

ISABEL SILVA ALVES QUINTINO

**DA ORALIDADE À ENUNCIÇÃO: UM MO(VI)MENTO DE TOMADA
DA PALAVRA NA LÍNGUA DO OUTRO**

Universidade Federal de Uberlândia - UFU
Uberlândia - Fevereiro de 2014

ISABEL SILVA ALVES QUINTINO

**DA ORALIDADE À ENUNCIÇÃO: UM MO(VI)MENTO DE TOMADA
DA PALAVRA NA LÍNGUA DO OUTRO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos – Curso de Mestrado em Estudos Linguísticos - do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos.

Área de Concentração:

Estudos em Linguística e Linguística Aplicada

Linha de pesquisa:

Linguagem, texto e discurso

Orientador(a):

Prof^a. Dr^a. Carla Nunes Vieira Tavares

Aos meus pais, pela dedicação e apoio;
Ao meu esposo, pelo amor, paciência e
incentivo constantes.

Agradeço...

A Deus pelo sustento, consolo e companhia que sempre me fortalecem, cujo amor incondicional se materializa, dentre tantas outras formas, nas pessoas que estão e estiveram comigo durante essa empreitada;

Aos meus pais: Nivaldo e Dirce por me ensinarem e me mostrarem o bem mais precioso da vida;

Às minhas irmãs: Aline, Sarah e Mariana por compartilharem comigo as alegrias e dificuldades da vida;

À família Quintino: Silas, Vera, Davi e Lídia pelo acolhimento de sempre materializado no amor, cuidado e apoio;

Às minhas avós: Dirce e Maria pelo exemplo de persistência e coragem diante da vida;

À Érica por sua amizade e companhia em dias tão difíceis;

À Flávia pela postura sempre bem humorada tornando menos pesada a nossa caminhada;

Ao João pelos inúmeros momentos de ajuda e interlocução que fizeram toda a diferença para este trabalho. Não tenho palavras para agradecer!

Aos professores Ernesto e Fátima pelos apontamentos feitos na qualificação deste trabalho, os quais fizeram diferença ao longo da escrita.

À Prof^a. Cármen pelas contribuições e ensinamentos promovidos nas aulas e nos encontros do Grupo de Estudos e Pesquisa em Linguagem e Subjetividade. Obrigada também por me possibilitar uma leitura tão especial de Émile Benveniste que muito contribuiu para fundamentar esse trabalho;

À minha querida orientadora Prof^a. Carla Tavares por me dar um voto de confiança quando nem eu mesma sabia o que podia fazer com esse caminho. Tenho em meu coração muita gratidão pela paciência e pelo tempo dedicado a mim, possibilitando conhecimentos e (re)escritas para além da formação acadêmica. Obrigada por me acolher e pela sabedoria que teve ao me conduzir ao longo deste trabalho.

Ao meu querido marido com quem tenho o privilégio de compartilhar não só as páginas deste trabalho como todos os momentos da minha vida. Obrigada pela paciência, pelo cuidado e pelas várias conversas a respeito da nossa fé em Cristo Jesus e da linguagem que nos constituem. Obrigada pelo seu amor e por acreditar tanto em mim. Te amo!

Aos funcionários do ILEEL/UFU pela prestatividade e apoio para que este trabalho pudesse ser realizado;

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo apoio financeiro concedido a esta pesquisa.

Resumo

Neste trabalho pretendemos lançar um outro olhar para o ensino e aprendizagem da língua francesa, a partir dos conceitos da Análise de Discurso Pêcheutiana e também da Linguística da Enunciação Benvenistiana, atravessados pela possibilidade da psicanálise. O que buscamos é problematizar o modo como o trabalho com a oralidade geralmente é feito em aulas de língua francesa e atentarmos para a possibilidade que aí existe (ou não) de uma tomada da palavra nessa língua, ou seja, da construção de um espaço enunciativo na língua do outro. A hipótese da nossa pesquisa é que as atividades orais promovidas em sala de aula não necessariamente impulsionam a tomada da palavra na língua do outro. Para tanto, fazemos uma investigação em documentos que embasam o ensino da língua francesa na escola em que realizamos a pesquisa, a fim de averiguarmos os pressupostos teóricos ali arraigados que acabam por nortear e prescrever o trabalho com a língua, particularmente com a oralidade. Os pressupostos teóricos da Análise de Discurso Pêcheutiana, aos quais nos filiamos nesse trabalho, nos permitem analisar esses documentos apontados acima e lançar gestos de interpretação para os dizeres dos alunos e a prática da oralidade em sala de aula de FLE. Nossa incursão na teoria da enunciação benvenistiana nos ajuda a estabelecer os limites teóricos quando falamos em *produção oral* e *enunciação*, instaurando, dessa forma, as bases linguísticas para pensarmos nos moldes dessa enunciação como uma possível evidência da tomada da palavra em língua estrangeira, já que o linguista leva radicalmente a sério a questão da subjetividade e da intersubjetividade presentificadas nesse processo. Mobilizamos para as análises recortes das entrevistas que realizamos com os alunos de uma turma de francês e, além disso, algumas cenas que foram filmadas dessas aulas em que a oralidade estava sendo pretensamente trabalhada. Esses instrumentos destacaram dois temas principais que guiam nossa análise, quais sejam: a tomada da palavra e os aspectos da semantização e a tomada da palavra e as relações corpo-linguagem. Alguns resultados de pesquisa a que chegamos comprovam que o trabalho com a oralidade em sala de aula de FLE, da forma como é feito, dificulta e em alguns casos, até impede que a tomada da palavra ocorra.

Palavras-Chave: Enunciação; Tomada da Palavra; Oralidade; Identificação; Ensino e aprendizagem de Francês como Língua Estrangeira (FLE).

Résumé

Dans ce travail, nous avons l'intention de lancer un autre regard sur l'enseignement et l'apprentissage de la langue française, à partir des concepts de l'Analyse du Discours Pêcheutienne et aussi de la Linguistique de l'Énonciation Benvenistienne, traversé par la possibilité de la psychanalyse. Ce que nous recherchons est de discuter la façon par laquelle le travail avec l'oralité se fait habituellement dans les classes de langue française et la possibilité qu'il existe (ou pas) d'une prise de parole dans cette langue, c'est-à-dire, construire un espace énonciatif dans la langue de l'autre. L'hypothèse de notre recherche c'est que les activités orales promues en classe ne conduisent pas nécessairement à la prise de parole dans la langue de l'autre. Pour ce faire, nous avons fait des recherches sur des documents qui s'appuient sur l'enseignement du français à l'école et nous avons mené un recueil de données, afin de vérifier les présuppositions théoriques qui guident et prescrivent le travail avec la langue, en particulier avec l'oralité. Les présuppositions théoriques de l'Analyse du Discours Pêcheutienne, auxquels nous nous sommes attachés, nous permettent d'analyser ces documents mentionnés ci-dessus et lancer des gestes d'interprétation pour les discours des étudiants et pour la pratique de l'oralité dans la salle de classe de FLE. Notre filiation dans la théorie de l'énonciation benvenistienne permet d'établir les limites théoriques quand il s'agit de la *production orale* et de l'*énonciation*, en instaurant ainsi les bases linguistiques pour penser le modèle de cette énonciation comme preuve d'une éventuelle prise de parole dans une langue étrangère, car le linguiste prend radicalement au sérieux la question de la subjectivité et de l'intersubjectivité présents dans ce processus. Comme méthodologie de recherche, nous utilisons l'analyse des données obtenues par des entretiens que nous avons menés avec les élèves d'une classe de français et, en outre, certaines scènes ont été tournées dans des classes où l'oralité était prétendument travaillé. Ces instruments ont relevé deux thèmes principaux qui guident notre analyse: la prise de parole et les aspects de la sémantisation et la prise de parole et les relations corps-langage. Certains résultats de la recherche montrent que le travail sur l'oralité dans la salle de classe de FLE, à la façon dont il est fait, rend difficile et même dans certains cas, empêche que la prise de la parole soit produite.

Mots-Clés: Énonciation; Prise de la Parole; Oralité; Identification; Enseignement et Apprentissage du Français comme Langue Étrangère.

C'est le rapport au monde qui en est changé, non plus seulement dans le sens d'une autre mélodie des mots ou d'autre repères culturels, mais dans celui de la façon dont la pensée même va fonctionner. Ceci va nous conduire à essayer de mieux comprendre cette mise en place de la pensée, à partir d'une hypothèse pour moi très structurante: s'approprier une langue, c'est pouvoir l'habiter, c'est-à-dire pouvoir s'y constituer un territoire à l'abri des intrusions d'autrui.

Françoise Hatchuel, 2006

Sumário

Introdução	10
 Capítulo Um	 18
Contexto do Ensino e Aprendizagem da Língua Francesa: A possibilidade de uma problematização.....	18
1 – Considerações Iniciais	18
1.1– O Ensino pela via do <i>CECR</i> e da <i>DLE</i>	20
1.2 – Das estratégias para o ensino.....	23
1.3 – Das aptidões do aprendiz.....	27
 Capítulo Dois.....	 32
Fundamentação Teórica	32
2 – Considerações Iniciais	32
2.1- Um olhar discursivo	33
2.1.1 – Sobre a noção de discurso	36
2.2 – Sobre o sujeito de linguagem.....	38
2.2.1 – Sobre os processos identificatórios.....	43
2.3 – Produção Oral e Enunciação.....	46
2.3.1 – Aspectos da semantização e as relações sintagmáticas e paradigmáticas	48
2.3.2 – Aspectos da semantização e a intersubjetividade na linguagem	51

Capítulo Três	54
Percurso Metodológico.....	54
3 - O percurso da pesquisa.....	54
3.1 - Contexto da Pesquisa	57
3.2 - O olhar teórico-metodológico para as análises	62
 Capítulo Quatro.....	 66
Análises	66
4 – Considerações Iniciais	66
4.1 – Aula “A”	67
4.1.1 – A discussão do tema <i>speed dating</i>	70
4.1.2 – Os <i>Jeu de Rôle</i>	78
4.2 – Aula “B”	94
4.2.2 – A Resposta de Maria	101
 Considerações Finais	 106
 Referências Bibliográficas	 110
 Apêndice 1	 116
Apêndice 2	118
Apêndice 3	124

Introdução

O interesse nas pesquisas voltadas para o ensino e aprendizagem de línguas surgiu a partir do nosso contato com a experiência de ensinar uma língua estrangeira, particularmente a língua francesa. Ainda em processo de formação deparamo-nos com algumas inquietações que se acirraram quando da prática em sala de aula. O conjunto de proposições teórico-metodológicas que embasava a preparação e os objetivos para as aulas estava, geralmente, pautado em um livro didático adotado pela escola e/ou em teorias da Didática de Língua Estrangeira (DLE) e/ou em referências descritas no quadro europeu para o ensino de línguas.

Uma de nossas inquietações relaciona-se com a ideia, bastante comum, propagada em alguns centros de idiomas, de que o professor de língua estrangeira deve ser um “animador” e os alunos, “atores”. Um dos momentos em que podemos perceber de modo mais evidente esse tipo de relação é na prática da oralidade em sala de aula. Nesses momentos costuma-se trabalhar atividades de *mise en scène* por meio do *jeu de rôle*, nas quais os alunos são convocados a desempenharem um determinado papel e encenar com seus colegas de sala. Nesse tipo de metodologia, o professor tem a função de esclarecer o que será encenado, quais serão as regras, o que será avaliado, qual o objetivo e, além disso, convencer os alunos a participarem da atividade. É função do professor saber a língua e motivar e/ou animar os alunos a cumprirem alguns papéis.

Em vários momentos, todo esse “cenário” montado soava para nós como uma espécie de “faz de conta” carregado de muita artificialidade. O principal interesse era a acuidade do dizer dos alunos, comprovando ou reprovando saberes específicos da língua que geralmente estavam atrelados ao saber gramatical. Em meio a essa realidade que perfaz o trabalho com a oralidade em muitas salas de aula de língua estrangeira, é importante remarcarmos que a despeito dessas estruturas, ensina-se e se aprende língua estrangeira. Além dessa questão da

superficialidade no trabalho com a oralidade, nos incomodava também, a resistência que alguns alunos possuem no momento de expressarem-se em francês e a maneira mecanizada com que se expressam quando o fazem. Para nós, esses pontos de inquietação se configuravam como efeitos de um insucesso, aquilo que foge ao “esperado” pelo professor, o que não dá “certo” no percurso.

Um dos primeiros questionamentos que nos veio à mente frente a essa experiência em sala de aula foi pensar no que poderia levar o aluno a falar uma língua estrangeira. Ao mesmo tempo víamos a necessidade de problematizar noções como produção oral, sujeito cognoscente, comunicação eficaz, relação professor-aluno-língua, objetivando encontrar outras maneiras de se pensar o processo de ensino e aprendizagem. Ou seja, pensar por um viés que se diferenciasse dos conceitos advindos da Didática de Línguas, os quais soavam, em determinados momentos, como inquiridores demais para um processo que se pretende tão subjetivo: o aprender e o falar a língua que nos é estranha.

A partir de autores como Revuz, Prasse, entre outros, abriu-se um horizonte de possibilidades para pensarmos o processo de ensino e aprendizagem de línguas, considerando fatores da ordem da subjetividade que incidem nesse processo e trazendo implicações para a relação sujeito-língua na constituição subjetiva. Foi a partir de elaborações advindas desse tipo de abordagem que nos foi possível refletir sobre o fato de que falar uma língua estrangeira é se colocar em um outro espaço discursivo-enunciativo.

Uma primeira questão, pouco levada em consideração pelas teorias da Didática de Línguas, é o processo de subjetivação pelo qual o aluno passa quando se inscreve em uma determinada língua e todas as possíveis consequências desse processo. Métodos e didáticas auxiliam, certamente, o professor nessa tarefa de ensino, entretanto nem sempre são eficazes e proporcionam uma “aprendizagem significativa”¹ para os alunos. Nossa ideia ao utilizarmos essa expressão não está necessariamente relacionada com o pragmatismo que muitas vezes envolve as relações de ensino e aprendizagem em uma sala de aula. Na verdade, esse é um ponto que nos é questionável na Didática de Línguas, porque ao apostarmos que o contato entre aluno-língua estrangeira é complexo e tenso, dadas as questões subjetivas que

¹ Conceito elaborado por Ausubel em 1968, representante do cognitivismo. Esse conceito refere-se ao processo pelo qual uma informação se relaciona com um aspecto relevante da estrutura de conhecimento do indivíduo. É quando uma nova informação interage com uma estrutura de conhecimento específico, a qual Ausubel define como *conceitos subsunçores* ou, simplesmente, *subsunçores (subsumers)*, existentes na estrutura cognitiva do indivíduo. A aprendizagem só é significativa se o conteúdo descoberto ligar-se a conceitos subsunçores relevantes já existentes na estrutura cognitiva. Para saber se houve de fato uma aprendizagem significativa é preciso utilizar questões e problemas que sejam novos para os aprendizes, a fim de que eles não simulem uma suposta aprendizagem com respostas mecanizadas. Ou ainda, propor tarefas de aprendizagem que dependam de outras e que só podem ser executadas com perfeito domínio das precedentes (MOREIRA, 1982).

fatalmente intervêm no ensino e aprendizagem, já estamos contrapondo à ideia de uma aprendizagem significativa estritamente cognitiva e pensando em uma aprendizagem que enseje ao aluno um encontro com a língua estrangeira, mas mais do que isso, que ele se confronte frente a ela e com ela. Concordamos com Revuz (2001), que a novidade não está necessariamente no encontro com o fenômeno linguístico, mas nas modalidades desse encontro, que pode se refletir, dentre tantas outras maneiras, na construção de um espaço enunciativo na língua do outro.

A relação do sujeito com a linguagem é por si só complexa, inclusive essa relação passa pelo corpo do aluno, demandando algo dele, algo que não se limita à esfera cognitiva, de modo que o aluno precisa “entrar na ordem de uma outra língua” estranha a ele. Entretanto, a questão se acirra quando se trata da oralidade, pois é com essa habilidade que socialmente nos apresentamos e fazemos a demonstração de um saber. A oralidade é a exibição do saber sobre uma língua posto em prática a partir do desejo de pertença a um espaço social. Uma das questões que destacamos e que relaciona-se com aspectos subjetivos nesse processo é a identificação do aluno com a língua, essa está para além da relação cognitiva e consciente que frequentemente encerra as relações de ensino e aprendizagem em sala de aula. Prova disso, é o fato de nos depararmos com alguns alunos que possuem um bom conhecimento da gramática, têm um bom vocabulário, mas no momento de falar, não conseguem expressar-se de maneira *extemporânea*. Esse termo indica para nós um “modo” de inscrição na oralidade da língua que se está aprendendo; compreendemos esse modo extemporâneo de expressar-se como estando para a ordem do contingencial, do inesperado, a partir da possibilidade de uma tomada da palavra na língua do outro. Essa discussão será melhor aprofundada no capítulo teórico.

Frente à instância da sala de aula, deparamo-nos com alguns alunos que demonstravam muita resistência em falar, ao mesmo tempo em que insistiam no aprendizado, talvez por uma suposta necessidade em aprender a língua. Nesse sentido, questionamos se essa necessidade poderia, em algum momento, consistir em uma porta de abertura para que esse aluno empreendesse identificações com essa língua, de modo que fosse possível a ele enunciar-se, subjetivando-se, também, a partir dela.

Refletindo um pouco mais sobre essa questão, nos deparamos com outros exemplos de alunos, que, aparentemente, se identificavam com a língua, mas que tinham inúmeras dificuldades ao falar. Daí, avançamos um pouco mais nas perguntas motivadoras da pesquisa e nos questionamentos e nos perguntamos, em quais aspectos essas identificações possibilitariam ao aluno (se) enunciar a partir desta língua? Mas, o que significa (se) enunciar

a partir dela? Ou ainda, qual a relação que existe entre processos identificatórios e a possibilidade da inscrição na oralidade em língua francesa? Os questionamentos propostos para a pesquisa se desdobraram na construção da nossa hipótese, que estruturamos da seguinte maneira: Há um discurso, apregoadado pela Didática de Língua Estrangeira, que constitui um imaginário sobre comunicação oral que enfatiza questões estritamente cognitivas para que a competência comunicativa venha a ocorrer. No entanto, a despeito desses discursos que partem de uma visão de língua puramente funcional e instrumental, aventamos a hipótese de que as atividades orais promovidas em sala de aula não necessariamente impulsionam a tomada da palavra na língua francesa. Isso, porque consideramos a tomada da palavra como possível a partir de identificações com e na língua outra, cujos efeitos implicariam em processos de subjetivação que levariam o aluno a se apropriar da língua, possibilitando-lhe colocar-se como sujeito nela e a partir dela.

Frente a isso e pensando no aspecto subjetivo que necessariamente compõe o ambiente da sala de aula, delineamos as seguintes perguntas de pesquisa: que identificações o aluno de francês estabelece nessa e com essa língua de forma a subjetivar-se nela e por meio dela? E, por fim, questionamos que tipo de trabalho com a oralidade existe em uma sala de aula de língua francesa. Esse trabalho promove uma tomada da palavra?

Ao considerarmos as identificações como parte do processo de subjetivação na e pela língua, não significa que esse será o nosso foco, entretanto, fazemos coro com Serrani (1997) quando ela diz que para se aprofundar a compreensão no processo de aquisição² de segunda língua é crucial que sejam consideradas questões identitárias que estão em jogo nesse processo. Isso se justifica pelo fato de tomarmos como ponto de partida, o pressuposto de que as identificações estabelecidas entre aluno e língua estrangeira podem ser fundamentais para que a produção oral extemporânea se dê. As identificações podem ser apreendidas neste trabalho a partir das representações que os alunos possuem sobre a língua francesa, sobre o que é falar essa língua, a empolgação como efeito de um fascínio pela língua, dentre outros modos perceptíveis nos enunciados dos alunos. A partir desse pressuposto e dos questionamentos apresentados acima, temos como foco deste trabalho identificar a possibilidade de uma tomada da palavra na língua francesa, sendo um de seus efeitos a produção de enunciados extemporâneos nessa língua. Para isso, objetivamos analisar e problematizar o modo como a tomada da palavra pelos alunos pode se constituir (ou não) na sala de aula.

² Utilizamos o termo aquisição por consideração à autora, mas, de nossa perspectiva, não fazemos diferença entre o termo aprendizagem e aquisição.

Não se trata apenas de nos debruçarmos sobre os processos identificatórios que estão em jogo na aprendizagem de uma língua estrangeira, aliás, muito a esse respeito já foi feito por trabalhos em Linguística Aplicada³. Entretanto, nosso interesse é, partindo desses trabalhos, principalmente daqueles cuja fundamentação teórica segue os conceitos dos estudos discursivo-enunciativos - em especial, os trabalhos de Pêcheux e Benveniste - investigarmos a possibilidade a partir das implicações subjetivas decorrentes das identificações.

Nossa investigação inicia-se com uma leitura que empreendemos sobre os instrumentos didático-pedagógicos comumente utilizados no ensino do FLE (Francês Língua Estrangeira)⁴ e que objetivam, de alguma forma, o trabalho com a oralidade em sala de aula. Investigamos tanto nas teorias da DLE quanto no *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues: Apprendre, Enseigner, Évaluer*⁵ as sugestões metodológicas para o trabalho com a oralidade, as concepções de comunicação oral, ensino e aprendizagem, sujeito, aptidões, dentre outras bastante discursivizadas entre os profissionais da área. Nosso objetivo é compreender como a comunicação oral é entendida nesses instrumentos e as abordagens metodológicas sugeridas para esse trabalho, a fim de problematizarmos e questionarmos se elas favorecem ou não uma tomada da palavra na língua do outro.

É a partir dos estudos discursivo-enunciativos, afetados pela possibilidade da psicanálise, que empreendemos a discussão de como a relação estabelecida entre aluno-língua estrangeira pode se dar de modo que enunciados extemporâneos ocorram na construção do discurso oral. A tomada da palavra, conforme vamos trabalhar ao longo da discussão, está para uma ordem mais complexa porque apostamos em uma subjetividade que está em jogo naquele que diz e que é dito pela língua estrangeira. Essa perspectiva teórica possibilitou-nos olhar para os alunos como sujeitos que são constituídos e subjetivados por uma ideologia, por uma história e que são, também, cindidos pelo inconsciente. Consequentemente, o sujeito não é origem do dizer e também não pode controlar os efeitos de sentido por ele produzidos. Além disso, tanto Pêcheux ([1988]2009) como Benveniste ([1963]2005) buscam em Saussure o conceito de língua, conceito esse em que o falante está inserido e produz um jogo. Não se tem língua sem falante. Entretanto, esses autores avançam em relação ao linguista genebrino ao considerar e aprofundar o pressuposto de que em toda produção languageira algo da

³ Citamos pelo menos três pesquisadores que têm se debruçado sobre questões como Identidade e os Processos Identificatórios em estudos da Linguística Aplicada: Carla N. V. TAVARES; Juliana S. CAVALLARI; Silvana S. INFANTE.

⁴ O Francês Língua Estrangeira – FLE é uma nomenclatura usada apenas para se referir à língua francesa, em ambientes de ensino e pesquisa, como língua estrangeira e, consequentemente, os estudos que são realizados nessa área.

⁵ Publicado em 2000, instrumento de referência para o ensino das línguas e cidadania europeias, realizado pelo *Conseil de la Coopération Culturelle, Comité de l'Éducation, Division de Langues Vivantes Strasbourg*.

subjetividade que está em jogo. Por isso, o *sujeito*, ou o conceito de sujeito, não equivale ao de falante; não é apenas o psicológico ou cognoscente que faz o que quer com a língua; ao contrário, “mesmo essas instâncias do sujeito são usurpadas quando menos esperam pela instância do inconsciente, indiciando, assim, um sujeito dividido pela linguagem”⁶. Daí pensarmos em um arcabouço teórico que nos permitisse olhar para a relação sujeito-língua com tal abrangência.

Dessa forma, este trabalho se baseará em algumas noções e conceitos desenvolvidos a partir da terceira fase da Análise do Discurso Pecheutiana (AD), fase essa fortemente vinculada ao atravessamento da psicanálise freudo-lacaniana e influenciada pelas elaborações de Authier-Revuz no que concerne à exterioridade constitutiva do discurso. Em especial, trabalharemos as noções de discurso, interdiscurso, intradiscurso e identificações para pensarmos os dizeres dos alunos, tanto sobre suas relações com a língua quanto para identificarmos quais as representações de oralidade que eles empreendem no processo de aprendizagem. A noção de sujeito, brevemente elaborada, parte também dos pressupostos teóricos da AD marcadamente atravessada por conceitos da psicanálise, dando relevo à constituição fragmentada e dividida do sujeito, uma construção em constante movimento que se dá na e pela linguagem (TAVARES, 2010).

Da Linguística da Enunciação Benvenistiana nos concentraremos na noção de enunciação proposta por Benveniste e algumas decorrências que esse conceito empreende principalmente no que concerne à característica dialógica da linguagem humana. Ao elencarmos essa discussão, estabeleceremos as diferenças entre enunciação e produção oral. Já no título desta dissertação trazemos o termo mo(vi)mento para delinear nossa compreensão de como esses dois termos (produção oral e enunciação) podem ocorrer no processo de tomada da palavra. Trabalharemos aqui com pelo menos dois dos sentidos que essa palavra mo(vi)mento nos permite: tanto um “movimento” de saída do estranho indo em direção ao familiar (pensando na possibilidade de apropriar-se da língua), quanto o “momento”, como sendo o tempo mesmo da ordem do singular/subjetivo que é o tempo do sujeito, o qual ele não controla.

Fazemos um chamamento a toda essa teoria porque acreditamos que, para analisarmos a relação que existe entre sujeito e língua capaz de desencadear na tomada da palavra, é necessário adentrarmos naquilo que se materializa a partir dessa relação, no nosso caso, o discurso e as relações empreendidas pelo aluno com a língua em sala de aula.

⁶ Fala proferida pela Professora Carla Tavares em orientação no dia 15 de janeiro de 2014.

O conjunto do nosso material de análise compreende registros fílmicos das aulas de francês - turma de nível intermediário de um centro de idiomas; e entrevistas orais com os alunos dessa turma. A coleta do material ocorreu durante um semestre letivo de aula de francês em que filmamos e assistimos a essas aulas fazendo também algumas anotações de campo que achávamos pertinente. As entrevistas com os alunos foram feitas ao longo do semestre respeitando as disponibilidades dos mesmos.

A constituição do *corpus* no presente trabalho compreende, portanto, as transcrições de alguns trechos das aulas que foram registradas em imagens e áudio, aos quais nomeamos “cenas enunciativas”. Essas cenas nos possibilitam analisar como a comunicação oral é trabalhada na sala de aula e de que forma os alunos respondem a essas atividades, implicando-se subjetivamente ou não no processo de falar a língua francesa. Além disso, trechos das entrevistas com os alunos compõem as análises a fim de delinearem possíveis condições de produção dos dizeres em sala de aula. Para as entrevistas⁷, nos valem de perguntas concernentes às nossas questões de pesquisa, em que os alunos foram levados a falar sobre suas relações com a língua, seus principais interesses, pontos de identificação, dificuldades, dentre outras. Os recortes empreendidos, tanto das entrevistas quanto dos registros fílmicos, foram feitos a partir de nosso olhar interpelado por nossas questões de pesquisa.

Com base na perspectiva teórica apresentada acima e no material de análise mencionado, intentamos verificar que tipo de trabalho com a oralidade acontece em uma sala de aula de língua francesa, de modo a proporcionar (ou não) uma tomada da palavra nessa língua. Para isso, estruturamos o presente trabalho em quatro capítulos além desta introdução e das considerações finais.

No primeiro capítulo mostraremos como a comunicação oral e outros conceitos presentes em uma sala de aula de língua estrangeira são concebidos. Para isso, faremos um breve percurso sobre as condições de produção do ensino da língua francesa, focando principalmente, algumas teorias da Didática de Línguas e também algumas propostas contidas no *Cadre*, que é um documento de referência para o ensino da língua francesa entre os professores no Brasil. Esse estudo nos ajudará a compreender como a oralidade é, geralmente, trabalhada e concebida na sala de aula.

No segundo capítulo, apresentaremos o recorte teórico que embasa nossa investigação e que delimita as especificidades e as fronteiras teóricas. Além disso, faremos a apresentação de alguns conceitos-chave desenvolvidos a partir da terceira fase da Análise de Discurso

⁷ Para facilitar a leitura e compreensão da pesquisa, o roteiro utilizado nas entrevistas e também as transcrições das mesmas se encontram nos Apêndices.

atravessada pelos estudos de Authier-Revuz e da psicanálise freudo-lacaniana. Neste capítulo apresentaremos o recorte conceitual que tomaremos por base para pensar e analisar o processo de tomada da palavra pela via subjetiva de apropriação da língua pelo sujeito, conforme propõe Benveniste ([1970]2006) ao elaborar sobre o conceito de enunciação.

