará um contato mais real e mais próximo com eles.

É igualmente importante que o professor possa num dado momento de sua aula distanciar-se tanto em relação a seus objetivos como em relação ao nível atingido pelos alunos. É preferível que o professor escolha um local na sala um pouco mais afastado que lhe permita distanciar-se para reencontrar uma certa objetividade, que chamamos de 3º posição. Fica evidente que exercícios em grupo ou trabalhos escritos são excelentes ocasiões para atingir este objetivo.

Voltemos a atenção agora para uma reflexão importante de Peter Brook sobre uso das palavras no cotidiano e no teatro. A reflexão serve também para repensarmos nossa prática diária em sala de aula. Para este estudioso, a vida no teatro é mais compreensível e intensa porque é mais concentrada. A limitação do espaço e a

compressão do tempo criam essa concentração. Na vida real usamos um palavreiro desordenado e repetitivo, embora este modo tão natural de nos expressarmos sempre tome um tempo enorme em relação ao conteúdo real do que queremos dizer. Entendemos que o espaço e a interação verbal criados numa aula de L.E. são diferentes do espaço e da interação verbal natural em língua materna. Compreendemos que existe uma compressão do tempo e do espaço quando interagimos em L.E. É preciso atentar sob esse ponto, o aluno ao expressar na L.E. se apóia em verbalizações muito prolixas que não fazem muito sentido se traduzidas literalmente para língua alvo. Para Brook a compressão consiste em eliminar tudo que não é estritamente necessário e intensificar o que sobra. Numa improvisação teatral busca-se encontrar um sentido mais concentrado suprimindo as falas prolixas com pouca ou nenhuma significação para a cena. Na nossa prática interativa em sala de aula precisamos mostrar também aos alunos que existem na L.E. meios lingüísticos diferentes mais eficazes e capazes de transmitir com maior clareza uma idéia que se servir de uma tradução literal termo a termo em nossa língua materna. Mais adiante, Brook nos fala que a vida diária, tudo se faz “de qualquer jeito”, porém no teatro não é possível proceder “de qualquer jeito”. Acreditamos que essa máxima seja também válida para o aprendizado de um L.E. não podemos proceder “de qualquer jeito” quando interagirmos com um nativo da L.E. Deixamos para o capítulo seguinte a análise mais aprofundada dessa reflexão.

CAPÍTULO 2 – O CORPO DO OUTRO

O corpo é a superfície inscrita dos eventos, traçada pela linguagem e dissolvida pelas idéias, o locus de um eu dissociado, adotando a ilusão de uma unidade substancial. (Foucault, 1977)

2.1 Alteridade corporal em língua estrangeira

O recorte que daremos ao corpo ao longo deste capítulo procura compreender a interação como uma construção intimamente ligada à experiência social, ideológica e corporal de vida do falante. Entendemos que as atitudes corporais dos falantes numa troca conversacional nunca são estáticas ou claramente definíveis; elas são antes contraditórias e se modificam em conformidade com diferenças histórico-culturais, que determinam diferentes regras de comportamento. Tais regras precisam ser aprendidas por cada indivíduo, e a sua interiorização é um elemento essencial de aculturação e socialização. Este código é em grande parte aceito de forma pré-consciente, sendo difícil trazê-lo para a consciência, na medida em que determinadas leis do comportamento corporal não são percebidas como normas, mas sim como naturais. Para Foucault (1977), as estratégias de dominação do corpo constituem o próprio instrumento das relações de poder na estrutura social. A censura corporal é um mecanismo sem o qual o sistema de produção vigente na sociedade moderna não poderia funcionar.

Buscamos neste capítulo apontar que, além da aprendizagem da língua, existe a inscrição do aluno dentro de uma discursividade corporal inscrita na história da língua alvo. O conceito de interdiscurso vai servir de base para analisarmos a noção de intercorpo mais adiante. Entendemos que um episódio qualquer de comunicação se inscreve em uma dupla história: a que reúne a história particular dos interlocutores e aquela que corresponde ao conjunto de gestos, atitudes, posturas, comportamentos, etc. construídos socialmente pelos seus membros. O corpo fornece, por um lado, uma série de informações que o identificam enquanto pertencente a um determinado grupo social, de uma determinada cultura, falante de uma determinada língua, e por outro, ele é

também um elemento revelador da individualidade, na medida em que depende invariavelmente da relação que cada um tem com o próprio corpo e o corpo dos outros. Pretendemos mostrar que ao se expressar num outro idioma o falante assume um outro “habitus corporal”. Entendemos que os comportamentos e os gestos expressados numa interação, que se trate de atividades lingüísticas ou outras, não têm sentido senão através de uma historicidade das maneiras de dizer e de agir. Interagir corporalmente com um estrangeiro é por um lado inscrever-se numa história interacional que se apóia em outros precedentes não verbais; por outro lado é inaugurar um novo episódio dentro de uma eventual história interativa.

Para darmos conta de nossa proposta, utilizaremos como base a análise do discurso, da qual apresentamos a seguir alguns pontos-chave. Pretendemos discorrer sobre alteridade discursiva que se situa no nível do interdiscurso e também refletir sobre a noção de interdiscurso, estendo-a para um outro plano do discurso, aquele inscrito no corpo e determinado historicamente, marcado pelas formações discursivas do dizer corporal. A alteridade corporal também se situaria num interdiscurso corporal.

De acordo com Orlandi (2005) a análise do discurso, como o próprio nome indica, não trata da língua, não trata da gramática, embora todas essas coisas lhe interessem. Ela trata do discurso. O discurso é a palavra em movimento. A análise do discurso concebe a linguagem como mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social. Essa mediação, que é o discurso, torna possível tanto a permanência e a continuidade quanto o deslocamento e a transformação do homem e da realidade em que ele vive. O trabalho simbólico do discurso está na base da produção da existência humana. A análise do discurso não trabalha com a língua enquanto sistema abstrato, mas com a língua no mundo, com maneiras de significar, com homens falando, considerando a produção de sentidos enquanto parte de suas vidas, seja enquanto sujeitos, seja enquanto membros de uma determinada forma de sociedade. Ela considera os processos e as condições de produção da linguagem pela análise da relação estabelecida pela língua com os sujeitos que a falam e as situações em que se produz o dizer. Na realidade, a língua não é só um código entre outros, não há essa separação entre emissor e receptor, nem tampouco eles atuam numa seqüência em que o primeiro fala e depois o outro decodifica. Eles estão realizando ao mesmo tempo o processo de significação e não estão separados de forma estanque. As relações de linguagem são

relações de sujeitos e de sentidos e seus efeitos são múltiplos e variados, o discurso é assim efeito de sentidos entre interlocutores. Podemos dizer que o sentido não existe em si mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras são produzidas e estas mudam de sentido segundo as posições daqueles que as empregam. As palavras tiram seu sentido dessas posições, isto é, em relação às formações ideológicas nas quais essas posições se inscrevem. Os estudos discursivos visam pensar o sentido dimensionado no tempo e no espaço das práticas do homem, descentrando a noção de sujeito e relativizando a autonomia do objeto da lingüística. A análise do discurso reflete sobre como a linguagem está materializada na ideologia e como a ideologia se manifesta na língua. O sujeito da linguagem é descentrado pois é afetado pelo real da língua e também pelo real da história, não tendo o controle sobre o modo como elas o afetam. Isso redundaria em dizer que o sujeito discursivo funciona pelo inconsciente e pela ideologia. Como os sujeitos são constituídos na/pela linguagem, eles também constroem representações nas relações sociais, de acordo com a posição ocupada por cada um na sociedade, o que em análise do discurso se chama formação discursiva.

Segundo Brandão (2004) a formação discursiva se define pela sua relação com a formação ideológica, sendo esta última constituída por um conjunto complexo de atitudes e representações que não são nem individuais, nem universais, mas dizem respeito, mais ou menos diretamente às posições de classe em conflito umas com as outras. Cada formação ideológica pode compreender várias formações discursivas interligadas. A formação discursiva determina o que pode e deve ser dito a partir de um lugar social historicamente determinado, e ela aparece como lugar de um trabalho no interdiscurso, sendo um domínio inconsciente, aberto e instável, e não uma projeção, a expressão estabilizada da visão de mundo de um grupo social.

O interdiscurso, segundo Maingueneau (1989), é um processo de reconfiguração incessante, no qual uma formação discursiva é levada a incorporar elementos pré-construídos, produzidos fora dela. A interdiscursividade tem um lugar privilegiado no estudo do discurso: ao tomar o interdiscurso como objeto, procura-se apreender não uma formação discursiva, mas a interação entre várias outras fazendo com que a interdiscursividade seja constitutiva de todo discurso.

Esses conceitos nos levam à questão que nos interessa de perto: a alteridade discursiva, que se situa no nível do interdiscurso

Para Serrani-Infante (1997) a concepção de subjetividade que se considera na alteridade discursiva não é a de falante que encontraria na linguagem um instrumento para exprimir suas intenções de comunicação, mas sim, o espaço do sujeito afetado pelo pré-construído e pelo discurso transverso, sujeito do inconsciente, efeito da linguagem, falante, ser em línguas, pego na ordem simbólica que o produz enquanto sujeito. Subjetividade descentrada, porque não é entendida como sendo a origem do dizer, sujeito, portanto, cindido, marcado pela perda, pela falta de uma ilusão infantil de onipotência e completude.

[...] É preciso insistir-se em que a abordagem discursiva do sentido sustentada aqui comporta um questionamento radical do sujeito intencional entendido como fonte individual de um sentido que lhe seria transparente. (SERRANI-INFANTE, 1997: 73)

Segundo Serrani-Infante (1997), esta é a dimensão de análise que se estuda, também a determinação sócio-histórica do dizer por memórias discursivas contraditórias que, enquanto tais, permanecem diretamente inacessíveis para o enunciador, ao mesmo tempo que são as que determinam seus sentidos.

[...] Assim, desta perspectiva não se entende a língua enquanto código, mas enquanto estrutura verbal simbólica, cujas marcas formais ganham sentido ao se realizarem em processos discursivos historicamente determinados, e determinantes na constituição do sujeito. (SERRANI-INFANTE, 1997: 68)

A noção de alteridade corporal, assim como a alteridade discursiva, se situa também no interdiscurso, neste caso de um interdiscurso corporal. “O dito” e “o querer dizer” não estariam apenas na dimensão abstrata da linguagem, mas presente no corpo e nas suas formas de interação. Deste modo haveria no corpo algo a mais que os gestos ditos individuais numa interação. Existiria um corpo afetado pelo contexto e por um discurso corporal pré-construído historicamente. Assim como no caso do interdiscurso os gestos numa interação social não teriam origem no indivíduo, mas num pré-

construído historicamente que fornece a matéria-prima para o sujeito se constituir em relação a determinadas formações corporais preponderantes. Dentro dessa visão o sujeito também não seria dono dos seus meios de expressão gestual, estes gestos estariam dentro de uma história, dentro de uma forma muito peculiar de interagir entre seus membros. Os sentidos destes gestos não são soltos, mas administrados. Paralelamente à imprevisibilidade do sujeito com o sentido dos seus gestos, existe uma forma de controle sobre eles e toda formação social tem formas de controle da interpretação. Os hábitos corporais dos indivíduos são vigiados dentro da sociedade, ou seja, há um corpo social que administra os sentidos, sejam eles de ordem verbal ou discursiva, sejam de ordem corporal ou gestual. Diante de qualquer fato somos obrigados a interpretar.

Se cada sociedade tem seu corpo, da mesma forma que ela tem sua língua, e que esta língua e este corpo estão submetidos a uma gestão social, podemos dizer que existe um conjunto de regras, um sistema de normas comportamentais que juntamente com a língua governam nossas atividades sociais. Pensando dessa forma, o comportamento verbal não constitui senão apenas um aspecto do comportamento comunicativo. Mais que isso, a significação que convém creditar ao comportamento comunicativo não depende somente de disposições lingüísticas verbais, mais implica um tipo de re-interpretação sintética das significações construídas ao nível verbal e para-verbal (entonações, acentuação, ritmo, inflexões vocais, timbres e particularidades fonéticas) e o nível não-verbal (proxemia, posturas, atividades mimo-gestuais)

Sobre o papel do corpo na interação o comentário de Bateson (apud Wilkin, 1981) é precioso .

[...] Nous ignorons à peu près tout des processus par lesquels nous fabriquons nos messages, et des processus par lesquels nous comprenons les messages des autres et y répondons. Nous n'avons pas non plus conscience d'ordinaire de bien des caractéristiques et composants des messages eux-mêmes. Nous ne remarquons pas à quels moments nous tirons sur notre cigarette, clignons des yeux ou haussons les sourcils. Mais le fait que nous ne prêtions pas attention à ces détails de l'interaction n'implique pas qu'ils soient sans conséquence sur le cours de la relation. Nous sommes pour l'essentiel inconscients des conventions passagères que nous passons sur la façon

dont les messages doivent être compris ; de même sommes-nous inconscients du dialogue qui porte sur ces conventions.

A interação é concebida desta forma como um sistema de múltiplos canais na qual o autor social participa a todo instante, quer ele queira ou não, por meio de gestos, olhares, silêncios, etc. Na sua qualidade de membro de uma certa cultura, ele faz parte da comunicação, como o músico faz parte da orquestra. Mas dentro desta vasta orquestra cultural, ele não há maestro nem partitura. Cada um toca sua música (gestual) interagindo e adaptando-se ao outro. Somente um observador externo, ou seja, um pesquisador, poderia elaborar uma partitura dos gestos numa interação, que se revelaria altamente complexa, haja vista a natureza variável dos elementos constitutivos dentro dela.

A língua, bem como as diversas formas de comunicação nela circunscritas, é uma forma particular de interpretar e perceber o mundo definida em comum acordo por um grupo. A língua é assim fruto da experiência histórica de seus habitantes acumulada ao longo de muitas gerações. Não é preciso ir muito longe para comprovarmos a importância da experiência social na construção de práticas comunicativas. Para Pêcheux (1990) é a coletividade, como entidade preexistente, que impõe sua marca ideológica em cada sujeito, sob forma de uma socialização do indivíduo em relações sociais concebidas como relações intersubjetivas. Também para Gumperz (1989) a comunicação verbal é constitutiva da realidade social e tanto a comunicação verbal quanto a realidade social reproduzem uma ideologia que tem sua própria história. Esse autor reitera que a identidade social de um grupo é produzida e reproduzida pelos diferentes tipos de fala presentes no interior desses grupos:

[...] C'est parce que le processus par lequel les groupes se forment et construisent les symboles de leur identité historique que nous sommes en présence de façons de parler particulières (GUMPERZ, 1989 : 14).

Entendemos que o aprendizado da língua materna ocorre em situações bem peculiares e individuais para cada pessoa. Cada palavra, frase ou expressão aprendida desde os primeiros anos de nossas vidas ocorre dentro de um contexto social específico. A palavra nos chega impregnada de sensações e percepções oriundas das circunstâncias

históricas vividas num dado momento da vida. Para Picard (1983), a expressão corporal é também um elemento da cultura. O corpo reflete tanto as características gerais e diferenciadoras de uma dada cultura em relação a outras quanto, no interior de uma mesma cultura, serve de elemento identificador de uma multiplicidade de papéis e hierarquias. Nesse sentido, o corpo é, em si mesmo, um signo, e o seu papel nas relações sociais varia imensamente de uma cultura para outra.