No terceiro capítulo, descreveremos o percurso da pesquisa e a composição do nosso material eleito para análise, dizendo em que condições coletamos o material, como construímos os recortes que desencadearam no *corpus* deste trabalho e que tratamento daremos a ele, a fim de averiguarmos se o modo como a oralidade é trabalhada em sala de aula favorece a tomada da palavra na língua estrangeira, desencadeando assim, na produção de enunciados orais extemporâneos.

No quarto capítulo, realizaremos a análise do *corpus* de modo a evidenciar os possíveis indícios que acreditamos sustentar nossa hipótese. Para tanto, nosso foco recairá sobre os aspectos da semantização e da relação corpo-linguagem como elementos e/ou marcas na materialidade que nos apontem e nos autorizam a pensar na possível tomada da palavra.

Dessa forma, apresentamos o desenho da pesquisa em forma de capítulos, com o intuito de mostrar os recortes que empreendemos ao longo do nosso percurso de pesquisa, quais sejam, o recorte teórico, metodológico e de análise.

A relevância desta pesquisa está não somente em nos questionarmos e problematizarmos o modo como o trabalho com a oralidade é feito em sala de aula, mas, sobretudo, e sendo esse o nosso principal objetivo, na possibilidade de enfatizarmos aspectos subjetivos presentes no ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira, mais particularmente o trabalho com a oralidade. Nosso olhar segue a orientação teórica-metodológica dos estudos discursivo-enunciativos os quais nos desviam das questões estritamente cognitivas e metodológicas das didáticas e nos possibilitam conceber a relação sujeito-língua de modo subjetivo e, por isso mesmo, complexo no que concerne à tomada da palavra na língua estrangeira.

Capítulo Um

Contexto do Ensino e Aprendizagem da Língua Francesa: A possibilidade de uma problematização

1 – Considerações Iniciais

Neste capítulo faremos um breve percurso sobre as bases didático-pedagógicas que norteiam o ensino de línguas estrangeiras no que tange o trabalho com a oralidade, bem como acerca das possíveis implicações dessas bases para a questão do ensino e aprendizagem de línguas. Ao fazê-lo, apresentaremos a problematização produzida por nós em torno do entendimento de que a língua e o sujeito não são homogêneos, e sim, portam o equívoco, o conflito e as tensões, conforme mostraremos posteriormente a partir dos estudos de Pêcheux e Benveniste. Nosso objetivo ao analisar os documentos e o discurso da DLE sobre a oralidade é, principalmente, para estabelecer as condições de produção do dizer e da prática de alunos e professores sobre a oralidade. Entendemos que as condições de produção articulam a posição sujeito com o ambiente material e institucional em que o discurso é produzido, contribuindo para os efeitos de sentido (PÊCHEUX; FUCHS, [1975]1997). As condições de produção, portanto, implicam o que é material (a língua), o que é institucional e o mecanismo imaginário. Esse mecanismo produz imagens da posição sujeito-locutor, da posição sujeito-interlocutor e a do objeto do discurso. Dessa forma, as condições de produção estão presentes nos processos de identificação dos sujeitos, e a identidade resulta desses processos (ORLANDI, 2010). Esses são pressupostos teóricos importantes que sustentam o objetivo da

análise aqui pretendida. No capítulo dois aprofundaremos um pouco mais essa questão das identificações.

Como bases para o ensino de línguas, particularmente a língua francesa, destacam-se as teorias da Didática de Língua Estrangeira (DLE), e as referências contidas no *Cadre* (CECR). Esses dois instrumentos didático-pedagógicos compõem a formação dos professores de francês em geral e, conseqüentemente, suas práticas de ensino em sala de aula. A DLE é uma disciplina que visa principalmente pensar a prática do ensino das línguas se apoiando, para isso, em alguns campos do conhecimento linguístico, como por exemplo, a sociolinguística e também em campos como a psicologia e a antropologia, dentre outros (PUREN, 2011). No Brasil, esses estudos se desenvolvem no âmbito da Linguística Aplicada visando, principalmente, a pesquisa sobre questões de linguagem colocadas na prática social (ALMEIDA FILHO, 2007).

Há nesses instrumentos um discurso em torno do que seria o trabalho com a oralidade em sala de aula e quais os indícios que poderiam apontar para uma suposta tomada da palavra na língua do outro. Entretanto, orientando-nos, teoricamente, por um enfoque discursivo-enunciativo que se deixa atravessar pelo campo da psicanálise freudo-lacaniana, faremos uma leitura de certos aspectos desses instrumentos que nos permitirá reconhecer os discursos cristalizados e seus efeitos na prática de ensino da língua francesa.

A Análise de Discurso de linha francesa configura-se em nosso trabalho como um procedimento de leitura que nos permite identificar os efeitos de sentido que as formações discursivas engendram nos diversos segmentos da sociedade. Com base nessa perspectiva de leitura e no pressuposto teórico de que “cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade; isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros [...]” (FOUCAULT, 1979, p. 10), que chegamos à compreensão de que tanto os discursos do CECR quanto os da DLE podem funcionar como dispositivos de verdade que interpelam os professores.

Esses dispositivos de verdade estão, geralmente, ligados a sistemas de poder que os produzem e apoiam (FOUCAULT, 1979). Em outras palavras, estão a serviço de algum regime político, econômico ou institucional dado à maneira como são elaborados, sancionando alguns enunciados e não outros, e ditando arbitrariamente o que funciona e o que não funciona na sala de aula.

Nesse sentido, por estar ao alcance dos professores de línguas estrangeiras, esses instrumentos didático-pedagógicos podem direcionar substancialmente os discursos na/da sala de aula, pois, com o apoio dos livros didáticos (que fortemente são direcionados por esses

instrumentos), os professores elaboram suas aulas, podendo, ao negligenciar uma reflexão mais cuidadosa de sua prática, incorrer na simples repetição de um modelo (algo que foi cristalizado discursivamente) que se diz “verdade”.

Não queremos com essa leitura inferir que esses instrumentos didático-pedagógicos não possuem sua importância na prática de sala de aula, pelo contrário, é por terem seu lugar tanto na formação dos professores quanto em suas práticas, que propomos refletir e problematizar as implicações desses instrumentos para o trabalho com a oralidade na sala de aula.

1.1– O Ensino pela via do *CECR* e da *DLE*.

O *Cadre* (*CECR*) é um documento europeu que se constitui como um instrumento linguístico para a harmonização do ensino e aprendizagem das línguas vivas na grande Europa⁸. Esse documento é utilizado não só na Europa, como um parâmetro para o ensino das línguas, mas também, no Brasil por alguns professores não só de língua francesa, mas também espanhola, e até mesmo japonesa, por exemplo, em alguns centros de idiomas.

Como pano de fundo do *Cadre*, deparamo-nos fortemente com a influência da Abordagem Comunicativa, e uma das justificativas que encontramos para essa influência é o fato de que a comunicação ocupa um lugar fundamental no ensino de línguas (FRANZONI, 1991), e os direcionamentos e metodologias que são propostos atualmente advêm, em geral, dos principais conceitos dessa abordagem.

O termo Abordagem Comunicativa surgiu em meados dos anos de 1975, conforme postula Claude Germain (1993) em seu livro intitulado “*Évolution de L’Enseignement des Langues: 5000 Ans D’Histoire*”. Essa abordagem mantém uma relação estreita com o conceito de competência comunicativa cunhado por Hymes em 1966, o qual foi primeiramente elaborado sob a influência de algumas correntes de pesquisa e diferentes necessidades linguísticas presentes na Europa. Segundo Anderson (1999) a abordagem comunicativa nasce como um movimento de reação aos métodos (material pedagógico) áudio-orais e audiovisuais que a precederam. Teve influência indireta da teoria de Chomsky no que diz respeito à distinção entre competência e *performance* e ao conceito de competência linguística, definindo-o “como a capacidade inata que possuiria um “locutor-ouvinte ideal”

⁸ Definição encontrada em nota à edição portuguesa do Quadro Europeu Comum de Referências para as línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação.

para produzir enunciados novos, nunca antes ouvidos⁹” (GERMAIN, 1993, p. 201). Houve também forte influência de filósofos da linguagem como Austin e Searle com suas reflexões sobre a “linguagem ordinária”, concebendo língua como instrumento de comunicação.

Segundo Germain (1993), a concepção de língua na abordagem comunicativa, diz respeito a um instrumento de comunicação, ou melhor, um instrumento de interação social e os aspectos linguísticos constituem a gramática que, segundo esse autor, não deixa de ser um dos componentes de uma competência mais global que é a “competência da comunicação”.

Nessa abordagem, um dos princípios defendidos é o fato de que não é suficiente saber as regras da língua que se está aprendendo para poder se comunicar. Segundo Germain (1993, p. 203), “o conhecimento das regras, do vocabulário e das estruturas gramaticais é uma condição “necessária”, mas “não suficiente” para a comunicação. Para comunicar eficazmente em L2¹⁰ é necessário compreender as regras de emprego desta língua¹¹”.

Em outras palavras, segundo as teorias da didática de línguas, **comunicar de maneira eficaz¹²** em língua estrangeira implica uma adaptação das formas linguísticas à “situação de comunicação”, ou seja, àquilo que faz parte do contexto da comunicação – como, por exemplo, o estatuto do interlocutor, a idade, a posição social e o lugar físico - e também uma adaptação à “intenção de comunicação”, ou seja, àquilo que se deseja comunicar, que seria a função languageira como, por exemplo: pedir para identificar um objeto, pedir uma permissão, dar ordens, etc (GERMAIN, 1993).

Nesse sentido, comunicar estaria para a ordem de uma produção de enunciados linguísticos considerando por um lado, a “intenção de comunicação” e, por outro lado, a “situação de comunicação”. A relação entre esses dois planos, para essa abordagem, é essencial na competência de comunicação. O sentido é visto como o produto da interação social, ou seja, a negociação entre dois interlocutores.

Dentre as propostas do *CECR*, identificamos vários pontos em comum com a Abordagem Comunicativa. O documento trabalha com estratégias de ensino e, consequentemente, com competências a serem adquiridas para cada nível de aprendizado. Especialmente nos capítulos 4 e 5 desse documento são abordadas questões referentes à

⁹ “[...] comme la capacité innée que posséderait un “locuteur-auditeur idéal” de produire des énoncés nouveaux, jamais entendus auparavant [...]”.

¹⁰ Esclarecemos que L2 é uma abreviatura para designar o termo “segunda língua”.

¹¹ La connaissance des règles, du vocabulaire et des structures grammaticales est une condition nécessaire mais non suffisante pour la communication. Pour communiquer efficacement en L2 il faut, en plus, connaître les règles d’emploi de cette langue.

¹² Grifo nosso. É importante remarcar que esse é um objetivo fortemente trabalhado no *CECR*, e essa expressão se repete ao longo de todo o documento.

utilização da língua e o aprendiz/utilizador, e as **competências** do aprendiz/utilizador respectivamente¹³.

A fim de treinar o aprendiz para estar apto ao comportamento linguageiro, o documento sinaliza temas de comunicação e tarefas comunicativas com suas finalidades. Nos diferentes domínios, distinguem-se os temas privilegiados para os “atos de comunicação” e é ao redor deles que os dizeres, a conversação, a reflexão ou a redação são articulados. Um exemplo retirado do próprio *Cadre* traz como temas férias e lazer e, como alguns subtemas o cinema, o teatro, o concerto, etc. Esse é um exemplo da forma como a produção oral é trabalhada em sala de aula. Além de embasarem-se nos livros para reproduzir um diálogo a partir de um tema específico explorado em uma das unidades, os professores em geral, incentivam a fala dos alunos a partir de perguntas e respostas bem diretas¹⁴ que não necessariamente visam um sentido, mas sim a forma como as frases estão sendo construídas.

À medida que analisamos o *Cadre*, evidenciamos que a aprendizagem está fundada sobre o cumprimento de tarefas e que os aprendizes, como são assim nomeados no documento, são encarados como atores sociais com diversas tarefas a cumprir em diferentes domínios. De acordo com o documento, para se desenvolver um “comportamento linguageiro eficaz¹⁵” (CECR, 2000, p. 9) é necessário que o aprendiz adquira conhecimentos e habilidades da ordem do sistema da língua.

Nesse sentido, algumas tarefas comunicativas devem ser cumpridas com a finalidade de fazer com que “um **utilizador** da língua se engaje em um **ato de comunicação**¹⁶” (CECR, 2000, p. 46). Essa tarefa pode ser realizada com um ou vários interlocutores, a fim de responder às necessidades de uma dada situação. Um exemplo de tarefa no domínio profissional requer que o usuário da língua compreenda um novo regulamento e suas consequências sobre um cliente¹⁷.

Os discursos sobre a competência comunicativa e, posteriormente, a abordagem comunicativa compartilhados pelas teorias da didática de línguas, significaram um avanço na área dos estudos da linguagem, sobretudo no ensino e aprendizagem de línguas. No entanto, esses discursos trazem algumas implicações para o ensino de língua estrangeira que podem ser problematizadas a partir de pressupostos teóricos que questionam alguns aspectos dessa

¹³ Ressaltamos que os negritos das palavras **utilização** e **competência** estão no documento original. Isso já nos remete a pensar o quanto essas duas palavras são centrais no decorrer do documento e quantos sentidos elas nos evocam.

¹⁴ Entendemos como perguntas diretas aquelas que visam principalmente a localização de respostas prontas no texto, seja esse em forma de uma imagem, ou áudio.

¹⁵ “[...] comportement langagier efficace.”

¹⁶ “Un **utilisateur** de la langue s’engage dans un **acte de communication**...” (grifos nossos).

¹⁷ O exemplo citado foi retirado do CECR, 2000, p. 46.

abordagem. Ao conceber, por exemplo, a linguagem como um instrumento, está implícito que, ao ensinar uma língua, a ênfase está no fornecimento e/ou acesso a um instrumento, “um meio para assegurar uma comunicação básica”, reafirmando a ideia de “língua como instrumento, um objeto externo ao sujeito, do qual este pode se servir para determinados fins” (FRANZONI, 1991, p. 63).

De nossa perspectiva, essa noção de língua não consegue sustentar o caráter que ela possui de constituir o sujeito e lhe inserir no simbólico; no sentido em que é pela língua que o homem assimila a cultura, a perpetua ou a transforma (BENVENISTE, [1963]2005, p. 32). Além disso, a língua compreendida em uma perspectiva discursiva porta o equívoco na medida em que “todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro” (PÊCHEUX, [1983]2012, p. 53), ou seja, esse equívoco constitutivo da língua mostra seu efeito no funcionamento da linguagem através dos deslizos, retornos, chistes, dentre outras marcas, aparentes ou não, no enunciado. Falar em comunicação nessa perspectiva teórica implica, tão somente, na não comunicação, porque partimos da compreensão de que a linguagem não é homogênea e menos ainda transparente.

As palavras (**utilizador** e **ato de comunicação**) que destacamos dos parágrafos acima, acirram ainda mais o pragmatismo que perpassa a noção de língua e de comunicação contida no documento, de forma que o termo **utilizador** já nos remete ao reducionismo em que o aprendiz se serve da língua por uma necessidade específica que ele tenha. O termo **ato de comunicação** não é diferente já que da maneira como é trabalhado no documento, remete à ideia do uso da linguagem de forma pragmática a fim de mediar significados para um propósito específico.

Compreender a língua como um instrumento é reduzi-la a um caráter puramente utilitarista e ignorar o fato de que “a linguagem está na natureza do homem que não a fabricou [...] É ela que ensina a própria definição do homem” (BENVENISTE, [1958]2005, p. 285).

1.2 – Das estratégias para o ensino

Ao falar em ato de comunicação oral, o *Cadre* aponta várias estratégias para levar o aprendiz à realização desse ato. Uma das estratégias apontadas é a questão lúdica do ensino. Nessa perspectiva, o documento menciona a “utilização lúdica da língua”, se referindo ao uso de jogos e da criatividade no ensino de línguas. Como atividade lúdica, compreendemos, em geral, aquelas que estimulam a desinibição corporal e languageira, que trabalham o corpo, a

voz, as expressões e o não-verbal como recurso expressivo além do linguístico. Geralmente, essas atividades estão associadas a algo prazeroso.

Como uma das possibilidades para o ensino lúdico da língua, o documento traz o exemplo do *jeu de rôles*, que poderia ser traduzido por jogo de papéis, atividade essa muito recorrente em aulas de língua estrangeira. O *jeu de rôles* é o “*Faire semblant d’être...*” uma espécie de “faz de conta...”, que visa sempre uma situação de troca, de transação social através de uma representação pelos alunos de alguns papéis pressupondo uma determinada situação, como por exemplo, pedir uma informação na rua, representar situações de aeroporto, dentre outros. O que ocorre é uma animação de cenas ou personagens, realizada por dois ou três estudantes, sem cenário nem preparação. Essa atividade visa fazer com que o aluno “tome a palavra”¹⁸ na língua francesa e tente se expressar através dela. A metodologia desse jogo parte de uma tomada de consciência da noção de “ruptura” (no sentido de que algo estará fora do controle entre os estudantes) e prevê a escolha do tema, a atribuição dos papéis e a organização do espaço na sala de aula, pelo professor. O desenvolvimento da ação fica sob a responsabilidade dos participantes, que depois de um momento de reflexão sobre seus papéis, estão livres para jogar à vontade (BERTOCCHINI; COSTANZO, 2008).

Uma das implicações da prática do *jeu de rôles* - da forma como é abordado na DLE - consiste em acreditar que para fazer o aluno falar, basta reunir as condições necessárias ao exercício da fala (ANDERSON, 1999), condições essas já apontadas nos parágrafos acima. Entretanto, essa atividade apresenta uma imensa dificuldade para alguns alunos (REIS, 2008), principalmente pela falta de tempo para o preparo. Além disso, Anderson (1999, p.288) elabora outra crítica a esse tipo de atividade ao dizer que no *jeu de rôles* “[...] a palavra circula no vazio e o seu desenrolar não acontece na negociação do sentido, mas essencialmente na forma [...]”¹⁹, escancarando a ênfase que geralmente é dada quando da prática da oralidade em sala de aula, ou seja, destaque à acuidade no uso da língua e expressões que remetem à linguagem usual do país cuja língua está sendo aprendida. Segundo esse mesmo autor, esse tipo de exercício controla o dizer do aluno e impossibilita-o de se expressar de maneira espontânea. Entretanto, não podemos ignorar o fato de que há alunos que mesmo com esse tipo de abordagem e exercícios conseguem produzir enunciados e estabelecer relações com e

¹⁸ Ressaltamos que a expressão “tomar a palavra” presente em várias páginas do *Cadre* se refere, nesse contexto, à possibilidade de o aluno conseguir fazer uso dessa língua para comunicar aquilo que deseja ao seu ouvinte. No decorrer do nosso trabalho isso será problematizado porque compreendemos esse termo “tomar a palavra” de uma forma mais abrangente, levando em conta questões subjetivas, que estão em jogo quando da inscrição do sujeito em uma língua estrangeira.

¹⁹ “[...] la parole circule à vide et le déroulement ne porte pas sur la négociation du sens mais essentiellement sur la forme [...]”.

na língua do outro. O que evidencia que a tomada da palavra na língua estrangeira está para além do método, da concepção de linguagem adotada ou da prática.

Outra prática pedagógica sugerida pelo *Cadre*, não muito utilizada, dado o trabalho que é demandado do professor para organizá-la, é a simulação global, que pode ser definida como:

Uma viagem em grupo que compreende uma destinação final e um itinerário com etapas. Ela permite, a um grupo de aprendizes (até trinta), **criar um universo** de referência – um vilarejo, uma ilha, um hotel, um circo, um imóvel. Neste universo os aprendizes fazem “como se” ou fingem a fim de criar e de animar uma multiplicidade de personagens fictícios que vivem no presente dramático uma série de acontecimentos... A hipótese pedagógica é que este **universo inventado pelos aprendizes** é um dos melhores meios de progredir na segunda língua²⁰ (DICKS e LE BLANC, 2005, p. 5).

É importante remarcar que na simulação global, dentre outras demandas, é esperado do aluno que ele assuma um papel e que ele o desempenhe. A metodologia dessa atividade é basicamente definir os objetivos linguísticos e também aquilo que será feito; em seguida, definir os papéis dos participantes e definir os recursos que serão utilizados, por exemplo: no caso de uma entrevista, ou reunião, ou reportagem, o que seria necessário para a realização.

A primeira indagação que nos vem à mente quando lemos essa proposta é: que tipo de invenção pode haver em uma atividade que já está programada e até que ponto esse tipo de proposta, que requer um ambiente específico, um preparo mínimo (viagem) e uma estrutura, dentre outros, pode se configurar como um “universo inventado pelos aprendizes”?

Parece-nos que há um discurso “romantizado” em torno de um ideal metodológico de aprendiz e de situações de comunicação. Especificamente no trecho citado acima, podemos constatar o tom de propaganda – “um dos melhores meios de progredir na segunda língua” – remetendo-nos a enunciados presentes em discursos midiáticos. Um dos efeitos de sentido produzidos por esse tipo de enunciado é relativo ao sucesso que se pode alcançar com esse método e o insucesso com outros. Anderson (1999) produz uma reflexão muito interessante contrapondo a simulação global e o *jeu de rôle* ao exercício do teatro. Segundo esse autor, tanto a simulação global quanto o *jeu de rôle*, da forma como são realizados na sala de aula, ocultam a dimensão fundamental da tomada da palavra; já na prática teatral por mais que os atores estejam imersos em um universo ficcional, eles não jogam ou simulam, eles são, eles

²⁰ Un voyage en groupe qui comprend une destination finale et un itinéraire avec des étapes. Elle permet à un groupe d'apprenants (jusqu'à une trentaine) de créer un univers de référence – un village, une île, un hôtel, un cirque, un immeuble. Dans cet univers, les apprenants font « comme si » ou font semblant afin de créer et d'animer une multiplicité de personnages fictifs qui vivent dans le présent dramatique une série d'événements... L'hypothèse pédagogique est que cet univers inventé par les apprenants est l'un des meilleurs moyens de progresser dans la langue seconde. (grifos nossos).

dão voz ao personagem. Esse tipo de construção obriga um trabalho sobre si, uma escuta de si, um distanciamento de si para tornar-se outro. É nessa dimensão que a tomada da palavra parece configurar-se, na medida em que “aprender uma língua é sempre um pouco, tornar-se um outro” (REVUZ, 2001, p. 227).

Outra estratégia lúdica abordada pelo *Cadre* é a utilização estética ou poética da língua que também trabalha com a ideia da fantasia e do prazer. Essa estratégia, no âmbito da produção oral, visa principalmente atividades de canto, leitura em voz alta, recitação oral de textos de imaginação (por exemplo, história em quadrinhos), representação de textos literários, representação de peças de teatro, dentre outras atividades. Dentre essas citadas são recorrentes nas aulas de língua francesa o trabalho com a música, e a leitura em voz alta. Geralmente, o trabalho com música prioriza a compreensão e a interpretação da letra da música. Já a leitura em voz alta tem como prioridade a pronúncia dos sons, se o aluno está pronunciando corretamente esse ou aquele som, e a entonação da voz, demandando do aluno certa expressividade ao ler o texto.

Na verdade, o que percebemos na sala de aula é que o trabalho com a música (compreensão e interpretação) está fortemente atrelado à decodificação das palavras e expressões, deixando muitas vezes de lado o engajamento com os possíveis efeitos de sentido que o texto da música pode produzir. Esse tipo de abordagem contribuiria ricamente para a construção de um espaço político de discussão e interpelação em ambiente de ensino e aprendizagem de língua estrangeira. A leitura em alta voz, da forma como geralmente é feita, também possui uma problemática a nosso ver, já que está muito preocupada com a pronúncia correta das palavras em detrimento de uma expressividade que trabalhe o corpo nas dimensões dos gestos, da expressão corporal, do olhar, da voz ou da entonação do aluno.

Esses trabalhos com a esfera lúdica do ensino têm pelo menos dois potenciais que parecem opostos entre si. O primeiro deles é que se as atividades forem bem direcionadas e preparadas, o exercício lúdico alcançará um de seus objetivos que é ter um espaço de confiança e descontração, podendo ter um forte potencial para se trabalhar a expressividade dos alunos. Em contrapartida, se as atividades visarem apenas o instante apressado e sem preparo de uma produção oral (o que geralmente ocorre), toda a ludicidade ali investida não passará de uma atividade por ela mesma, com risos e brincadeiras vazias de significado.

Essas “estratégias” elaboradas por uma vertente da DLE com o objetivo de se trabalhar a comunicação oral em língua estrangeira compõem o *Cadre*. Nesse sentido, por mais que o documento se diga não prescritivo, um dos efeitos de sentido que seu discurso pode produzir é fazer com que os “utilizadores” desse material olhem para todas as

“estratégias” e conceitos e os tomem como parâmetros e regras para o trabalho com a oralidade. Isso pode ocorrer, principalmente, quando é feita uma leitura apressada do documento.

1.3 – Das aptidões do aprendiz

Além das estratégias para adquirir a competência oral na língua, o documento apresenta também algumas prerrogativas que o aprendiz deve ter para desenvolver essa competência, a saber: “o aprendiz deve ser capaz de prever e organizar uma mensagem (aptidões cognitivas), de formular um enunciado (aptidões linguísticas), de pronunciar este enunciado (aptidões fonéticas)²¹” (CECR, 2000, p. 73).

Sobre cada uma das aptidões mencionadas acima, vale explicitar melhor de que forma elas são trabalhadas no *Cadre*. Como já dito anteriormente, a ideia central do documento é fazer com que o aprendiz seja capaz de cumprir tarefas utilizando para isso, a língua estrangeira. Dessa forma, quando o documento fala em aptidões cognitivas para a produção oral em língua estrangeira, faz referência, em linhas gerais, ao cumprimento de determinada tarefa levando em conta as capacidades interpessoais e de organização necessárias para seu cumprimento. O aprendiz, nesse caso, deve ser capaz de planificar e controlar a realização da tarefa por meio de capacidades interculturais que lhe permitirão se defrontar com o discurso implícito dos falantes nativos (CECR, 2000).

Quanto às aptidões linguísticas, o documento enfatiza que o aprendiz deve ter a capacidade de desenvolver seus recursos linguísticos em determinada tarefa, como, por exemplo, o nível de conhecimento e de controle da gramática, da fonologia e da ortografia. Ou seja, a exatidão gramatical e lexical e os aspectos do uso da língua como, a riqueza (no sentido das inúmeras possibilidades que a língua permite), a flexibilidade, a coerência, a pertinência e a precisão.

Quanto às aptidões fonéticas, o documento deixa claro que são distintas da capacidade de pronunciar. Por aptidões fonéticas entende-se, portanto, a capacidade de aprender a distinguir e produzir sons desconhecidos e esquemas prosódicos, bem como produzir e encadear sequências de sons também desconhecidos, trata-se da capacidade do ouvinte de identificar elementos fonológicos na fala. Essa aptidão é mais específica comparando-a com a capacidade de pronunciar, que seria uma consequência dessa aptidão fonética. Assume-se, a

²¹ “[...] l’apprenant doit être capable, de *prévoir* et *organiser* un message (aptitudes cognitives), de *formuler* un énoncé (aptitudes linguistiques), de *prononcer* cet énoncé (aptitudes phonétiques)”.

partir desta afirmação, que ao reconhecer e distinguir os sons desconhecidos, o aluno terá mais facilidade para pronunciar as palavras e expressões daquela língua, por isso o trabalho em sala de aula com a fonética, fazendo com que o aluno ouça, repita e identifique os sons para, posteriormente, usá-los em suas falas. Para se desenvolver a capacidade de pronunciar, os professores, geralmente, expõem seus alunos a “enunciados orais autênticos” e a um trabalho personalizado em laboratório de línguas, dentre outras possibilidades.

É pertinente ressaltar que o termo “autêntico” é fortemente enfatizado no *Cadre* se opondo àquilo que é da ordem do artificial. Segundo Franzoni (1991), cujo trabalho problematiza a “comunicação autêntica” na sala de aula, esse termo emerge em nível metodológico vinculado ao material didático, passando depois para as práticas da sala de aula. O “autêntico” é apreendido como sendo um esforço em se aproximar daquilo que é tido como uma situação natural, ou seja, o que estaria mais próximo dos usuários fluentes da língua. A autora compreende o processo de ensino e aprendizagem de línguas como a “entrada em contato (e em conflito) com modos diferentes de constituição de sentidos” (FRANZONI, 1991, p. 38). Dessa forma, a dicotomia autêntico/não-autêntico não existe enquanto tal, ela emerge a partir de determinadas circunstâncias e deve ser assumida como elemento constitutivo da reflexão teórica sobre o ensino e aprendizagem de línguas. Ao analisar criticamente o funcionamento do termo autêntico, a autora o articula com a ilusão de controle que se sustenta no nível sistemático, conforme assevera: “tal conceito, emerge como recurso privilegiado de uma prática que tende a desconsiderar os aspectos fugidios do processo de ensino e aprendizagem de línguas” (FRANZONI, 1991, p. 38). Para essa autora, ao contrário de se pensar em uma dicotomia instaurada (autêntico/não-autêntico), que não é garantia de nada, é preciso reconhecer a complexidade da interrelação dos componentes do processo de ensino e aprendizagem de línguas (material didático, espaço da sala de aula, professor). É essa complexidade que possibilita ao aprendiz circular por sentidos diferentes, nos quais sejam expostos suas opacidades.

Algo muito recorrente no *Cadre* é, também, a possibilidade de uma comunicação oral que possa ser espontânea ou eficaz e, além disso, compreendida por um interlocutor. Segundo o *Cadre*, essa comunicação está sempre relacionada a alguma tarefa a ser realizada numa determinada ocasião ou domínio como é nomeado pelo documento. Dentro dessa perspectiva, Reis (2008, p. 14) faz o seguinte questionamento: “[...] será que podemos falar de comunicação verdadeira quando é determinado anteriormente o que os locutores devem expressar?” Um exemplo desse tipo de proposta comunicativa na sala de aula é o próprio *jeu*

de rôles já mencionado anteriormente. Ao refletir sobre essa questão da comunicação espontânea, Anderson (1999, p. 286) parece propor uma resposta:

Essa [...] atividade se origina a partir de uma injunção paradoxal: “seja espontâneo” [...] o ou os discursos produzidos traduzem muito raramente a consistência de uma interação real [...] e o resultado final aparece muito contaminado de artificialidade²².

A atividade proposta visa uma dada espontaneidade, entretanto, ela acaba não conseguindo fazê-lo, porque a interação que se pretende está completamente fora da instância da sala de aula. Ainda sobre a possibilidade do espontâneo a partir do *jeu de rôles*, o autor mais uma vez faz uma crítica a essa atividade ao dizer que ela se transforma em “[...] um tipo de luta para conservar e monopolizar a palavra²³” (ANDERSON, 1999, p.288). Nesses momentos, vê-se claramente em sala de aula que não há entre os alunos uma organização e um desejo de falar e ouvir uns aos outros; ao contrário, o que vemos é que o aluno que se dispõe a falar quer fazer uso ao máximo dessa palavra até “esgotar” o seu vocabulário, ou até que ele seja barrado por um não-saber, que geralmente é relacionado a gramática ou ao campo lexical.

Por fim, queremos destacar a questão do ensino de línguas por “tarefas”, perspectiva essa muito difundida no *Cadre*. Essa perspectiva é denominada pela DLE de *actionnelle*, que visa geralmente um ator e uma ação a ser realizada. Nesse tipo de abordagem não há espaço para questionamentos, pois segue a ordem das atividades por correspondência e a maneira como o *Cadre* apresenta essa proposta metodológica para o ensino de línguas leva-nos a idealizar um aluno que é capaz de controlar muito bem suas tarefas e que possui certo domínio naquilo que está executando.

Nesse sentido, após trabalharmos algumas das bases da DLE e, consequentemente, do *Cadre*, apresentando ao longo do capítulo algumas das implicações desses discursos no ensino de língua estrangeira, gostaríamos de concluir com algumas considerações importantes, tendo em vista a visada discursiva-enunciativa a qual nos filiamos.

Primeiramente, por ter caráter documental, o *Cadre* busca concatenar e, portanto, ter parâmetros para medir e prescrever, trabalhando com pressupostos de que há um aluno universal para quem todo esse discurso do “como fazer” poderia funcionar. Prova disso, é o próprio léxico que o documento utiliza e a forma como ele apresenta as habilidades e aptidões

²² “[...] activité elle même s’origine à partir d’une injonction paradoxale: “soyez spontané” [...] le ou les discours produit(s) traduisent trop rarement l’épaisseur d’une interaction réelle [...] le résultat final apparaît par trop entaché d’artificialité.”

²³ “[...] une sorte de lute pour conserver et monopoliser la parole”.

próprias a cada nível de aprendizagem. Um dos efeitos de sentido que esse discurso produz é que, um aluno, não tendo as tais habilidades e aptidões, está diante do insucesso.

Levados por um pensamento bem construtivista, poderíamos dizer que tudo o que está prescrito no documento é possível. A questão que sempre irá se colocar para nós, que lidamos com essa perspectiva teórica que se deixa atravessar pela psicanálise, é justamente questionar para quem? Dessa forma, a questão do sujeito e do ritmo de cada um vai se apresentar de forma cabal.

Tanto a noção de língua (homogênea e transparente) como a de sujeito (centrado, dono do dizer) concebidas pelos métodos de ensino de línguas vigentes, deixam de fora a historicidade constitutiva da língua. Dessa forma, sendo a língua tratada como ideal(izada) e um mero instrumento, o sujeito como centrado, regulador do seu dizer, pleno, ideal, como preconizado por Chomsky, não há espaço para mobilizar os equívocos e as falhas. Não há lugar para o sujeito constituído pela linguagem, sujeito cindido, não havendo espaço para a tomada da palavra.

Como apontado no início deste capítulo, as análises sobre os discursos da DLE e do *Cadre* são importantes para compreendermos as condições de produção dos dizeres dos alunos e também as práticas metodológicas adotadas pelos professores de língua francesa no que concerne à oralidade. Tais dizeres e fazer metodológicos serão analisados no capítulo quatro deste trabalho a partir do *corpus* que elegemos. Frente ao que analisamos até aqui, podemos concluir que a forma como as várias metodologias lidam com o ensino de línguas estrangeiras é “caracterizada pela artificialidade, exercícios apenas estruturais, sem lugar para a subjetividade do aluno, sem lugar para a heterogeneidade que lhe constitui” (AIUB, 2008, p.11). Dessa forma, trataremos no próximo capítulo, das bases teóricas que nos possibilitam pensar na subjetividade e na heterogeneidade que constituem o processo de ensino e aprendizagem de línguas. Faremos isso ao retomar e aprofundar alguns aspectos desse processo que problematizamos neste capítulo.

Capítulo Dois

Fundamentação Teórica

2 – Considerações Iniciais

Neste capítulo apresentaremos o recorte teórico que fundamentará nossa discussão sobre a possibilidade (ou não) da tomada da palavra na língua do outro, discussão essa que tomaremos como base para pensar e analisar as discursividades dos alunos de francês e as filmagens que fizemos de algumas cenas de sala de aula. O recorte está embasado em nosso percurso teórico tanto pelo campo da Análise do Discurso Pêcheutiana e os deslocamentos conceituais pelos quais esse campo passa, quanto pelo campo da Linguística da Enunciação Benvenistiana.

Da Análise do Discurso, nos ateremos principalmente à terceira fase de elaborações de Michel Pêcheux e nas relações que ele estabeleceu com a categoria lacaniana de Real implicando diretamente em uma noção de língua e sujeito que introduz a lógica do não todo, ou seja, uma lógica outra que acolhe a diferença em sua radicalidade. Esse percurso teórico nos possibilitará compreender melhor os discursos sobre a oralidade em língua francesa que são articulados pelos alunos, as relações e identificações empreendidas entre aluno-língua-professor na sala de aula.

Quanto às elaborações de Émile Benveniste nos ateremos principalmente à noção de enunciação considerando radicalmente a subjetividade aí implicada, podendo contrapor com uma noção de oralidade e/ou produção oral que até então se restringe a aspectos cognitivos e conscientes no ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira.

Neste trabalho estamos pensando no evento da tomada da palavra na língua do outro pela via da inscrição subjetiva nessa língua. Segundo De Nardi (2002), tomar a palavra significa assumir um lugar, uma posição de sujeito que produza discursos evitando, assim,

que a fala produzida seja a simples reprodução de um acúmulo de frases feitas²⁴, em que se imita o outro, mas não se assume como sujeito nessa língua. Para se assumir como sujeito em uma língua estrangeira e sair da mera reprodução, a instância de tomada da palavra prevê a possibilidade de construir um espaço de enunciação na outra língua, ou seja, um lugar enunciativo, do qual o aluno está sempre em busca de se apropriar, existindo aí um espaço de tensão entre ausência e presença desse lugar.

Ao falar de inscrição subjetiva em uma determinada língua estamos nos colocando ao lado das teorias de ensino e aprendizagem de línguas que não se limitam à esfera cognitiva, didática e pedagógica, mas que pensam uma aprendizagem que enseje ao aluno um encontro com a língua estrangeira, e mais do que isso, que esse aluno se confronte frente a ela, com ela e por meio dela. Estamos apostando, com isso, que ao se inscrever em uma determinada língua, um dos reflexos dessa inscrição é a construção de um espaço enunciativo na língua do outro no qual o aluno seja dito e possa dizer. Inscrição subjetiva e tomada da palavra não são processos antagônicos, pelo contrário, eles se imbricam na medida em que um e outro prevê a subjetivação de uma posição frente à língua. Ao assumir uma posição de sujeito na língua do outro (inscrição que entendemos ser subjetiva, porque envolve, dentre outros, aspectos de identificação à língua) abre-se a possibilidade para uma tomada da palavra nessa língua.

2.1- Um olhar discursivo

No capítulo um deste trabalho, apresentamos brevemente alguns dos discursos da DLE e do *Cadre* sobre o ensino de língua estrangeira, mais particularmente, sobre a comunicação oral. Fizemos isso com o objetivo de delinear as condições de produção que engendram certos sentidos e ensinam a cristalização de alguns deles sobre a oralidade. Entendemos que esses sentidos podem se materializar no processo de ensino e aprendizagem de línguas, a partir do modo como os alunos entendem esse processo e também da forma didático-pedagógica com que o professor se posiciona frente à instância de ensino. Vimos que o caráter documental dos instrumentos analisados busca concatenar e propor parâmetros para medir a aprendizagem da língua. Entretanto, ao fazê-lo, percebemos que há uma limitação no modo de conceber esse processo, porque à medida que se propõe parâmetros, acredita-se em métodos que possam ser eficazes em detrimento de outros.

²⁴ Compreendemos frases feitas como sendo aquelas que são rapidamente apre(e)ndidas e cujos sentidos já estão socialmente estabilizados.

Frente às considerações apresentadas, trabalharemos teoricamente neste tópico algumas elaborações de Pêcheux sobre o discurso no que concerne à sua estrutura e sua noção como acontecimento. As considerações que empreenderemos nos serão de grande valia para pensarmos no funcionamento dos discursos na/da sala de aula, discursos esses pautados em outros “já-ditos”, cujas interpretações geram discursividades que podem acarretar implicações para o processo de ensino e aprendizagem da língua, visto que essas discursividades provocam efeitos na constituição subjetiva tanto do professor quanto dos alunos (GOMES, 2013).

A análise do discurso reside na articulação de três regiões do conhecimento científico, são elas: o materialismo histórico; a linguística; e a teoria do discurso como teoria da determinação histórica dos processos semânticos, essas três regiões são atravessadas por uma teoria da subjetividade de natureza psicanalítica (PÊCHEUX; FUCHS, [1975]1997). As elaborações de Pêcheux são reconhecidas, basicamente, em três fases. A primeira fase estava bem arraigada à “exploração metodológica da noção de máquina discursivo-estrutural”. O próprio autor explica como entendia o funcionamento dessa “máquina”:

Um processo de produção discursiva é concebido como uma máquina autodeterminada e fechada sobre si mesma, de tal modo que um sujeito-estrutura determina os sujeitos como produtores de seus discursos: os sujeitos acreditam que “utilizam” seus discursos quando na verdade são seus “servos” assujeitados, seus suportes (PÊCHEUX, [1983]1997, p. 311).

Nesse sentido, os sujeitos acreditam-se como a origem enunciativa de seus discursos. Outra noção difundida nessa fase é a de língua entendida como natural, que constitui a base invariante sobre a qual se desdobram os processos discursivos. Além disso, as condições de produção eram compreendidas como estáveis e homogêneas (PÊCHEUX, [1983]1997). Nessa fase, segundo Bertoldo (2011), a noção de sujeito está marcada pela noção de posição, o lugar de onde ele fala. Esse lugar é caracterizado como uma formação discursiva (FD) que determina o quê pode ser dito pelo sujeito, muito regulada por uma formação ideológica.

A partir da segunda fase, Pêcheux começa a questionar a noção de uma máquina estrutural fechada em decorrência da noção de formação discursiva que toma emprestada a Michel Foucault. Essa noção traz a relação com o “exterior” implicando que:

[...] uma FD não é um espaço estrutural fechado, pois é constitutivamente “invadida” por elementos que vêm de outro lugar (isto é, de outras FD) que

se repetem nela, fornecendo-lhe suas evidências discursivas fundamentais (por exemplo sob a forma de “pré construídos” e de “discursos transversos”) (PÊCHEUX, [1983]1997, p. 314).

Nesse sentido, a noção de interdiscurso é introduzida para designar “o exterior específico” de uma FD, fazendo ver que, no interior de um discurso, há elementos outros advindos de lugares diferentes que irrompem nesta mesma FD (BERTOLDO, 2011). A noção de sujeito continua atrelada ao efeito de assujeitamento à maquinaria da FD com a qual o sujeito se identifica, sendo colocado no nível da “ilusão subjetiva” produzida pela ignorância das causas que o determinam (PÊCHEUX, [1983]1997).

Em decorrência desse entendimento, o autor preconiza dois tipos de esquecimentos com os quais o sujeito opera para conseguir enunciar: o “esquecimento nº 1” seria aquele no qual o sujeito-falante tem a ilusão de que é “fonte de sentido”, enquanto na realidade, uma determinada sequência discursiva só possui sentido porque está ligada a uma dada FD. O que ocorre, é um recalque inconsciente (noção freudiana), pois o sujeito-falante está assujeitado às FD, à ideologia e às condições de produção da sequência discursiva. O “esquecimento nº 2” é entendido como aquele no qual o sujeito-falante tem a ilusão de que porta suas escolhas, intenções e decisões, “eu sei o que eu digo”, “eu sei do que eu falo” (PÊCHEUX; FUCHS, [1975]1997). Essa fase é marcada pela característica da “ilusão necessária”, na qual o sujeito se crê fonte de seu dizer, detentor de um sentido original.

A terceira fase de elaborações de Michel Pêcheux é marcada pela “desconstrução das maquinarias discursivas” a partir da alteridade radical presentificada no discurso de um outro. Nessa fase o autor acirra sua compreensão de que não existe uma única FD, mas várias, refinando também seu conceito de interdiscurso. Onde se supunha uma certa homogeneidade enunciativa, Pêcheux nesse momento aborda a questão da heterogeneidade enunciativa, apontando para as formas linguístico-discursivas do “discurso-outro” (PÊCHEUX, [1983]1997). Discursos são constituídos heterogeneamente por outros discursos que lhes são exteriores, sempre haverá outro discurso já dito, exterioridade que lhe é constitutiva, aqui referida como sendo o interdiscurso.

Nesse momento de elaborações, a noção de Real lacaniana traz para os estudos do discurso a possibilidade da desestabilização, o que não é logicamente estável. Nas palavras de Pêcheux considerar o Real “significa colocar que, no interior do que se apresenta como o universo físico-humano [...] “há real”, isto é, pontos de impossível, determinando aquilo que não pode não ser “assim”” (PÊCHEUX, [1983]2012, p. 29). A partir de então, a noção de discurso para esse autor passa a ser de um acontecimento na estrutura, e a noção de sujeito

também sofre deslocamentos deixando de ser uma questão meramente posicional, importando-se com quem ocupa essa posição, sendo fortemente influenciado pela teoria lacaniana de um sujeito na e pela linguagem, estruturalmente clivado pelo inconsciente.

2.1.1 – Sobre a noção de discurso

Ao (re)elaborar a noção de discurso como acontecimento na estrutura, Pêcheux avança teoricamente para pensar a materialidade discursiva tanto descritível quanto passível de interpretação. Ao conceber a descrição, “supõe-se o reconhecimento de um real específico sobre o qual ela se instala: o real da língua” (PÊCHEUX [1983]2012, p. 50). Desse modo, ao retomar Milner em seu texto de 1987 “O amor da língua”, Pêcheux concebe a língua como exposta ao equívoco, e em decorrência dessa concepção o autor acrescenta que:

Todo enunciado, toda sequência discursiva é, pois, linguisticamente descritível como uma série (léxico-sintaticamente determinada) de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar a interpretação. É nesse espaço que pretende trabalhar a análise de discurso (PÊCHEUX, [1983]2012, p. 53).

É a partir da materialidade discursiva, que nos é possível a análise. Dessa forma, Pêcheux nos aponta dois níveis que podem ser analisados: o interdiscursivo, e o intradiscursivo. Esses níveis contribuem para salientar o princípio da alteridade discursiva, ou seja, a busca do outro no discurso (TAVARES, 2002). Basicamente o interdiscurso refere-se à dimensão vertical do dizer, como sendo o pré-construído, o já-dito, que está relacionado a uma rede de formações discursivas (já marcadas pelas heterogeneidades que as constituem) em que toda produção verbal está inserida. O intradiscurso refere-se à ordem da dimensão linear, “o que eu digo agora com relação ao que eu disse antes e ao que eu direi depois, conjunto de “co-referência” que garantem o “fio do discurso” (PÊCHEUX, [1988]2009). Tanto o interdiscurso como o intradiscurso estão em uma relação visceral.

Para aprofundar a questão da exterioridade que é constitutiva do discurso, Pêcheux baseou-se nos trabalhos de Authier-Revuz (1998) no que concerne às heterogeneidades. Essa autora propõe que a heterogeneidade constitutiva é a condição de existência do discurso que, como já foi observado, não se entende como “origem” no locutor que enuncia. Segundo Bertoldo (2011), o dizer encerra discursos que refletem sobre si mesmos, um discurso que quanto mais quer se fazer coincidente mais se mostra não-coincidente, heterogêneo. Em linhas gerais, Authier-Revuz (1982) propõe a noção de heterogeneidade enunciativa para

pensar nas marcas linguísticas que irrompem na estrutura do dizer. As heterogeneidades podem ser “constitutiva”, não-localizável, não-representável; e “mostrada” que consiste na delimitação ilusória, mas necessária do sujeito e do discurso em relação à pluralidade de outros. A partir da heterogeneidade mostrada é possível chegar ao interdiscurso que entrecruza o intradiscurso dos sujeitos.

Quanto às aproximações teóricas com relação à noção de discurso no que tange os estudos discursivos e a Linguística da Enunciação, podemos dizer que em Benveniste ([1966]2006) uma das maneiras de se entender o discurso é a seguinte:

Antes de qualquer coisa, a linguagem significa, tal é o seu caráter primordial, sua vocação original que transcende e explica todas as funções que ela assegura no meio humano. Quais são estas funções? Tentemos enumerá-las? Elas são tão diversas e tão numerosas que enumerá-las levaria a citar todas as atividades de fala, de pensamento, de ação, todas as realizações individuais e coletivas que estão ligadas ao exercício do discurso: para resumi-las em uma palavra, eu diria que, bem antes de servir para comunicar, a linguagem serve para *viver* (BENVENISTE, [1966]2006, p. 224).

O discurso para esse autor pode ser entendido como o meio pelo qual os homens manejam a língua e organizam a vida em sociedade. Em Benveniste o ato enunciativo é irrepetível, único. Essa singularidade ocorre dadas as condições em que o sujeito se constitui na sua relação com o outro/Outro (GOMES, 2013). Nessa perspectiva, nos aproximamos consideravelmente dos estudos de Michel Pêcheux podendo estabelecer relações conceituais em volta da noção de discurso por eles empreendida. Para Pêcheux, o discurso é entendido como formado por outros discursos, é um acontecimento passível de ser desestabilizado. A aproximação entre a noção de discurso para Benveniste e a noção empreendida por Pêcheux encontra-se no fato de que, para ambos, o discurso pressupõe uma exterioridade que lhe é constitutiva e que remete ao histórico, social e cultural que o atravessa e o constitui; agrega uma indissociabilidade entre língua e história que permite aos interlocutores serem representados como sujeitos e produzir sentidos. Ademais, o discurso na perspectiva discursivo enunciativa é responsável pelo processo, produção e reprodução das relações entre interlocutores na sociedade, por meio da linguagem; porta elementos que o desestabiliza, o equívoco e a ambiguidade, como elementos de sentido que atestam a instabilidade do dizer e, conseqüentemente, a descontinuidade do discurso (TAVARES, 2014)²⁵.

²⁵ Argumentação construída pela professora Carla Tavares em orientação no dia 15 de janeiro de 2014.

Percorremos brevemente essas noções e reconhecemos que a obra de Pêcheux está para além dessas simples abordagens aqui “recortadas”, compreendendo um aparato mais abrangente que envolve o materialismo histórico relacionado às elaborações de Althusser, a linguística - considerando fortemente os trabalhos de Saussure - e também as elaborações de Lacan no que concerne à Psicanálise. No entanto, entendendo o discurso como um funcionamento que produz efeitos, algo que nos interessa consideravelmente para pensarmos as relações entre aluno-língua é a noção de sujeito e os processos identificatórios que derivam da inscrição desses sujeitos em determinadas formações discursivas. Mais uma vez empreendemos um pequeno “recorte” na teoria para compreendermos melhor como é possível conceber a noção de sujeito e, conseqüentemente, de que forma podemos apreender os processos identificatórios pelos quais o sujeito passa ao estabelecer relações com e na língua do outro.

2.2 – Sobre o sujeito de linguagem

A partir do que expusemos até aqui, compreendemos que admitir a existência de uma exterioridade que é constitutiva do discurso, retira do sujeito a possibilidade de ser fonte dos sentidos e mestre do que diz. O sujeito é, portanto, constituído na e pela linguagem e, por isso, não é causa nem origem de si mesmo (TAVARES, 2013). Neste tópico queremos argumentar sobre a noção de sujeito de linguagem pressuposta por nós para pensarmos a possibilidade da tomada da palavra na língua francesa. Ao partirmos de uma visada discursivo-enunciativa, nosso trabalho já sofre desde o início os efeitos da psicanálise. Isso não significa que estamos recorrendo à noção literal de sujeito da psicanálise, mas, ao contrário, empreendemos nessa teoria um pequeno “recorte” que nos possibilitará pensar a subjetividade que marca o processo de aprendizagem de uma língua dado que esse processo envolve sujeitos e língua(gem).

É preciso marcar que a teoria da psicanálise freudo-lacaniana atravessa o aporte teórico que usamos neste trabalho, qual seja, os estudos discursivo-enunciativos. Essa perspectiva psicanalítica influenciou alguns trabalhos na linguística a incluírem o sujeito e a subjetividade na pauta das discussões sobre a linguagem. Dentre esses trabalhos destacamos aqui os estudos de Pêcheux e Benveniste nos quais temos embasado nossa argumentação para levar adiante esta pesquisa.

Para Lacan “a linguagem preexiste à entrada de cada sujeito num momento de seu desenvolvimento mental” (LACAN, [1957]1998, p. 498), nesse sentido, só se advém sujeito

na e pela linguagem. Consideramos esse, um ponto comum às três teorias (psicanalítica, discursiva e enunciativa), ou seja, os três campos estão perpassados por um sujeito (e)feito de linguagem. Ao promover essa grafia com o termo (e)feito, Agustini (2011) argumenta que o sujeito é constituído por meio de sua relação com o Outro (cultura, sociedade, linguagem, etc.), e por seu caráter constitutivo de separação (falta), o sujeito não sabe tudo de si. A autora continua dizendo que é por meio da linguagem que o sujeito é simbolizado (AGUSTINI, 2011). Dessa forma, ao mesmo tempo em que é “feito” a partir da interpelação do Outro, o sujeito também é “efeito”, porque não possui o controle sobre os efeitos da linguagem, não é senhor de sua morada. A fim de destacar uma das operações que constituem o sujeito, citamos a identificação, já que essa toca, em muitos aspectos, a argumentação deste trabalho.

O estágio do espelho é o primeiro momento em que o sujeito se percebe humano. Podemos compreender esse estágio em vias das identificações (LACAN, [1949]1998). Ele é representado em três momentos referindo-se ao complexo de Édipo. O primeiro momento é aquele em que o bebê se vê identificado ao corpo da mãe, como parte desse corpo, numa ilusão de indissociação. O segundo momento se dá no estágio do espelho, em que, devido à intervenção de outros objetos na relação da mãe com o bebê, torna-se possível a ele dirigir seu olhar para o outro e começar a ver-se como indissociado da mãe, assim constituindo gradativamente a instância do eu. As identificações derivadas desses momentos são designadas nos trabalhos lacanianos de imaginárias e são responsáveis pela imagem de corpo unificado e de semelhante ao outro. A esse respeito, Tavares (2010, p. 103) acrescenta:

Ao mesmo tempo em que a identificação imaginária introduz uma experiência de reconhecimento de si como um ser separado, embora dependente do Outro, ela também abre um espaço de ficção, porque a miragem do sujeito de sua imagem se ampara na ilusão de que esta é completa. A divisão e a incompletude do sujeito, consequentemente, são mascaradas por meio dessa operação de identificação.

O terceiro momento se instaura quando um terceiro elemento intervém na relação de forma a determinar a interdição do desejo da mãe ao bebê e, assim, promover a identificação dele à uma lei simbólica: a lei da linguagem. No lugar do desejo da mãe, o sujeito em constituição precisa colocar uma metáfora, a paterna, que ensinará para ele uma entrada definitiva na linguagem, na medida em que lhe fornece meios de simbolizar. As identificações daí derivadas são simbólicas e são responsáveis pela construção languageira que fazemos de nós mesmos e que nos dá um lugar no universo simbólico. Tavares (2010, p. 104) pondera, então, que: “Na constituição do sujeito, portanto, a identificação à imagem que remete ao

desejo de unidade e de totalização precisa ceder lugar à identificação ao significante, que remete à diferença e aos traços que distinguem o sujeito de outros”.

Nesse rápido percurso pelo estágio do espelho, podemos compreender que é no primeiro e segundo momento do Édipo que a criança se depara com uma falta, “objeto a” que é o objeto de desejo. E é o que ocorre no segundo e no terceiro momento que possibilita a entrada da criança no simbólico, devido à interdição pela lei (im)posta pela figura paterna, submetendo o desejo de cada um à lei do desejo do outro. Esse processo de constituição do sujeito realiza-se por meio da linguagem e pela identificação à imagem do outro. Ainda sobre esse processo, Coracini explica que:

Constituído na falta e pela falta, o sujeito (se) constrói uma identidade – imaginária, como diz Lacan – (que ele crê transparente), constrói sua morada para nela habitar, na ilusão de, assim, poder se definir (identificar-se a si próprio), se encontrar com o outro (identificar-se ao outro e pelo outro), ao mesmo tempo semelhante e diferente [...] Lacan, quando diz que o sujeito – sempre sujeito da linguagem, na medida em que se submete à linguagem – se institui e se constitui no e pelo espelho do olhar do outro e pelo dizer do outro; outro que o identifica e com quem se identifica, outro que lhe imprime a sensação de inteireza, de completude, camuflando ou encobrindo a sua natureza heterogênea, esfacelada, clivada, furada está trazendo o componente social para a sua teoria do sujeito e para a identidade que se constitui das imagens do eu ideal na instância, portanto, do imaginário (CORACINI, 2009, p. 28).

A realidade de que há uma falta constituinte e um “desejo que é uma relação de ser com a falta” (LACAN, [1955]2010), nos leva a observar os modos como o sujeito se (re)constrói e se (re)configura frente às constantes reformulações que faz de si mesmo e que o(s) outro(s) lhe endereçam (TAVARES, 2010). Essas tentativas indiciam o quanto o sujeito é cindido e barrado via castração simbólica, porque não sabe tudo e não pode tudo, em outras palavras, não há possibilidade de totalização e coincidência de si consigo mesmo.

De nossa perspectiva, considerando o que toca as questões do nosso trabalho, poderíamos pensar em um sujeito que enuncia na posição de *eu*, posição essa atravessada pela instância do inconsciente. Ao considerarmos essa instância, estamos dizendo que ao enunciarmos o fazemos enquanto sujeitos divididos, na ilusão de que somos origem do dizer e que temos controle sobre ele. Essa ilusão, chamada de fantasmática, pela psicanálise, remete a esse *eu*, enquanto instância do sujeito afetada pelo inconsciente, igualmente também instância desse mesmo sujeito.