Piaget (1978) e Vigotsky (1987) defendem a importância da experiência, chamando a atenção para relação existente entre pensamento e ação e o fato de que a aprendizagem da língua materna é feita de “dentro para fora”, ou seja, a partir da interiorização das percepções/ações realizadas pela criança sobre o mundo concreto. Dessa forma, acreditamos que os produtos da experiência social e ideológica vivenciados por uma pessoa durante o aprendizado de uma língua se refletem também no corpo, imprimindo-lhe uma face, um comportamento, resultante das experiências externas vividas.

Ainda segundo Picard (1983) o corpo manifesta, na interação, a interiorização de uma imagem ou de um status social que encontra nos gestos, nas atitudes, nos movimentos, sua expressão primeira. Assim as relações que mantemos com o mundo e o lugar que ocupamos nele podem ser lidos na relação que cada um mantém com seu corpo e o lugar que este ocupa dentro das relações. Para cada papel social existe um conjunto orgânico de gestos, de mímicas e de posturas. Assumir um papel social é vestir o hábito corporal que lhe está fixado e que o define aos olhos de todos. Existe portanto uma tradução corporal de posições e de status sociais. Eduard Sapir (2001) revela que os produtos da experiência social afetam não apenas a linguagem, mas a própria escolha e articulação de determinados sons.

[...] L'essence même du langage réside dans le fait de considérer certains sons conventionnels et volontairement articulés, ou leurs équivalents, comme représentant les divers produits de l'expérience. (SAPIR, 2001)

Seguindo a linha aberta pelo raciocínio de Goffman (1973) e Gumperz (1989) tentamos mostrar que a ideologia impregna não apenas as práticas discursivas numa comunicação face a face, mas que ela também se faz presente no corpo dos seus

interlocutores, assumindo entonações, gestos, posturas, etc., conforme cada situação de comunicação vivenciada. Procuramos com isso enriquecer os processos sociolingüísticos de interpretação em uma dada situação de comunicação e buscamos assim tornar menos problemáticos estes mesmos processos de interpretação. Nossa análise procura abrir um novo caminho que contribua para um melhor entendimento dos métodos interpretativos da comunicação face a face.

Queremos demonstrar que os corpos dos falantes, quando imersos num contexto social relativamente inédito, sofrem uma mudança e uma reorganização interna provocada pelas circunstâncias da comunicação de face a face estabelecida. Não se trata somente de uma mudança comunicativo/discursiva ocasionada pelo encontro. Os interlocutores não mudam apenas o discurso, é o corpo inteiro que se reorganiza face às circunstâncias externas da situação de comunicação.

Como vimos, o comportamento corporal está impregnado da cultura à qual pertence. Logo, a linguagem corporal do falante de uma língua não é transparente ao falante de outra língua; ou seja, para que o primeiro compreenda corporalmente o segundo, e vice-versa, é preciso que ambos sejam capazes de decodificar a linguagem corporal do outro, empregada na interação. No entanto, as metodologias de ensino de línguas estrangeiras em geral não levam em conta esta necessidade. Ao falar de intercultural, raramente incluem elementos da linguagem corporal, como, por exemplo, os gestos que acompanham determinadas expressões lingüísticas ou as atitudes que revelam estados de humor. Nesse sentido, por mais eficiente que seja a aprendizagem da língua, ainda assim, ela será deficiente para possibilitar uma comunicação autêntica, e o aluno parece ser levado a somente fazer uso de um único modo de expressão, o modo verbal, em detrimento de todos os outros.

2.2 Uma teoria enunciativa para o corpo

Analisaremos neste capítulo alguns aspectos da teoria da enunciação. Entendemos que esta teoria se inter-relaciona com muitos dos aspectos corporais não verbais considerados na interação em língua estrangeira. Koch (2001), ao tratar do estudo da enunciação, afirma que não basta ao lingüista preocupado com questões de

sentido descrever os enunciados efetivamente produzidos pelos falantes de uma língua: é preciso levar em conta, simultaneamente, a enunciação – ou seja, o evento único e jamais repetido de produção do enunciado. Isto porque as condições de produção (tempo, lugar, papéis, representados pelos interlocutores, imagens recíprocas, relações sociais, objetivos visados na interação) são constitutivas do enunciado: a enunciação vai determinar a que título aquilo que se diz é dito.

Para que a enunciação aconteça de fato, um dos interlocutores instaura-se como locutor visando influenciar o outro de alguma maneira. Assim não podemos considerar a enunciação como um ato individual. Partindo deste ponto formulamos algumas questões. De que forma este interlocutor influencia o outro? Apenas fazendo uso da língua? Qual o papel do corpo no momento da enunciação? Tentemos responder a estas questões.

Em artigo sobre as teorias interacionistas Jacques Cosnier (1998) aponta para importância do corpo junto à enunciação:

[...] L'énonciation et un processus corporel, le corps participe activement à la production langagière à la fois sur le plan de la facilitation cognitive, de la maîtrise affective, et de l'expression énoncive (COSNIER, 1998:121)

Inúmeros trabalhos contemporâneos vêm tentando mostrar que a estruturação do pensamento está apoiada por coordenadas corporais e que a expressão gestual precede a articulação verbal. Cosnier destaca a importância da utilização do corpo no processo de aquisição e interiorização dos novos hábitos comunicativos da língua alvo. Para o pesquisador, o corpo cumpre um papel de empatia no processo de comunicação e memorização de modelos verbais e não-verbais da língua alvo. Dentre algumas propostas de utilização do corpo o autor sugere:

[...] une mise en disponibilité psycho-corporelle afin de dépasser les blocages et afin d'établir la libre circulation des perceptions et associations mentales (par exemple par des exercices corporels de suggestopédie, de

relaxation avec travail sur les états de conscience, d'exercices d'expression corporelle, d'apprentissage de chansonnettes en groupe. (COSNIER, 1998 :123)

Se, como disse Cosnier, a enunciação é um processo corporal e a expressão enunciativa está intimamente ligada ao corpo, podemos dizer que existe um corpo da enunciação que precede a enunciação propriamente dita. Este corpo enuncia de um determinado lugar ou de uma determinada posição sócio-histórica e dentro de determinadas condições de produção. Entendemos que o sujeito do enunciado é concebido no corpo no momento da enunciação e determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que a enunciação é produzida. Desse modo a enunciação muda de sentido segundo as posições sustentadas pelo corpo e o sujeito que a emprega, o que significa que ela toma seu sentido em referência a essas posições, isto é, em referência às formações ideológicas nas quais essas posições se inscrevem. Tanto a enunciação como o sujeito não são dados a priori, mas constituídos na interação. O corpo é o lugar que abriga a enunciação e o sujeito, todavia pouco ou nada foi dito sobre seu papel nas práticas discursivas entre falantes.

O subjetivismo individualista, no qual o sujeito tem a ilusão de que ele é o criador absoluto do seu discurso, considera o ato de enunciação como um ato puramente individual, expressão de uma consciência individual. Esta teoria da expressão repousa sobre um dualismo entre o interno (a consciência) e o externo (o ato de expressão). Dentro desse dualismo é o interno que domina o externo; é a consciência que determina a forma da expressão e não o inverso. Ora os mesmos autores que fazem do interior o pólo determinante, constatam que se exteriorizando o conteúdo interno muda-se seu aspecto, já que ele é obrigado/coagido a se apropriar de um material dispondo de regras próprias, estranhas ao pensamento. Resulta disto uma contradição desconcertante: como continuar a fazer da consciência o pólo que determina a forma externa se a passagem para expressão verbal e gestual arrasta inevitavelmente uma deformação e traição da consciência?

A solução para o dilema parece ser resolvida por Bakhtin⁵ (1988), pois ele propõe acabar com a contradição invertendo a ordem das determinações.

[...] Não é a atividade mental que organiza a expressão, ao contrário é a expressão que organiza a atividade mental, que a modela e determina sua orientação (BAKHTIN, 1998:123)

Desse ponto de vista, não é a expressão verbal ou corporal que se adapta ao nosso mundo interior, mas o nosso mundo interior que se adapta às possibilidades de expressão. Desse modo Bakhtin (1988) afirma que o centro nervoso de toda enunciação, de toda expressão, não é interno, mas externo: ele está situado no meio social que rodeia o indivíduo.

Bakhtin insiste sobre o caráter social e ideológico da apropriação pelo indivíduo de uma consciência e de uma personalidade. O mundo interior de cada indivíduo é dotado de um auditório social próprio bem estabelecido no qual se constroem deduções interiores, motivações e apreciações. A atividade mental não existe senão pela expressão e a consciência não remete mais a uma substância interna, mas a discursos verbais e corporais interiorizados.

Esta situação do corpo anterior à enunciação vem no entanto sendo esboçada em alguns autores que trabalham com a dimensão social do discurso, mais precisamente aqueles do campo da sociolinguística interacional. Procuramos desde o início encontrar na sociolinguística uma base de sustentação teórica para validar nossas hipóteses em relação à função que os corpos exercem numa dada situação de interação. Entendemos que a produção de enunciados numa interação entre dois falantes é potencialmente afetada pela ressonância corporal entre os corpos dos interlocutores envolvidos.

Na abordagem interacionista, o objeto de investigação não são as frases abstratas e independentes, mas os enunciados atualizados dentro das situações concretas de comunicação. São as propriedades do contexto que determinam as operações de

⁵ “Marxismo e filosofia da linguagem”, de 1929, só terá realmente repercussão na década de 80, quando aparece como uma forma de incorporar aos estudos lingüísticos uma concepção de linguagem diferente da lingüística da imanência, na medida em que incluía a história e o sujeito. (Gregolin, 2003)

produção dos enunciados bem como sua interpretação. Uma parte dos trabalhos realizados pela sociolinguística interacional estão voltados para o estudo do contexto situacional na interação face a face. Falar em locutores situados num contexto é enfatizar a preeminência e a preexistência da topografia social sobre os falantes que aí vêm se inscrever. O aluno e o professor, como interlocutores, são, na verdade, indivíduos inscritos em lugares já estabelecidos, por intermédio dos quais alcançam sua identidade. Ocupando, então, tais posições, por meio desse sistema de lugares que, sendo social, ultrapassa a identidade do indivíduo, o sujeito do discurso pedagógico, por exemplo, expressa-se corporalmente de acordo com as regras que determinam esse discurso.

Destacamos nesse primeiro momento atenção às pesquisas realizadas por Oswald Ducrot sobre contexto situacional e índice de contextualização. Estes estudos parecem confirmar, ainda que implicitamente, a forte influência que o território e os corpos exercem na estruturação do processo de interação e enunciação verbal subsequente.

Segundo Ducrot (1995) os índices de contextualização são normas linguísticas diversas pertencentes ao repertório linguístico dos locutores. Achamos que esses índices de contextualização não são somente de ordem linguística, pois um conjunto de normas corporais produzidas pelos interlocutores a eles se juntam no momento da interação. Estes índices linguístico-corporais intervêm na sinalização dos pressupostos contextuais e contribuem a indicar a maneira sobre a qual os enunciados devem ser interpretados. Jacques Cosnier (1998) parece partilhar de nossa reflexão quando diz que:

[...] parler n'est pas émettre des mots ordonnés selon des règles syntaxiques dans le but de transmettre une information. Parler c'est réaliser des actes. Apprendre à parler une langue s'est apprendre à utiliser un outil pour réaliser un certain nombre d'actes sociaux. Acquérir une langue c'est donc apprendre à réaliser des performances actionnelles en situation de communication interpersonnelle. (COSNIER, 1998:122)

A sociolinguística interacional (Ducrot,1995) se define como uma teoria da contextualização dos enunciados descrevendo como os contextos sociais são

constituídos interacionalmente pelos participantes por meio de atividades sociais verbais e não verbais (corporais) que são, por sua vez, tornados interpretáveis por esses mesmos contextos. Esta perspectiva considera que o contexto social não é dado, mas que ele se torna disponível enquanto resultado de ações conjuntas dos interactantes. Jacques Cosnier referindo-se à aquisição do vocabulário e de uma sintaxe por crianças atesta o papel desempenhado pelo contexto na constituição dos enunciados dos interlocutores.

[...] les jeunes enfants n'apprennent pas un vocabulaire et une syntaxe détachés du contexte, ils apprennent en situation dans des échanges actifs et motivés avec leur entourage. Il n'y a pas d'apprentissage sans motivation contextuelle. Il convient donc au maximum d'être en situation réelle ou au moins réaliste. (COSNIER, 1998:122)

Os processos de contextualização que estão no centro das pesquisas sociolinguísticas são, segundo Ducrot (1995), os processos de contextualização prosódicos (ritmo, tempo, entonação, etc.); os processos de contextualização não verbais (em particular gestuais) e os processos de contextualização verbais (lexical, segmentais e sequenciais) em particular sua relação com os gêneros discursivos. A análise detalhada das interações em contextos institucionais e burocráticos permitiu mostrar que tais processos cumprem um papel importante nos mal-entendidos comunicativos e que as diferenças interculturais correspondem frequentemente a divergências na utilização dos índices de contextualização.

Consideramos que os processos de contextualização estudados pela sociolinguística interacional são de natureza complexa e acreditamos que dentro deles convivem outros processos igualmente complexos, como por exemplo, a relação do enunciado com o corpo que enuncia.

Consideremos agora a diferença entre enunciado e o sujeito da enunciação para em seguida falarmos de uma enunciação corporal.

Para Foucault (1969), o enunciado é a materialidade repetível, unidade elementar do discurso. O sujeito de um enunciado é um lugar determinado e vazio que pode ser ocupado por indivíduos diferentes. Desse modo, o lugar do sujeito num

enunciado tipo: “*Je n’aime pas la politique*” tem sido ocupado por indivíduos diferentes, homens, mulheres, de diferentes regiões e de classes sociais distintas. Esses indivíduos se constituem como sujeitos desse discurso. Um enunciado suporta assim enunciações distintas, dado que tem uma existência material e sua materialidade é repetível. O enunciado pode, pois, ser repetido por um mesmo indivíduo ou por indivíduos diferentes, apesar de sua materialidade.

A enunciação por sua vez, é o singular, o irrepetível, o acontecimento, que tem data e lugar determinado. Assim cada vez que nosso enunciado-exemplo, “*je n’aime pas la politique*”, é repetido (pelo mesmo indivíduo ou por indivíduos diferentes), trata-se de uma nova enunciação. Todavia, conforme afirmamos anteriormente, considerando-se a contribuição de Bakhtin, não é mais possível dizer que a enunciação é um ato individual. Ela é, repetimos, eminentemente social. Enuncia-se sempre para alguém de um determinado lugar ou da posição sócio-histórica, valendo dizer que o tu também ocupa uma determinada posição. Esses lugares são constitutivos da enunciação.

Todo o conjunto de recursos expressivos de que o corpo dispõe pode ser considerado a um só tempo produto histórico de um determinado grupo social e um processo de construção permanente, por meio das enunciações concretas de sujeitos interagindo entre si. Isso equivale dizer que o modo de expressão do corpo se (re)constrói incessantemente pelo processo ininterrupto de interação, que envolve falantes e contexto.