Dessa forma, o sujeito (se) enuncia naquilo que diz a despeito de acreditar ou não no que está dizendo, por isso ele é um sujeito de linguagem. Isso que ocorre é da ordem do inconsciente, porque ao falar o sujeito não sabe que está falando de si, e a despeito de

qualquer intenção que tenha sobre o que diz, o sujeito acaba falando dele mesmo, ou seja, acaba (se) enunciando. É isso que sustenta, inclusive, a própria análise psicanalítica. Nesse sentido, o (se) enunciar está mais relacionado com o ser dito pelo Outro do que o dizer, e sobre isso, não se tem controle. Como exemplo, temos o efeito pragmático de comunicação que se dá na medida em que acreditamos estar chegando ao nosso interlocutor exatamente aquilo que supostamente estamos dizendo, entretanto, não há garantias nem daquilo que chega para o outro, nem do que se diz.

É preciso resguardar que a psicanálise é uma prática de escuta clínica em que interessa, dentre outros aspectos, ter acesso a traços do sujeito do inconsciente e seus efeitos. A ela interessa “ligar-se àquilo que um sujeito manifesta de sua singularidade em sua fala; tomar a palavra no que só interessa como mediação na busca de um real” (TEIXEIRA, 2011). Nem a Análise do Discurso nem a Linguística da Enunciação pretendem ser ou fazer psicanálise, entretanto, integram e reconhecem conceitualmente a condição de humano – a presença do inconsciente – em sua noção de sujeito. Para o estudo da linguística, afetada pela possibilidade da psicanálise, interessa assumir que há um impossível próprio à língua, que não se submete ao domínio do homem, ponto irremediável de falta na língua que nesta se manifesta como uma série de equívocos (MILNER [1987]2012). Segundo Teixeira (2011), o linguista afetado pela psicanálise reconhece a intervenção do inconsciente na constituição do sentido, mas não lhe compete tentar “acessar” o inconsciente.

A noção de sujeito tomada por essa perspectiva leva em consideração aquilo que escapa ao sujeito, a impossibilidade da linguagem em dizer tudo do mundo, nas palavras de Benveniste “o próprio da linguagem consiste em exprimir-se apenas o que é possível exprimir” (BENVENISTE, [1956]2005, p. 89). É, portanto, naquilo que claudica, no equívoco que se pode dizer de uma subjetividade.

Benveniste não estava preocupado em definir uma noção de sujeito em suas elaborações sobre a enunciação, entretanto, o sujeito que ali se presentifica é concebido como aquele que se projeta na língua na presente instância enunciativa, sendo, portanto, uma representação (AGUSTINI, 2011). É na categoria de pessoa trabalhada, sobretudo nos textos “A natureza dos pronomes (1956)” e “Da subjetividade na linguagem (1958)” que Benveniste argumenta sobre os traços de subjetividade e pessoalidade que podem ser vislumbrados por meio do enunciado. Nas palavras do próprio linguista “a subjetividade de que tratamos aqui é a capacidade do locutor para se propor como sujeito” (BENVENISTE, [1958]2005, p. 286).

Ao propor-se como sujeito, o locutor instaura um outro diante de si e, dessa forma, a linguagem se torna possível. A esse processo, o linguista chama de intersubjetividade, a

propriedade dialógica presente na linguagem (BENVENISTE, [1958]2005). Esse é um dos pontos com os quais podemos nos aproximar da teoria psicanalítica para pensar a subjetividade que está em jogo no processo de aprendizagem de uma língua. Há uma exterioridade que é constituinte! O sujeito é sempre constituído pelo Outro e a possibilidade da enunciação só se dá porque a característica da linguagem humana é a interação, uma vez que ela exige e pressupõe o outro²⁶. O endereçamento e o laço que podem ser estabelecidos nessa interação são relacionais, e não cabe a nós somente estabelecê-los, porque depende do Outro. Segundo Benveniste, “não atingimos jamais o homem reduzido a si mesmo e procurando conceber a existência do outro. É um homem falando que encontramos no mundo, um homem falando com outro homem” (BENVENISTE, [1958]2005, p. 285).

Ainda com relação aos limites de afetação entre a psicanálise e os estudos discursivos, trazemos algumas considerações que entendemos importantes para nossa argumentação. Assim sendo, ancoradas na fundamentação de Tavares (2013) em seu texto: “Fronteiras Litorâneas no conceito de sujeito em pesquisas sobre a subjetividade em jogo no ensino-aprendizagem de línguas”, empreendemos um pequeno resumo dos principais pontos que a autora destaca e que podem se configurar como limites teóricos entre esses dois campos.

Como já afirmamos anteriormente, apesar da aproximação entre o campo da psicanálise e da Análise de Discurso, ocorrer, em especial, quanto à noção de Real, o conceito de sujeito na AD se limita à contemplar a instância imaginária egóica. Nesse sentido, lembramo-nos que Pêcheux ([1975]1997) se apoia na noção freudiana de recalque para abordar a ilusão constitutiva que permite a um enunciador ocupar a posição de sujeito de seu enunciado. O autor vai se referir a essa ilusão como fruto de dois esquecimentos que ocorrem concomitantemente (cf. Tópico 2.1), e que permitem ao sujeito ver-se senhor de seu próprio enunciado; a esse fenômeno Pêcheux vai chamar de efeito-sujeito, porque ao se identificar às várias formações discursivas, o sujeito esquece que é constituído por outros discursos e se vê autônomo em relação à linguagem, na ilusão de que consegue controlar os efeitos que seu discurso produz. O sujeito é compreendido, portanto, como uma posição no discurso que responde pelo assujeitamento ao Outro, que é entendido na AD como sendo a história, a memória e a ideologia. Ou seja, é pela sujeição ao campo do Outro que se torna possível que alguém advenha como sujeito.

²⁶ O Outro (letra maiúscula) é a instância de alteridade. Corresponde à linguagem, à cultura, ao inconsciente; é o lugar da palavra. O outro (letra minúscula) refere-se à dimensão da alteridade presente no semelhante.

Ainda assim esse processo não é da ordem de um todo, porque há, contudo, a incidência do inconsciente que:

pela via da repetição simbólica, fratura a frágil linearidade da cadeia discursiva e desestabiliza uma pretensa linearidade e unidade do enunciado. Nesse momento, aquilo que resiste e aparece como falha, lapso, equívoco no dizer e quebra a pretensa linearidade discursiva se apresenta como um efeito do sujeito da enunciação (TAVARES, 2013, p. 7).

Dessa forma, os sentidos produzidos pelo sujeito serão sempre marcados pela ordem do não-todo, pela parcialidade, fazendo com que as produções discursivas nunca cessem de se inscrever, ou seja, de produzir novos sentidos. Tavares compreende que esse é o ponto de aproximação entre a teorização de Pêcheux e a perspectiva psicanalítica, quanto ao que essa propõe como sendo o sujeito do desejo, “porque é a partir desse momento que se admite um furo como elemento fundamental, a impossibilidade de uma totalização do saber e o sujeito como faltoso na sua estrutura” (TAVARES, 2013, p. 8).

Tendo estabelecido minimamente as fronteiras teóricas dos campos aqui assinalados, e a partir do que expusemos sobre o conceito de sujeito de linguagem, passemos ao próximo tópico a fim de discorrermos um pouco mais sobre os processos identificatórios pelos quais o sujeito passa frente à língua estrangeira.

2.2.1 – Sobre os processos identificatórios

Para Pêcheux ([1988]2009) o efeito do interdiscurso determina a identificação ou a contra-identificação do sujeito a uma formação discursiva. É nesse sentido que a identificação está para a ordem do singular, do individual, à medida que cada sujeito está imerso em FD que o fazem identificar-se a elas ou não. Pensando na relação com a língua francesa, quando os alunos tomam a palavra nessa língua, eles tomam uma posição enunciativa que dirá respeito a processos identificatórios, à relação de poder decorrentes das filiações sócio-históricas e redes de memória constitutivas do sujeito (SERRANI-INFANTI, 2000).

Nesse sentido, tomamos ciência do quanto esses processos são importantes para a constituição dos sujeitos, implicando inclusive na constituição identitária dos mesmos. Coracini compreende a identidade de um sujeito não como algo estável que define características, mas no sentido de processo identitário, do qual só é possível capturar momentos de identificação. Ao retomar Nasio em suas reflexões sobre identidade, a autora explica que:

[...] do ponto de vista psicanalítico, identificar-se a algo ou a alguém é um movimento que parte do exterior em direção ao interior, isto é, parte do outro em direção ao um, deixando no inconsciente recalques, marcas indeléveis que serão mais tarde acionadas por fatos, circunstâncias, objetos ou pessoas; isso significa que a atração ou repulsa que sentimos por alguém ou por um dado objeto encontra seu fundamento em elementos constitutivos do inconsciente, lá depositados e jamais esquecidos (CORACINI, 2007, p. 198).

A análise dos discursos sobre a relação entre aluno e língua francesa pode nos apontar para as marcas de subjetividade inscritas no dizer e que assinalam traços do registro inconsciente da identificação (ou não) ao objeto (MAGALHÃES; MARIANI, 2010). Desse modo, podemos perceber as marcas de identificação do sujeito com a língua e, também, como esse sujeito se singulariza a partir desse seu objeto. Na medida em que ocorrem identificações, ocorre também o que chamamos de constituição subjetiva, dado que o sujeito vai se alienando à imagem e aos traços do objeto ao qual ele se identifica sem se dar conta desse processo. Nas palavras de Magalhães e Mariani:

O sujeito, no entanto, alienado no seu dizer, não percebe (em) tais marcas, não se percebe constituído pelo Outro, por essa rede de significantes que o constituiu. Ou seja, nós nos pensamos espontaneamente como origem de nossos pensamentos, atos e palavras (MAGALHÃES; MARIANI, 2010, p. 404).

Apostar nos processos identificatórios para se pensar o ensino e aprendizagem de língua estrangeira requer considerar fortemente a existência de um “outro” nas sociedades e na história possibilitando haver ligação, identificação ou transferência, como afirmou Pêcheux ([1983]2012). Essas identificações não são estáveis ou definitivas, ao contrário, o autor afirma que “não há identificação plenamente bem sucedida”. Para ele, o discurso sofre os efeitos das redes de memória restabelecendo os “implícitos”, os “pré-construídos” que são os “discursos-transversos”, “a condição do legível em relação ao próprio legível” (PÊCHEUX, 2010, p. 52). Dessa forma, a memória discursiva faz referência àquilo que é exterior, sendo, portanto “um espaço móvel de divisões, de disjunções, de deslocamentos e de retomadas, de conflitos de regularização... Um espaço de desdobramentos, réplicas, polêmicas e contra-discursos” (PÊCHEUX, 2010, p. 56).

Por ter essas características, a memória, ou as redes de memória que um sujeito articula dando lugar a filiações identificadoras podem ser desestruturadas e reestruturadas. Esse processo (de identificação e, portanto, de constituição de uma identidade) não acaba nunca, pois está o tempo todo se modificando e constituindo a complexidade do sujeito (CORACINI, 2007). Ao refletir sobre essas questões, De Nardi entende que “toda

identificação é marcada pela falha que faz com que os discursos sigam a reestruturar-se, repetir-se, negar-se num movimento incessante que coloca em jogo a tensão entre a estrutura e o acontecimento” (DE NARDI, 2002, p. 73).

Ao pensarmos em nosso trabalho e na possibilidade da tomada da palavra em uma língua, essas redes de memória são movimentadas, a fim de que o aluno se identifique com uma posição de sujeito que passará a ocupar e a partir da qual produzirá discursos. Mais uma vez concordamos com Coracini quando ela diz que:

[...] essas identificações ora nos atiram para as pessoas ou para os objetos, ora provocam sentimentos de repulsa, pois sabemos que tudo o que chama nossa atenção já está, de certo modo, lá, em nosso inconsciente, como uma cicatriz que camufla uma sutura, fazendo crer na unidade e na homogeneidade aparentes e ilusórias (CORACINI, 2007, p. 219).

Nessa perspectiva, podemos concluir que os efeitos das identificações com uma língua estrangeira não acontecem como fruto do desejo do próprio sujeito em se identificar a ela ou não, como se ele tivesse o controle de suas escolhas. Ao contrário, só vivenciamos tal efeito porque anteriormente já estamos inscritos em um universo discursivo específico (em formações discursivas) sustentado pela materialidade que a língua materna²⁷ representa. Isso significa dizer que não chegamos à língua estrangeira como páginas em branco, mas como sujeitos marcados pelo interdiscurso, pela historicidade que nos constitui (DE NARDI, 2002).

Acreditamos que as identificações envolvem o encontro-confronto com a língua estrangeira, e é a partir das representações que o aluno possui da língua que podemos entrever os pontos de identificações e/ou (des)identificação, e/ou de uma possível resistência em se assujeitar à língua. O fato é que, uma vez estabelecidas identificações com a língua, esse processo pode ser fundamental para que a produção oral extemporânea ocorra. Em outras palavras, o sujeito, ao se identificar com aspectos da língua (porque o processo nunca é da ordem de um todo), se assujeita a uma dada posição nessa língua e é nela e a partir dela que passa a se inscrever nessa nova ordem discursiva, ocupar um lugar que se refere ao estrangeiro, o lugar do outro (TAVARES, 2002). No próximo tópico, abordaremos alguns pontos da teoria de Benveniste que nos ajudem a pensar na tomada da palavra por um viés que considera a subjetividade e a intersubjetividade na língua(gem) como aspectos inerentes à linguagem.

²⁷ Na esteira de Anderson (1999), concebemos língua materna como aquela que constitui o sujeito e por meio da qual esse sujeito primeiramente acede à linguagem.

2.3 – Produção Oral e Enunciação

É comum presenciarmos em aulas de língua estrangeira uma produção oral que esteja preocupada com a forma, uma repetição sem reflexão de sons e expressões que podem, por vezes, complementar certos dizeres quando convém ao aluno. Entretanto, questionamo-nos até que ponto esses alunos conseguem (se) enunciar nessa língua, partindo de um dizer mecanizado na e pela instância de discurso no qual ocorre.

Produção oral e oralidade são termos muito recorrentes em teorias da DLE e, consequentemente, em aulas de língua estrangeira. Geralmente estão associados à expressão de competência oral ligada a “aspectos fonéticos, lexicais e morfológicos “cimentados” pela entonação e os elementos paralinguísticos, inseridos no pragmatismo” (COURTILLON, 2003, p. 65)²⁸. Isso significa dizer que esses aspectos implicam, ou podem ser percebidos a partir de diferentes habilidades nos alunos, tais como: perceber e produzir sons, compreender e memorizar léxico e estruturas, a fim de promover uma dada comunicação entendida, segundo Courtillon (2003), como conseguir finalizar uma frase com fluidez e se fazer compreender. Observamos nesses termos como a compreensão do oral está fortemente relacionada com o aspecto formal e estrutural da língua.

Ao analisarem dois dicionários didáticos de língua estrangeira com relação aos verbetes oral, oralidade e discurso, Reis e Ferreira (2012) apresentam a definição de oral para Jean-Pierre Cuq, um dos principais autores em DLE, dizendo que para esse autor, o oral está em uma relação dicotomizada com a escrita no sentido em que o oral é imediato, irreversível, e a escrita é a comunicação postergada, adiada e que pode ser retomada. Segundo essas autoras, Cuq emprega o termo oralidade juntamente com o oral enfatizando a dicotomia entre oral e escrita, ele “não se remete, em nenhum momento, à questão da subjetividade, enfatizando o uso da língua para a comunicação que ocorre dentro da sala de aula, apresentando uma visão utilitarista da língua em detrimento das questões intersubjetivas” (REIS; FERREIRA, 2012, p. 365).

De nossa perspectiva, a relação com a oralidade em língua estrangeira é algo que não se limita à esfera cognitiva, de modo que o aluno precisa entrar na ordem de outra língua, estranha a ele. O questionamento que deu início a este tópico não visa dicotomizar de um lado a produção oral e de outro a enunciação. Entretanto, partindo dos pressupostos teóricos aos quais nos filiamos, nos é necessário estabelecer as diferenças conceituais entre um e outro.

²⁸ [...] aspects phonétiques, lexicaux et morphosyntaxiques “cimentés” par l’intonation et les éléments paralinguistiques, et insérés dans une pragmatique.

Pelo modo como é trabalhada e discursivizada, a produção oral está mais relacionada com a acuidade da estrutura formal da língua e por isso, parece estar para a ordem de uma mecanização, uma oralidade forçada, da ordem da produção. Em contrapartida, a enunciação tem uma implicação no e para o sujeito, que impõe a ele a injunção de apropriar-se, tomar a língua para si, de tal forma que ele a mobilize para as suas questões, deixando suas marcas ou, em termos mais radicais, sofrendo as marcas da ordem da língua. A enunciação está para uma ordem mais complexa, porque há ali uma ancoragem forte da subjetividade daquele que (se) enuncia.

A produção oral não está em detrimento da enunciação, o que ocorre, na verdade é que o aluno passa pelos dois processos e um não exclui o outro. O processo que se restringe ao código linguístico é responsável por fazer o aluno ter contato com partes da língua e reconhecer basicamente sua estrutura gramatical, o vocabulário e os aspectos fonológicos como a pronúncia e a entonação; dessa forma, o aluno se vê “imerso dentro de um universo de palavras” (REVUZ, 2001). Esse processo, no entanto, não pode dar conta do ato de se colocar na língua, “porque pela simples repetição de fórmulas prontas o sujeito não se deixa tomar pela língua, tentando incessante e fracassadamente dominá-la, não sendo nunca sujeito da/na mesma” (DE NARDI, 2002, p. 88). O que nos questionamos é, até que ponto, os alunos conseguem sair da mera (re)produção para uma tomada da palavra a partir do processo de enunciação.

O conceito de enunciação que perpassa esse trabalho parte das elaborações de Benveniste ([1970]2006) por acreditarmos que esse autor, a partir das teorias saussurianas sobre a linguagem, trouxe para as reflexões desse campo a possibilidade de se pensar o aspecto subjetivo da linguagem. Segundo Teixeira, “Benveniste nos ensinou que a linguagem é indissociável da subjetividade, compreendida não na esfera do eu, mas como constituída pela intersubjetividade” (TEIXEIRA, 2011, p. 43). Sendo assim, Benveniste entende que “é na e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito” (BENVENISTE [1958]2005, p. 286). A partir dessa compreensão e ao considerarmos o aspecto de constituição que a lingua(gem) possui, percebemos que a aprendizagem de línguas está para além da aquisição de regras, de vocabulários ou de aspectos fonológicos, sendo, portanto, um processo que passa pelo corpo, que marca o sujeito.

Nos termos de Benveniste, “a enunciação é este colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização [...]” (BENVENISTE, [1970]2006 p. 82). Essa definição propõe um olhar para o uso da língua, ou seja, o locutor que atua na e pela língua para produzir discursos. A língua antes da enunciação não é senão a possibilidade da língua que,

manejada e colocada em funcionamento pelo locutor passa a ser enunciação, e a manifestação da enunciação é o discurso. Segundo Agustini (2013), a partir de referências cruzadas em textos de Benveniste, é possível compreender uma noção de discurso como “manejo da língua que organiza a vida do homem na relação com outros homens e com o mundo”²⁹. Ele não responde empiricamente ao ato de falar (AGUSTINI; LEITE, 2012). Nesse sentido, compreendemos que a fala em Benveniste está relacionada com aquilo da enunciação que temos acesso, e a conversão da língua em discurso ocorre a partir do momento em que o locutor se propõe como sujeito.

O “propor-se como sujeito” não é algo simples, pois requer do locutor que ele atue na e pela língua para produzir discurso. Ou seja, é preciso que haja uma apropriação da língua pelo locutor. Não é simplesmente o fato de se colocar em primeira pessoa no seu dizer, mas apropriar-se no sentido de que o locutor consegue operar sobre a língua, ao mesmo tempo em que sofre os efeitos da operacionalização da língua sobre si, subjetivando-se por e através dela, saindo, portanto, do dizer mecanizado e conseguindo produzir, por exemplo, dizeres extemporâneos.

2.3.1 – Aspectos da semantização e as relações sintagmáticas e paradigmáticas

Além de “ato individual de utilização”, Benveniste ([1970]2006) define enunciação também como um “processo de apropriação”. Tanto *ato* como *apropriação* constituem esse processo, sinalizando que ato está para o momento em que produzimos linguagem, o qual só é possível caso a apropriação tenha se dado. O processo relaciona-se à experiência de linguagem do locutor, a qual está continuamente se modificando. Nas dimensões de uma tomada da palavra na língua do outro, essa experiência de linguagem se esbarra no confronto entre uma língua que lhe é familiar, em oposição a uma outra que lhe é dita estrangeira. Nesse encontro-confronto, para utilizar a expressão de Revuz (2001), é possível perceber marcas na linguagem da ordem de um não saber. Essas marcas podem ser materializadas de algumas maneiras, como por exemplo, no silenciamento do sujeito, na falta de um vocabulário, na expressão corporal que indicia uma reação negativa ao que está sendo proposto, na resistência em expor-se, dentre outras (REIS, 2008). Entretanto, não podemos ignorar o fato de que há questões linguísticas que envolvem a falta desse saber.

²⁹ Fala proferida no curso “A linguagem e a experiência humana na teoria benvenistiana” ministrado pela professora Cármen Agustini em 19 de novembro de 2013 na Universidade Federal de Uberlândia.

Na tentativa de se apropriar da língua e fazê-la funcionar, identificamos aí um espaço que se instaura de tensão, porque se coloca em relação a ausência e a presença de um espaço enunciativo. Dentre as maneiras como poderíamos abordar a questão desse espaço enunciativo que o locutor “constrói” para daí (se) enunciar na língua estrangeira, propomos um modo de compreendê-lo que implica colocar em relação uma base sintagmática e uma base associativa, não sendo essa relação um mero associar, porque implica a ordenação de uma estrutura que exclui outras.

Para pensar essa relação retomamos algumas argumentações de Saussure que partem do pressuposto de que “num estado de língua, tudo se baseia em relações” (SAUSSURE, 2006, p. 142). Com essa afirmação, o autor argumenta a respeito das relações sintagmáticas e associativas que compõem o sistema linguístico. A partir de Saussure é possível pensar nas relações de elementos que estão presentes em uma porção de enunciado, “a relação sintagmática existe *in praesentia*”, e elementos que estão ausentes, “a relação associativa existe *in absentia*”, na mesma porção de enunciado (SAUSSURE, 2006, p. 142).

As relações sintagmáticas são aquelas que pertencem ao discurso (entendido aqui como enunciado, aquilo da enunciação que se tem acesso), e que “os termos estabelecem entre si, em virtude de seu encadeamento, relações baseadas no caráter linear da língua, que exclui a possibilidade de pronunciar dois elementos ao mesmo tempo” (SAUSSURE, 2006, p. 142). Em outras palavras, essas relações estão *in praesentia*, isto é, repousam em termos pouco numerosos que “se alinham um após o outro na cadeia da fala” (SAUSSURE, 2006, p. 142). As relações associativas estão situadas fora do discurso, não temos acesso a elas, porque estão no campo das possibilidades, em que “as palavras que oferecem algo de comum se associam na memória e assim se formam grupos dentro dos quais imperam relações muito diversas” (SAUSSURE, 2006, p. 143). Essas relações estão *in absentia*, isto é, paradigmaticamente os elementos se relacionam entre eles de modo que possam ser mutuamente substituíveis, suas combinações são bastante numerosas, cuja soma é indefinida.

Essa realidade de que o sistema linguístico funciona a partir das relações entre seus elementos, nos convoca a pensar mais seriamente na ausência e presença que se instauram quando da construção de um espaço enunciativo na língua do outro. Tomamos essa ausência e presença como sendo uma das consequências advindas das integrações paradigmáticas e sintagmáticas que o sujeito deve fazer para conseguir enunciar-se na língua do outro. Atentemos para o fato de que essas relações não se dão de modo estancado e independente, ao contrário, elas “se dão na e pela enunciação, uma vez que, para Benveniste, existe somente um sistema, o da língua em uso” (MELLO, 2012, p. 67). Não se trata de mostrar

pontualmente as relações paradigmáticas e sintagmáticas ocorrendo na materialidade do enunciado, todavia, é um percurso para pensarmos no semantismo social.

Benveniste, em seu texto “Semiologia da língua”, defende que “a língua é a organização semiótica por excelência” (BENVENISTE, ([1969]2006 p. 62). Ela é a entidade simbólica fundamental, toda forma de simbologia existe a partir da existência da língua. Segundo o autor:

Ela [*a língua*] *significa* de uma maneira específica e que não está senão nela, de tal maneira que nenhum outro sistema o pode reproduzir. Ela é investida de uma DUPLA SIGNIFICÂNCIA [...] A língua combina dois modos distintos de significância, que denominamos modo SEMIÓTICO por um lado, e modo SEMÂNTICO, por outro (BENVENISTE [1969]2006, p. 64, grifo do autor).

Ambos os modos advêm de formulações saussurianas. O modo semiótico está para o conceito de língua como sistema de signos cujo funcionamento é relacional e diferencial. Relacional porque, como afirma Saussure, estamos diante de um sistema de valores. É nesse sentido que o linguista compara o sistema da língua a uma partida de xadrez, em que “o valor respectivo das peças depende da sua posição no tabuleiro, do mesmo modo que na língua cada termo tem seu valor pela oposição aos outros termos” (SAUSSURE, 2006, p. 104). Por isso também dizer-se que o valor do signo linguístico tem caráter diferencial, “definido não positivamente por seu conteúdo, mas negativamente por suas relações com os outros termos do sistema. Sua característica mais exata é ser o que os outros não são” (SAUSSURE, 2006, p. 136). Dessa forma, o plano semiótico designa o modo de significação (o valor diferencial que é dado pela negatividade), não estando este isolado, mas em concomitância com o plano semântico.

No plano semântico o signo é convertido em uma palavra na e pela linguagem. Esse processo só é possível dado o princípio de classificação da língua. A propriedade da língua é de simbolizar (função simbólica) e potencialmente, organizar o mundo construindo uma realidade social por meio de uma certa estabilização de sentidos e da referência. A referência, por sua vez, é *sui referencial*, subjetiva, projeta a sua realidade, por isso sempre única e irrepetível. O plano semiótico não está dissociado do plano semântico que porta sentido. Dessa forma, o modo de significância designado pelo plano semântico é o modo relacional e opositivo do sentido, o que o torna provisório e faz com que se produza uma zona de contingência.

A noção de semântica nos introduz no domínio da língua em emprego e em ação. Essa semantização nada mais é do que a dimensão da língua em uso, por um viés que convoca a experiência de linguagem do locutor. É essa experiência que possibilita ao homem colocar-se como sujeito e relacionar-se com o mundo e com os outros homens. O homem advém como sujeito quando é significado na e pela linguagem, ou seja, na medida em que a linguagem possibilita a ele a construção de sua história, sua realidade, isso porque o sujeito não nasce na natureza e sim na cultura e só há cultura porque há linguagem.

2.3.2 – Aspectos da semantização e a intersubjetividade na linguagem

Em decorrência dos argumentos acima apresentados, Benveniste propõe pensar a noção de "troca" que entra em jogo na intersubjetividade na linguagem. Como já ressaltado, segundo esse autor "é sempre ao ato de fala no processo de troca que remete a experiência humana inscrita na linguagem" (BENVENISTE, [1965] 2006 p. 80). Toda enunciação é, pois, uma alocação porque ela projeta um outro (intersubjetividade na linguagem), e no centro deste aspecto da enunciação encontra-se a semantização, sem a qual não seria possível ao locutor se co-referir.

Ao mesmo tempo em que um locutor se coloca como sujeito e instaura um Eu na língua, esse mesmo "*eu* propõe outra pessoa, aquela que, sendo embora exterior a "*mim*", torna-se o meu eco – ao qual digo *tu* e que me diz *tu*" (BENVENISTE, [1958]2005, p. 286). A possibilidade de um diálogo aqui instaurada é o que Benveniste vai chamar de *intersubjetividade* na linguagem. É a partir dela que Benveniste vai pensar no princípio da reversibilidade, que ocorre na medida em que dois locutores compartilham um semantismo social e podem se co-referenciar se inscrevendo no dialogismo da língua.

A intersubjetividade ocorre quando é reivindicada a posição de um interlocutor, não necessariamente empírico. Segundo Benveniste, "a polaridade das pessoas é na linguagem a condição fundamental, cujo processo de comunicação, de que partimos, é apenas uma consequência totalmente pragmática" (BENVENISTE, [1958]2005, p. 286).