Como o enunciado, o corpo também possui sua historicidade, cada época tem um corpo, uma memória corporal, uma linguagem corporal que lhe é específica. Essa memória/linguagem corporal está condicionada aos dizeres e formações discursivas de uma determinada época da história. A memória corporal de cada época é um espelho dos discursos constituídos socialmente. Nossos gestos mais simplórios do cotidiano dialogam com esta memória corporal do passado. O corpo de hoje é resultado de uma intertextualidade com os corpos da história particular de determinado grupo social localizado em algum ponto do passado. Se, como disse Foucault, todo enunciado reatualiza outros enunciados (1986), por que não pensar o corpo inserido dentro dessa reatualização? Numa comunicação/interação em língua estrangeira, outros fatores se juntam, pois ao acionarmos a chave da mudança lingüística em nosso cérebro, toda uma

transição psicológica e motora passa a ocorrer no organismo. Muda-se o sistema fonético, os órgãos articuladores; muda-se a percepção, a sensibilidade e a própria forma de interpretar a realidade. Enfim, trata-se de uma rede complexa de relações constantemente suscetível a adaptações diversas.

Apontamos neste capítulo a necessidade de um estudo mais profundo sobre estas relações entre os corpos do presente com aqueles fundadores do passado. Apresentaremos mais adiante, no próximo capítulo, a noção de intercorpo no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira.

CAPÍTULO 3 – O INTERCORPO

Espraiado e multiplicado em experiências divergentes e até mesmo incompatíveis e incongruentes, o corpo revela que nunca foi, na realidade puramente natural ou estável, colocando a nu a pretensa ilusão de sua unificação, ao intercambiar e confundir de modo surpreendente as dicotomias entre interioridade e exterioridade, eu e outro, passado e futuro. (Santaella, 2004)

3.1 Corpo, interação e sistemas complexos de aprendizagem de uma língua estrangeira

O estudo do corpo, do sujeito, da interação e suas implicações no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira acabaram nos aproximando de um campo de estudos que versa sobre a complexidade. De acordo com Leffa (2006), a teoria da complexidade pode ser entendida como um conjunto de idéias que incorpora os princípios de diversas teorias, entre as quais se destacam: os Sistemas Complexos, a Teoria do Caos, o Pensamento Complexo e a Teoria da Atividade. À primeira vista, a complexidade é um fenômeno que acolhe uma extrema quantidade de interações e de interferências entre um grande número de unidades. Segundo Morin (1990), a complexidade compreende, efetivamente, o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos que constituem o nosso mundo fenomenal. Nesse sentido, a troca de informações com outras teorias torna-se um pré-requisito básico para quem deseja trabalhar no campo da complexidade; se o diálogo entre teorias for inviabilizado pela rejeição mútua, o conhecimento que podemos construir será no máximo um conhecimento fragmentado.

Estudar a aprendizagem de uma língua estrangeira sob a ótica da complexidade implica trabalhar no campo da transdisciplinaridade. Para isso é necessário que o investigador tenha competência e empenho para circular entre áreas, não necessariamente reproduzindo os conceitos lá existentes, mas interagindo com eles e

possivelmente iluminando-os. Nosso objetivo construir uma é ponte entre a aprendizagem de uma L.E. e alguns princípios da teoria da complexidade.

O campo da interação é uma área conflituosa dentro da lingüística, o que o torna bastante complexo. Os estudos nesta área se caracterizam por uma grande diversidade de aproximações. Há, por exemplo, aqueles que defendem uma abordagem mais voltada para o discurso e outros que preferem uma linha mais descritiva. Fica claro em nosso trabalho que estamos mais próximos de uma abordagem discursiva, não nos basta somente a mera descrição lingüística do idioma que se ensina, é imprescindível que o docente considere no planejamento e exercício de sua prática as análises enunciativas e discursivas dos seus alunos. É extremamente importante que o professor tenha em mente sempre a heterogeneidade social, lingüística ou subjetiva inerente a qualquer interação verbal na sala de aula.

Há evidências suficientes para se advogar que a aprendizagem de línguas parece ser realmente um sistema complexo adaptativo – complexo pela dificuldade de descrição e adaptativo pela capacidade de adaptação às diferentes condições que lhe são impostas pelo ambiente. A passagem de falante de uma língua materna para falante de uma língua estrangeira é algo complexo que acontece entre a ordem total e o caos, ou seja, a imprevisibilidade. Basta pensar, por exemplo, na ginástica lingüística, e por que não corporal, que fazemos quando simultaneamente interagimos com parceiros em língua materna e língua estrangeira. O interlocutor convive nesses casos com dois territórios (lingüístico e corporal) ao mesmo tempo.

Dentre os pensadores que trabalham com a complexidade, Edgar Morin é um dos mais proeminentes e seu pensamento contextual é o ponto de partida para entendermos as questões que levantamos acerca do processo de aprendizagem de uma L.E. De acordo com esse autor a atitude de contextualizar e globalizar é uma qualidade fundamental do espírito humano que o ensino parcelado atrofia e que, ao contrário disso, deve ser sempre desenvolvida. O conhecimento torna-se pertinente quando é capaz de situar toda a informação em seu contexto e, se possível, no conjunto global no qual se insere. O pensamento contextual busca sempre a relação de inseparabilidade e as inter-retroações entre qualquer fenômeno e seu contexto, e deste com o contexto planetário. O complexo requer um pensamento que capte relações, inter-relações,

implicações mútuas, fenômenos multidimensionais, realidades que são simultaneamente solidárias e conflitivas, que respeite a diversidade, ao mesmo tempo que a unidade, um pensamento organizador que conceba a relação recíproca entre todas as partes.

Leffa (2006) aponta em Morin sete princípios do pensamento complexo, dos quais ele destaca três, pela sua importância na aprendizagem de línguas: o dialógico, o da recursividade e o hologramático. Decidimos neste momento trabalhar apenas com o princípio dialógico da complexidade. Procuramos aproximá-lo do dialogismo interacional concebido por Bakhtin, segundo o qual o princípio constitutivo da linguagem e do sentido no discurso é produzido no espaço interacional entre o eu e o tu.

O princípio dialógico de Morin defende a idéia de que num sistema complexo podem coexistir princípios que, embora aparentemente contraditórios, precisam estar juntos para que o sistema faça sentido. A noção de indivíduo, por exemplo, só faz sentido na medida em que tivermos a noção de coletividade; para entender o que é autonomia, precisamos entender o que é dependência. Se a interação, tal como Bakhtin a concebe, constitui uma categoria que nos permite superar uma concepção do sujeito centrada na polaridade entre o eu e o tu, pois o sujeito só constrói sua identidade na interação com o outro, numa relação dinâmica entre alteridade e identidade, então Bakhtin pode ser visto como precursor do pensamento complexo nos estudos lingüísticos. Da mesma forma, a Teoria da Atividade, proposta por Leontiev, com base em Vygotsky e desenvolvida atualmente por Engeström, propõe que a ação humana se situa sempre dentro de um contexto, determinando assim os elementos que fazem parte dele e identificando as relações que se estabelecem entre eles. Segundo esta teoria, toda a atividade desenvolvida por um sujeito está sempre movida por um objetivo que inicialmente está fora do sujeito (Leffa, 2006). Se confrontarmos estas afirmações com aquelas voltadas para o estudo da interação, do discurso, do interdiscurso, das formações discursivas, do sujeito, etc. veremos que a complexidade se faz presente na lingüística há algum tempo, sendo ela a condição primeira para se entender os fenômenos da linguagem. Se tomarmos, por exemplo, os processos de contextualização de Gumperz sobre a conversação na sociolingüística interacional, veremos que os processos de contextualização e de interação face a face, apresentados por ele, contêm muitas das características do pensamento complexo que discorreremos acima.

Passemos agora a uma análise mais detalhada da interação corporal numa conversação baseando-se nos princípios da complexidade. Parece-nos promissor descrever a interação e a aprendizagem de línguas considerando as especificidades de uma comunicação mais sutil existente quando dois corpos se encontram.

Segundo Paiva (2005) os modelos de aprendizagem de uma L.E. descrevem a aprendizagem sob diferentes perspectivas – como formação de hábitos automáticos (Skinner, 1957), como resultado de exposição ao idioma (Krashen, 1985) e/ou da interação (Hatch, 1978), e, até mesmo, como efeito de aculturação (Schumann, 1978). No entanto, esses modelos não contemplam todos os processos envolvidos na aprendizagem de uma língua, trazendo visões fragmentadas de partes de um mesmo sistema. É importante ainda ressaltar que os modelos referidos tratam da aprendizagem de uma L.E. sem fazer qualquer referência aos contextos que esta aprendizagem é feita. Pretendemos incluir a interação corporal e suas dinâmicas como uma variável importante não considerada nestes referidos modelos.

Embora seja possível teorizar sobre a existência de alguns padrões gerais de aprendizagem, cada pessoa tem as suas características individuais, sendo impossível descrever todas as possibilidades desse fenômeno. Há variações biológicas, de inteligência, aptidão, atitude, idade, estilos cognitivos, motivação, personalidade e de fatores afetivos, além das variações do contexto onde ocorrem os processos de aprendizagem — quantidade/qualidade de *input* disponível, distância social, tipo e intensidade de *feedback*, cultura, estereótipos, entre outros.

Outro autor importante que também refletiu sobre a complexidade no processo de ensino de uma língua estrangeira foi Larsen-Freeman. Foi ela quem primeiro tratou da complexidade à luz da teoria dos sistemas complexos ou teoria do caos. Segundo a autora, a Ciência da Complexidade entra na arena da Lingüística Aplicada em busca do melhor entendimento de fenômenos tais como a aprendizagem de línguas e construtos que a fomentam como a autonomia. A publicação, por Larsen-Freeman em 1997, do texto “*Chaos/Complexity Science and Second Language Acquisition*” foi o primeiro texto de importância científica que incorporava o paradigma da complexidade no campo da aprendizagem de línguas. Nesse texto Larsen-Freeman defende que as línguas e o processo de aprendizagem são como os sistemas complexos e não lineares; caóticos,

imprevisíveis e sensíveis às condições iniciais; abertos, auto-organizáveis, sensíveis a retroalimentação, adaptativos; sujeitos a atrações/invasões estranhas e são verdadeiros fractais.

Para a autora a desordem está associada à teoria do caos/complexidade que, proveniente das ciências naturais, começa também a influenciar as ciências sociais. Segundo essa teoria pequenas mudanças podem resultar em grandes diferenças e há uma ordem subjacente a tudo que nos rodeia. A teoria tenta explicar que resultados complexos e inesperados podem ocorrer, e ocorrerão, em sistemas que são sensíveis às suas condições iniciais. Essa forma de pensamento não-linear contraria a lógica cartesiana, ignora as hipóteses deterministas e abandona o conceito de ciência no sentido de que o conhecimento deve ser sistemático, objetivo e generalizável. O conceito de contexto passa a ser crucial para que possamos entender a natureza diversificada dos fenômenos.

Trata-se ainda, segundo Larsen-Freeman (apud: Signorini & Cavalcante, 1998), de uma perspectiva orientada para o processo – uma teoria do vir a ser, em vez do ser. Ela sugere que o comportamento complexo de um sistema é emergente – não é codificado em nenhuma parte específica do todo e procura entender o comportamento dinâmico de tais sistemas, que é caracterizado por períodos alternativos de caos e de imobilidade relativa, esta provocada pela tendência dos sistemas se auto-organizarem. Larsen-Freeman apresenta várias evidências para comprovar que há semelhanças entre a ciência do caos/complexidade e a aquisição de segunda língua: a dinamicidade do processo de aprendizagem; sua complexidade; a não-linearidade; a sujeição a atratores; e a auto-organização da interlíngua, que está em constante processo de reestruturação, e se explica pela sensibilidade do sistema ao *feedback*.

Conforme vimos, o papel do contexto dentro do sistema apresentado por Edgar Morin e Larsen-Freeman é de fundamental importância para a compreensão da natureza dinâmica dos fenômenos da linguagem e o fenômeno conversacional é fortemente marcado pela complexidade. Em Gumperz (1989), por exemplo, descobrimos que não falamos a mesma língua e que nossas conversações estão cheias de mal-entendidos. Como julgar então o dito dentro de uma sociedade complexa, marcada por distinções de sexo, de classe social e origem étnica? Como negociar a nossa identidade nas diversas

situações de comunicação? Estas são algumas questões que abordamos nos capítulos anteriores. No entanto aprofundaremos um pouco mais estas questões no capítulo seguinte, onde discorreremos sobre a noção de intercorpo no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira. Analisaremos o intercorpo como um desses sub-sistemas dinâmicos e complexos capazes de interferir no êxito de uma interação.

3.2 Aprendendo o corpo da outra língua: a noção de intercorpo

O corpo que atravessa aprende certamente um segundo, aquele para o qual se dirige, onde se fala outra língua. Mas ele se inicia, sobretudo num terceiro, pelo qual transita. (Serres, 1993)

Acreditamos que junto com a aprendizagem de uma língua estrangeira uma nova identidade é somada à identidade já constituída em língua materna. Uma das conseqüências deste processo de assimilação da identidade da língua estrangeira pela identidade da língua materna é um certo desajuste corporal provocado pelo choque com os novos padrões tonais e corporais da língua alvo. Não há dúvida de que o choque produzido gera um receio de perda da identidade da língua materna. Podemos assim afirmar que o contato com uma língua estrangeira desestrutura sensivelmente a identidade constituída com a língua materna. De acordo com Christine Revuz (1998) o estranhamento do dito na outra língua pode tanto ser vivido como uma perda (uma perda de identidade), como uma operação salutar de renovação e de relativização da língua materna, ou ainda como descoberta embriagadora de um espaço de liberdade. Para a autora toda tentativa em aprender uma outra língua vem perturbar, questionar, modificar aquilo que está inscrito em nós com as palavras e gestos da primeira língua. Aprender uma língua estrangeira nesse sentido é sempre, um pouco, tornar-se outro.

O bloqueio oral dos alunos, tão comum na aula de língua estrangeira, ocorre de início no corpo e não no intelecto, é sobretudo o corpo separado da sua língua materna quem primeiro se manifesta. No entanto, ao esboçar as primeiras frases na nova língua estrangeira, também já não é mais o corpo da língua materna, é um outro corpo. As

pequenas transformações fônicas criam não somente um novo ritmo no interior do corpo do aluno, mas também uma outra forma de expressão corporal.

Revuz (1998) levanta a hipótese de que muitos dos insucessos podem ser analisados como uma incapacidade de ligar três dimensões: a afirmação do eu, o trabalho do corpo e a dimensão cognitiva:

[...] Objeto de conhecimento intelectual, a língua é também objeto de uma prática. Essa prática é, ela própria complexa. Prática de expressão, mais ou menos criativa, ela solicita o sujeito, seu modo de relacionar-se com os outros e com o mundo; prática corporal, ela põe em jogo todo o aparelho fonador. Com efeito, essa aprendizagem mobiliza, em uma interação necessária, dimensões da pessoa que geralmente não colaboram, nem mesmo convivem em harmonia. O sujeito deve pôr a serviço da expressão do seu eu um vaivém que requer muita flexibilidade psíquica entre um trabalho de corpo sobre os ritmos, os sons, as curvas entoacionais, e um trabalho de análise e de memorização das estruturas lingüísticas. É possível se levantar a hipótese de que muitos dos insucessos podem ser analisados como uma incapacidade de ligar essas três dimensões: afirmação do eu, trabalho do corpo, dimensão cognitiva (REVUZ, 1998:216).

Guberina (1996) nos diz que tanto o pensamento quanto a comunicação englobam um complexo de atividades neurológicas e musculares, em diversos graus, e que a expressão lingüística recorre a uma combinação de elementos tão diversos quanto, por exemplo, os fonemas e os gestos. É sua a afirmação:

[...] c'est notre corps entier qui participe à toute éclosion de la pensée : son expression n'est que la concomitance, la suite et la conséquence de l'engagement total de notre corps, de notre organisme dans n'importe quelle réalisation de la langue.(GUBERINA,1996 :49)

Aprofundando um pouco mais a questão, acrescentamos que o ritmo corporal (padrão usual de conduta) de um falante em L.M. não é mais o mesmo quando este se expressa em L.E. Entendemos que a linguagem corporal (o repertório gestual/corporal)

do falante em L.M. é afetada por representações, marcas e rituais discursivo/corporais que acompanham a língua alvo. Estas representações disparam diferentes estímulos psíquicos e corporais no falante em L.M., e o encontro com um outro universo discursivo/corporal diferente daquele criado em L.M. altera a produção física das ações a elas relacionadas. E, quando isso acontece, as ações e gestos já não são os mesmos, pois eles estão intrinsecamente ligados a um outro sistema de sons, de fonemas, de entonações, constituído historicamente por falantes estrangeiros, com características próprias de interação, seja ela verbal ou não-verbal.

Encontramos no estudo de Carlos Piovezani Filho (apud Sargentini, 2004) sobre Foucault algo importante sobre o papel das representações discursivo/corporais na constituição da subjetividade do falante em língua materna. Acreditamos que essas representações da língua materna quando confrontadas com aquelas da língua alvo produzem uma terceira e nova forma de representação discursiva/corporal no corpo do falante. A esse respeito, Carlos Piovezani Filho (2004) acredita que se possa afirmar, a partir das considerações de Marcel Maus e Émile Benveniste, atravessadas pelo viés histórico-discursivo, que o corpo e a língua são materialidades simbólicas, sobredeterminadas por demandas imaginárias, por meio das quais são processados modos de subjetivação próprios da configuração específica de uma sociedade na história, de modo que a subjetividade se construa/ seja construída com o corpo e no corpo, com e na linguagem; mas também, com e no espaço (nunca vazio de sentidos) da cidade.

Já trabalhamos em capítulos precedentes a noção de alteridade discursiva e corporal em L.E, assim como as relações discursivo/corporais provocadas pela mudança de idioma. Procuramos mostrar anteriormente a importância da inscrição histórica do sujeito de enunciação e a interdiscursividade fundadora. A noção de intercorpo está também contida nestas reflexões, ela pode ser entendida como um desdobramento do corpo da língua materna em direção àquele da língua que se pretende adquirir. Ele se situa entre os dois corpos ao mesmo tempo.

É verdade que toda língua se fala, mas ela também se experimenta e se saboreia. Ela nos canta também propondo sons inéditos a nossos ouvidos e ao nosso corpo,

banhando-os de vibrações desconhecidas. Sua aprendizagem é pretexto para jogos que nos fazem sair de nós mesmos e de nossos papéis cotidianos, ela abre-se para uma cultura que se exprime por meio de uma gestualidade distante e diferente da nossa. A tomada de consciência dessa dimensão corporal e sua análise afinada abrem certamente perspectivas inéditas para o ensino/aprendizagem de línguas.

Abordar o caráter oral da língua nos leva bem além do simples problema de articulação e de percepção auditiva de sons novos. Trata-se na verdade de trabalhar o aparelho fonador de forma totalmente diferente daquela naturalmente aprendida em língua materna. A entonação da língua na língua estrangeira é vista com estranheza pelo aluno e é sobretudo o corpo quem primeiro reage face a nova música tocada dentro dele.

De acordo com Kerbrat-Orecchioni (1987) a entonação não é algo que se junta às palavras imprimindo-lhes uma certa expressividade, ela não é portanto um ornamento. Para a pesquisadora o tom musical da voz, que é a base da entonação, é produzido antes das articulações que constituem as palavras; este tom está sempre presente no corpo, ele pode existir sem as articulações, enquanto que o inverso não é possível. O tom varia de uma língua para outra, falar uma língua estrangeira implica aprender um tom diferente daquele adquirido na língua materna. Ainda segundo a autora é graças a essas variações que são assinalados diferentes valores comunicativos, os quais não são universais, mas culturalmente determinados, eles são a propriedade da língua e constituem uma parte do sistema lingüístico.

Entendemos que qualquer alteração de tom, seja ela de ordem artificial ou natural, produz uma variação no corpo. Nesse sentido, ao reproduzir as primeiras palavras em língua estrangeira o aluno força seu aparelho fonador a uma mudança brusca e ao mesmo tempo violenta; produzir os novos sons da língua alvo implica em trabalhar novas áreas do aparelho fonador ampliando seus músculos e gerando toda uma série de transformações. Todas essas transformações ocasionam sensíveis mudanças no corpo do aluno que está aprendendo uma nova língua.

Christine Revuz (1998) confirma esse raciocínio quando fala a respeito da apropriação dos sons no aprendizado de uma língua estrangeira. Segundo ela:

[...] *tentar pronunciar o “r” francês, o “j” espanhol, o som “th” do inglês, é proporcionar uma liberdade esquecida ao aparelho fonador, explorar movimentos de contração, relaxamento, abertura, fechamento, vibração que produzem ao mesmo tempo que os sons, muitas sensações surpreendentes no plano dessa região bucal, tão importante no corpo erógeno* (Revuz,1998: 221).

Mastigar esses novos sons, reeducar o ouvido a essa nova musicalidade produzirá sensações desconhecidas, agradáveis ou não, um pouco como provar uma comida desconhecida. Isso pode provocar entusiasmo ou angústia e mesmo resistência, segundo o gosto de cada um pelo novo, pelo risco ou contrariamente, produzir medo de expor-se ao ridículo. As pequenas transformações fônicas criam não somente um novo ritmo no interior do corpo do aluno, mas um novo padrão corporal distinto daquele construído em língua materna. Nesse sentido o aprendizado de uma língua estrangeira implica uma readaptação do aparelho fonador do falante de uma determinada língua materna. Os novos sons produzidos criam sim um novo ritmo no corpo do aluno durante processo de aquisição de uma língua estrangeira.

Entendemos que o uso, a ativação e a prática contínua destas novas áreas do aparelho fonador, durante o aprendizado de uma língua estrangeira, afetam de alguma maneira o corpo de quem faz uso dela. É importante observar que corpo funciona também como uma caixa de ressonância para a voz. Os novos sons articulados num outro idioma provocam certamente uma ressonância diferente no corpo de quem fala. Uma das razões para a facilidade de aprendizagem de uma língua por crianças resulta em parte da capacidade de adaptação presente ainda no seu aparelho fonador. Na criança, pelo menos, a aprendizagem passa antes de tudo pelo corpo. Piaget (1978) e Vigotsky (1987) já comprovaram em seus estudos a importância motora para aquisição da linguagem e verificaram que a aprendizagem é de fato muito mais concreta e sensorial na criança do que no adulto. Diferentemente do adulto, a criança se permite mais facilmente a experimentar novos sons, explorando e brincando com a voz.

Desde o início deste trabalho procurei elaborar alguns experimentos para comprovar minhas afirmações. Um desses experimentos consistia na identificação de falantes não-nativos do português por meio do olhar. Normalmente identificamos a origem de um estrangeiro através da língua em que o mesmo se exprime. Fazemos uso

primeiro do nosso sistema auditivo para identificar um falante de uma língua estrangeira. Em um mundo globalizado como o nosso, onde os deslocamentos populacionais à procura de trabalho são cada vez maiores, a língua é ainda um dos meios mais seguros de identificação sobre a origem do falante. No entanto, embora vários desses falantes estrangeiros acabem com o tempo dominando o idioma do país em que vivem, muitos deles permanecem presos a um padrão corporal de movimentação oriundo da língua/cultura materna. Em meu experimento procurava identificar os estrangeiros – no caso os franceses – analisando apenas um padrão de conduta e seus movimentos. Olhava para um possível alvo, examinava alguns movimentos e imediatamente afirmava para mim mesmo se era ou não brasileiro. Depois pessoalmente perguntava-lhe sobre sua origem. Fiz tal jogo, por diversas vezes em aeroportos, albergues, universidades e não me lembro de ter me equivocado nenhuma vez. Na verdade os indivíduos não eram escolhidos gratuitamente, havia algo muito particular nesses indivíduos que atraía minha atenção. Na verdade era um tipo de comportamento que eu reconhecia como familiar. Talvez a convivência durante anos com a cultura francesa, assim como o contato diário em sala com diversas formas de mídias (vídeos, filmes, propagandas) tenha desenvolvido em mim uma competência natural de identificação visual de comportamento sócio-cultural (nesse caso dos franceses). Este experimento revelou-se importante, pois despertou uma reflexão acerca dos traços e padrões corporais adquiridos em língua materna e as transformações pelas quais eles passam quando uma nova língua estrangeira se sobrepõe à língua materna. Suponhamos que a língua falada e os sons por ela articulados por um falante estrangeiro pudessem não somente ser ouvidos, mas também vistos. Se tivéssemos uma percepção muito fina para enxergar os movimentos dos aparelhos vocais destes falantes, certamente um caminho estaria aberto a um novo tipo de simbolismo lingüístico no qual o som seria substituído pela imagem visual da articulação correspondente ao som.

Nosso propósito neste trabalho é mostrar que o corpo e seus movimentos são uma forma de identificação tão legítima quanto a língua. Segundo Pierre Boudieu (1982) a gestualidade tem todos os traços daquilo que nomeamos *habitus*, isto é, existe um princípio de caracterização social, uma grade através da qual uma sociedade opera suas escolhas culturais, seleciona seus valores, estabelece e justifica suas hierarquias de legitimação, funda julgamentos, etc. Porém o *habitus* não é somente uma chave sociológica de uma coletividade semelhante a um conjunto cultural, ele constitui cada

indivíduo em particular. O habitus é o princípio que guia nossas escolhas pessoais, nossos gostos e nossas preferências, nossas maneiras de fazer e dizer; ele nos caracteriza. É por isso que em culturas muito distintas, nossos gestos são facilmente reconhecidos e identificados em função das escolhas que operamos. Toda gestualidade é um sistema de comunicação e isso resulta logicamente de sua identidade e de uma prática cultural, inserindo-se dentro de um sistema semiótico no qual ela está psicologicamente e sociologicamente orquestrada.

Aprender um novo idioma, segundo tal perspectiva, implica considerar o corpo como parte indispensável no processo de aprendizagem de uma língua. Aprender a falar num outro idioma implica trabalhar outras áreas do aparelho fonador. A produção de novos sons acarreta, como já dissemos, uma ressonância no corpo completamente diferente daquela sentida em língua materna. Para o professor de língua, exprimir-se em um outro idioma, com uma outra voz, uma outra entonação e outras mímicas faciais representa assumir uma máscara suplementar que se junta àquela de professor. Esta atitude pode, segundo sua personalidade, encorajar seu gosto pelo jogo teatral ou mesmo fragilizá-lo se ele não se sente seguro no seu domínio da língua estrangeira. Essa mudança no aparelho fonador é de suma importância no aprendizado de uma língua estrangeira. Revuz nos fala algo importante a esse respeito:

[...] Dois momentos me parecem privilegiados para observar como a língua estrangeira vem incidir na relação, amplamente inconsciente, que mantemos com nossa língua fundadora. Cada um desses momentos nos coloca diante de uma diferença: diferença entre universos fonéticos, diferença entre as maneiras de construir as significações (Revuz,1998:220).

O que acontece então quando indivíduos pertencentes a culturas diferentes se encontram e entram em contato? Em *Le langage silencieux* (1984), Hall sugere que a comunicação se estabelece simultaneamente em diferentes níveis, indo do plenamente consciente ao inconsciente. De acordo com Hall (1971), quando indivíduos se comunicam, eles fazem algo bem mais do que “repassar a bola”. Este autor fala que muitos dos fracassos na comunicação entre dois indivíduos devem-se ao fato de que as partes envolvidas não têm consciência de que vivem em mundos perceptivos diferentes.

Podemos concluir que ao aprender uma língua estrangeira nos apropriamos não apenas de uma língua, mas de uma maneira nova de se relacionar com o espaço, o tempo e o mundo fenomenal estabelecido pelo um grupo específico de pessoas ao longo de sua história. O corpo também deve ser considerado dentro dessas relações. O mundo dessa forma é formado, sentido e experimentado corporalmente de diversas formas de acordo com a organização lingüística de cada língua. Devemos observar também na língua suas peculiaridades quanto ao uso corrente de certas classes de palavras, de termos referentes ao espaço, ao tempo, bem com sua construção fônica, timbres, intensidades, etc. Aprender uma língua estrangeira (LE) significa entrar num mundo desconhecido, se abrir para outras formas de raciocínio, significa também questionar a naturalidade e a universalidade de nossos próprios sistemas de interpretação da realidade.

A noção de intercorpo que ora apresentamos neste capítulo surgiu da necessidade de explicação de alguns problemas existentes no aprendizado de um L.E. como por exemplo, o desconforto inicial que os alunos experimentam ao exprimirem-se em um língua estrangeira. Pretendemos com ela enriquecer os estudos interculturais em L.E Podemos dizer que aprender uma outra língua é também penetrar sensorialmente num outro mundo diferente daquele concebido em sua língua materna. Expressar-se num outro idioma provoca sensações inteiramente novas. Segundo Hall (1971), cada experiência é percebida de forma diferente segundo a diferença lingüística e perceptiva de uma cultura a outra.

CAPÍTULO 4 – UMA PROPOSTA DE APLICAÇÃO

Cada palavra é uma borboleta morta espetada na
página: por isso a palavra escrita é sempre triste...

(Mario Quintana)

4.1 O corpo na aula de língua estrangeira

Ao contrário dos capítulos precedentes em que optamos por focalizar o corpo e suas implicações físicas, psicológicas, discursivas, corporais para o ensino de línguas, decidimos aqui refletir sobre alguns procedimentos corporais observados na interação entre professor e aluno em diversas aulas ministradas por mim paralelamente ao trabalho escrito desta dissertação. Procurei desde o início responder a uma questão básica fundamental: qual a melhor forma de construir um diálogo em língua estrangeira que seja o mais próximo possível de uma situação natural? Entendemos que para se obter uma interação semelhante a que se vive no cotidiano, é necessário, desde o primeiro dia de aula, que o professor assuma uma atitude transparente e negociadora para com seus alunos. Sob esse aspecto Janine Courtillon (1982) tece alguns comentários pertinentes. Segundo ela:

[...] le professeur ne peut plus être celui qui organise entièrement la conduite de la classe. Celle-ci doit être constamment négociée, ce qui suppose un changement profond d'attitude de la part du professeur. Il doit être persuadé que son rôle fondamental n'est pas d'enseigner la langue, mais d'aider les apprenants à apprendre à apprendre, puisque ce sont eux qui commettent l'acte d'apprentissage en créant par leurs interactions des réseaux de communication. Le professeur ne peut plus être le pôle central de la communication.
(COURTILLON,1982: 94)

Acreditamos que uma das principais causas dos insucessos orais nas atividades de conversação reside no temor dos alunos em cometer erros frente ao professor e aos demais colegas. A presença, a vigilância, o monitoramento tanto professor quanto do

próprio aluno durante um exercício de conversação muitas vezes impedem que a interação transcorra num nível próximo do natural. É fato comum ao final de um exercício oral os alunos olharem na direção do professor buscando sua aprovação ou desaprovação. Por mais que os livros didáticos proponham atividades de conversação, o sucesso ou o fracasso resultará sempre na forma de sua aplicação, em outras palavras, o problema permanece no “como realizar” determinada atividade, no como o professor orienta o encaminhamento do exercício, enfim na metodologia por ele empregada. Levar os alunos para uma atividade oral inovadora que inclua essencialmente o corpo exige do professor não apenas uma grande capacidade de improvisação para adaptar-se às situações surgidas – mudar regras dos jogos, redirecionar a tarefa, tranquilizar os participantes mais tímidos, etc. – como também um grande conhecimento da língua estrangeira em questão, já que o envolvimento na atividade pode – e com frequência o faz – suscitar elementos lingüísticos não previstos inicialmente.