No texto "Comunicação animal e linguagem humana", Benveniste ([1952]2005) mostra claramente a diferença entre a comunicação das abelhas e o que realmente caracteriza a linguagem humana. Longe de cair no reducionismo e utilitarismo ao falar de comunicação, Benveniste acirra ainda mais a ideia de que a linguagem constitui o homem e que, a comunicação, está para a ordem de um efeito pragmático. Nesse texto específico, ele comprova essa ideia, ao dizer que:

Uma diferença capital aparece também na situação em que se dá a comunicação. A mensagem das abelhas não provoca nenhuma resposta do ambiente mas apenas uma certa conduta, que não é uma resposta. Isso significa que as abelhas não conhecem o diálogo, que é a condição da linguagem humana. Falamos com outros que falam, essa é a realidade humana (BENVENISTE, [1952]2005, p. 65).

Nesse sentido, “embora capaz de produzir mensagens que podem ser compreendidas e comunicadas, a linguagem das abelhas não implica o diálogo, não implica a enunciação, não implica *sujeitos*” (BRAIT, 2007, p. 41). Enunciação em Benveniste é o funcionamento da língua pelo locutor, essa tônica é trabalhada ao longo de vários textos do autor, o que nos leva a concluir a importância que Benveniste dava ao fato de que a língua em si é apenas possibilidade que, mobilizada ou manejada pelo locutor, já não é língua pura, mas linguagem.

A noção de *intersubjetividade* nos é cara, porque é ela que torna possível a troca linguística. É nessa possibilidade de correferência entre locutor e (inter)locutor que temos acesso ao mundo da linguagem, ou seja, pelo outro; por isso, a importância de considerar esse aspecto dialógico da língua, porque é também a partir dele que se dá a capacidade coletiva de semantizar a língua, e isso só ocorre pela via do semantismo social, ou seja, aquilo que é partilhado/compartilhado em aspectos históricos e sociais pelos membros de uma sociedade. Esse é um dado singular da enunciação, é o princípio da reversibilidade como dito anteriormente; esse aspecto dialógico da linguagem é, em suma, o que podemos chamar de exterioridade constitutiva.

Essa evidência de que aquilo que é “exterior” ao homem ao mesmo tempo o constitui, nos direciona a pensar novamente na subjetividade que envolve o processo de entrada na ordem da língua, seja ela materna ou estrangeira. Essa entrada é a possibilidade que o locutor tem de empregar a língua para significar, comunicar e viver. Quando isso acontece podemos perceber um locutor que atua na e pela língua, subjetivando-se nela e por meio dela ao produzir enunciação.

Para Benveniste, “a relação do locutor com a língua determina os caracteres linguísticos da enunciação” (BENVENISTE, [1970]2006 p. 82). Aqui o autor faz referência aos índices específicos e aos procedimentos acessórios que o locutor mobiliza para produzir sentidos. Os primeiros são relativos às coordenadas (eu, tu, ele, aqui, agora), marcas de pessoa, tempo e espaço; os procedimentos acessórios referem-se a quaisquer expedientes morfológicos, lexicais ou sintáticos de que se vale o locutor para influenciar seu alocutário, e que conferem singularidade a cada ato de enunciação (MELLO, 2012).

“Ao empregar a língua para expressar sua relação com o mundo, o locutor faz uso dos índices específicos e dos procedimentos acessórios para marcar sua presença no discurso, constituindo um centro de referência interno à enunciação” (MELLO, 2012, p. 90). A esse arranjo que o locutor realiza na língua chamamos “sintagmatização”. Ele é singular, porque a instância enunciativa é irrepetível, única e o “aparelho formal da enunciação”, além disso, é sempre reconfigurado dado, inclusive, a referência própria do *eu* que corresponde cada vez a um ser único, proposto como tal (BENVENISTE [1956]2005).

Nesse sentido, a relação do sujeito com a língua é individual e vai convergir para o fato de que ele a mobiliza de uma ou de outra maneira, com vistas a uma semantização da língua, ora construindo um espaço enunciativo na língua do outro, ou seja, fazendo as integrações paradigmáticas (utilizando as possibilidades) e sintagmáticas; ora apenas reproduzindo frases feitas aprendidas dentro ou fora da sala de aula. Sendo assim, o processo de apropriação da língua não pode ser compreendido na ordem de um todo, mas, ao contrário, ele comporta o não todo, o que resta.

Dentre as várias possibilidades (paradigmáticas) de relacionar os elementos do sistema, sempre haverá aquelas que ficarão de fora, e o que fica de fora dessa apropriação parece ser o que permite a alguém estar em constante processo de apropriação, até porque sempre haverá algo desse “território” de língua que restará ou que não dará conta de responder ao desejo de representação do sujeito na língua. Talvez seja nesse momento que mais se presentifica a possibilidade do não saber e a (não) possibilidade de uma enunciação, porque o sujeito não consegue manejar os elementos da língua de tal forma a produzir sentido.

Por fim, o estudo da enunciação nos permite compreender o fato de que falar uma língua é sentir a dor de construir um espaço enunciativo na língua do outro, e, em pouco tempo, esse espaço já não ser suficiente para as suas questões. Essa é a subjetividade de que se trata, a apropriação da língua pelo locutor, operação essa da ordem do inconsciente, pois o locutor não sabe quando nem como exatamente essa apropriação se dá. Esse processo leva em consideração questões como o sócio histórico, o cultural, o tempo e o próprio aspecto subjetivo de colocar-se como sujeito na/da língua.

Antes de passarmos para as análises, trataremos no próximo capítulo sobre as condições em que coletamos nosso material de análise, bem como a composição desse material e os recortes nele empreendidos.

Capítulo Três

Percurso Metodológico

3 - O percurso da pesquisa

Nosso objetivo neste capítulo é apresentar os instrumentos de pesquisa utilizados na composição do nosso *corpus*, além de apontar para os pressupostos teórico-metodológicos que orientam a análise. Como nossa questão de pesquisa questiona o modo como o trabalho com a oralidade é feito em sala de aula de língua estrangeira, direcionamo-nos para esse ambiente de ensino, com o enfoque de investigar a possibilidade de uma tomada da palavra na língua francesa.

Nosso primeiro desafio foi estabelecer um critério para selecionarmos uma turma de francês que mais se encaixaria dentro de nossa proposta de pesquisa, já que o ensino de línguas, na maioria das escolas de idiomas, é dividido em níveis. Dessa forma, selecionamos uma turma de nível intermediário por pelo menos três motivos: **a)** por acreditarmos que os alunos desse nível já teriam tido uma experiência de aprendizagem com a língua francesa de pelo menos um ano e meio, tempo que consideramos importante para desenvolver uma relação de identificação (ou não) com a língua que se está aprendendo; **b)** pelos alunos terem tido contato com grande parte do conhecimento sistêmico da língua francesa, possibilitado a partir desse tempo de aprendizagem; **c)** por se privilegiar, no ambiente da sala de aula, atividades que visassem à oralidade nessa língua.

Para a constituição do *corpus* utilizamo-nos de três instrumentos de pesquisa, quais sejam: **(1)** entrevistas orais com os alunos da turma selecionada; **(2)** filmagem das aulas de francês durante um semestre letivo; **(3)** notas de campo elaboradas a partir das nossas observações nas aulas. Essas notas são o que nos permitem empreender gestos de

interpretação de alguns dos sentidos produzidos nas interações da sala de aula. O roteiro para as entrevistas compreendia dez questões pertinentes à pesquisa, cujo objetivo era levar o aluno a falar de sua experiência com a língua francesa. As perguntas eram semi-estruturadas, de forma que o aluno pudesse se sentir mais livre para respondê-las. Intervimos em alguns momentos nas respostas dos alunos, com o intuito de que eles falassem um pouco mais sobre alguma coisa que nos parecia muito vaga. Dessa forma, concordamos com Tavares (2010, p. 110) quando defende que “a pergunta perfaz uma interpelação direta e pode convocar o sujeito a estruturar-se de tal modo que ele a tome para si e faça uma asserção de si”.

Visto que o foco do nosso trabalho consiste em identificar a possibilidade (ou não) de uma tomada da palavra na língua francesa em sala de aula de FLE, há que se dizer minimamente das relações que os alunos empreendem com essa língua, a fim de inscreverem-se oralmente nela. Nossa justificativa para o primeiro instrumento de pesquisa consiste em que, ao falar de sua relação com a língua, o aluno fala de si e fala das representações que possui sobre língua, aprendizagem, ensino dentre outras questões que perfazem o pré-construído discursivo sobre o processo de inscrição em uma língua estrangeira o que, possivelmente, indicaria identificações ou resistências a essa língua.

Esses dizeres nos são importantes porque remetem às condições de produção por meio das quais é possível analisar as representações de língua, de ensino e aprendizagem, de oralidade e, conseqüentemente, discutir as identificações que podem ser instauradas com a língua francesa durante o processo de aprendizagem. Em alguns casos, quando o aluno se inscreve nas práticas pedagógicas voltadas para a oralidade, parece ser possível remeter seus engajamentos às identificações que esse aluno estabeleceu com a língua.

Uma vez que nosso trabalho envolvia seres humanos (alunos e professores), seguimos uma série de procedimentos para obtermos a aprovação do projeto de pesquisa junto ao Comitê de Ética em Pesquisa - CEP para, posteriormente, darmos início à coleta de dados. O primeiro momento da nossa coleta de dados constitui-se da transcrição de entrevistas orais feitas com os alunos. Essas entrevistas foram registradas em áudio e posteriormente transcritas. A turma de francês tinha ao todo sete alunos, e o critério para a gravação das entrevistas seguiu primeiramente a aceitação por parte desses alunos em responder às entrevistas, e em seguida, a disponibilidade em fazê-lo. Todos os sete alunos aceitaram participar das entrevistas, no entanto, apenas quatro entrevistas e suas transcrições compõem parte do *corpus* da pesquisa. A justificativa para a seleção destes quatro alunos consiste em que, tanto nas filmagens quanto nas entrevistas, eles se destacaram no que se refere à elementos que nos possibilitassem aprofundar as questões de pesquisa que foram propostas

para este trabalho. Esses alunos, de uma maneira ou de outra, demonstraram envolvimento com as atividades em sala de aula, preocupação em responder às demandas que lhes eram propostas, além de se portarem de modos tão distintos frente o desafio de tomar a palavra, serem ditos por ela e dizerem de si. Consideramos que tais comportamentos constituem indícios de possíveis identificações na e com a língua estrangeira.

Na tentativa de responder à nossa questão de pesquisa, vimos a necessidade de, para além dos dizeres dos alunos sobre suas relações com a língua, lançarmos um olhar para a sala de aula, com o propósito de investigarmos como a oralidade era trabalhada, e se tal trabalho possibilitava ou não instâncias de tomada da palavra. Como dissemos na introdução, o falar uma língua estrangeira é um processo que não passa somente pela capacidade de pronúncia de determinados sons e memorização de palavras e expressões, ou mesmo pelo conhecimento de regras gramaticais. É um processo que, sobretudo, passa pelo corpo do aluno, requer dele uma postura frente à língua do outro, e essa percepção nos direcionou para que apostássemos também em um registro fílmico das aulas, durante um semestre.

A justificativa para o registro fílmico está pautada na Análise do Discurso e na articulação que esta faz com a psicanálise, em especial na terceira fase da AD. Isso porque essa articulação entre AD e psicanálise permite enfocar o sujeito e a relação que este entretém com o dizer. Para tanto, cumpre observar a resposta que o sujeito dá à interrogação que o outro lhe coloca, implicando que se atente para a cena da enunciação. Nesse sentido é importante observar os gestos dos alunos, a expressão facial, o que acontece na relação aluno-língua, aluno-aluno e na relação professor-aluno quando estão em um ambiente em que a oralidade na língua estrangeira está sendo pretensamente privilegiada.

O segundo momento da nossa coleta de dados, portanto, é constituído pelas transcrições de algumas cenas de duas aulas registradas em vídeo, cenas essas que privilegiavam o trabalho com a oralidade, perfazendo também parte do *corpus* da pesquisa. Ressaltamos que apesar de nossas gravações acontecerem em uma turma de nível intermediário, em que a professora se dedicasse durante todo o momento da aula em falar na língua francesa, os alunos, ao contrário do que pensávamos, tinham poucos momentos em que eram convocados a falar. Frente a isso, foi necessário fazermos um recorte de quais cenas deveriam ser transcritas para compor o nosso *corpus* já que, na maior parte das atividades, o trabalho era feito com o livro didático, sem muitas demandas orais dos alunos.

Ao longo do semestre filmamos dezessete aulas, e a quantidade de dados que acumulamos para uma pesquisa de mestrado perfaz um conjunto extenso e um trabalho denso de transcrições, nos sendo impossível conseguir analisar todas as aulas e todas as entrevistas

com os alunos. Por isso, as entrevistas compõem nossas análises à medida em que algo da relação entre aluno-língua é demandada, isso podendo ser evidenciado a partir de alguns trechos recortados das entrevistas, enriquecendo assim nosso olhar para aquilo que chamaremos de cenas enunciativas (discutiremos esse termo no tópico 3.3 deste capítulo). A composição do *corpus principal* desta pesquisa deriva dos resultados que obtivemos na coleta dos dados, desta forma, ele é constituído efetivamente das transcrições das entrevistas que estamos considerando e das transcrições das cenas enunciativas em que a prática oral é pretensamente desenvolvida.

3.1 - Contexto da Pesquisa

Como dito anteriormente, esta pesquisa aconteceu no contexto de uma sala de aula de língua francesa – nível intermediário – ou *B1* - como nomeada de acordo com o *CECR*. Entretanto, de modo a reconhecer o lugar desse nível na linha temporal da aprendizagem do francês, explicitamos que ele fica entre os níveis *A2* (nível intermediário ou de sobrevivência) e *B2* (nível avançado ou utilizador independente). Para esse nível limiar, dois aspectos são essenciais: o primeiro é a capacidade para manter uma interação e chegar ao que se quer em contextos variados; o segundo é a capacidade de lidar com problemas da vida cotidiana (*CECR*, 2000). Teoricamente, esse deveria ser o nível dos alunos na turma em que coletamos nosso material de análise. Todavia, ao nos depararmos com variados níveis de aprendizagem dentro de uma mesma classe, se acirrou ainda mais o entendimento de que aprender uma língua estrangeira não é um processo fácil nem ocorre de maneira igual para todos os alunos; ao contrário, cada um tem sua maneira singular de inscrever-se na língua e essa inscrição ocorre em momentos diferentes que não podem ser controlados nem pelo professor nem pelo próprio aluno.

O centro de idiomas em que coletamos o nosso material de análise é referência na cidade no que diz respeito a pesquisas em línguas estrangeiras. Inclusive um dos pontos fortes desse centro é a formação de novos professores, visando capacitá-los para a experiência em sala de aula e mais do que isso, despertar nos professores em formação uma percepção crítica da sala de aula e das metodologias. O centro de idiomas é parte das atividades extensionistas desenvolvidas no curso de Letras da instituição de ensino superior pública em que coletamos nosso material de análise. Geralmente os professores dessa instituição de ensino se valem de

programas como o PIBID³⁰ para incentivar alunos a se engajarem em estágios orientados como professores desse centro de idiomas. Esses estágios visam acrescentar conhecimento e experiências para o processo de formação dos futuros professores.

Em geral, os alunos matriculados nesse centro de idiomas são estudantes universitários que têm como meta não só aprender uma língua estrangeira para o mercado de trabalho, mas, principalmente, em algum momento, participar de um intercâmbio com uma universidade francesa. Grande parte dos alunos são estudantes de engenharia, e isso se justifica pelas inúmeras oportunidades de estudos e estágios remunerados que estão disponíveis para aquelas universidades em instituições de ensino superior públicas. As aulas de francês aconteciam duas vezes por semana (às segundas e às quartas-feiras) sendo que cada aula tinha 1h40 minutos de duração. O conjunto didático adotado para aquele semestre foi o “*Le Nouveau Taxi! 3 (B1)*” (MENAND, 2010) que compreendia CDs de professor e aluno, manual, livro de exercícios e o guia pedagógico.

Nesse percurso de coleta dos dados para a pesquisa encontramos algumas dificuldades, a começar pela escolha que a professora fez em priorizar o livro didático em suas aulas. Essa escolha dificultou-nos sensivelmente a observação com relação à comunicação oral que, em certa medida, era uma das principais propostas para o nível *B1* em questão.

Por se tratar de um nível intermediário de francês e considerando que o livro corresponde ao que é descrito para o nível *B1* do *CECR*, uma das remarcas da professora era de que, nesse nível, os conteúdos de gramática, em sua maioria, seriam revisão daquilo que os alunos já haviam estudado em níveis anteriores; para tanto, o foco do trabalho estaria na comunicação oral e a escrita seria trabalhada paralelamente, de forma que os alunos enviariam seus textos por e-mail, para que a correção fosse feita pela professora.

De um modo geral, as aulas tinham o seguinte formato: a professora iniciava a aula instigando um breve diálogo com os alunos a partir de perguntas rotineiras sobre o dia, o trabalho, como os alunos estavam, etc. Em seguida, entrava no conteúdo da aula a partir do livro didático, sempre explorando as primeiras imagens e textos que compunham a unidade a ser trabalhada. Nesse momento, o foco estava no uso do vocabulário e na leitura dos textos,

³⁰ PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Essa é uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica. O objetivo é promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola. Informação disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>. Acesso em 04 de abril de 2013.

que eram seguidos de algumas perguntas diretas³¹ feitas pela professora ou perguntas propostas pela própria unidade do livro.

Passava-se então, para a atividade de compreensão oral proposta na unidade, momento esse, em que os alunos escutavam o registro sonoro e em seguida completavam as atividades sugeridas no livro. A gramática era a parte seguinte da aula, quando a professora trabalhava o que estava proposto na unidade, ou alguma questão gramatical que julgasse importante para aquele momento. Alguns exercícios eram feitos pelos alunos e, por fim, quando havia tempo hábil, a professora passava novamente um registro sonoro para trabalhar a pronúncia de alguns sons do francês. Essa era a ordem seguida em todas as aulas, e basicamente esse era o cenário da nossa pesquisa.

Com relação aos alunos dessa turma de francês, achamos relevante apresentar brevemente algumas características de cada um, que contribuíam ou não para a prática da oralidade na sala de aula. Acreditamos que apresentá-los minimamente nos ajuda a perceber ainda mais como cada um possui uma maneira singular de inscrever-se na língua do outro. As informações sobre eles advêm das entrevistas, de nossas anotações de campo e, conseqüentemente, nossa impressão a respeito de cada um a partir do contato que tivemos durante o semestre letivo, o que nos permite ir muito além da descrição.

Ao todo eram sete alunos (João, Maria, Timóteo, Gabriela, Sara, Francisco e Joana), cujos nomes aqui apresentados são fictícios, visando resguardar a identidade de cada um. João é um senhor de meia idade cujo interesse em aprender francês vinha desde sua infância quando tinha o desejo de ser marinheiro e algo que o encantava nessa profissão era que, em seu imaginário, no final da vida, um marinheiro sabia falar muitos idiomas. João não se tornou um marinheiro, mas dedica-se em aprender algumas línguas. Prova disso é o fato de já ter aprendido o inglês e o espanhol e agora estudar o francês. João é um aluno que se preocupa bastante com uma linguagem correta e formal, por isso, tinha o hábito de escrever e organizar no papel suas ideias e opiniões antes de expressá-las; ao falar, João sempre o fazia bem pausadamente.

Maria também é uma senhora de meia idade (62 anos), apaixonada pela língua e cultura francesas. Quando questionada do por que de estudar essa língua, ela responde ser um desejo que advém desde sua infância. Ela suspeita, inclusive, que esse desejo em aprender essa língua esteja relacionado ao fato de ter algum antepassado seu de origem francesa, o que pode ser verificado quando ela declara na entrevista:

³¹ Entendemos como perguntas diretas aquelas que visam principalmente a localização de respostas prontas no texto, seja esse em forma de uma imagem, ou áudio.

“[...] quem sabe algum antepassado meu lá no Maranhão era de origem francesa né/ e se teve algum relacionamento com algu/ sei lá/ se eu tenho alguma descendência/ não sei [...]” (Entrevista – Maria).

Para Maria, essa é uma possível explicação por tanto interesse pela língua. A postura da aluna em sala de aula era sempre se arriscar e falar, não importava se estivesse correto ou não, pois a todo o momento ela expunha suas opiniões e o fazia sempre em francês.

Timóteo é um músico (pianista) que escolheu a língua francesa para ingressar no doutorado. Entretanto, seu interesse pela língua mudou. Hoje ele estuda o francês porque gosta bastante. Em sala de aula, Timóteo era um aluno que não tinha dificuldades para expressar-se em francês, inclusive, por várias vezes, o aluno monopolizava a palavra. A maior dificuldade de Timóteo era expressar-se quando precisava representar algum *jeu de rôles*.

Gabriela é uma atriz (formada em artes cênicas) que escolheu a língua francesa também para ingressar no doutorado. Com o passar do tempo, ela foi gostando e querendo se envolver mais com a língua e aprender a cultura. Em sala de aula, Gabriela era muito tímida, não gostava de expor suas opiniões e sempre quando era impelida a fazê-lo, apresentava muita dificuldade.

Sara é uma estudante de engenharia que aprende a língua francesa com o objetivo de conseguir realizar um intercâmbio em uma universidade francesa. Durante o semestre em que coletamos nosso material, a aluna faltou muito às aulas e quando estava presente, não demonstrava tanto interesse em expor suas opiniões e realizar as atividades que lhes eram propostas.

Francisco é um estudante de história que gosta muito da música francesa e começou a estudar a língua a fim de compreender melhor aquilo que escutava. À medida que aprendia o francês, passou a se interessar também pela literatura e pelo cinema. Em sala de aula, Francisco demonstrava bastante interesse pelas atividades e fazia questão de expressar-se em francês.

Joana é uma estudante de letras que teve contato pela primeira vez com a língua francesa no primeiro semestre do curso e se interessou bastante. A princípio ela não sabia que usaria essa língua para algo específico, mas com seu ingresso no mestrado, saber a língua lhe era muito importante. Em sala de aula, Joana se expressava sempre em francês, e se destacava por demonstrar muita dedicação no aprendizado, sempre em busca de novas palavras e expressões que enriquecessem sua prática oral.

Por fim, trazemos também algumas palavras sobre a professora e o papel que ela desempenhava na sala de aula. A título de informação, há no Guia Pedagógico³² do livro adotado as referências sobre o papel do professor, apontando para suas responsabilidades em transmitir saberes, informações, explicações; organizar e animar a classe, orientar os alunos e lhes ensinar a serem autônomos na aprendizagem. É também atribuição do professor instaurar um clima de confiança na sala e favorecer as trocas tornando possível a comunicação, tendo sempre em vista o aluno no centro da aprendizagem (MENAND, 2010).

A despeito do que se preconiza como sendo papel do professor, compreendemos que cada um possui um modo particular de inscrever-se no discurso e na prática de como é ser professor de língua estrangeira. A posição discursiva na qual o professor se inscreve para dali conseguir transmitir um suposto saber está fortemente relacionada com as identificações que ele empreende com seu(s) objeto(s). Como em nossa pesquisa o foco não está necessariamente no professor, e sim no aluno e em sua relação com a língua, não desejamos tanto nos ater à figura do professor. Entretanto, ele desempenha um papel essencial na mediação da relação aluno-língua estrangeira na sala de aula. No nosso caso, a professora participante da pesquisa, parecia inscrever-se fortemente no discurso da abordagem *actionnelle* (cf. tópico 1.3), dado a maneira como ela se esforçava por criar na sala de aula um ambiente em que os alunos pudessem “experimentar” contextos os mais próximos possíveis da “realidade” a partir de representações como o *jeu de rôles*.

Em outros momentos, era possível identificar sua inscrição em abordagens mais estruturalistas demandando dos alunos, a partir de intervenções, bastante acuidade no dizer, deixando de lado o trabalho com as várias possibilidades de sentidos que a (inter)locução ali permitia. Não realizamos entrevistas com a professora participante da pesquisa por que o foco do trabalho recaiu no processo de aprendizagem por parte do aluno. No entanto, ao longo de nossas análises, foi necessário considerar as recorrentes intervenções/interferências da professora na prática oral dos alunos, pois as mesmas nos chamaram muito a atenção. Dessa forma, interpeladas por nossa questão de pesquisa, fizemos alguns recortes que privilegiaram a prática oral na sala de aula e, como consequência, as intervenções da professora.

³² Refere-se ao livro “*Le nouveau Taxi !3 – Guide Pédagogique*”.

3.2 - O olhar teórico-metodológico para as análises

Optamos por nos valer de alguns pressupostos teóricos da Análise de Discurso pecheutiana, pois concebemos a sala de aula e a aprendizagem de línguas como um espaço e um processo enunciativos. Consequentemente, a Análise de Discurso contribui com nosso trabalho no sentido de nortear a constituição de nosso *corpus*, na medida em que seus pressupostos teóricos se relacionam com as propostas da Linguística da Enunciação.

Na mesma direção, concordamos com o que propõe Pêcheux, em sua terceira fase de elaborações, quanto aos procedimentos para trabalhar as materialidades discursivas, implicando “modos de interrogação de dados e formas de raciocínio capazes de abordar explicitamente o fato linguístico do equívoco como fato estrutural implicado pela ordem do simbólico” (PÊCHEUX, [1983]2012, p. 51). Em outras palavras, a linguagem é opaca e o equívoco lhe é constitutivo. Isso implica também que, para assumir a posição de enunciador, o sujeito se constitui dos esquecimentos de que não é origem e nem controlador dos sentidos que produz com seu dizer.

Consequentemente, foi-nos possível lidar com a materialidade dos enunciados, porque, segundo esse mesmo autor, todo enunciado é linguisticamente descritível e oferece lugar a interpretação através de seus mecanismos de funcionamento. É importante esclarecer que o procedimento de descrição comporta um corte estabelecido pelo próprio funcionamento da língua, ou seja, “as palavras estão sempre em falta com alguma coisa – ou, ainda: há impossível de dizer” (MILNER, 2012, p. 69). Nesse sentido, a descrição vinculada à interpretação será sempre produzida mediante traços parciais da materialidade discursiva (LEITE, 2010). Aqui percebemos fortemente a postura radical de Pêcheux em vincular sua teoria do discurso à base material da língua (LEITE, 2010). Assim, é possível pensarmos a materialidade discursiva com que lidamos quando das transcrições e descrições de nosso material de análise.

Diante desses pressupostos, um dos conceitos da Análise de Discurso que nos foi caro na análise dos dados é o de rastros de identificação à língua, como um meio de percebermos o assujeitamento do aluno ocupando um lugar enunciativo na língua estrangeira (cf. tópico 2.1.2).

A fim de estabelecermos um rigor metodológico a ser perseguido nas análises, ser-nos-á necessário discernirmos algumas nomenclaturas que utilizaremos, tais como: recortes, cena enunciativa e excerto.

As transcrições, tanto das entrevistas quanto das filmagens, perfazem o todo da amostra do nosso trabalho; entretanto, interpelados pela nossa questão de pesquisa e assujeitados por essa indagação, percebemos que havia uma recorrência de sentido(s) tanto nas filmagens quanto nas entrevistas. Dessa forma, fizemos alguns recortes, a fim de empreendermos gestos de interpretação sobre eles. Compreendemos recorte como sendo uma “unidade discursiva, ou seja, fragmentos correlacionados de linguagem-e-situação” (ORLANDI, 1984, p.14). Ao lermos e interpretarmos esses recortes, ou ainda, elencarmos gestos de interpretação sobre eles, estamos realizando um ato simbólico de intervenção no mundo a partir de determinado dispositivo teórico (ORLANDI, 2004). O material de análise ora empreendido em detrimento de outros trechos da amostra já perfaz um gesto de interpretação e o dispositivo teórico que embasa as tentativas de interpretação se apoia na linguística da enunciação benvenistiana.

As cenas enunciativas (CE) são nossos recortes dos registros fílmicos, transcritas com o objetivo de compor a análise. Chamamos cenas enunciativas apenas para marcar o fator diferencial que há nesse recorte, quais sejam, imagens e dizeres que nos possibilitam discursivizar sobre aspectos verbais relacionados a questões linguísticas e aspectos não-verbais relacionados às reações corporais dos alunos, tais como, os movimentos, as expressões, as entonações vocais, dentre outros, que constituem a enunciação. Esses aspectos não-verbais remetem para dimensões do sujeito que “geralmente não colaboram, nem mesmo convivem em harmonia” (REVUZ, 2001); entretanto, é esse sujeito quem está enunciando, e o modo como o faz perfaz também o seu corpo. Reconhecemos que nem mesmo a imagem é suficiente para dizer ao leitor se há ou não uma enunciação em jogo por parte dos alunos, entretanto, trazemos as imagens para, minimamente, tentar mostrar o acontecimento enunciativo da sala de aula, em uma tentativa de aproximação. Aos dizeres que destacaremos das cenas enunciativas, a fim de aprofundarmos alguns pontos na análise, chamaremos excertos.