Experimentar atividades de improvisação em língua estrangeira requer também do professor o conhecimento de algumas técnicas corporais que levem os alunos a se lançarem com mais confiança no exercício. Cormanski (1992) aponta a formação do professor de línguas como um problema capital, pois ela deveria contemplar disciplinas que o professor será certamente forçado a encará-las, como é o caso da expressão corporal, do teatro, do canto e de tantas outras.

Nossa principal preocupação é favorecer o aparecimento da espontaneidade e de uma comunicação mais autêntica em sala de aula. Partindo desse ponto chegamos em um momento crucial da nossa reflexão sobre o papel do corpo na aprendizagem de línguas, pois não existem, aparentemente, técnicas prontas para ensinar um professor ou aluno a ser espontâneo em sala de aula. Não se pode ser espontâneo de maneira racional e deliberada. É algo que não podemos conseguir pela vontade. Serrani (2005) traz um exemplo bastante ilustrativo a esse respeito. Ela faz uma crítica às orientações dadas por professores a alunos de L.E. referindo-se ao tipo de instrução: “*ensem em inglês*”, “*ensem em francês*” comumente usado pelos professores em sala de aula. Segundo Serrani, isso de pensar em outra língua não é algo que dependa de uma determinação apenas voluntária ou consciente, a língua e a discursividade de um sujeito fazem parte de sua constituição identitária. Como se percebe, a complexidade da questão requer uma maior atenção para o caso. É absurdo e vazio fazer com que o aluno pense na L.E.

assim de repente, ele precisa compreender antes que aprender uma língua implica confrontar a subjetividade do sujeito constituída em língua materna com outra presente na língua alvo.

Podemos concluir que da mesma forma que não podemos mudar racionalmente a nossa subjetividade constituída em língua materna, também não podemos aprender uma língua de forma mecânica seguindo uma formula pré-fixada, fria e destituída de vida. É preciso segundo, Radanovic Vieira (2002) uma profunda mudança de comportamento de professores e aprendizes quanto ao papel de cada um na dinâmica de um processo que envolva a prática de atividades corporais no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras. Mudança esta que passa, invariavelmente, por uma reavaliação do que seja “ensinar” e “aprender” uma língua, mais ainda, do que seja “comunicar-se” em sua língua e na língua do outro. Para a autora esse campo deve ser objeto de muitas outras futuras considerações, pois existem várias estratégias a serem utilizadas na prática de sala de aula, com resultados cada vez mais reveladores.

Para o filósofo irlandês Edmund Burke (1981) as destrezas lingüísticas são um caso de “sabedoria sem reflexão”. E não é só pelo fato de a reflexão não ser necessária para conduzir a um bom termo essas destrezas, mas porque também há sérias limitações quando se trata de embasar nos moldes verbais do conhecimento reflexivo as habilidades práticas. Quando tentamos realizar essas transferências há perdas importantes de informações, que têm a ver com a dificuldade de captar as circunstâncias concretas, tanto verbais como extra-verbais, em que ocorreu a aprendizagem prática e que foram cruciais para ela.

Entendemos assim que a aprendizagem de uma língua é uma atividade mais da ordem do conhecimento prático que de conhecimento teórico. Segundo Serrani (1997) fatores correspondentes à dimensão não-cognitiva deveriam se situar antes do processo de aprendizagem/aquisição de uma L.E. Para autora eles têm uma participação crucial e condicionam modularmente o sucesso, insucesso e o modo de acontecimento do processo. Aprendemos a utilizar corretamente as palavras observando como os outros as empregam e atendendo às circunstâncias do contexto, que não são apenas verbais, mas também extra-verbais. Não aprendemos, por exemplo, a usar as expressões de uma língua lendo previamente, de cabo a rabo, um dicionário. E não é só porque tentar

aprender assim um idioma seria árido e extenuante, mas porque, além disso, mesmo que o fizéssemos, nosso conhecimento prático de como empregar as palavras seria incompleto se usássemos esse método, pois o dicionário não daria uma informação crucial, aquela das circunstâncias verbais e extra-verbais em que as palavras são empregadas. Há quem possa discordar o contrário citando o exemplo dos imigrantes que nunca terminam de aprender a língua do país para o qual se mudaram. Diríamos que nesse caso a não aprendizagem do novo idioma deve-se à forte relação identitária com a língua materna desses imigrantes. Como vimos em capítulos anteriores, a constituição do sujeito em L.E. provoca um desarranjo na identidade constituída em língua materna. O grau de sucesso no aprendizado de uma L.E. depende nesse caso, da capacidade de mobilidade do sujeito de uma língua para outra.

Analisando algumas atividades orais em língua estrangeira, percebemos desde o início, ou seja, nos momentos que antecedem a conversa propriamente dita, uma forte tensão se configurando no corpo desses alunos. Como o aluno se senta na cadeira, como respira, como ele se movimenta, como olha, tudo isso acaba posteriormente interferindo na evolução do discurso. Iniciada a conversação, desenrola-se um discurso paralelo àquele que o aluno expressa verbalmente. Enquanto ele fala verbalmente (ou não fala) seu corpo conta uma outra história. Se não atentarmos para o problema, estaremos legitimando uma prática equivocada de conversação. Nosso corpo, ao se manifestar é sincero, quer dizer, nós não conseguimos mentir com nossos gestos. Nossos atos são a denúncia do que somos e do que queremos. O que nosso corpo revela, e revela sinceramente, é nossa intenção indisfarçável, nossa vontade real, aquilo que aqui e agora pretendemos fazer e falar. Dessa forma, a utilização adequada correta do espaço físico e social é um fator crucial primeiro para que os alunos se sintam à vontade para criar uma conversação próxima do natural. Psicanalistas, entre eles Marcondes Filho (2004), falam do inconsciente e o corpo incluído, como fábrica que a todo tempo reage diante do ambiente produzindo novas formas de interação.

Como já dissemos, é tarefa do professor desenvolver uma atitude transparente e flexível em relação a seus alunos. O professor deve para tanto fazer com que o aluno não se sinta pressionado. Seu comportamento e sua atitude servem de espelho para os alunos, o professor fazendo uso de seu corpo, interfere nas relações e atividade promovidas em sala de aula. Aliás, não se trata apenas do uso da corporalidade em sala

de aula, pois vimos que a noção de sujeito trabalhado junto ao corpo afeta a forma como os alunos articulam seus discursos em L.E. Dessa forma, sugerimos desde o início da aula uma atitude menos formalizada da parte do professor, pois na maioria dos casos, ele se comporta de forma mecânica frente aos alunos, como um ator. Cada professor estabelece inconscientemente uma conduta que se tornará reconhecível pelos alunos no transcorrer do curso (entrar em sala, saudar os alunos, se dirigir à mesa, retirar seu material, apagar o quadro, pedir aos alunos que abram o livro à página tal, etc.). Desta forma cada professor tem um estilo, uma etiqueta, uma forma pessoal de interagir com seus alunos. Assumir uma posição de transparência e flexibilidade frente aos alunos não é uma tarefa muito fácil. Basta lembrar que antes mesmo de começarmos a aula, praticamente já definimos anteriormente em nossa mente todas as atividades que faremos durante o tempo de duração da aula. Já chegamos quase prontos para uma determinada situação, carregamos um plano de aula pré-estabelecido em nossas cabeças, plano este elaborado muitas vezes sem qualquer referência ao contexto situacional real que iremos encontrar em sala de aula. Assim como no teatro, o professor se prepara para atuar no campo do previsível. Quando algo ocorre fora deste campo, o professor toma um choque. Ao não levar em conta os aspectos imprevisíveis do contexto situacional em que se encontram os alunos, em outras palavras, o que cada um deles sente no aqui e agora, criamos uma espécie de parede invisível entre o professor e o aluno. Nesse ponto o professor é visto pelos alunos, da mesma forma que no teatro, como um personagem, um ser praticamente inacessível no nível pessoal. Comportar-se dessa forma faz do professor um ser anódino e distante do plano real dos alunos, afinal o professor está ali para cumprir um determinado papel que lhe foi designado, sua capacidade de interação nesse sentido é praticamente zero.

A interação em sala de aula analisada sob esse ponto de vista teatral entre professor e alunos merece um comentário. A grande diferença na relação entre o ator e o professor com sua platéia, é que este último, ao contrário do primeiro, pode sempre que quiser alterar e adaptar o seu discurso, seu texto, seu plano de aula em função das mudanças que porventura possam surgir em sala de aula. A primeira experiência em sala de aula será sempre uma lembrança marcante para todo professor. Para um ator interpretar um papel diante de uma platéia visível a olho nu sem um texto previamente estabelecido é uma experiência desestabilizadora. Poderíamos supor que nesse nível de relação com a platéia o professor estaria um nível acima dos atores. Infelizmente, ao

contrário do que parece, o professor tira muito pouco proveito do espaço que se cria entre ele e os alunos. Em vez de se comportar com um ser livre capaz de transformar os conteúdos fixados previamente no espaço interativo da sala de aula, o professor prefere repetir um discurso previsível e mecânico que apenas reforça a imagem tradicional de professor como fonte de um saber absoluto sobre a língua que ensina.

4.2 Proposta de aplicação da pesquisa em sala de aula: a peça didática de Brecht na aprendizagem do F.L.E.

Para dar prosseguimento aos procedimentos corporais observados na interação entre professor e aluno e à investigação sobre o papel do corpo na interação e aprendizagem do F.L.E., elaboramos uma proposta de experimento baseada nas peças didáticas de Bertolt Brecht como modelo de uma aprendizagem que atende nossos objetivos em relação à inclusão do corpo em atividades na aula de língua estrangeira. Este experimento tem também por objetivo levar os alunos a um processo de aprendizagem na língua estrangeira apoiado na investigação das interações entre si. O primeiro passo foi testar no campo do aprendizado de L.E. os procedimentos teóricos e práticos observados na peça didática. Procuramos elaborar uma metodologia baseada nesta experiência. Mais adiante relatamos uma experiência prática em sala de aula aplicando alguns procedimentos desta metodologia.

A idéia de se trabalhar em torno da peça didática de Bertolt Brecht nasceu do caráter inovador dessa teoria e prática, acreditamos que ela representa um modelo de renovação para os processos didáticos vigentes nos cursos de L.E. A leitura e a inclusão ativa do aluno no processo de aprendizado são os pontos centrais da peça didática. Além de uma participação mais efetiva do aluno na aula de L.E., o conceito de educação político-estético de Brecht torna possível uma atualização crítica das exigências da sociedade em que vivemos.

Um dos pontos fortes da metodologia consiste na utilização de jogos teatrais em sala de aula. A aplicação de jogos teatrais no campo do ensino de línguas estrangeira se configura em um instrumento importante para o professor na resolução de conflitos

culturais surgidos em sala de aula, ele contribui de forma decisiva para o rompimento de comportamentos condicionados.

As reflexões de Brecht (1967) sobre a peça didática são de natureza socio-pedagógica e suas contribuições para o ensino pedagógico são bastante relevantes. Os experimentos com a peça didática revelam uma grande preocupação, não apenas com os comportamentos condicionados dos alunos, mas também com a formação ética e moral destes indivíduos. Sua proposta procura desnudar as várias formas de comportamentos e gestos sociais incorporados pelos cidadãos sem reflexão prévia ou análise crítica. A peça didática consiste num modelo pedagógico fundamentado em um processo de educação político-estético, trata-se de um método de aprendizado que tenta resgatar o processo dialético de um teatro que recorre diretamente a procedimentos didático-pedagógicos. Com base em experiências vinculadas no seu cotidiano os participantes expressariam no jogo teatral suas contradições e conflitos. A peça didática busca, dessa forma, a confrontação de valores éticos e morais dos participantes, passando pela crítica, avaliação e reconstrução destes mesmos valores através do jogo cênico.

Como vimos nos capítulos precedentes, o estranhamento na língua estrangeira não se dá apenas na aprendizagem de estruturas lingüísticas diferentes daquelas da língua materna. A língua estrangeira, ao deslocar o nexos necessário entre o referente e os signos lingüísticos da língua materna, abre espaço a outras significações, a outros enunciados, que identificam o sujeito cujo porta-voz original não pode ser mais a fonte. Um certo número de enunciados sobre o sexo, a idade, o aspecto físico, o jeito de ser são renovados pela/na língua estrangeira. Conforme vimos anteriormente, o eu da língua estrangeira não é jamais, completamente o da língua materna.

O princípio da peça didática de Brecht visa confrontar, criticar, avaliar e reconstruir comportamentos, valores éticos e morais através do jogo cênico. Se o aprendizado de uma língua estrangeira põe em xeque nossas representações constituídas em língua materna, por que não pensar na utilização da peça didática para resolução de problemas em língua estrangeira? Bastar pensar, por exemplo, na questão da constituição do sujeito em língua estrangeira. Não é só o sujeito que é posto em xeque,

são também nossos valores, nossos comportamentos. Nosso intuito é fazer da peça didática uma ferramenta útil no aprendizado de uma língua estrangeira.

Em linhas gerais, a peça didática de Brecht teve inicialmente por objetivo produzir uma arte distante daquela da indústria cultural. A idéia inicial propõe a superação da separação entre atores e espectadores, através da mudança de função do teatro. Distanciando-se da mídia, Brecht buscou fora da instituição tradicional do teatro um novo público para suas peças: alunos em escolas e cantores em corais.

A peça didática se diferencia da peça de espetáculo, na medida em que esta exige a arte da interpretação. Segundo Brecht (1967) a principal função da peça didática é a educação dos participantes, ela foi criada a partir de teorias musicais, dramáticas e políticas, visando exercícios artísticos coletivos. Sua estrutura foi desenvolvida para o autoconhecimento dos atores e dos espectadores. O público não deve ter apenas o papel de receptor, estando presente simplesmente, ele deve participar ativamente do experimento. Para Brecht (1967) a peça didática baseia-se na expectativa de que o atuante possa ser influenciado socialmente, levando a cabo determinadas formas de agir, assumindo determinadas atitudes, reproduzindo determinadas falas.

Koudela (1999), estudiosa e tradutora de muitas obras de Brecht no Brasil, foi à responsável pela incorporação dos procedimentos da peça didática nos exercícios de improvisação no Brasil. Um desses procedimentos é o modelo de ação. Nosso objetivo consiste em introduzir o modelo de ação brechtiano no processo interativo em língua estrangeira, o qual visa revelar um novo olhar frente às relações sociais.

Segundo Koudela (1999) este modelo está relacionado a dois processos de aprendizagem específicos:

- modelo como um exercício artístico coletivo que tem por foco a investigação das relações dos homens entre os homens.

- modelo com um texto que é objeto de imitação crítica.

Nós escolhemos trabalhar com o segundo modelo, afinal sua matéria é o texto, instrumento indispensável no processo de aprendizado de uma L.E. Em nosso experimento, trabalhamos com os textos do método de francês⁶ Panorama 1 livro adotado pela instituição de ensino. No entanto, outros suportes como, por exemplo, cenas de filmes, podem também ser utilizadas como fonte de texto. A proposta de aplicação que ora apresentamos é apenas uma parte do experimento, pretendemos desenvolver e aprofundar outros experimentos em atividades futuras.