Em relação ao caráter interpretativista que esta pesquisa assume, lançamos gestos de interpretação ao *corpus* visando à problematização dos sentidos que parecem ser atribuídos ao dizer pelo enunciador e dos sentidos que podem ser produzidos na interlocução entre os enunciadores, a fim de evidenciar uma relação possível entre o sujeito e seu dizer em relação à tomada da palavra na LE em uma sala de aula de ensino de língua francesa. Nesse sentido, além dos rastros de identificação à língua, os elementos sintagmáticos, organizados no fio do dizer, nos são caros, pois nos autorizam a pensar nos aspectos da semantização

(BENVENISTE, 1968) sem os quais não há possibilidade de co-referirmos (cf. tópicos 2.3.1; 2.3.2).

A fim de passarmos às análises, apresentamos os quadros abaixo, que referem-se às convenções de transcrições utilizadas para as entrevistas e filmagens.

QUADRO 1 - Convenções de transcrição utilizadas neste trabalho para as entrevistas orais:

SINAL	SIGNIFICADO
/	Pausa curta
...	Prolongamento de vogal
[INCOMP]	Trecho Incompreensível
[...]	Corte da Pesquisadora
E	Entrevistadora

QUADRO 2 - Convenções de transcrição utilizadas neste trabalho para as filmagens em sala de aula:

SINAL	SIGNIFICADO
/	Pausa curta
...	Prolongamento de vogal
[INCOMP]	Trecho Incompreensível
Negrito	Refere-se aos destaques das pesquisadoras
(Vermelho)	Refere-se aos “erros” que as alunas cometem
Vermelho	Refere-se às correções feitas tanto pelas alunas quanto pela professora
P	Professora

Capítulo Quatro

Análises

4 – Considerações Iniciais

Como o foco do nosso trabalho é analisar a possibilidade de tomada da palavra na língua francesa em aulas de FLE, capaz de desencadear enunciados extemporâneos por parte dos alunos, iniciaremos nossas análises tendo sempre em vista a seguinte questão: o modo como a oralidade é concebida na sala de aula promove uma tomada da palavra pelo aluno? Este questionamento nos aponta para a necessidade de, não somente responder a uma questão que nos é cara, mas também, e conseqüentemente, problematizarmos o modo como o trabalho com a oralidade é feito na sala de aula de língua estrangeira.

Para isso, nossa análise se pautará em dois temas principais. O primeiro tema refere-se à tomada da palavra e seus efeitos para o ensino e a aprendizagem de língua francesa, tendo em vista a perspectiva de que a produção oral em toda língua se embasa em um sistema linguístico³³ que possui um funcionamento. Pensar e dimensionar essa tomada da palavra exige levar em consideração o processo de semantização que o sujeito é levado a produzir para se enunciar na língua. Ou seja, entra em jogo aqui a questão da semantização da língua que se evidencia no arranjo sintagmático promovido pelo sujeito e no jogo de interlocução, vislumbrando pensar os possíveis efeitos dos modos como o aluno toma a palavra nessa outra língua. O segundo tema remete à tomada da palavra e os aspectos da relação corpo e linguagem, visto que, ao enunciar, “[...] o sujeito trabalha a língua, ao mesmo tempo em que a

³³ Se estamos considerando a perspectiva de *sistema linguístico*, é preciso marcar que a produção oral a ser considerada não se reduz a certa vertente normativa da língua francesa. Entretanto, sabemos que essa vertente produz certos efeitos para o espaço de sala de aula, inclusive pontualmente para o modo como a professora legitima ou não a produção oral que o aluno produz em sala de aula.

língua trabalha o sujeito”³⁴ (ANDERSON, 1999, p. 107), e essa relação não só passa pelo corpo, como também marca o corpo de quem se lança no “confronto” de (se) enunciar na língua do outro.

Em sendo assim, nesse primeiro momento de análise, abordaremos o modo como as aulas se desenrolaram, trazendo, em seguida, as “cenas enunciativas” que recortamos dessas aulas. Para cada aula analisada, vamos percorrer as condições de produção que ali se instauraram. Faremos isso recortando informações do Guia Pedagógico, utilizado, por vezes, pelo professor durante o semestre. Essas informações são importantes por serem uma referência para o professor, na medida em que vai mostrando como é possível trabalhar cada uma das competências sugeridas pelo *CECR*.

Além disso, detalharemos como são organizadas metodologicamente as aulas, pois acreditamos que esse percurso deflagra questões metodológicas e de conteúdo que figuram como fatores que colocam em jogo as identificações, tanto do professor com relação ao que está sendo ensinado, como dos alunos com relação aos temas trabalhados. Isso porque o modo como o professor traça a sua metodologia implica o aluno; em outras palavras, apostamos que a relação professor – aluno ancora-se em uma rede de identificações que produz efeitos para o próprio processo de ensino e aprendizagem.

Passemos aos resultados das análises.

4.1 – Aula “A”³⁵

Essa aula do semestre contou com o seguinte tema da unidade: “*Et moi, et moi, et moi...*” [E eu, e eu, e eu...], e o tema da lição um: “*Solo mais pas trop*” [Só, mas não muito]. Para esse conteúdo, alguns objetivos foram propostos no Guia Pedagógico. O primeiro deles foi o trabalho com conteúdo sociocultural, apontando novas maneiras de encontrar a alma gêmea. Para esse conteúdo, foram propostas perguntas relacionadas com as imagens que a unidade trazia, perfazendo uma primeira abordagem mais geral do tema; em seguida, atividades de leitura e interpretação de pequenos textos, incluindo, nesse momento, a expressão *speed dating* [namoro rápido].

Na sequência, o Guia dispunha de atividades que visavam os conteúdos linguísticos que, nessa lição, consistiam no emprego da “Negação” tanto na língua familiar como na

³⁴ “[...] le sujet travaille la langue autant que la langue travaille le sujet.”

³⁵ Nomeamos as aulas de “A” e “B” apenas para diferenciarmos uma aula da outra, evitando delimitá-las no eixo temporal em que ocorreram durante o semestre letivo, já que do modo como estamos trabalhando as análises, esse dado não seria tão importante, podendo, inclusive, confundir o leitor quanto à proposta da análise.

língua padrão. Para isso, os seguintes exercícios compunham esta etapa: conceitualizar o uso da negação em determinadas frases, responder negativamente a algumas perguntas propostas e transformar algumas frases positivas em frases negativas. Além disso, a parte da fonética se ocupava em diferenciar os sons da negação na língua familiar e na língua padrão. Por último, o Guia apontava os objetivos comunicativos dessa lição que eram a apresentação de si, falar dos interesses e do modo de vida. Para alcançar esse objetivo, a proposta era realizar um *jeu de rôle* (em duplas) em que os alunos estivessem em uma situação de *speed dating* e, em sete minutos, deveriam falar de si e interrogar o colega. O Guia, inclusive, incentivava o professor a explorar alguns atos de fala³⁶ que pressupunham esse ambiente, além de deixar os alunos se prepararem por 10 ou 15 minutos antes de se apresentarem.

Frente à proposta didático-pedagógica apresentada no Guia, a professora explanou os conteúdos da seguinte forma: um primeiro momento de discussão a respeito da expressão *speed dating*, perguntando aos alunos se eles conheciam essa expressão e ao quê ela se referia. O momento da discussão envolveu um bom tempo da aula. Em seguida, um dos alunos leu um dos textos do livro; ao final da leitura, surgiu uma dúvida gramatical por parte dos alunos com relação ao final de uma frase, ao que a professora explicou e ainda trabalhou o uso do pronome “*en*”, também em decorrência do texto lido. Nessa etapa da aula, os objetivos linguísticos propostos pelo Guia foram substituídos pelas demandas gramaticais que se apresentaram naquele momento. Os exercícios sugeridos pelo livro só foram realizados em uma outra aula, em que a professora retoma a lição para trabalhar a parte gramatical.

Após essa etapa, foi pedido a outro aluno que lesse mais um pequeno texto, propondo, na sequência, um *jeu de rôle* nos termos sugeridos pelo Guia. Aos alunos, foi pedido que se assentassem no centro da roda (cada um na sua vez) e, olhando para uma das mulheres, se apresentassem em sete minutos; a mesma coisa deveria ser feita pelas mulheres. Entretanto, os alunos reclamaram da atividade e se esquivaram em fazê-la. Frente a essa resistência, foi apresentada a seguinte resposta:

³⁶ Não há no Guia Pedagógico uma definição ou mesmo uma explicação de como concebem o termo “atos de fala”. Entretanto, ao pesquisarmos em textos da Didática de Línguas, encontramos o termo associado ao conceito cunhado por Austin (1962). Um exemplo de atividade que encontramos demanda que o professor liste no quadro os atos de fala que poderão ser utilizados, sempre relacionados com uma situação de comunicação específica, por exemplo: Temos um enunciado “*Il fait froid*” [Faz frio] – uma situação de comunicação “*un garçon à sa soeur, à la maison*” [um garoto para sua irmã em casa] – Ato de fala sugerido “*Ferme la fenêtre!*” [Feche a janela] – segundo Austin esse enunciado seria um ato de fala performativo com valor ilocucionário, o que significa dizer que no momento em que são enunciados realizam algum tipo de ação (BERTOCCHINI; COSTANZO, 2008). Explicitamos de forma bem superficial o que o termo “atos de fala” indicia em textos da DLE, com o intuito apenas de identificar qual a filiação teórica, dado que nosso objetivo não é aprofundar essa discussão.

Excerto (1)

*Vous pensez que vous seriez libre? Non. D'abord ça sera les hommes que vont essayer de donner des arguments pour convaincre, pour se présenter tout simplement. Après ça, ça sera à vous [se dirigindo para as mulheres], **mais une minute, ça sera pas sept minutes** [...] une minute pour chaque femme [...] Nous allons déterminer les règles [...] vous devez faire votre portrait, tout simplement [...] vous dites ce qui vous intéresse dans la vie et là, chaque femme observe pour voir si ses goûts et ses préférences sont les mêmes, c'est tout simplement ça [...] bon, **pour simplifier, vous n'aimez pas tout cette... disons... ce rôle incroyable, vous allez donc dire à une seule personne, d'accord?** [...] **vous pouvez rester là, ce n'est pas nécessaire de vous mettre au centre, "tête à tête"**³⁷ (Aula "A" - Dizer da Professora).*

Vemos, a partir desse recorte, que a professora fez uma modificação na forma de executar o *jeu de rôle*, demandando dos alunos que eles falassem de si e de seus interesses em um minuto apenas e que atentassem para os interesses dos colegas, a fim de identificarem semelhanças e diferenças entre si. Um primeiro ponto relevante a ser destacado no excerto acima é o dizer (*Vous pensez que vous seriez libre? Non.*). No momento em que é dito que os alunos não estão ou não são livres para desenvolver a atividade, é colocado em contradição um dos princípios da abordagem *actionnelle* - tornar o ambiente o mais autêntico possível (MENAND, 2010). Desse modo, qualquer possibilidade de haver espontaneidade e autenticidade a partir de uma resposta do aluno à demanda da professora, é ainda mais esvaziada. Na verdade, escancara-se o jogo de poder que perpassa toda sala de aula, em que, mesmo que o objetivo pretendo do professor e do curso seja promover a produção oral (cf. tópicos 1.2; 2.3), como anunciado na DLE e no *Cadre*, a contingência da prática é mais forte. Assim, o tempo, a ordem e o ritual da aula se colocam como mais importantes do que a possibilidade do aluno se enunciar e ser enunciado pela língua, ou seja, ser tomado pela língua e tomar a palavra nela. Em outras palavras, a pretensa liberdade necessária para que advenha algo da espontaneidade e da autenticidade propagada pela abordagem, praticamente não existe no ritual enunciativo da sala de aula. Chamamos de ritual enunciativo porque até mesmo o caráter de improvisação necessário a uma cena enunciativa (se nos filiarmos ao campo semântico do teatro para nos referir à palavra 'cena') é esvaziado e o que resta é o ritual mesmo.

³⁷ Tradução Excerto (1) Aula "A" - Vocês pensam que estão livres? Não. Primeiro os homens vão tentar dar argumentos para convencer, para se apresentarem. Depois serão vocês [se dirigindo para as mulheres] mas um minuto, não serão sete minutos [...] um minuto para cada mulher [...] Vamos determinar as regras [...] vocês devem fazer suas descrições [...] vocês dizem pelo quê se interessam na vida e assim cada mulher observa para ver se os gostos e as preferências são as mesmas, é isso [...] bom, para simplificar, vocês não gostam desse papel incrível, então, vocês vão dizer para uma pessoa apenas, tá certo? Vocês podem ficar onde estão não é necessário se colocarem no centro "cara a cara".

Outro ponto que merece destaque no excerto (1) é a posição discursiva que muitas vezes o professor precisa ocupar e marcar em sala de aula, negociando ou mesmo insistindo em algumas atividades com os alunos. Uma maneira de deflagrar esse movimento da professora que, ao mesmo tempo em que é contrariada na sua demanda, ainda assim negocia e aguarda a resposta dos alunos, é o fato de justificar a importância dessa atividade no final da aula. Podemos comprovar esse fato a partir do excerto abaixo.

Excerto (2)

*Ce tour de rôle là c'est tout simplement pour vous faire réfléchir à comment utiliser ce temps minuscule pour convaincre*³⁸ (Aula “A” – Dizer da Professora).

Houve dois momentos marcantes de produção oral: o primeiro logo no início da aula em que houve a discussão sobre o tema, discussão essa que correu mais “livre”, pois alguns alunos deram sua opinião; e o segundo momento, quando da realização do *jeu de rôle*. Nesse segundo momento, o tempo parece ser o foco central no jogo, no sentido em que importa mais conseguir falar em um minuto do que o conteúdo a ser dito pelo aluno. A atividade, no entanto, fica só no “faz de conta” que dá a palavra ao aluno, porque na verdade não é o que ele diz que está em jogo e sim o tempo que ele gasta para dizer, como discutiremos a seguir.

4.1.1 – A discussão do tema *speed dating*

Cena enunciativa (1)

Discussão desencadeada pela professora ao perguntar se os alunos conheciam a expressão *speed dating*. Os alunos Timóteo (T); João (J); Maria (M) e Gabriela (G) compõem a seguinte cena, juntamente com a Professora (P):

T: Parler de tout sa vie

P: Toute votre vie

T: Vous devez conquistar

P: Conquérir

T: Conquérir en sept minutes.

P: C'est une aventure moderne

[...]

P: Quelqu'un veut dire quelque chose?

J: Chaqu'un parle sept fois, sept minutes chaque fois/ et nous parle sept minutes pour tous les femmes?

Alguns Alunos: Non, sept minutes chaque femme.

³⁸ Tradução do Excerto (2) Aula A - Essa alternância de papéis é tão somente para fazer vocês refletirem em como utilizar um tempo muito pequeno para convencer.

M: *Oui, c'est très intéressant!* [rindo]

[todos riem da resposta de Maria – o clima na sala é de descontração]

P: *Madame?*

M: *Oui, [risos] é uma pena que eu já tô velha, senão eu ia participar desse negócio [risos].*

[...]

P: *C'est l'homme qui se présente!*

[...]

M: *C'est la femme qui fait le choix?*

J: *Chaque homme, chaque fois/ il y a dans la salle seulement deux personnes: le présentateur/ l'homme et la femme?*

T: *Non, c'est une salle avec tous le monde.*

J: *C'est... très fatigué...*

[enquanto isso Timóteo pega uma cadeira para fazer a demonstração de como funciona o speed dating]

M: *Ah non Monsieur João!* [expressão de indignação com a reação do João]

J: *Très fatigué!* [João acirra a sua opinião sobre o jogo]

P: *fatigante/*

T: [pegou a cadeira e se posicionou de frente com Maria] – *Sept minutes/* [vira a cadeira para outra garota e diz] *sept minutes* [repete o gesto mais umas duas vezes]

M: *Mais sept homme et sept femme* [direcionando a explicação para João]

[...]

J: *Dans cette situation je serais célibataire pour tout ma vie/*

M: *ah non... moi non*

T: *Je crois qu'il y a des autres manières pour trouver l'âme soeur*

M: [Ao mesmo tempo em que Timóteo fala, Maria diz]: *Non, mais c'est très intéressant/ c'est un jeu/*

P: *Monsieur, vous avez une opinion tout à fait différent de madame/ oui/ à partir de votre façon d'observer j'ai vu que vous n'êtes pas d'accord avec l'opinion de madame*

[...]

G: *Je pense que cette chose de coeur?*

P: *Du Coeur*

G: *Du coeur ne **paît** pas/**pai**?*

P: *Ah... ne peut pas être?*

G: *Non...*

T: *Il y a une petite possibilité de trouver l'âme soeur.*

P: *L'âme soeur* [corrigindo a pronúncia do aluno]

P: [se dirigindo para Gabriela diz]: *Mais vous ne croyez pas!*³⁹

³⁹ Tradução da CE (1) - **T:** *Falar de toda sua vida*

P: *Toda sua vida*

T: *Você deve conquistar*

P: *Conquistar*

T: *Conquistar em sete minutos.*

P: *É uma Aventura moderna*

[...]

P: *Alguém quer dizer alguma coisa?*

J: *Cada um fala sete vezes, sete minutos cada vez/ e falamos sete minutos com todas as mulheres?*

Alguns Alunos: *Não, sete minutos cada mulher*

M: *Sim! É muito interessante!* [rindo]

Identificamos na cena enunciativa acima, pelo menos quatro mo(vi)mentos dos alunos que nos saltam aos olhos. Utilizamos essa grafia para essas análises pelos dois dos sentidos que a configuração proposta para a palavra mo(vi)mento nos permite. A primeira diz respeito ao “movimento” do sujeito na direção de apropriar-se da língua; a segunda refere-se ao “momento” em que essa apropriação se dá, sendo, portanto, da ordem do singular, o tempo próprio do sujeito, conforme já exposto na introdução deste trabalho. Nesse sentido, gostaríamos de destacar primeiramente, o engajamento de Timóteo na discussão tentando tornar mais clara a expressão *speed dating*. Ele é o primeiro aluno a falar sobre o tema e o faz de modo bem simples sem o uso de conectores, lançando frases soltas sem nenhuma articulação entre as ideias: “*Parler de tout sa vie [...] Vous devez conquister [...] Conquérir en sept minutes*”.

Mais adiante, como um segundo mo(vi)mento, há a dúvida de João que parece ser ponto inicial para a discussão em si, porque é a partir de sua dúvida que Timóteo se engaja mais na discussão e Maria entra em cena. Simultaneamente, João está confuso quanto ao que

[todos riem da resposta de Maria – o clima na sala é de descontração]

P: *Senhora?*

M: *Sim, [risos] é uma pena que eu já tô velha, senão eu ia participar desse negócio [risos].*

[...]

P: *É o homem que se apresenta!*

[...]

M: *É a mulher que faz a escolha?*

J: *Cada homem, por vez/ há uma sala somente com duas pessoas/ o apresentador o homem/ e a mulher?*

T: *Não, é uma sala com todo mundo*

J: *É... muito cansativo...*

[enquanto isso Timóteo pega uma cadeira para fazer a demonstração de como funciona o “*speed dating*”]

M: *Ah não Senhor José! [expressão de indignação com a reação do José]*

J: *Muito cansativo!*

P: *cansativo/*

T: [pegou a cadeira e se posicionou de frente com Maria] – *Sete minutos/ [vira a cadeira para outra garota e diz] sete minutos/ [repete o gesto mais umas duas vezes]*

M: *Mas sete homens e sete mulheres [direcionando a explicação para José]*

[...]

J: *Nessa situação eu seria solteiro por toda a minha vida/*

M: *ah não... eu não*

T: *Acredito que existem outras maneiras de encontrar a alma gêmea*

M: [Ao mesmo tempo em que Timóteo fala, Maria diz]: *Não, mas é muito interessante/ é um jogo/*

P: *Senhor, você tem uma opinião diferente da Maria/ sim/ a partir da sua maneira de observar eu vi que você não concorda com a opinião da Maria*

[...]

G: *Eu penso que essa coisa do coração?*

P: *Do coração*

G: *Do coração não pode/ pode?*

P: *Ah... não pode ser?*

G: *non...*

T: *Há uma pequena possibilidade de encontrar a alma gêmea*

P: *Alma gêmea [corrigindo a pronúncia do aluno]*

P: [se dirigindo para Gabriela diz]: *Mas você não acredita!*

seja o *speed dating*, parece não querer aceitar as explicações por não acreditar que essa prática seja viável, dada a maneira como se refere a ela nos dizeres: “*C’est... très fatigué... [...] Dans cette situation je serais célibataire pour tout ma vie*”. Nesse breve enunciado, observamos fortemente a questão da semantização da língua evidenciada no jogo de interlocução estabelecida entre Timóteo, Maria, Professora e João. O aluno emite sua impressão com relação à prática de *speed dating* a partir, primeiramente, de um juízo de valor que pode ser apontado pelo uso do verbo “é” e da relação de adverbialização e adjetivação (é... muito cansado), isso se referindo principalmente à regra do jogo (sete minutos para cada mulher). João comete um “erro” ao dizer “*fatigué*” em lugar de “*fatigant*”, prova disso é o fato de a professora corrigi-lo. Contudo, o “erro” aí cometido pode apontar para uma possível implicação do aluno com a discussão, que se materializa linguisticamente no “erro” ao usar o adjetivo “*fatigué*”. Assim sendo, podemos inferir que João remete a como ele próprio parecia se posicionar diante da atividade. A forma como ele articula a expressão aponta para certo efeito de resistência à prática em questão e, por isso mesmo, uma certa resistência com a própria discussão do tema.

Como o enunciado acima foi produzido em meio à discussão, é importante pensarmos na troca estabelecida entre os alunos, visto que a prática da oralidade pressupõe minimamente que haja uma troca entre interlocutores, e nessa situação, podemos perceber como cada aluno se posiciona frente ao outro na tentativa de tomar a palavra e se fazer compreendido e aceito com aquilo que diz, ou tenta dizer. A “conclusão” (é... muito cansativo) a que João chega é fruto da troca estabelecida entre os participantes do diálogo. Inclusive há uma tentativa (por parte de Maria, principalmente) de convencer João de que o *speed dating* é apenas um jogo e por isso é algo interessante, entretanto, João resiste à ideia e faz isso verbalmente se valendo de sua experiência de linguagem que vem construindo ao longo do tempo. Ao construir o enunciado acima, João sintagmatiza a língua por meio de índices específicos (“dans cette - nessa”; “je - eu”; “ma - minha”), que apontam para uma referência interna no discurso, por meio dos quais é possível identificar as pessoas do discurso e a situação em que o ato se realiza. Concomitantemente, João, por meio de índices acessórios (“situation – situação”; “serais célibataire – seria solteiro”; “pour tout vie – por toda vida”) semantiza a língua para um alocutário, esses índices parecem ser os responsáveis pela produção de sentidos na língua em funcionamento.

Aqui chama-nos a atenção a expressão “nessa situação” referindo-se à prática de *speed dating*, e ao mesmo tempo mostrando certo distanciamento, por usar um termo tão indefinido (situação) para nomeá-la. Ao utilizar a forma verbal (seria solteiro) futuro do pretérito, João

se compromete fortemente com a não aceitação para si da prática de *speed dating*, posicionando-se no tempo da enunciação com relação à opção que faria frente a essa prática. Para finalizar, esse comprometimento se liga sintaticamente com a expressão (por toda minha vida), em que o uso do adjetivo feminino (toda) acirra ainda mais seu posicionamento de que não só seria solteiro, como o seria por toda a vida.

A experiência de linguagem de João é fortemente evidenciada nesse enunciado pela forma como ele agencia as palavras de modo a dizer de sua posição discursiva frente ao tema proposto. Isso só é possível porque ao mesmo tempo em que há um agenciamento formal da língua por parte do sujeito, está em funcionamento também o semantismo social, por meio do qual é possível (com)partilhar com o outro os sentidos.

Contrariamente à opinião e postura de João, Maria demonstra bastante empolgação com relação à prática do *speed dating*, como é possível perceber no dizer: “*Oui*, [risos] *é uma pena que eu já tô velha, senão eu ia participar desse negócio* [risos]”. Aqui, diferente de uma resistência que se materializa por meio de adverbialização e adjetivação, o gesto parece se inscrever no e pelo corpo. É relevante o fato de Maria expressar sua empolgação e curiosidade em língua portuguesa, já que o tempo todo ela se dispõe a falar em francês nas aulas. Essa atitude não significa que ela não tivesse competências linguísticas para produzir a frase em questão na língua francesa, mas, ao contrário, deixa flagrar o quanto, em alguns momentos, na sua relação com o aprendizado dessa língua, a incidência da língua materna é mais forte no corpo daquele que diz. Isso pode ser comprovado a partir das reflexões de Revuz quando a autora afirma que:

[...] o exercício requerido pela aprendizagem de uma língua estrangeira se revela tão delicado porque ao solicitar, a um tempo, nossa relação com o saber, nossa relação com o corpo e nossa relação com nós mesmos enquanto sujeito-que-se-autoriza-a-falar-em-primeira-pessoa, solicitam-se as bases mesmas de nossa estruturação psíquica, e com elas aquilo que é, a um mesmo tempo, o instrumento e a matéria dessa estruturação: a linguagem, a língua chamada materna (REVUZ, 2001, p. 217).

No auge da discussão de Maria, em que parece haver urgência em expressar-se, o que escapa é a língua materna pela qual conseguimos apreender sua empolgação. É nesse sentido que a história com sua língua materna interferirá sempre em sua maneira de abordar a língua estrangeira, além de deflagrar também o encontro sempre tão problemático, suscitando reações tão vivas, diversificadas e enigmáticas (REVUZ, 2001).

A partir dos dizeres de João e Maria identificamos um terceiro mo(vi)mento na discussão, que perfaz o momento em que Timóteo pega a cadeira para representar como seria a prática do *speed dating*. Esse movimento de Timóteo abre vias para pensarmos na

espontaneidade que marcou esse momento da aula, pois não houve uma demanda por representação por parte da professora, ao contrário, a iniciativa partiu do próprio aluno que se ocupou em fazer com que a expressão fosse melhor compreendida entre os colegas através de uma rápida representação de como o *speed dating* funciona. A troca ali instaurada abriu possibilidade para certa autenticidade nos dizeres, porque os alunos estabeleceram relação um com o outro pela língua francesa. Além disso, essa (re)ação de Timóteo demonstra certa inscrição no e pelo corpo desse aluno. É isso que tentamos demonstrar nas imagens recortadas abaixo:



02:22



02:24



02:26



02:28

Nas quatro imagens acima, além da *performance* de Timóteo, a expressividade e participação de Maria nos chamam a atenção: braços estendidos na primeira imagem, olhar fixo em Timóteo e gestos com os braços na segunda imagem, na terceira e quarta imagens o olhar atento e novamente os braços como que acompanhando o que estava sendo feito. Maria participa ativamente da cena envolvendo seu corpo e sua expressividade; mesmo com poucas palavras nesse momento, a atitude parece ir além de uma mera explicação, indiciando, na

forma como ela se expõe, certa tentativa de convencimento. Aqui a troca é fortemente evidenciada entre Maria e João, já que ambos demonstraram divergências quanto à aceitação e não aceitação da prática de *speed dating*, conforme vemos no excerto abaixo:

Excerto (3)

T: [pegou a cadeira e se posicionou de frente com Maria] – *Sept minutes*/ [vira a cadeira para outra garota e diz] *sept minutes* [repete o gesto mais umas duas vezes]

M: *Mais sept homme et sept femme* [direcionando a explicação para João]
[...]

J: *Dans cette situation je serais célibataire pour tout ma vie/*

M: *ah non... moi non*

T: *Je crois qu'il y a des autres manières pour trouver l'âme soeur*

No final do excerto, ao intervir na discussão, Timóteo expõe sua conclusão a respeito da prática de *speed dating*: “*Je crois qu'il y a des autres manières pour trouver l'âme soeur*”. O índice específico que aponta para a pessoa nesse enunciado é o pronome (je - eu) seguido do verbo (crois - creio) com o qual Timóteo expõe seu juízo de valor sobre o tema; os outros elementos são os procedimentos acessórios dos quais Timóteo se vale para influenciar os demais colegas. A forma (sintagmática) como o aluno articula o enunciado, a partir da relação interlocutiva, pode apontar para o efeito de uma tomada da palavra na língua, dada a singularidade com que o ato enunciativo foi produzido, levando em conta o jogo com a experiência de linguagem desse sujeito. Contudo, é importante explicitar que a tomada da palavra não está necessariamente ligada ao fato de o aluno falar ou não na outra língua; esse fato de falar, pode ser entendido como um efeito. O ponto central é que esse evento está para além das palavras literais que podem ser ditas; ele é da ordem de uma inscrição subjetiva na língua (cf. tópico 2), o que implica ser tomado por ela para poder tomá-la e enunciar-se, ainda que com poucas palavras.