A revisão do texto é parte integrante das peças didáticas, sendo prevista por Brecht a alteração do texto dramático pelos participantes. No jogo com a peça didática, é possível tomar como ponto de partida pequenas unidades de textos que vão servir de modelo de ação, constituído, às vezes, por pequenos fragmentos de algumas linhas. O texto utilizado por Brecht na peça didática era basicamente literário e os participantes deveriam atualizá-los no decorrer do experimento. Em nosso caso, trabalhamos inicialmente com textos extraídos de situações contidas no livro método.

De acordo com Koudela (1999), o processo de apropriação do texto na peça didática de Brecht não visa perguntar, num primeiro momento, pelo seu sentido. Ao “brincar” com o texto, os participantes permitem o livre jogo de associações, de imagens e significados que o texto provoca, sem se fixar em um único significado ou buscar uma mensagem/lição totalizante. A autora no diz que o texto deve ser lido em voz alta, caminhando no espaço. Ao brincar com o texto, hábitos de “leitura escolar” arraigados são superados em função da integração dos planos de percepção físicos e intelectuais. A percepção sensorio-corporal, realizada concomitantemente com a leitura (os textos não devem ser decorados), causa um novo olhar frente ao discurso e à ação de falar. Nos jogos de apropriação do texto, seu significado permanece em aberto. Não se procede assim a uma análise do texto buscando uma interpretação e neste primeiro momento são buscadas percepções individuais do seu conteúdo.

⁶ GIRARDET, Jacky & CRIDLIG (2000). Jean-Marie. *Panorama 1 Méthode de Français*. CLE International, Paris.

Ao tomar o texto como uma dentre muitas possibilidades de sentido, Brecht se aproxima em alguns pontos da Análise do Discurso, uma vez que ele considera o sentido e o sujeito como produtos da interação construída na ação desenvolvida pelos participantes. Brecht tenta mostrar aos jogadores que o sentido do texto não é dado a priori, bem como o sujeito que só é dado a partir da relação com o outro. Orlandi (2005) nos diz que cada interlocutor é parcial em si mesmo e só tem unidade no texto, buscando na interpretação, no espaço discursivo, na interação social. Estas palavras de Orlandi poderiam ter muito bem sido ditas há 50 anos atrás por Brecht aos seus atores na aplicação da peça didática.

A peça didática é endereçada diretamente ao leitor, que passa a ser o ator/autor do texto. A idéia é que os jogadores sejam ao mesmo tempo atuantes e espectadores, cada jogador sendo o artesão do seu próprio aprendizado. Através do jogo teatral com o texto dá-se o confronto com as singularidades e o cotidiano dos participantes. Na peça de espetáculo o texto é representado sobre um palco, dentro de uma instituição teatral; a peça didática, no entanto, é dirigida a leigos, configurando-se num trabalho didático-pedagógico.

Brecht propõe além do modelo de ação com o texto, outro instrumento no trabalho com a peça didática: o estranhamento. Em oposição a um processo de identificação e/ou redução do texto ao plano da experiência, que poderia ser provocado pelo processo de “role-playing”, o objetivo da aprendizagem é a historicização. Na peça didática a historicização é experimentada corporalmente pelo participante, através do exercício de gestos e atitudes. O texto é materializado no momento da interação, historicizando dessa forma a visão de mundo dos participantes:

[...] estranhar significa, pois historicizar, representar processos e pessoas como históricos, portanto transitórios. Também as atitudes podem ser representadas como temporais, históricas, transitórias. (Koudela, 1999:18)

Os procedimentos de estranhamento são construídos através do destacamento de características singulares dos participantes, a partir da percepção e observação dos gestos. Eles visam instaurar o aqui e agora, o momento objetivo da experiência. Nesse sentido busca-se um aprendizado partindo de uma experiência concreta vivenciada pelos participantes. Na aprendizagem tradicional de uma língua estrangeira não se aprende normalmente através de uma experiência, mas sim através de uma didática. A experiência real, neste tipo de ensino, serve apenas para convencer os alunos a confrontar-se, em um segundo momento, com processos de aprendizagem estruturados, geralmente pré-determinados. A relação com a prática social é assim interrompida. Ora, processos de aprendizagem que pretendam ter como ponto de partida a experiência e que pretendam desenvolvê-la necessitam ser organizados sem que a continuidade da experiência seja interrompida. A elaboração da experiência na aprendizagem de um L.E. não deve ser apenas uma questão de conceitos, mas sim de conteúdos, de metodologia de aprendizagem.

A peça didática propõe dessa forma uma aprendizagem pela qual o aluno constrói o conhecimento e avalia até onde caminhou com o conteúdo, em lugar de se ver confrontado com um objetivo de aprendizagem pré-determinado. Como é introduzido esse processo? Para onde se dirige? Como é estruturado? A resposta a essas questões deve ser buscado, acima de tudo, na atitude do professor/coordenador.

Brecht sugere que o professor/coordenador experimente várias possibilidades de significação do texto apresentado pelos participantes. O professor/coordenador deve privilegiar uma leitura produtiva, através da construção de sentidos que sempre se renovam, por meio da interação como o outro. O aluno deve tomar consciência do lugar que ocupa e de sua capacidade de intervir na ordem social. Não existe para Brecht uma maneira correta de se trabalhar um texto. Não existem gestos certos ou errados. O participante deve experimentar varias possibilidades de agir, cada nova experimentação é uma nova maneira de sentir o texto, de interagir com os demais participantes. A produtividade dos participante, entretanto, é irregular. Eles interagem em tempos diferentes e necessitam de estímulos diversos. Cada um dos participantes tem interesses diferentes, que devem ser levados em conta na experimentação com o modelo de ação. É tarefa do professor/coordenador orientar os participantes a não se basearem em

interações pré-determinadas, costumeiras e convencionais. O estranhamento corporal é parte integrante do experimento, ele surge de uma análise crítica dos gestos que empregamos naturalmente em nossos rituais cotidianos, estes gestos não são naturais, mas determinados por um conjunto de normas, são controlados e vigiados pelo sistema de produção da sociedade.

A confiança que os participantes depositam no professor/coordenador advém da sua capacidade de decifrar na interação atitudes e gestos deslocados, contribuindo com perguntas, comparações, lembranças, experiências. Ele deve lançar perguntas, ao final da experimentação do tipo: Por que disse isso? Por que não disse aquilo? Por que você agiu dessa forma? Por que ficou parada?

Como dissemos no início do capítulo, apresentaremos aqui apenas uma parte do experimento feito em sala. A análise mais aprofundada ficará para um trabalho a ser desenvolvido em outro momento. O objetivo principal desta experiência é a aplicação e análise de atividades de comunicação que incluam o corpo como veículo expressivo dentro da interação, favorecendo assim a comunicação oral mais autêntica na sala de aula. Buscamos com ela romper com o paradigma tradicional que tende a priorizar em demasia o aprendizado oral de estruturas lingüísticas pré-determinadas muitas vezes destituídas de sentido. Procuramos assim propor outros caminhos possíveis para uma prática metodológica que leve em consideração o corpo nas atividades orais de interação, levando em consideração as condições de produção enunciativa do sujeito e sua constituição histórica, social e ideológica. Adotaremos na aplicação deste experimento uma perspectiva de trabalho que considere a historicidade dos sujeitos enunciadorees implicados numa atividade oral de conversação, considerando que eles são também históricos e socialmente determinados e ideologicamente constituídos.

Estas atividades visam sensibilizar os alunos ao reconhecimento de um estado corporal espontâneo e natural que precede a expressão oral propriamente dita. Trata-se de resgatar uma forma mais natural de interagir no espaço sem qualquer objetivo específico pré-determinado. Tais atividades almejam propiciar ao aluno um contato mais real com seu próprio corpo e, através dele, com seu ritmo interno, liberando-se dos pensamentos externos à atividade, aprendendo a concentrar-se nela e a respeitar seu

próprio ritmo de aprendizagem. Procuramos desde o início, partir das dificuldades observadas nas primeiras atividades orais, chamamos a atenção dos alunos para a forma mecanizada e descorporizada que normalmente é apresentada por eles durante a interação de um dado exercício oral. Buscaremos assim conscientizar e exercitar o aluno numa forma mais natural de contato, próxima da realidade em que vive. É importante também destacar que a dificuldade de manter um contato mais natural em língua estrangeira tem suas raízes na própria língua materna. Segundo Marcondes Filho (2006) a sociedade da comunicação em que vivemos hoje é uma sociedade em que a comunicação real vai ficando cada vez mais rara, remota, difícil. Vivemos na ilusão da comunicação, na encenação de uma comunicação que, de fato, jamais se realiza em sua plenitude. No plano cotidiano, das pequenas frases do dia-a-dia, das saudações e dos cumprimentos, da conversa na hora do café, em suma, em todas essas situações falamos, repetimos as mesmas frases, fazemos as mesmas perguntas. Esse trancamento em que nos encontramos hoje em dia é um pouco o resultado de uma época de convivência em massa das pessoas, de ninguém conhecer ninguém, de todos participarem de grandes metrópoles, onde, na melhor das hipóteses, apenas vemos as caras das outras pessoas, que são como nós, as vemos nos outros carros, seguindo meio automaticamente para seus lugares de trabalho, de estudo, de compras, de lazer.

Nossa intenção é reduzir as dificuldades orais no início do curso implantando regularmente atividades de interação verbal e não-verbal baseadas em nossos estudos, constituindo-se com o decorrer do tempo numa espécie de ritual para o grupo. Almejamos criar com estas atividades um clima de confiança e segurança entre os alunos, facilitando o aparecimento da espontaneidade.

Para concluir, o experimento com a peça didática representa uma perspectiva inovadora tanto quanto a utilização do espaço em sala de aula como a orientação levada aos alunos quando envolvidos numa atividade de conversação. Em outras palavras, procuramos destacar o papel tanto do interlocutor quanto do receptor durante a interação, chamar sua atenção para importância que ele exerce no êxito de uma conversação, enfim destacar sua atividade reguladora na estruturação do discurso.

4.3 Relato de uma experiência

4.3.1 Contexto de aplicação e objetivos

O experimento foi desenvolvido no curso de Letras da UFPB (Universidade Federal da Paraíba) em quatro aulas de noventa minutos. Os primeiros quarenta e cinco minutos iniciais ficaram reservados para o experimento. Na segunda parte da aula prosseguíamos normalmente com os objetivos previstos no programa da disciplina. É importante destacar que apresentamos apenas um relato de uma experiência. Esperamos apresentar, em trabalho futuro, outros dados e resultados da pesquisa.

Optamos por trabalhar com textos do método de francês Panorama I, livro adotado pelo curso de Letras da UFPB para o ensino do F.L.E. De acordo com Brecht (1967) o texto como modelo de ação pode ser abordado de inúmeras maneiras, dependendo dos objetivos do trabalho a ser realizado pelo grupo. Tomando por base este princípio, escolhemos os textos do Panorama I com o objetivo de trabalhar uma prática de leitura em LE que explorasse outros níveis de significação do texto. Ao utilizar os textos propostos pelo livro método, procedemos com base nos procedimentos da peça didática. Buscamos assim instaurar um processo interativo entre os alunos que revelasse um novo olhar frente às relações sociais, como também sua inclusão numa interação que integrasse os planos de percepção físicos e intelectuais, conduzindo-o por fim a uma prática comunicativa engajadas em situações de uso contextualizado. Procuramos enfim favorecer uma abordagem comunicativa, fixando-se nos usos da língua em situações naturais e atividades interativas face a face.

Preferimos inicialmente não fazer uso da escuta dos diálogos gravados na língua alvo disponíveis nas fitas cassetes que acompanham o livro método. Acreditamos que os alunos tendem a repetir as pausas, interrupções, hesitações dos personagens, não se importando muito com o contexto situacional em que eles se encontram na sala de aula. O objetivo do experimento é não fossilizar os diálogos, mas permitir que o aluno fique livre para o jogo de associações, de imagens e significados que o texto nele possa provocar.

Decidimos fazer o experimento do texto com a turma de língua francesa IV do curso de Letras da UFPB, que já havia concluído o Panorama I no semestre anterior e iniciava o Panorama II naquele momento. Nesse sentido, o texto lhes era familiar, pois já haviam trabalhado com ele no semestre anterior. O fato de rever um texto já trabalhado serviu para dar continuidade e enriquecer as competências lingüísticas e comunicativas recém adquiridas no semestre anterior. A idade dos participantes variava de vinte a trinta, e a turma era formado por dois rapazes e quatro moças.

Para o experimento decidimos juntar os textos das três lições referentes à unidade 5 do Panorama I. As três lições estão divididas em três episódios:

Leçon 13 : Aux armes citoyens!

Leçon 14 : Qui ne risque rien n'a rien!

Leçon 15 : La fortune sourit aux audacieux.

A escolha destas lições como modelo de ação se deve ao fato delas abordarem contradições sociais e morais entre os personagens. A peça didática de Brecht oferece sempre algum tipo de conflito que gere reflexão e uma revisão posterior por parte dos alunos. Um dos objetivos da peça didática é fazer o aluno analisar criticamente determinadas atitudes e formas de comportamentos.

Os episódios giram em torno de dois personagens: Cedric, jovem estudante de moda com forte envolvimento na política estudantil do campus universitário e Sylvianne, jovem estudante de Letras com estilo de vida burguês. Os dois se conhecem na universidade em meio a uma discussão sobre política e mercado de trabalho. Dois anos depois, os dois acabam se encontrando em Paris. Cedric está desempregado e prepara-se sua primeira coleção de moda, Sylvianne decide ajudá-lo e Cedric se consagra como estilista. Logo em seguida, Cedric e Sylviane se casam. Ao final do terceiro episódio Cedric, já famoso, reencontra em recepção de moda um colega da universidade que o confronta com algumas questões políticas defendidas por ele no passado.

4.3.2 Descrição do experimento

O espaço da sala de aula foi adaptado para a realização do experimento. A disposição usual das cadeiras foi substituída por uma disposição em círculo, deixando o centro livre para os alunos se deslocarem livremente durante o exercício.

Uma avaliação era realizada sistematicamente após o encerramento da atividade. O foco da avaliação estava voltado para as percepções dos alunos sobre a interação e o sentido das falas surgido dentro dela. Infelizmente não registramos as falas dos alunos naquele momento, o que empobrece em parte esta descrição. Na conclusão aponto alguns pontos importantes levantados no momento do exercício.

Seguem logo adiante os textos do panorama 1 trabalhados durante o experimento:

UNITÉ 5 • LEÇON 13

Aux armes citoyens !

A

À l'entrée d'un restaurant universitaire de Lyon.

Romain : Tu peux me prêter un ticket ?

Sylviane : Encore ! Ça fait le troisième de la semaine. Fais attention ! Je sais compter.

Romain : Promis, juré ! Je te les rendrai demain.



Une heure après, dans la cafétéria du restaurant universitaire.

Romain : Salut, tout le monde ! Vous connaissez tous Sylviane, je suppose ?

Cédric : Moi, non.

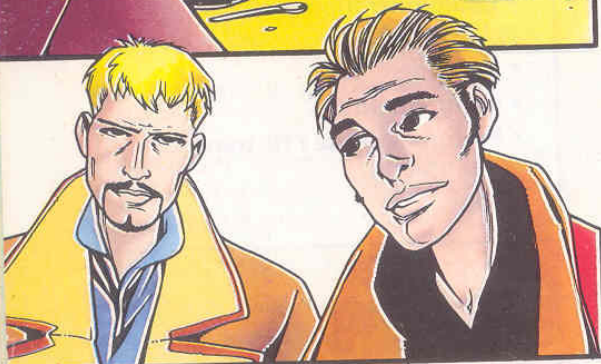
Romain : Eh bien voilà, c'est fait : Sylviane, étudiante en lettres. Cédric, futur styliste, étudiant avec nous à Crémode... Vous parliez de quoi ?