Por fim, como um quarto mo(vi)mento destacamos a entrada de Gabriela na discussão. Até esse momento, as intervenções da professora, corrigindo e emitindo alguns comentários, parecem não ter impedido o engajamento dos alunos na discussão. A ausência da palavra da professora em vários momentos parece indiciar alguns efeitos na forma como os alunos se engajam na discussão, por exemplo, se identificando a ela e aos interlocutores com os quais a troca se dá. Entretanto, com Gabriela, ocorre uma interferência que se dá diferentemente, no

sentido de deslegitimar o modo como a aluna “tenta” tomar a palavra. Isso parece ser feito apenas em proveito da legitimação de certa vertente normativa do que seria falar francês, colocando de lado uma intervenção⁴⁰ que pudesse levar a aluna um pouco mais adiante em seu exercício de tomada da palavra.

Excerto (4)

G: Je pense que cette chose de coeur?

P: Du Coeur

G: Du coeur ne pait pas/pai?

P: Ah... ne peut pas être?

G: Non...

T: Il y a une petite possibilité de trouver l'âme soeur.

P: L'âme soeur [corrigindo a pronúncia do aluno]

P: [se dirigindo para Gabriela diz]: Mais vous ne croyez pas!

Na tentativa de emitir sua opinião a respeito do tema, Gabriela o faz de modo muito inseguro: “*Je pense que cette chose de coeur?*”, querendo com a entoação ascendente, que evidencie uma indagação, certificar-se, primeiramente, quanto à acuidade da palavra e da pronúncia. O que vem em seguida é a correção: “*Du coeur*”. Gabriela continua a tentativa a partir da correção e o que vemos é mais uma exclamação em busca de uma confirmação: “*Du coeur ne pait pas/pai?*”. Nesse momento da cena enunciativa o diálogo instaurado entre Professora e Gabriela não nos parece fazer nenhum sentido, já que a aluna só emitiu seus comentários entoando-os como perguntas e não como assertivas que pudessem evidenciar seu posicionamento sobre o tema. Além disso, pensando na estruturação sintagmática que ela deveria promover, percebemos que a aluna começa a colocar o enunciado no eixo sintagmático fazendo uso dos índices específicos e dos procedimentos acessórios da língua. A falta de mais elementos que completem esse enunciado, entretanto, nos autoriza a pensar no efeito-resistência que a aluna sofre frente à forma da língua, que parece se acirrar via correção da professora.

A professora, como que “tateando” no dizer da aluna (“*Ah... ne peut pas être?*”; “*Mais vous ne croyez pas!*”) elabora frases que imagina completar aquilo que a aluna gostaria de dizer. A discussão é encerrada com Gabriela e passa-se para outra etapa da aula sem que a aluna tenha tempo para emitir outro comentário. Percebemos nessa cena a dificuldade da

⁴⁰ Ao utilizarmos ‘interferência’ no primeiro momento e logo depois, ‘intervenção’ é por apreendermos esses dois termos de modos diferentes. A interferência, entendemos como sendo aquela que em geral se dá de modo invasivo na fala do aluno, que por sua vez mantém-se ‘colado’ à norma (im)posta pelo professor, não mobilizando outros recursos linguísticos (AGUSTINI; ARAÚJO; LEITE, 2013). A intervenção, entendemos como sendo aquela a qual o professor aposta a partir de uma tomada de posição discursivo-enunciativa, de modo a desestabilizar e possibilitar deslocamentos ao aluno (GOMES, 2013).

aluna em expor sua opinião, mas também observamos um silenciamento dela tanto em relação ao próprio agenciamento, quanto causado pela forma como a discussão é finalizada, limitando-a, ou cerceando-a em seu “percurso de sentidos” (ORLANDI, 2004), ou seja, censurando qualquer tentativa de enunciar-se na língua.

Outro ponto interessante que observamos nesse trecho que chamamos de quarto mo(vi)mento é o fato de Gabriela colocar a professora enquanto sua única interlocutora naquele momento. Essa atitude não foi observada nos outros mo(vi)mentos, ao contrário, os alunos estavam o tempo todo interagindo entre si, em uma troca de informações e opiniões a respeito do tema. Observamos isso na postura de Maria em evidenciar sua empolgação a João e questioná-lo; na postura de Timóteo, em explicar e representar; na postura de João em contrariar a opinião de Maria. Gabriela, no entanto, parece não estabelecer relação com os outros alunos, limitando-se apenas em elaborar frases feitas que ainda assim, demandam a aprovação da professora. Quanto à Maria, Timóteo e João no que se refere às análises acima, parece ter havido um forte movimento em torno de apropriarem-se da língua, tomar a palavra, uma vez que, ao enunciar, o aluno tanto agencia a língua quanto se lança na (inter)locução com o outro. Consideramos que a enunciação aí produzida é um dos efeitos que pode apontar para a tomada da palavra na língua estrangeira. Quanto à Gabriela, o modo como tenta se engajar na discussão não nos permite identificar ali algo da ordem de uma enunciação. Há de fato uma tentativa, mas a resistência em falar acirrada pelas interferências da professora parece limitar a possibilidade da aluna se enunciar.

4.1.2 – Os *Jeu de Rôle*

Como mencionamos anteriormente, houve dois momentos de produção oral em sala de aula. O primeiro foi o analisado acima com relação à discussão do tema *speed dating*; o segundo momento foi na execução do *jeu de rôle*, em que se instaurou a necessidade de negociar com os alunos a forma como fariam a atividade. Houve certo equilíbrio entre a proposta por parte da professora e as inquietações dos alunos. Entretanto, como veremos nos recortes abaixo, essa produção oral para alguns alunos não passou de uma árdua e breve produção, enquanto outros permitiram-se lançar um pouco mais no jogo sugerido. Para circunstanciar melhor, esclarecemos que não houve tempo para a preparação dos alunos antes do jogo.

Com o propósito de averiguar essas situações, mobilizamos abaixo algumas cenas enunciativas em que foi possível observar a produção oral dos alunos. Em seguida, lançaremos nossos gestos de interpretação para cada uma das cenas.

Cena enunciativa (2)

Timóteo e Maria (Primeira dupla de alunos a se apresentarem na sala de aula representando um contexto de *speed dating*).

T: *Bonjour...* (Maria abre o leque e começa a ventilar, a turma ri do gesto) **je m'appelle Jacques...** (eles riem e ficam sem graça).

M: *Enchantée monsieur!*

T: *Vous venez toujours ici?* (mais uma vez os alunos riem; Timóteo olha para a professora e diz em tom de exclamação: *je ne sais pas?!*)

P: *Vous devez vous présenter!*

T: *Bon, Je m'appelle Jacques/ Je m'appelle monsieur Jacques...*

P: *Monsieur non, ça ne va pas marcher/*

T: *Je suis très riche* (risos)

P: *Si vous voulez faire connaissance ça va pas marcher de se présenter comme monsieur/madame, non, je m'appelle Jacques!*

T: *Oui/ Je m'appelle Jacques, je suis [INCOMP], très riche...*

P: *très religieux*

T: *Não, só sou rico* (a turma ri bastante!) *ah... j'ai quarante ans, je suis divorcé ... je sais pas qu'est-ce que je veux parler...* (olha para a professora)

P: *Je sais pas ce que je vais dire*

T: *je sais pas ce que je peux parler...*

P: *Ce que je veux parler*

T: *Eu já não sei mais o que falar... Je participerais jamais de ce type de chose* (risos)

P: *ça c'est créatif/ vous devez être convainquant.*

T: *Mais il a passé une minute!*

P: *Il manque encore quelque vingt seconde/finissez!*

T: *je m'intéressez/m'intéressez beaucoup pour votre personne/ je vous trouve très intéressante...*

M: *La personne que tu cherches c'est moi!* (risos)

T: *Je crois qui peut être⁴¹*

⁴¹ Tradução da **CE (2)** - **T:** *Olá...* (Maria abre o leque e começa a ventilar, a turma ri do gesto) **eu me chamo Jacques...** (eles riem e ficam sem graça).

M: *Encantada senhor!*

T: *Você vem sempre aqui?* (mais uma vez os alunos riem; Timóteo olha para a professora e diz em tom de exclamação: *eu não sei?!*)

P: *Você deve se apresentar!*

T: *Bom, eu me chamo Jacques/ eu me chamo senhor Jacques...*

P: *Senhor não, isso não vai "funcionar"/*

T: *Eu sou muito rico* (risos)

P: *Se você quiser se relacionar dessa forma não vai "rolar", se apresentar como senhor/senhora, não, eu me chamo Jacques!*

T: *Sim/ eu me chamo Jacques, eu sou [INCOMP] muito rico...*

P: *Muito religioso*

T: *Não, só sou rico* (a turma ri bastante!) *ah... eu tenho quarenta anos, sou divorciado... eu não sei o que eu quero falar...* (olha para a professora)

Nessa *CE*, observamos a tentativa e a dificuldade de Maria e Timóteo em entrarem no jogo proposto. Maria, apesar de não falar muito nessa cena, parece entrar no jogo por causa dos gestos e encenações que ela faz, enquanto Timóteo lhe direciona algumas frases feitas. Nessa cena, Timóteo demonstra estar incomodado com a atividade sem saber ao certo o que deveria fazer, prova disso é o fato de repetir o nome por cinco vezes, depois repetir que é rico por duas vezes e acrescentar apenas informações soltas como: “*ah... j’ai quarante ans, je suis divorcé [...]*”. Timóteo exclama por quatro vezes que não sabe o que dizer, a professora tenta ajudá-lo, mas ele parece ignorar as colocações sugeridas por ela, porque não repete os dizeres sugeridos finalizando com muita dificuldade seu diálogo com Maria.

Três fatores nos chamaram a atenção nessa cena. O primeiro deles foi que Maria parece entrar no jogo emitindo algumas expressões como: “*Enchantée monsieur! [...] La personne que tu cherche c’est moi! (risos) [...]*”, mas, e principalmente, interagindo com Timóteo por meio de gestos e expressões corporais como podemos visualizar nas imagens abaixo:

P: Eu não sei o que vou dizer

T: Eu não sei o que eu posso falar...

P: O que eu quero falar

T: Eu já não sei mais o que falar... Eu jamais participaria desse tipo de coisa (risos)

P: Isso é criativo/ você deve ser convincente.

T: Mas já passou um minuto!

P: Falta ainda vinte segundos/ termine!

T: Eu me interesso/ me interesso muito pela sua pessoa/ eu te acho muito interessante...

M: A pessoa que você procura sou eu! (risos)

T: Creio que pode ser



25:24



25:26



25:34

O fato de Maria ter procurado um elemento externo (o leque) para compor a cena diz muito sobre como ela realmente se engaja na atividade. O modo como segura o leque e olha para Timóteo produz um efeito estético na tentativa de comunicação ali empreendida, o que indicia um envolvimento do corpo na expressão da emoção e na possibilidade que aí se apresenta de “ser outro” na língua francesa (cf. tópico 1.2). Indicia também o que afirmamos anteriormente de que não é preciso dizer muito para evidenciar-se que alguém tomou a palavra. A iniciativa de Maria destaca-se significativamente porque apesar de a atividade ter sido (im)posta e ter havido resistência por parte dos alunos em praticá-la, a aluna em questão apresenta-se de modo “extemporâneo”, valendo-se de algo da ordem do inesperado, subvertendo, em certo sentido, a expectativa de uma atividade mecanizada e superficial. Esse momento parece se delinear como uma possível tomada da palavra, visto que há uma tentativa inicial de interlocução materializada não em dizeres, mas nos gestos e expressões dos alunos.

O segundo fator que nos chamou a atenção foi o fato de Timóteo não conseguir entrar no jogo, não conseguir representar. Isso porque ele não possui dificuldades em se expressar na sala de aula, pelo contrário, ele sempre faz questão de colocar sua opinião e discutir com os

colegas e professora, como vimos na *CE 1*. Por outro lado, em entrevista conosco, Timóteo enfatizou sua dificuldade com esse tipo de atividade específica como podemos comprovar no recorte abaixo:

Recorte (1)

*“muitas vezes em aula a gente tem que criar do zero, eu **tenho muita dificuldade** com isso, principalmente por **não gostar**, se é um **tema que eu não gosto** aí a dificuldade é maior ainda [...] quando é um assunto assim **eu travo**... quando é alguma coisa que é pra criar... imagine-se em um lugar e você tem que fazer isso, isso e isso... eu **não gosto**, eu particularmente **não gosto** [...]” (Entrevista – Timóteo).*

Nesse sentido, podemos identificar dois pontos de resistência para que Timóteo entrasse no jogo. O primeiro por não gostar desse tipo de atividade e o segundo por não se identificar com o tema proposto. No momento em que o aluno diz: *“Eu já não sei mais o que falar... Je participerais jamais de ce type de chose (risos)”*, ele se volta para a professora com as mãos para cima, o tom é de questionamento ao mesmo tempo demonstrando ter atingido um limite naquela situação. Aqui o efeito-resistência parece se inscrever no e pelo corpo de Timóteo, ao mesmo tempo em que os elementos contidos no enunciado nos autorizam também a pensar essa resistência. O protesto vem em língua materna “eu já não sei mais o que falar”, e a decorrência que o aluno dá para a situação é a seguinte: *“Je participerais jamais de ce type de chose (risos)”*. O uso do tempo verbal no futuro do pretérito (je participerais – eu participaria) atrelado ao advérbio de tempo (jamais – jamais/nunca) indiciam uma tomada de posição do sujeito frente à instância de discurso. O fato de Timóteo utilizar a expressão (ce type de chose - esse tipo de coisa) aponta para o distanciamento e o teor negativo com o qual ele está concebendo essa prática.

O terceiro fator que nos chamou a atenção na *CE 2* foi a presença dos risos e constrangimentos materializados nos gestos e expressões corporais dos alunos, e também no fato de Timóteo não aceitar as sugestões da professora, o que para nós soaria ainda mais artificial no jogo. Ele reluta na representação e não se submete àquilo que a professora intervém, nem mesmo quando ela o faz para corrigi-lo. Ele diz de outro modo, mas não repete a correção feita:

Excerto (5)

T: [...] *je suis [INCOMP], très riche...*

P: *très religieux*

T: *Não, só sou rico (a turma ri bastante!) ah... j'ai quarante ans, je suis divorcé ... je sais pas qu'est-ce que je veux parler...* (olha para a professora)

P: *Je sais pas ce que je vais dire*

T: *je sais pas ce que je peux parler [...].*

Essas evidências nos apontam para o quanto essa cena foi pura e simplesmente para contemplar a uma demanda do ritual da sala de aula, parte integrante do processo de aprendizagem de uma língua. Embora resistindo, Timóteo parece tomar a palavra ao falar de sua resistência à tarefa imputada, porque o faz em língua francesa e ainda resiste às correções sugeridas. Maria, por sua vez, pareceu tentar e talvez tivesse conseguido (se)enunciar caso lhe tivesse dado a chance para isso. Em todo caso, a atividade não passou de mera artificialidade. Além disso, não observamos na CE 2 nenhuma expressão que pudéssemos apontar como nova a partir do tema trabalhado. Ao contrário, o diálogo estava bem travado, cerceado o tempo todo pela posição e interferência da professora, prova disso é o momento em que Timóteo diz: “*je sais pas qu'est-ce que je **veux** parler*” e a professora o corrige dizendo “*Je sais pas ce que je **vais** dire*”. Aqui o aluno utiliza o verbo (*veux* – quero) e não o (*vais dire* – vou dizer) como sugerido pela professora. O verbo querer está para uma relação com o todo do diálogo bem mais complexa do que simplesmente o verbo (*aller*) como auxiliar, já que o tempo todo o aluno revela algo de sua resistência em entrar nesse jogo. Ele não sabe exatamente o que **quer** dizer, diferente do (**vai** dizer) sugerido pela professora. Em seguida, Timóteo replica reformulando e recusando a correção “*je sais pas ce que je **peux** parler*”, e nesse momento o aluno nos introduz, a partir de sua sintagmatização, em uma pluralidade de sentidos imbricados não somente nesse enunciado como em toda a cena.

Destacamos pelo menos dois sentidos que a locução verbal (*peux parler* – posso falar) nos convoca nesse enunciado: limitação e contenção. Ou seja, é exatamente daquilo que pode ser dito que essa cena se trata; daquilo que é possível falar em uma situação irreal, em que o foco é o tempo e a acuidade do que se diz e não o que se diz. O sentido de censura e cerceamento introduzido pelo verbo (*pouvoir* – poder) não é nada menos do que o acirramento de um discurso pedagógico (que tenta estabelecer o como e o que se falar) e a posição discursiva de professor que porta as marcas, as insígnias de um francês que foi “eleito” como sendo “correto” ou “padrão”.

Ao sintagmatizar, Timóteo não realiza somente uma simples combinação de palavras; essa ação implica toda uma operação semântica, até mesmo lógica no interior da frase, a fim de promover determinados efeitos de sentido (MELLO, 2012). As palavras em jogo aqui são todas verbos, desse modo, o aluno parecia portar certo saber da língua, porque se deixa tomar por ela para fazer valer sua estranheza diante da situação. Mesmo que Timóteo não tenha entrado no jogo de papéis (*jeu de rôle*), ele entra no jogo da língua com a professora e dessa maneira toma a palavra para falar de si, sem se dar conta desse efeito. Se fosse outro aluno que talvez não demonstrasse segurança com o saber da língua, a postura dele frente à interferência da professora poderia ser de silenciamento ou de repetição da forma proferida pela professora, o que nos leva a considerar que esse conjunto de fatores (artificialidade da atividade; a resistência do aluno; a interferência da professora, etc) pode ser responsável por acirrar a resistência do aluno em tomar a palavra nesse tipo de situação, impedindo, ou mesmo dificultando, significativamente, a inscrição nessa outra língua. Vejamos na cena enunciativa abaixo como a possibilidade dessa tomada da palavra pode se dar entre João e Sara:

Cena enunciativa (3)

João e Sara (segunda dupla a se apresentar)

J: *Je m'appelle João. Vous pouvez m'appeler monsieur Mouton/*

P: *Non, petit Mouton/ mon petit Mouton/ Monsieur Mouton ça ne va pas marcher/*

J: *vous pouvez m'appeler petit Mouton (risos)/ Je suis une personne très agréable/ j'adore la littérature, la musique, le pecheur/*

P: *La pêche*

J: *De la pêche et tous les femmes tranquilles/*

P: *Aimables*

J: *Aimables*

P: *Timide*

J: *Timide aussi/ mais je n'aime pas [INCOMP] je veux dire que je suis une personne très compagne?*

P: *très, très proche*

J: *je peux le dire*

P: *Vous dire*

J: *Je peux vous dire que je suis une personne très compréhensible/ aimable/ et j'adore sortir **avec** les fin de semaine/ tous les week-end pour aller au cinéma, au Louvre...*

P: *c'est fini votre temps!*

J: *Je peux parler un peu en portugais?*

P: *Mais non monsieur/ c'est interdit!*

J: *un peu!*

P: *Démie minute!*

J: *O bom vendedor que não é o meu caso, nesse exato momento porque **eu não me preparei**, o bom vendedor ele tem que vender o peixe dele em um minuto.*

P: *Tout à fait! Je pense que vous n'avez pas réussi.*

J: *Esse jogo de sete minutos levou o homem a ser um medíocre a meu ver e a mulher também. Você gastar sete minutos para convencer alguém?! Vai ter que mentir adoidado!*

P: *C'est fini! C'est fini!*⁴²

Nessa CE vemos a presença de João, mas não a de Sara. Apesar de o aluno estar diante de Sara para realizar o diálogo, a aluna não se manifesta em nenhum momento, somente a professora o faz emitindo suas correções a cada frase de João. A interlocução, portanto, se restringe apenas ao aluno e professor. Nesse caso, o que está em jogo, mais uma vez, não é o dizer ou a possibilidade de tomar a palavra na língua estrangeira, mas a acuidade do dizer. A enunciação entre professor e aluno se dá em torno disso e usa-se (literalmente!) a língua estrangeira apenas para falar da língua, ou seja, faz-se o tempo todo um “meta-dizer”⁴³. O aluno evidencia no início da aula que esse tipo de conquista proposto no *speed dating* não o agrada, como podemos perceber no dizer: “*C'est... très fatigué... [...] Dans cette situation je serais célibataire pour tout ma vie*” (cf. tópico 4.1.1). Contudo, diferentemente de Timóteo, João parece querer entrar no jogo. Dessa forma, ao observarmos no vídeo o diálogo de João com Sara, percebemos que a postura de sua companheira de diálogo não o ajuda na dinâmica do jogo, visto que Sara não emite nenhum som oral, expressão ou qualquer outra marca que

⁴² Tradução da CE (3) - **J:** *Eu me chamo João. Você pode me chamar de senhor Mouton/*

P: *Não, pequeno Mouton/ meu pequeno Mouton/ senhor Mouton não vai “rolar”/*

J: *Você pode me chamar pequeno Mouton (risos)/ Eu sou uma pessoa muito agradável/ adoro a literatura, a música, o pecador/*

P: *A pesca*

J: *A pesca e todas as mulheres tranquilas/*

P: *Amáveis*

J: *Amáveis*

P: *Tímida*

J: *Tímida também/ mas não gosto [INCOMP] eu quero dizer que eu sou uma pessoa muito companheira?*

P: *Muito, muito próxima*

J: *eu posso lhe dizer*

P: *lhe dizer*

J: *Eu posso lhe dizer que eu sou uma pessoa muito muito compreensível/ amável/ e adoro sair nos finais de semana/ todos os fins de semana para ir ao cinema, ao Louvre...*

P: *Acabou seu tempo!*

J: *Eu posso falar um pouco em português?*

P: *Mas não senhor/ é proibido!*

J: *Um pouco!*

P: *Meio minuto!*

J: *O bom vendedor que não é o meu caso, nesse exato momento porque eu não me preparei, o bom vendedor ele tem que vender o peixe dele em um minuto.*

P: *Muito bem! Eu penso que você não conseguiu..*

J: *Esse jogo de sete minutos levou o homem a ser um medíocre a meu ver e a mulher também. Você gastar sete minutos para convencer alguém?! Vai ter que mentir adoidado!*

P: *Acabou! Acabou!*

⁴³ Expressão articulada por TAVARES, Carla ao refletir, a partir dessa situação, sobre o uso que se faz da língua estrangeira para falar do que é correto dizer nessa língua. Essa expressão designa justamente um dizer que parece deslocado da função de produção de efeitos. O que acontece na cena é um dizer sobre o dizer correto ou não do aluno. Assim sendo, a produção de sentidos entre dois interlocutores parece ser o que menos importa.

pudesse dizer de seu engajamento com aquela atividade. Ao contrário, ela fixa o olhar em João e apenas o ouve falar. Outra dificuldade que se coloca diante de João são as intervenções da professora na direção de corrigi-lo.

É possível perceber, a partir da entonação de João, sua preocupação com a forma da língua, a pronúncia correta das palavras; isso porque ele fala pausadamente e no momento em que tem dúvida com relação ao uso de uma palavra, ele a utiliza em francês, com entonação ascendente, como uma interrogativa, esperando a confirmação ou correção da professora: “[...] *je suis une personne très compagnon?*[...]. Em entrevista conosco, João enfatizou seu cuidado em falar bem a língua. Para ele:

Recorte (2)

*“falar bem [...] é falar corretamente, pronunciar as palavras como elas **devem** ser pronunciadas sem nenhum vício de linguagem [...] Professor pode me corrigir, ele não vai me bloquear” (Entrevista - João).*

Aqui a relação do sujeito com a língua parece ser “normatizada pela gramática” (TAVARES, 2010), ainda mais quando o aluno, na cena analisada, compara-se a um vendedor ao dizer: “ [...] *O bom vendedor que não é o meu caso, nesse exato momento porque **eu não me preparei**, o bom vendedor **ele tem que vender** o peixe dele em um minuto...*”. Em outras palavras, basta ser bom, para ter sucesso; o bom aqui é o fato de conhecer a língua e estar preparado para falá-la. Nesse sentido, esse dizer de João nos chama a atenção, porque a necessidade dele de se preparar para falar nos diz muito a respeito de sua relação com a língua. Podemos inferir por esses dizeres, que o aluno parece ter uma ilusão de controle sobre a linguagem, que bastaria se apropriar das regras da língua para ter certa autonomia no que diz (TAVARES, 2010) e, por conseguinte, “vender seu peixe”.

A língua para ele parece ser um meio “domável” e utilitarista que o possibilita alcançar aquilo de que precisa. Essa concepção vai na direção contrária daquilo que estamos defendendo neste trabalho. Para nós, não basta ser bom e estar preparado para conseguir falar na língua estrangeira, ou seja, não é na acuidade ou proficiência que estamos apostando aqui. Na verdade, estamos tratando de um processo que para nós é complexo porque envolve identificações com a língua. Uma tomada da palavra pode se dar inclusive em níveis mais básicos do aprendizado da língua como, por exemplo, quando alguém que mesmo sem saber muito bem a língua e como dizer-se nela se lança nessa tentativa e, no processo de errância

(termo que será melhor desenvolvido no tópico 4.2.1), se vale do que sabe da língua estrangeira para dizer de si, em uma mistura de língua materna e língua estrangeira.

A preocupação excessiva com uma linguagem correta pode ser um fator que inibe João a lançar-se na língua. Até porque a palavra “lançar” nos remete a inúmeros sentidos, dentre os quais destacamos o fato de arriscar-se e entregar-se, que perfazem esse mo(vi)mento do sujeito frente à língua estrangeira. João, dado o modo sistemático e cauteloso com relação à forma da língua, não parece ter o perfil de alguém que se arrisca, até porque possui o hábito de sempre escrever e sistematizar antes aquilo que irá falar.

Outro fator inibidor possível de ser apontado é a prática de correção, constitutiva do ritual de sala de aula, o que parece bloquear João no processo de sintagmatização-semantização da língua. Apesar de João dizer em entrevista que não é bloqueado por essa prática, o que percebemos no todo da CE2 é o oposto, visto o modo e o teor das correções que, de início, não parecem permitir ao aluno escolher a própria maneira como deseja se apresentar:

Excerto (6)

J: Je m'appelle João. Vous pouvez m'appelez monsieur Mouton/

P: Non, petit Mouton/ mon petit Mouton/ Monsieur Mouton ça ne va pas marcher/

J: vous pouvez m'appeller petit Mouton (risos)/ Je suis une personne très agréable/ j'adore la littérature, la music, le pecheur/

P: La pêche

J: De la pêche et tous les femmes tranquilles/

P: Aimables

J: Aimables

P: Timide

J: Timide aussi/ mais je n'aime pas [INCOMP] je veux dire que je suis une personne très compagnon?

P: très, très proche

O “diálogo” continua (se é que podemos dizer que ele existe!) e o que percebemos é um jogo de palavras (im)postas. João parece engajar-se mesmo que timidamente, porque ele se apresenta, cita características dele que o tornariam atraente e uma boa companhia, contudo o faz em um processo de errância. Parece-nos que a enunciação nesses moldes não satisfaz àquela esperada pela professora, nem a que o ritual da prática prevê sendo, portanto, contida justamente pelas intervenções da professora.

Para encerrar as análises das cenas enunciativas desta primeira aula, traremos em seguida, nossa última cena escolhida para compor essa primeira etapa de análises. Salientamos que outras cenas estão presentes na filmagem, entretanto, várias delas seguem certo padrão de apresentação e se parecem muito com a cena de João, em que a interlocutora foi a professora. Houve bastante cautela com uma linguagem correta, percebemos o uso de frases feitas e quase nenhuma encenação ou expressão que nos remetesse de fato a um ambiente de *speed dating*, o que não significa que uma enunciação não tenha ocorrido.

Cena Enunciativa (4)

Maria e Francisco (última dupla a se apresentar)

M: [INCOMP] être mon copain pour tout la vie (risos) non, non, c'est une blague parce que... je ne crois pas... eh... un copain pour tout la vie... ce n'est pas intéressant/

P: Vous ne croyez pas à l'éternité de l'amour

M: Non... en ce moment je suis seule/ je m'appelle Maria et j'ai trente ans (risos) si j'ai soixante-deux ce n'est pas possible de convaincre ce jeune garçon de rester vec moi (risos)

T: Il a quarante-cinq

M: Oui, et moi j'ai trente ans, en pleine fleur de l'âge (risos)... eh... je... **j'aime la langue française** et je sais que toi aussi/eh... je pense que si tu veux rester avec moi, nous pouvons voyager pour tout le monde/ **spécialement pour la France/** eh... je pense même que **nous pouvons rester là** pour quelque...