Florence : Comme d'habitude. On parlait politique. On ne parle que de ça.

Cédric : Je disais que dans cinq ans, il y aura peut-être 50 % de jeunes au chômage. Ils se révolteront et ils auront raison. Et les autres devront partager.

Romain : Tu as raison. Mais suppose une chose : l'an prochain, tu trouveras peut-être un super boulot à 15 000 francs par mois chez Cabanel. Tu partageras ton fric avec les copains ?...

Cédric : Je te jure que oui.



Quelques jours après.

Romain : Tu viens ce soir à la soirée de Sylviane ?

Cédric : Pas question. Je n'aime pas beaucoup cette fille. Je te parie que ses parents sont pleins de fric et qu'elle fait du golf. C'est une petite bourgeoise BCBG.

Romain : Tu as tort. Elle est plutôt mignonne. Et puis, il n'y aura pas qu'elle...

Cédric GIRARD
25, boulevard Victor Hugo
69000 LYON

Société CABANEL
1, avenue de la Liberté
34000 MONTPELLIER

Lyon, le 10 juin 1996

Monsieur le Directeur,

Je termine bientôt ma deuxième année à l'école de stylisme CRÉMODE de Lyon. L'année prochaine, je continuerai les mêmes études à Paris.

Je souhaiterais vivement travailler dans votre entreprise pendant l'été. Je suis libre du 1^{er} juillet au 31 août.

En vous remerciant par avance de l'attention que vous voudrez bien porter à ma demande, je vous prie d'agréer, Monsieur le Directeur, l'expression de mes sentiments respectueux.

Pièce jointe : CV

C Girard



Les étudiants de CRÉMODE en grève

Pour une meilleure formation des stylistes.
Contre le plan de restructuration.

Nous nous opposons :

- à la diminution des bourses d'études
- à la modification des programmes
- à la suppression du stage en entreprise de 3^e année

Nous réclamons :

- le droit d'accès aux restaurants universitaires

UNITÉ 5 • LEÇON 14

Qui ne risque rien n'a rien !


A

Deux ans ont passé. Cédric est à Paris.
Il a terminé ses études.

Sylviane : Bonjour... Tu te rappelles de moi, j'espère ?

Cédric : Bien évidemment. Entre ! Je me faisais du thé. Tu en veux ?

Sylviane : Oui, je veux bien.

Cédric : Un sucre ?

Sylviane : Merci. Je n'en prends jamais... Flo m'a donné ton adresse et elle m'a tout dit. Tu es sans travail et tu as décidé de préparer une collection tout seul, comme un grand.

Cédric : Je vois que tu es bien informée.

Sylviane : Ce sont les dessins de ta collection ?

Cédric : Oui, comment tu les trouves ?

Sylviane : Pas mal. Un peu trop originaux à mon goût. Mais, après tout, c'est ton style... En revanche, cette robe me plaît beaucoup.

Cédric : Tu veux la porter ? Je te prends comme mannequin.

Sylviane : Tu veux rire. Je ne suis pas assez jolie !

Cédric : Ne sois pas modeste, Sylviane. C'est pas ton genre.

Sylviane : Après tout, pourquoi pas ? Je vais y réfléchir ... À propos, tu as trouvé un endroit sympa pour présenter ta collection ?

Cédric : Pas encore. Tu sais, moi, je ne peux pas faire ça dans un grand hôtel ou dans un château de la Loire.

Sylviane : Peut-être bien que j'en connais un. C'est un vieux garage, immense, dans le 14^e. Il est à mon père. Si tu veux, je m'en occupe. J'en parle à papa.





B

Dans un magasin de vêtements.

La vendeuse : Je peux vous aider ?
Cédric : Merci, on regarde.
...

Cédric : Qu'est-ce que tu penses de cette veste ?
Sylviane : Trop large. Prends la taille en dessous !
Cédric : J'aime bien me sentir à l'aise, moi.
Sylviane : Fais ce que tu veux. C'est toi le styliste après tout.
Cédric : J'hésite... Avec ce pantalon peut-être ?
Sylviane : Tu plaisantes. Du rouge avec du vert. Ça ne va pas du tout. Tu vas avoir l'air d'un clown.
...

La vendeuse : Alors, vous avez choisi ?
Cédric : J'hésite... J'hésite... Non, finalement, je vais réfléchir.

**LA COLLECTION D'HIVER D'UN JEUNE CRÉATEUR
ENTHOUSIASME LE TOUT PARIS DE LA MODE**

Prenez un jeune homme plein d'idées. Mettez-le dans un vieux garage du 14^e arrondissement. Versez là-dedans une bande de copains et quelques personnalités de la mode et du show-business. Ajoutez pour l'ambiance une musique de la cour de Louis XIV. Complétez avec une dizaine de jeunes mannequins belles comme des stars. Et vous aurez l'événement de la semaine.

Le styliste Cédric Girard trouve son inspiration dans l'Histoire. Il mélange les styles et les couleurs et sa collection est un voyage dans le temps : longues robes décolletées des portraits de Fragonard, pantalons de l'époque révolutionnaire ...

UNITÉ 5 • LEÇON 15

La fortune sourit aux audacieux



A

Sylviane et Cédric sont à Saint-Tropez dans la villa du père de Sylviane.

Sylviane : Tu liras l'article du *Figaro Magazine*. Ils disent que tu es génial.

Cédric : Ils n'ont pas tort. Fais voir ça !

Sylviane : Tiens, il y a une lettre de chez Jean-Paul Laurent !... Cédric, écoute bien ! Ils te demandent de participer à leur collection d'été.

Cédric : Ouah ouh ! C'est la gloire, Sylviane ! Il faut fêter ça ! Une minute, je fais apporter du champagne.

...

Sylviane : Il y avait aussi une lettre de tes copains de Lyon. Excuse-moi. Je l'ai ouverte sans le faire exprès.

Cédric : Ça ne fait rien. Il n'y a pas de secret.

Sylviane : Ils demandent si tu peux participer à une manifestation contre la sélection...

Cédric : Ah ! Ah ! Ils me font rire avec leur manifestation.

**B**

Sylviane et Cédric vont se marier. Ils cherchent un appartement pour l'acheter.

L'agent immobilier : Vous permettez ! Je passe devant... Voilà... À droite, vous avez le salon, la salle à manger et la cuisine... et à gauche, deux chambres, la salle de bains et les toilettes. Vous voyez, c'est spacieux, clair...

Sylviane : C'est dommage. Il n'y a qu'une salle de bains.

L'agent immobilier : Ça ne vous suffit pas ?

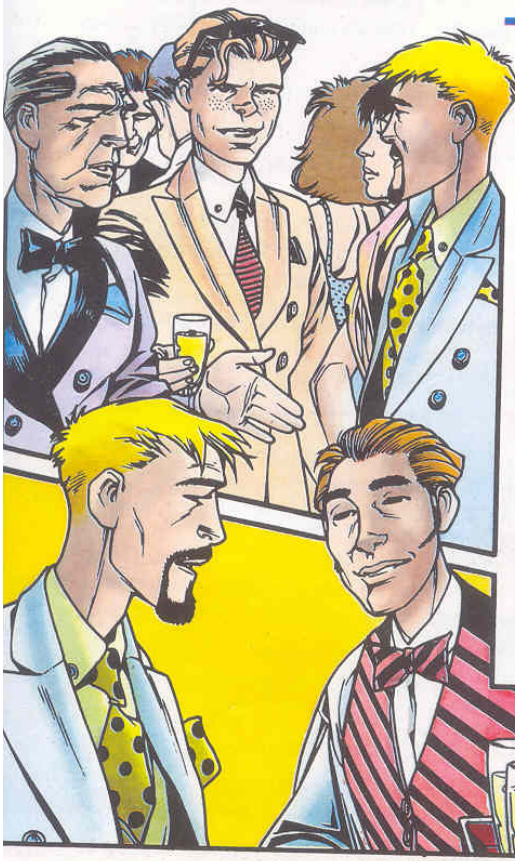
Sylviane : À moi, si. Mais vous savez, dès qu'on est deux...

Cédric : Moi, je le vois aménagé cet appartement. On démolit la cloison entre le salon et la salle à manger...

Sylviane : Hé ! Doucement ! Je ne suis pas d'accord, moi. Il est joli, ce petit salon.

Cédric : Alors, tant pis, on ne fera que de petites réceptions.

Sylviane : Eh bien, tant mieux !

**C**

Le père de Sylviane donne une réception.

Le père : Cher ami, je vous présente mon futur gendre. Cédric, vous connaissez Nicolas Legrand, n'est-ce pas ?

Cédric : De nom et de réputation. J'adore vos chansons, monsieur.

N. Legrand : Figurez-vous que j'étais à la présentation de votre collection et que Valérie, ma femme, a tout simplement adoré !...

Romain : Une coupe de champagne, monsieur ?

Cédric : Romain ! Qu'est-ce que tu fais là, dans cette tenue ?

Romain : Eh bien, tu vois, le monde est petit. Je suis serveur chez le traiteur de la maison... Alors, tu as laissé tomber les copains ?

Cédric : C'est la vie !

Romain : Tu vois bien. Il ne faut jurer de rien.

1º aula

Expliquei primeiramente aos alunos que se tratava de um experimento didático-pedagógico que vinha desenvolvendo para minha dissertação. Todos concordaram em participar do exercício. Expliquei que faríamos o experimento em quatro aulas, sempre nos primeiros quarenta minutos. Iniciamos a primeira aula com a leitura do texto integral. Segue abaixo passo a passo as etapas do trabalho:

1. Leitura individual das três lições pelos alunos.
2. Dúvidas e questões a respeito do vocabulário e expressões do texto.
3. Leitura em grupo do texto pelos alunos.
4. Exposição das idéias dos alunos em relação à história e os personagens.

2º aula

Privilegiamos neste segundo momento a inclusão do corpo no trabalho de leitura. A participação do corpo associada à reutilização das falas estudadas na aula anterior tinha vários objetivos: a retenção do vocabulário, a descontração, o desbloqueio psicológico, o favorecimento da interação e, sobretudo, outras possibilidades de significação de leitura do texto pelos participantes. Enquanto a atividade foi acontecendo, algumas instruções foram propostas por mim no sentido de auxiliar o aluno a manter o foco no problema que estava sendo trabalhado. Trabalhamos nesta aula apenas com os diálogos da lição 13.

1. Caminhada no espaço. Leitura com o texto na mão simultaneamente em voz alta, sendo que cada aluno lê no seu ritmo.
2. Ainda caminhando, escolher uma frase do texto e dialogar com outro parceiro. Identificar gestos no texto. Ler em vários ritmos e com diferentes intenções de fala e de gesto.
3. Formar uma dupla e fazer uma leitura expressiva de uma parte do texto. Trabalhar as pausas, volumes, rupturas, hesitações. Descobrir o sentido das falas

a partir da interação com o outro. Construir com o parceiro o sentido das falas e dos gestos.

4. Avaliação dos participantes sobre as interações apresentadas.

3º aula

Não houve mudanças significativas em relação às etapas do trabalho, seguimos desse modo os mesmos procedimentos tomados na aula anterior, a diferença substancial coube ao texto. Trabalhamos nesta aula com os diálogos da lição 14.

1. Caminhada no espaço. Leitura com o texto na mão simultaneamente em voz alta, sendo que cada aluno lê no seu ritmo.
2. Caminhando, escolher uma frase do texto e dialogar com outro parceiro. Identificar gestos no texto. Ler em vários ritmos e com diferentes intenções de fala e de gesto.
3. Formar uma dupla e fazer uma leitura expressiva de uma parte do texto. Trabalhar as pausas, volumes, rupturas, hesitações. Descobrir o sentido das falas a partir da interação com o outro. Construir com o parceiro o sentido das falas e dos gestos.
4. Avaliação dos participantes sobre as diferentes formas de interação trabalhadas na sala.

4º aula

Para esta última adicionamos uma nova etapa na estrutura anterior. Com o objetivo de aproximar o texto do cotidiano dos alunos, pedimos aos alunos ao final da etapa 3 para reescrever e continuar a última parte do texto da lição 15 (situação C). Sugerimos que conflitos do dia-a-dia podiam ser reconhecidos como semelhantes àqueles apresentados no texto. O objetivo era partir do texto, mantendo ou não parte da falas. O importante era imaginar outro contexto possível de vivenciar aquelas falas.

1. Caminhada no espaço. Leitura com o texto na mão simultaneamente em voz alta, sendo que cada aluno lê no seu ritmo.
2. Caminhando, escolher uma frase do texto e dialogar com outro parceiro. Identificar gestos no texto. Ler em vários ritmos e com diferentes intenções de fala e de gesto.
3. Formar uma dupla e fazer uma leitura expressiva de uma parte do texto. Trabalhar as pausas, volumes, rupturas, hesitações. Descobrir o sentido das falas a partir da interação com o outro. Construir com o parceiro o sentido das falas e dos gestos.
4. Reescrever com o parceiro a situação C do texto. Imaginar outro contexto para as falas.
5. Apresentação e avaliação dos participantes sobre as cenas reformuladas.

4.3.3 Conclusão

Pudemos constatar no experimento com o texto do Panorama I modalidades de organização e enunciação das falas diferentes daquela encontrada nos diálogos das fitas cassetes. Confrontar a versão criada pelos alunos com a dos personagens ajudou os alunos a uma reflexão mais crítica em relação às suas intenções e formas de comportamentos com aquelas dos personagens na LE. Os procedimentos não verbais empregados pelos alunos no experimento também foram alvo de análise, suscitando outros sentidos para as falas que aqueles literalmente conhecidos.

Diferentes estratégias foram formuladas, permitindo uma apropriação lúdica do texto, sem fechar o seu significado. Ao contrário de um processo de interpretação textual que permanecesse no plano intelectual, busquei inserir o aluno com seu corpo num processo mais amplo em que a interação e o contexto se revelam constitutiva do sentido. Também a atividade do aluno se torna ativa neste experimento com o texto na medida em que ele passa a ser autor/atuante do texto

A etapa da avaliação também se revelou importante para o experimento. Sempre após a realização da parte prática com o texto lançava algumas questões sobre o sentido das falas e a interação constituída pelos alunos. O objetivo era mostrar que o texto é

uma estrutura aberta. As palavras carregam um sentido imediato, mas é na interação elas se transformam. Procuramos assim trazer a transposição e a interpretação do texto para dentro de um espaço, um contexto e uma corporalidade. Buscamos mostrar que o sentido do texto é sempre negociado dentro de uma interação.

O experimento não apenas revelou-se importante no sentido de trazer o corpo de volta à sala de aula de língua estrangeira, como também mostrou a necessidade de uma profunda mudança de comportamento de professores e alunos quanto ao papel de cada um na dinâmica desse processo. Mudança esta que passa, invariavelmente, por uma reavaliação do que seja “ensinar” e “aprender” uma língua, mais ainda, do que seja “comunicar-se” em sua língua e na língua do outro.

Considerações Finais

O percurso que fizemos ao longo deste trabalho, não é certamente o único que se possa efetuar no campo multiforme da interação verbal. O número e a natureza dos problemas encontrados neste campo são tantos que o investimento demanda ainda inúmeros outros trabalhos. Nosso trajeto se caracterizou pelo aspecto transdisciplinar, já que vários campos do saber se acham aqui convocados.

Procuramos integrar no campo da didática do F.L.E. o estudo dos fenômenos não verbais contidos na interação corporal em sala de aula, bem como a noção de sujeito apontada pela Análise do Discurso. Entre um sujeito totalmente determinado por um conjunto de normas, funcionando como sombra de um sistema maior, e um sujeito autônomo, consciente e voluntário, nós optamos por um sujeito constituído pela/na interação com seu interlocutor. Buscamos analisar as produções comunicativas em classe como co-atividades produzidas entre os interlocutores, incluindo tanto o plano verbal quanto o plano não-verbal. Trouxemos para a discussão a importância da dimensão corporal como força simbólica e estruturante na elaboração do discurso, bem como sua função na construção do sentido. Nosso trabalho procurou relacionar os atos de fala com uma prática corporal dentro do contexto e espaço da sala. Procuramos conceber a interação como uma realidade heterogênea. Descrevemos a interação como um fenômeno que se integra dentro de uma realidade mais vasta, integramos assim a interação dentro de uma história interacional.

O objetivo deste trabalho foi abrir novas portas no estudo da interação em sala de aula. Esperamos ter contribuído para enriquecer os estudos sobre o papel do sujeito e do corpo numa interação em língua estrangeira. Acreditamos que os resultados obtidos nesta primeira pesquisa, ainda que modestos, servirão de estímulo para prosseguir, visando compreender cada vez mais os mecanismos que interferem na aprendizagem de uma língua estrangeira de maneira a contribuir para o aperfeiçoamento da didática do F.L.E.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. (2005): *Linguística Aplicada - Ensino de Línguas e Comunicação*, Campinas, Pontes Editores e ArteLíngua.

_____ (1993) *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes.

AMOSSY, Ruth. (2005) *Imagens de si no discurso*. ,São Paulo: Editora contexto.

BAKER, C. B. (1973) *No trespassing, explorations in human territoriality*. Londres: Chandler & Sharps.

BAKHTIN, M. (1997) *Le marxisme et la philosophie du langage*, Paris, Éditions de Minuit.

BAKHTIN, M. (1988) *Marxismo e filosofia da Linguagem*. 4. ed. São Paulo: Hucitec.

BATESON, G. (1981) *La nouvelle communication*. (textes recueillis et présentés par Y. Winkin), Paris, Le seuil.

BERMAN, Marshall. (1986) *Tudo que é sólido desmancha no ar*. São Paulo: Companhia das Letras

BOADELLA, David. (1999) *Energy and character*, vol. 30/1.

BRANDÃO, Helena H. N. (2004) *Introdução à análise do discurso*. 2º ed., campinas, SP: Editora da Unicamp.

BRECHT, Bertolt (1967). *Teatro dialético*. Trad. Luiz Carlos Maciel, Rio de Janeiro, Civilização Brasileira.

_____ (1988) *Teatro completo de Bertolt Brecht*. Rio de Janeiro, Paz e Terra.

BROWN, H. D. (1993). *Principles of language learning and teaching*. 3rd edition. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.

- BROOK, Peter. (1994) *O ponto de mudança: 40 anos de experiências teatrais*, Rio de Janeiro, Civilização Brasileira.
- BURKE, E. (1981) *The writings and speeches of Edmund Burke*. New York: Oxford University Press.
- CAPRA, Fritjof. (2004) *O Tao da Física*. São Paulo, Cultrix, 22^a ed.
- CORACINI, Maria José (org.). (2003) *Identidade e discurso*. Campinas : editora Unicamp.
- CARDOSO, Silvia Helena Barbi (2003) *Discurso e ensino*. Belo Horizonte: Autentica.
- CHIANCA, Rosalina Maria Salles. (1999) *Intéragir en langue étrangère*. Moara – Rev. Dos cursos de Pós-Grad. Em Letras UFPA, N°11, p 65-84.
- CORMANSKI, A. (1992) *Le corps dans la langue : les techniques dramatiques dans l'enseignement des langues étrangères*. Thèse Doctorat, Université de la Sorbonne Nouvelle, Paris III.
- COSNIER, Jacques. (1998) *Stage d'aquisition de langue seconde par lá méthode de l'emphathie cooperante*. In : BILLIEZ, Jaqueline. *De la didactique des langues à la didactique du plurilingusime : homage à Louise Dabène*. Grenoble. CDL-LIDILEM
- COURTILLON, J. (1982) *Une méthodologie de la communication*. In: Revue de Phonetique Appliquée, N° 61-62-63.
- DABÈNE, L. (1994) *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement de langues*, Hachette.
- _____ (1990) *Variations et rituels en classe de Langue*. Paris. Hatier.
- DELEUZE, Gilles. (1997) *Crítica e clínica*. São paulo: 34.
- DESCARTES, R. (1999) *Meditações metafísicas*, Navarra, Folio.
- DE CERTEAU, M. (1982) *Histoire de corps*. In : Esprit. Paris.

- DOEL, Marcos. (2001) *Corpos sem órgãos : esquisoanálise e desconstrução*, In: SILVA, Thomas Tadeu da. *Nunca fomos humanos. Nos rastros do sujeito*, Belo horizonte, Autêntica,
- DUFEU, B. (1996) *Les approches non conventionnelles des langues étrangères*. Hachette, Paris.
- _____ (1989) *La relaxion en pedagogie*. In : Le français dans le Monde n° 229, novembre/décembre, Hachete, Paris.
- ELLIS, R. (1985) *Understanding second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- _____ (1997) *Second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- FLORES, Valdir do Nascimento. (2005) *Introdução a Lingüística da Enunciação*. São Paulo: Contexto.
- FOUCAULT, Michel (1969) *A arqueologia do saber*. Tradução de Luiz Felipe Baeta neves. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- _____ (1977) *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Rio de Janeiro, Vozes.
- GOFFMAN E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne*, tome 1 : La présentation de soi ; tome 2 : les relations en public, Paris, Editions de Minuit.
- _____ (1974) *Les rites d'interaction*, Paris, Éditions de Minuit.
- _____ (1998) *A situação negligenciada*. In : RIBEIRO, Branca Telles. (org) *Sociolingüística Interacional* . Porto Alegre: AGE editora.
- GREGOLIN, M.R. (2003) *Análise do discurso: lugar de enfrentamentos teóricos*. In: FERNADES, C. A. e SANTOS, J.B.C. (Org.) *Teorias lingüísticas: problemáticas contemporâneas*. Uberlândia: UFU.
- GSCHWIND-HOLTZER, Gisèle. (1981) *Analyse sociolinguistique de la communication et didactique*. Besançon, Hatier-Credif.

- GUBERINA, P (1996). *La parole dans la méthode structuroglobale audio-visuelle*. In : Le Français dans le Monde, n° 103.
- GUMPERZ, John (1989). *Engager la conversation*. Paris. Editions de Minuit.
- _____ (1982). *Discourse Strategies*, Cambridge University Press, London.
- HALL. Eduard T (1971). *La Dimension Cachée*. Paris : Seuil.
- _____ (1984) *Le langage silencieux*. Paris : Seuil, Points Essais, n° 160.
- HATCH . E (1978). Discourse analysis and second language acquisition. In HATCH. E. (Ed.). *Second language acquisition: A book of readings*. Rowley, MA: Newbury House.
- KERBRAT-ORECCHIONI C. (1990) *Les interactions verbales*. Paris: Armand Colin. Tome 1.
- _____ (1994) *Les interactions verbales*. Paris: Armand Colin. Tome 3.
- _____ (1987) *Décrire la conversation*. Lyon: Presses universitaires de Lyon.
- KILPATRICK, F.P. (1961). *Explorations in transactional psychology*. New York : University Press.
- KOCH, Ingedore Villaça. (2001) *A interação pela linguagem*. São Paulo, Contexto.
- KOUDELA, Ingrid Dormien (1999). *Texto e Jogo*. São Paulo, Perspectiva
- _____ (1994). *Jogos teatrais*. São Paulo, Perspectiva.
- KRASHEN , S.D. (1985) *The input hypothesis: Issues and implications*. London, New York.
- LARSEN-FREEMAN, D. (1997) *Chaos/complexity Science and Second Language Acquisition*. In *Applied Linguistics*, 18 (2). Oxford University Press.
- LAVENNE, Christian (2003). *Studio 60: Guide pédagogique: Niveau 3*. Didier, Paris.

- _____ (1978) *fazer e compreender*, São Paulo, Melhoramentos/EDUSP.
- LEFFA, V. J. (2006) *Transdisciplinaridade no ensino de línguas: a perspectiva das teorias da complexidade*. Revista Brasileira de Lingüística Aplicada, v. 6, n. 1.
- LEODORO, Marcos, Pires. (2005) *Pensamento e experiência*. In: Coleção Memória da Pedagogia: n° 1. Rio de Janeiro: Ediouro.
- MACHADO DE AZEVEDO, Sônia (2002). *O papel do corpo no corpo do ator*. Perspectiva, São Paulo.
- MACLAUGHLIN, B. (1987). *Theories of second-language learning*. London: Arnold.
- MAINGENEAU, D. (1984) *Genèses du discours*. Bruxelles : Mardaga.
- _____ (1989) *Novas tendências em análise do discurso*. Campinas: Pontes.
- MARCONDES FILHO, Ciro. (2004) *Até que ponto, de fato, nós comunicamos?* São Paulo: Paulus.
- MOITA LOPES, L. P. (1996) *Oficina de Lingüística Aplicada*. Campinas: Mercado Letras.
- MOITA LOPES, Luis Paulo. *A transdisciplinaridade é possível em Lingüística Aplicada?* IN: SIGNORINI, I & CAVALCANTE, M (1998): *Lingüística Aplicada e Transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. Campinas, SP: Mercado das Letras.
- MORIN, Edgar. (2005) *Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios*. São Paulo: Cortez, 3ª ed.
- MUSSALIM, F. & BENTES, A. C. (2001) *Introdução à Lingüística: domínios e fronteiras*. São Paulo: Cortez, 2 vol.
- NOVAES, A. (2003) *O Homem-Máquina: A ciência manipula o corpo*. São Paulo: Companhia das Letras.

- ORLANDI, Eni Puccinelli & LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy. (2006) *Discurso e textualidade*. Campinas: Pontes.
- ORLANDI, Eni Puccinelli (2005) *Análise do discurso: princípios e procedimentos*. Campinas, SP: Pontes, 6º ed.
- _____ (1987). *A linguagem e seu funcionamento – as formas do discurso*. Campinas: Pontes Editores.
- PICARD, D. (1983) *Corps et culture : les codes du savoir-vivre*. In: Le français dans le monde, n° 181, Hachette/Larousse, Paris.
- POYATOS, F (2002) *Nonverbal Communications accros disciplines*. Amsterdam/Philadelphia : Jonh Benjamins.
- PAIVA, V.L.M.O (1998) *Estratégias individuais de aprendizagem de língua inglesa*. *Letras & Letras*. Uberlândia, v. 14, n. 1.
- _____ (2005) *Autonomia em um modelo fractal de aquisição de língua estrangeira*. Belo Horizonte: ANFALE/UFMG.
- PÊCHEUX, M (1975). *Les vérités de la palice*. Paris: Maspero. Trad. Bras. Semântica e discurso – uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas: editora da Unicamp, 1988.
- _____ (1969) *Analyse authomatique du discours*. Paris: Dunod.
- PELLEGRINI, Ana Maria. (2000) *A aprendizagem de habilidades motoras*. Revista Paulista de Educação Física, supl.3.
- PIAGET, J. (1978) *Fazer e compreender*, São Paulo, Melhoramentos/ EDUSP.
- PORTELLA, E. (1992) *A reconstrução da disciplina*. Revista Tempo Brasileiro. 108.
- POSSENTI, S. (1992) *Um cérebro para linguagem*. In: boletim da ABRALIN, São Paulo.
- REVUZ, Christine. (1998) *A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio*. In: SIGNORINI, Inês. *Linguagem e identidade: elementos para*

uma discussão no campo aplicado. Inês Signorine (org.). Campinas, SP. Mercado das letras.

RIZZO, Eraldo Pêra (2001). *Ator e estranhamento: Brecht e Stanislavski, segundo Kusnet*. São Paulo: Editora SENAC.

SANTAELLA, Lucia. (2004) *Comunicação e cultura: sintoma da cultura*. São Paulo: Paulus.

SAPIR, E. (2001) *Le langage: introduction à l'étude de la parole*, Paris, Éditions Payot & Rivages.

SARGENTINI Vanice, NAVARRO-BARBOSA Pedro (2004). (org) *Foucault e os domínios da linguagem: discurso, poder, subjetividade*. São carlos: Claraluz.

SCHUMANN, J (1978) *The acculturation model for second language acquisition*. In: GINGRAS, R. (Ed.). *Second language acquisition and foreign language teaching*. Arlington, VA.: Center for Applied Linguistics.

SERRANI-INFANTE, Silvana. (1997) *Formações discursivas e processos identificatórios na aquisição de línguas*. In: D.E.L.T.A. São Paulo, Educ, Vol 13, nº 1.

SERRANI, Silvana (2005) *Discurso e cultura na aula de língua*. Campinas: Pontes.

SERRES, M. (1993) *Filosofia mestiça. Les tiers-instrut*. Rio de Janeiro: Nova fronteira.

SELINKER, L. (1972) *Interlanguage*. IRAL, Vol. 10.

SKINNER, B.F. (1957) *Verbal behavior*. New York: Appleton-Century-Crofts.

SEKHAVAT, Azam & HIRCHI Daniel. (2003) *Vers une pédagogie comportementale*. In : le français dans le monde, nº 235 CLE Intrnstonal, Paris, Janvier-Fevrier 2003.

SIGNORINI, I. (1998) *Do residual ao múltiplo a ao complexo: o objeto de pesquisa em Linguística Aplicada*. In: *Linguística Aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras.

- SIGNORINI, I & CAVALCANTE, M.C., orgs. (1998) *Linguística Aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. (2000) *Nós, ciborgues: o corpo elétrico e a dissolução do humano*, In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org. e trad). *Antropologia do ciborgue*, Belo horizonte, Autêntica.
- STEPHAN, H. (1982) *Le corps dans l'approche communicative*. In : Revue de phonétique appliquée. N° 61, Didier-Hatier, Bruxelles.
- TODOROV, T (1981). *Mikhail Bakhtine. Le principe dialogique*. Paris: seuil.
- TAILLE, Yves. (2005) *Desenvolvimento do Juízo Moral*. IN: Coleção Memória da Pedagogia. n. 1: Jean Piaget, Rio de Janeiro, Ediouro.
- VILLAÇA, Nizia e GÓES, Fred (1998). *Em nome do corpo*, Rio de Janeiro, Rocco.
- VION, Robert (1992) *La communication Verbale*. Paris : Hachette.
- VYGOTSKY, L. S. (1984). *A formação social da mente*. Trad. Grupo de Desenvolvimento e Ritmos Biológicos – Departamento de Ciências Biomédicas – USP. São Paulo: Martins Fontes.
- _____ (1987). *Pensamento e linguagem*. Trad. Jeferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes.
- WEYL, B (1991) *Le corps comme vecteur de l'apprentissage des langues*. In : Les Langues Modernes, nº1, A.P.L.V. Paris.
- WINKIN (1981). *La nouvelle communication*, Paris, le seuil.