P: Pendant quelque temps

M: Pendant quelque temps/eh... je... **épargne d'argent?** (pergunta para a professora)

P: Épargnier

M: j'ai **épargner de l'argent**

P: j'épargne

M: Oui, une **belle épargne**

P: Une belle caisse d'épargne

M: une belle caisse d'épargne/ et toi tu ne dois pas se préoccuper avec **de l'argent**, parce que moi j'ai beaucoup d'argent (risos)

P: Et voilà, c'est fini votre temps/

M: Non! Je veux dire une chose/ j'aime faire de la danse/

F: Mais moi je sais...

M: Non, mais je t'enseigne (risos)

P: Enseigner!

F: [INCOMP] je suis convaincu/ (risos)⁴⁴

⁴⁴ Tradução da CE (4) - **M:** [INCOMP] ser meu companheiro por toda a vida (risos) não, não, é uma brincadeira porque... eu não acredito... eh... um companheiro para toda a vida... não é interessante/

P: Você não acredita na eternidade do amor

M: Não... nesse momento estou sozinha/ eu me chamo Maria e tenho trinta anos (risos) se eu tenho sessenta e dois anos não é possível convencer esse jovem garoto em ficar comigo (risos)

T: Ele tem quarenta e cinco

Nessa *CE* Maria parece lançar-se ao jogo por pelo menos dois motivos: o primeiro por causa da expressividade com que ela dialoga com Francisco, os gestos, o sorriso, a disposição em falar e a expressão facial quando olha para o parceiro de cena demonstrando ao mesmo tempo um pouco de timidez, mas também certa ousadia naquilo que está dizendo. Nas imagens abaixo podemos perceber alguns desses detalhes:

*M: Sim, e eu tenho trinta anos, em plena flor da idade (risos)... eh... eu... **eu amo a língua francesa** e eu sei que você também/eh.... eu penso que se você quiser ficar comigo, nós podemos viajar por todo o mundo/ **especialmente pela França**/ eh... eu penso que **nós podemos ficar** por algum tempo...*

P: Durante algum tempo

M: Durante algum tempo/ eh... eu ... poupei dinheiro? (pergunta para a professora)

P: Poupar

M: Eu poupei dinheiro

P: eu poupo

M: Sim, uma bela poupança

P: Uma bela poupança

M: Uma bela poupança/ e você não deve se preocupar com dinheiro porque eu tenho muito dinheiro (risos)

P: é isso, acabou seu tempo/

M: Não! Eu quero dizer uma coisa/ eu adoro dansar/

F: Mas eu ...

M: Não, eu te ensino (risos)

P: Ensinar!

F: [INCOMP] Eu estou convencido/ (risos)



36:51



37:27



37:29



37:45



39:17



39:21

O segundo motivo que evidencia o fato de Maria ter entrado no jogo é devido àquilo que ela resolve falar para seu interlocutor. Maria, de maneira criativa, dá-se uma nova idade e fala de si, de seus interesses:

Excerto (7)

*M: Oui, et moi j'ai trente ans, en pleine fleur de l'âge (risos)... eh... je... **j'aime la langue française** et je sais que toi aussi/eh.... je pense que si tu veux rester avec moi, nous pouvons voyager pour tout le monde/ **spécialement pour la France**/ eh... je pense même que **nous pouvons rester là** pour quelque...*

A aluna sintagmatiza a língua por meio de alguns índices específicos que remetem às pessoas presentes na interlocução (Je – eu; nous – nós) e também que remetem ao espaço dessa instância enunciativa (là – lá se referindo à França em oposição ao aqui se referindo ao Brasil). Além disso, a semantização parece ocorrer em concomitância, já que Maria se mostra presente por meio dos índices específicos e começa a se dizer por meio de procedimentos acessórios, que são todo o arranjo de elementos morfológicos, lexicais e sintáticos que podem ser articulados no enunciado, a partir da experiência de linguagem daquele que enuncia (cf. tópico 2.3.2). Ela faz isso a fim de (com)partilhar de seu “mundo” com seu interlocutor.

Esses dizeres não parecem ser fictícios, já que em entrevista conosco, por várias vezes, a aluna fala de sua paixão pela França e a vontade de morar nesse país, materializada na expressão “*rester là*”, em que o advérbio “*là*” nos aponta para esse lugar em que ela deseja estar. A relação dessa aluna com a língua é uma relação extremamente marcada pela vontade de falar essa língua, o encantamento com a cultura, com o país, com o povo. Essas marcas podem ser evidenciadas a partir de recortes que fizemos da entrevista que realizamos com Maria, em que ela diz:

Recorte (3)

*“[...] eu sei que o fato é que **é uma paixão** [...] foi uma coisa que eu praticamente fiz a vida inteira assim, estudo um pouco, passo muitos anos sem estudar, **volta de novo a paixão** eu retorno [...] **é tão maravilhoso** o país deles, a língua deles (rindo) tudo deles **é tão bacana** [...] **sou apaixonada** por francês [...] eu tenho **um sonho** [...] qualquer dinheiro que eu receber se der pra um mês, é um mês, dois meses um ano ficar na França pra ver se eu consigo realizar esse meu sonho [...] eu **sou tão apaixonada**, eu chego até a **me emocionar**, eu **choro** você quer saber, porque eu não sei por que, quando eu vou escrever em francês eu **fico emocionada** [...]” (Entrevista – Maria).*

Percebemos nos dizeres acima uma recorrência em torno de uma afetividade relacionada à imagem ideal da língua francesa, da França e da cultura. Percebemos, inclusive, a identificação de Maria a essa imagem, a qual parece possibilitá-la lançar-se nessa língua que lhe é estrangeira, na tentativa de se apropriar dela e se deixar falar por ela, seja falando de si,

se posicionando e se expressando em francês, seja na curiosidade e mistério que ela sugere ao retomar sua história tentando encontrar aí uma origem francesa, como vemos nos recortes abaixo:

Recorte (4)

*“[...] na minha família ninguém nem meus pais nem meus irmãos ninguém se interessou pelo francês, só eu... sabe assim... mas de qualquer maneira como eu não conheço meus **antepassados**, [...] então pode ser que esteja ligada a isso. Mas aí depois eu descobri uma coisa que tem uma ligaçãozinha é a seguinte: minha mãe nasceu no Maranhão e aí eu descobri que os franceses é/ eu tinha esquecido desse detalhe que os franceses estiveram/ é... invadiram lá o Maranhão estiveram por algum tempo como... é... tomaram conta né/ e dominaram e... tem muita influência é... tiveram muita/ influenciaram demais [...] E aí eu pensei **quem sabe algum antepassado meu lá no Maranhão era de origem francesa né/ e se teve algum relacionamento com algu/ sei lá/ se eu tenho alguma descendência/ não sei/ eu sei que o fato é que é uma paixão [...]**” (Entrevista – Maria).*

A língua francesa para Maria parece constituir a possibilidade de ir à origem. Talvez seja por isso que ao narrar sobre seu interesse em estudar francês, ela fala do início, tenta encontrar na sua história uma origem que pudesse ter desencadeado a eleição do objeto, que no caso, é estudar a língua francesa. A relação da aluna com a língua é de tal ordem que a identificação extrapola os limites do encantamento com a língua, com a cultura e com o país, deixando entrever em seu discurso um certo desejo de pertencimento a esse outro que a seduz. Lembramo-nos de Prasse quando diz que o desejo pelas línguas estrangeiras se alimenta não só da inveja de como os outros gozam, mas também da “inquietação de não estar no lugar necessário, de não poder encontrar seu próprio lugar na língua materna” (PRASSE, 1997, p. 71). Parece-nos razoável pensar que Maria está em busca desse “lugar necessário”.

Retomando as análises da *CE 4* e da *CE 1*, a postura de Maria é melhor compreendida quando trazemos esses recortes e flagramos em seu dizer, marcas de identificação com a língua que parecem possibilitar uma relação de constituição: “*j’aime la langue française*”; “*nous pouvons rester là*”; “*Non! Je veux dire une chose*”. Nas três expressões podemos perceber a identificação de Maria à língua; na primeira ela fala de seu amor pela língua, na segunda, o desejo de ficar naquele país e na terceira, ela não aceita ser interrompida pela professora, e nesse momento é bem incisiva com o “não”, levantando, inclusive, as mãos para a professora, como que barrando a interferência para continuar falando. Aqui a empolgação de Maria se inscreve no e pelo corpo, ao mesmo tempo em que os elementos do enunciado também apontam para essa empolgação. Esse amor pela língua aparece agora em uma

atividade pedagógica em que não necessariamente precisaria aparecer. Nada no *jeu de rôle* sugere que ela use isso como argumento para convencer alguém de que vale a pena namorar com ela, o que se mostra como mais um indício da re(l)ação dela com a língua.

Nessa *CE 4* os elementos que Maria articula em seus enunciados, combinados com a forma e a expressividade com que ela os elucida, nos autorizam a pensar no efeito-fascínio que essa língua está exercendo sobre essa aluna. Kristeva (1988) afirma que um estrangeiro, ao aprender uma língua, é capaz de, nela, produzir audácias as mais imprevisíveis. Parece-nos ser esse o caso de Maria, pois, como mostramos até aqui e ainda vamos evidenciar nas próximas análises, a aluna não mede esforços para se lançar nessa língua e, inclusive, parece aceitar e se animar com situações inusitadas (como por exemplo, sua empolgação com o “*speed dating*” na *CE 1*), indiciando uma certa inscrição à língua.

De posse do que foi observado e analisado nessa aula selecionada para a análise, o trabalho com a oralidade teve um espaço privilegiado. Primeiro, pelo tempo que lhe foi concedido; segundo, porque houve uma ênfase em atividades que visaram os diálogos e as *performances* entre os alunos. Entretanto, com um olhar atento para as análises e para o que observamos na sala de aula, chegamos a algumas possíveis considerações a respeito do trabalho com a oralidade nessa primeira aula.

Um primeiro fator que nos chamou a atenção foi que nem todos os alunos emitiram suas opiniões na *CE 1*, já que naquele momento o objetivo era falar sobre o que achavam da prática do *speed dating*. A conversa ficou apenas entre Maria, Timóteo e João. Depois de algum tempo, Gabriela resolve emitir sua opinião, mas não é possível compreendê-la, porque a aluna fala algumas palavras soltas, com muita dificuldade e sem nenhuma coerência, o que demonstra o quanto sua relação com a oralidade nessa língua é rarefeita. Outros três alunos que estavam na aula, ficaram apenas como ouvintes nesse momento. Nessa situação, têm-se sempre os mesmos alunos falando, enquanto os mais tímidos não conseguem espaço ou não se sentem à vontade para emitirem suas opiniões.

Um segundo fator que observamos é que no *jeu de rôle* todos os alunos foram convocados a falar. Entretanto, os diálogos não passaram de uma resposta muito artificial à atividade proposta e nesse sentido, concordamos com Anderson quando diz que:

[...] a produção linguageira dos aprendizes é verídica na realização, mas muito longe do que se passa na realidade, ou então, a realização linguageira

é totalmente falsa no seu cumprimento, mas conforme os objetivos pedagógicos subjacentes⁴⁵ (ANDERSON, 1999, p. 287).

Parece-nos ser esse exatamente o caso que acontece nesse *jeu de rôle*. Com exceção de Maria, nenhum outro aluno demonstrou interesse pelo tema, tão pouco em seus diálogos apontaram para uma situação que poderia se dizer real, seja por meio de expressões corporais ou de palavras específicas daquele tema. Ao averiguarmos marcas de uma tomada da palavra considerando aspectos da semantização, percebemos que, em grande parte dos diálogos, o que tínhamos eram frases feitas e uma sintagmatização pouco harmoniosa em se tratando de coerência; concomitantemente foi-nos possível apreender algo da relação corpo-linguagem, seja na resistência dos alunos em enunciarem, seja na empolgação se inscrevendo no e pelo corpo. Em todo caso, observamos a artificialidade no cumprimento da tarefa e, conseqüentemente a dificuldade dos alunos em se implicarem naquilo que estavam realizando. Em vários momentos, os alunos eram cerceados por correções e interferências, o que dificultava ainda mais uma possível tomada da palavra na língua francesa.

Muito ainda poderia ser explorado nessa primeira aula, no entanto, nosso objetivo não é esgotar as possibilidades de sentidos que são produzidos em uma análise como essa, mas, ao contrário, recortarmos aquilo que para a nossa discussão nos é mais relevante, e a partir dos recortes lançarmos nossos gestos de interpretação que nos possibilitem uma leitura discursivo-enunciativa do trabalho com a oralidade na sala de aula.

4.2 – Aula “B”

A proposta de conteúdo para a segunda aula tinha como tema: “*Vous, moi, toit*” [Você, eu, telhado] em que a prática da “*colocation*”⁴⁶ deveria ser trabalhada como conteúdo sociocultural. Outros objetivos eram propostos pelo guia pedagógico, como por exemplo, os objetivos comunicativos: apresentar as razões de uma escolha; e os conteúdos linguísticos, que deveriam objetivar o trabalho com a gramática em torno das expressões de causa. Para cada um desses objetivos o livro previa algumas atividades que vão, basicamente, na mesma direção do que apontamos no tópico 4.1.1, diferindo no conteúdo, mas seguindo o mesmo padrão nas abordagens e no formato: atividades de compreensão de pequenos textos,

⁴⁵ [...] la production langagière des apprenants est véridique dans sa réalisation mais très loin de ce qui se déroule dans la réalité, ou alors la réalisation langagière est totalement fautive dans son accomplissement mais conforme aux objectifs pédagogiques sous-jacents.

⁴⁶ Expressão francesa para designar a locação conjunta de um imóvel, em outras palavras, viver junto com outras pessoas.

atividades de gramática, que objetivavam aplicar as regras aprendidas e, por fim, as atividades que visavam a prática da escrita e da oralidade.

Para trabalhar esse conteúdo, foi passado um filme francês chamado “*L’Auberge Espagnole*” de Cédric Klapisch⁴⁷. Essa postura da professora indicia uma possível identificação à abordagem *actionnelle* (cf. tópico 1.3), em que o foco é fazer do aluno um ator social, que possui tarefas a cumprir e que minimamente deve saber agir em uma sociedade. A professora não se prende ao livro e, para além dele, parece querer mostrar como as questões de *colocation* se dão na prática, na tentativa de aproximá-las da realidade de seus alunos. Foram dedicados dois dias de aula para essa finalidade. O filme em questão mostra, em linhas gerais, a vida de um jovem francês que precisava falar muito bem a língua espanhola, a fim de conseguir um trabalho no ministério das finanças em Paris. Para se capacitar melhor, ele parte para Barcelona objetivando estudar naquela cidade por um ano para aprender a língua. Em Barcelona, ele se aproxima de um grupo de estudantes *ERASMUS*⁴⁸ e juntos dividem um apartamento, realidade essa muito comum no cotidiano de vários estudantes que partem para estudar fora de suas cidades. É essa realidade que o filme tenta mostrar, além de retratar as várias experiências vividas por esse estudante, fazendo com que o curso de sua vida tome caminhos até então inesperados.

Após ter passado o filme, foi proposta uma rápida discussão na sala de aula em que cada aluno teve a oportunidade de emitir suas opiniões a respeito do final do filme. É desse momento que recortamos duas *CE* que, para nós, são representativas daquilo que estamos querendo mostrar ao longo desse trabalho, qual seja, a possibilidade (ou não) de uma tomada da palavra na língua francesa na aula de FLE. A partir dessas cenas será possível percebermos o processo de semantização que o sujeito produz para se enunciar, sendo evidenciado no arranjo sintagmático e no jogo de interlocução que ele realiza, a fim de conseguir expor sua opinião sobre o filme. O objetivo dessa atividade era promover a interação de forma espontânea e com isso, averiguar a compreensão oral dos alunos, já que o filme foi assistido em francês, em um primeiro momento com legenda em francês, e no final do filme sem legenda. Basicamente a professora interrogou cada um dos alunos de maneira bem direta e rápida.

⁴⁷ Direção: Cédric Klapisch. França, 2002. 1 filme (124min), son., color.

⁴⁸ “O Programa *Erasmus* é um programa europeu de intercâmbio de estudantes, que já existe desde o final de 1980. Sua finalidade é oferecer opções de câmbio para os estudantes de dentro da União Europeia e que envolve muitas das melhores universidades e lugares de aprendizagem no continente”. Informação disponível em: <http://www.erasmusprogramme.com/the_erasmus.php>. Acesso em: 03 abr.2013.

4.2.1 – A resposta de Gabriela

Após assistirem ao filme, os alunos partiram para a produção oral em sala de aula a partir da seguinte pergunta: “*La fin du film ça vous a enfin surpris ou non?*”⁴⁹. A pergunta foi direcionada a todos os alunos objetivando que cada um falasse daquilo que lhes chamou mais atenção. No momento em que foi demandado à Gabriela para expor suas impressões com relação ao final do filme, a aluna emite o seguinte comentário:

Cena Enunciativa (5)

Professora e Gabriela

(G) – Ah... j’ai compris/ j’ai compris

(P) – J’ai compris/

(G) – J’ai compris (**peau**) du film parce que sans (legenda?)

(P) - sans le sous-titrage

(G) - c’est très difficile pour moi, (**ma**)/ **mais** ... (**le**) fin du film/

(P) - **la** fin/

(G) - **la** fin/ je pense que c’est bon parce que je pense qu’il est (jeune?) ih... il (**pait**) changer de profession/

(P) – Haham

(G) - Je pense que c’est important(**e**) (**faite**) (**se**) (escolha!)

(P) - **son choix**

(G) - **son choix**

(P) - C’est important de faire son propre choix⁵⁰

Na tentativa de tomar a palavra na língua francesa, a aluna já inicia o seu comentário demonstrando certa insegurança ao dizer que “*entendeu pouco do filme*” e que tem “*dificuldade de assistir filme sem legenda*”. Essa estudante, durante todo o semestre,

⁴⁹ Tradução: *O final do filme surpreendeu vocês ou não?*

⁵⁰ Tradução da CE (5) - Professora (P) e Gabriela (G):

(G) – Ah... eu entendi/ eu entendi

(P) – Eu entendi/

(G) – Eu entendi (**pouco**) do filme porque sem... (legenda?)

(P) – sem legenda/

(G) – é muito difícil pra mim, (**ma**)/ **mas** ... (**o**) final do filme/

(P) – **o** final/

(G) – **o** final/ eu penso que é bom porque eu penso que ele é (jovem?) ih... ele (**pode**) mudar de profissão/

(P) – haham

(G) - eu penso que é importante (**fazer**) (**sua**) (escolha!)

(P) – **sua escolha**

(G) – **sua escolha**

(P) – É importante fazer sua própria escolha.

apresentou muitas dificuldades com relação à língua no que diz respeito à pronúncia das palavras e ao vocabulário. Em entrevista com Gabriela, ela nos contou que possui formação em Artes Cênicas, o que aparentemente nos fez imaginar que ela poderia ter uma desenvoltura e uma *performance* mais livre e, conseqüentemente, menos tímida. Entretanto, o que encontramos durante o semestre foi exatamente o contrário. Além disso, a aluna também nos apontou um pouco do seu percurso com a língua francesa o qual acreditamos ser importante para nossa análise:

Recorte (5)

Ai eu quan/ fiz tantas tentativas/ que eu comecei... terminei o meu mestrado em 2005, eu acho que em 2006 eu comecei a fazer o francês, mas eu fiz em duas escolas e sempre não terminava o curso, por algum... horário ou... porque eu não tava gostando mesmo, agora aqui na ESCOLA DE LÍNGUAS... tem/ eu acho que no quarto ano?! Quarto ano/ (Entrevista – Gabriela)

O fato de a aluna dizer que fez “*tantas tentativas*” já é um indício de que se “envolver” com a língua estrangeira para ela não é um exercício tranquilo, no sentido de que há uma tensão constante entre “*tantas tentativas*” e “*sempre não terminar*”. Existe aí uma representação muito forte de que “terminar” o curso é saber tudo da língua. Isso porque, a palavra “terminar” é da ordem de uma conclusão; se no lugar desse verbo Gabriela tivesse utilizado “interromper”, outros sentidos seriam produzidos, dentre os quais, destacamos a possibilidade de que o processo de aprendizagem da língua francesa estaria para a ordem de uma continuação e não da busca pela conclusão.

O advérbio de tempo “*sempre*” parece intensificar o peso das interrupções no processo de aprendizagem, quando, na realidade, pelo que a aluna informa nesse trecho, ocorreram duas interrupções (“*eu fiz em duas escolas*”). Além disso, a hesitação no dizer de Gabriela quanto à razão de “*tantas*” interrupções no curso (“*por algum... horário...*”) parece sugerir pelos menos dois sentidos: o primeiro deles é a tensão materializada no processo enunciativo; e o segundo sentido é um adiamento da possível real razão que a fez interromper o curso por duas vezes. Possivelmente, a razão denegada seja enunciada em outro ponto do dizer, em que Gabriela retoma o tema da aprendizagem e declara “*não estar gostando mesmo*”.

Olhando para a CE (5), observamos algumas pronúncias bastante problemáticas, que podem entrever certo efeito-resistência que a aluna ainda apresenta em se assujeitar à língua, mesmo com um percurso de estudos de “*quatro anos*”. Não queremos dizer com isso que a inscrição do aluno na língua esteja relacionada com o nível em que ele está, mas, ao contrário, que essa inscrição tem a ver, dentre outros processos, com a tomada da palavra, a demanda

psíquica envolvida, os processos identificatórios que vão permitir que alguns sons sejam rapidamente captados e outros jamais.

A aluna não faz muita questão de falar durante as aulas, fazendo-o somente em momentos em que lhe é demandado. Isso é confirmado na entrevista por ela mesma no recorte (5) em que ela diz: *“eu me poupo o máximo que eu posso pra falar (risos)”*. Na CE em questão observamos que a voz da aluna oscila consideravelmente, de modo que várias vezes, em uma mesma sequência de palavras, ela “afirma”, mas com uma entonação ascendente, como que indagando para obter uma confirmação, como se estivesse sempre precisando de ajuda para dizer alguma palavra ou para trazer à tona aquela que foi esquecida. Geralmente a aluna fala a palavra em português, esperando a tradução que, em seguida, sempre é feita pela professora. É como se o locutor não se autorizasse a dizer na língua do outro e ficasse na dependência daquele a quem ele reputa essa autoridade. Alguns alunos se colocam nessa posição, esperando que alguém diga por eles.

A partir da CE (5), notamos que por várias vezes, a aluna comete alguns “erros” que, olhados por outras perspectivas teórico-metodológicas, se constituiriam em um problema aparentemente “grave”. Por exemplo, quando nos lembramos do método gramática e tradução, observamos que o foco era o conhecimento das regras do idioma, ênfase no estudo do vocabulário e na forma padrão da língua. Com o método audiolingualismo o estudo da língua passou a privilegiar o vocabulário cotidiano de textos, a pronúncia era fortemente enfatizada desde o início da aprendizagem, evitavam-se ao máximo os erros cometidos pelos alunos, eram trabalhadas informações estereotipadas sobre a França e, além disso, não havia grande preocupação com o conteúdo, o importante era a manipulação da linguagem (BERTOCCHINI; COSTANZO, 2008). Para essas perspectivas de ensino os “erros” deveriam de fato ser combatidos, porque não demonstravam o rigor no conhecimento das regras da língua, nem na pronúncia das palavras.

Apesar de o ensino da língua francesa estar fortemente atrelado, atualmente, à abordagem *actionnelle*, não é de se espantar quando percebemos, por vezes, a ênfase na correção dos alunos. Ao mesmo tempo em que é possível se inscrever em uma abordagem de ensino considerada atual, a prática das correções, a ênfase no aspecto cultural da língua, a não preocupação com o conteúdo daquilo que os alunos dizem em seus momentos de prática oral, indiciam outras identificações que constituem o fazer da sala de aula, como por exemplo, a identificação ao discurso das abordagens mais estruturalistas, que preconizam a acuidade na produção linguageira como prioritária e desvalorizam a negociação de significados entre os interlocutores.

Entretanto, a partir do olhar discursivo-enunciativo que queremos lançar sobre essa prática da sala de aula, vamos conceber esses “erros” como sendo momentos de *errância*, em que a aluna está em uma tentativa constante de se apropriar da língua do outro. Para construir um espaço enunciativo na língua do outro é necessário propor-se como sujeito, isso nos afasta da possibilidade de identificarmos essas *errâncias* como “erros” quaisquer.

Essa tentativa é marcada pelo desejo e dificuldade que há em construir um espaço enunciativo na língua francesa, espaço esse que requer do aluno pensar nessa outra ordem linguística que é a língua do Outro. Observamos essa dificuldade da aluna quando falta uma palavra, sendo necessário que ela fale em português e espere que a tradução seja feita pela professora. Nessas ocorrências, a professora, enquanto única interlocutora da aluna na *CE* em análise marca fortemente a sua posição discursivo-enunciativa produzindo intervenções, confirmando ou reprovando a fala da aluna, prova disso é o som “*haham*” produzido pela professora materializando ali um ponto final. Na sequência, percebemos que a aluna já direciona o diálogo para uma conclusão. Essa troca instaurada não parece possibilitar uma re(l)ação menos incisiva sobre o aluno, e uma das consequências dessa (im)posição sobre Gabriela é o fato de a aluna ter-se alienado de tal forma à correção empreendida no ritual da sala de aula, que impossibilitasse uma apropriação da língua, um “manejo”, para usar a expressão de Benveniste ([1958]2005).

Outro momento em que essa dificuldade vem à tona é quando a aluna parece “confundir” algumas palavras. Por exemplo: “*c’est très difficile pour moi, (ma)/ mais... (le) fin du film/*” a troca do *ma* (que em português seria o *mas*), é exatamente a palavra que ela deseja usar nessa sequência; entretanto, em francês, ela deveria utilizar o *mais*, e é isso que ela faz ao se corrigir. Mais à frente ela utiliza *(le) fin du film*, enquanto, na realidade, “fim” em francês é uma palavra feminina, sendo necessário utilizar o artigo definido *(la)*, correção essa que a professora faz imediatamente.

Na frase “*J’ai compris (peau) du film*” no lugar de dizer (*peu* [pø]) vocábulo ideal para a frase em questão, a aluna diz (*peau* [po]). Talvez essa troca se justifique pelo fato de equivaler ao som da palavra “pouco [p’owku]” em português. Da mesma forma a frase “*il (pait) changer de profession*”, no lugar de dizer (*peut* [pø]) a aluna diz (*pait* [pɛ]). Essa troca pode indiciar uma aparente “confusão” com relação aos sons, ora de sua língua materna, ora da língua francesa, no sentido de que, em português, a palavra nessa sequência seria (*pode* [p’od]) som mais aberto, enquanto que em francês seria (*peut* [pø]), que possui uma vogal mais fechada. Na sequência, a palavra *important(e)*, dando ênfase à vogal (e), que nesse caso, em francês, não deve ser acrescentada à palavra, enquanto na língua portuguesa dizemos

(*importante*). Esses exemplos nos apontam fortemente para o quanto a experiência de linguagem de Gabriela está em jogo, convocando, por vezes, a língua materna para que o seu dizer possa fazer sentido, mesmo que nos seja possível notar apenas rastros dessa língua materna, materializados nos sons confundidos pela aluna.

Além disso, pensando sobre a resposta em si à questão posta pela professora, Gabriela limita-se a respostas muito simples, sem uso de conectores e sem muita explicação, usando adjetivos como “*bon*” e “*important*”, que são cognatos do português e, por isso, mais fáceis de serem usados e lembrados. Ao fazer uso desses adjetivos a aluna fica na superfície da língua, não demonstrando uma entrada, ou mesmo uma tentativa de ir além nessa outra ordem discursiva.

Esse tipo de análise nos direciona a pensar o quão complexo é o processo de (se) enunciar na língua do outro. A premissa de que para construir um espaço na língua do outro é necessário propor-se como sujeito nos afasta da possibilidade de identificarmos essas *errâncias* (que estão para a ordem da gramática) como “erros” quaisquer. No momento em que a aluna tenta converter a língua em discurso, ela produz um agenciamento de formas linguísticas de tal modo a dizer, nesse processo de conversão, algo de si. No trecho transcrito CE (5), podemos perceber que Gabriela marca uma posição na língua do Outro a partir dos efeitos que sua língua materna exerce ali. Essa posição pode ser identificada como uma posição de “não-saber”, de alguém que é barrado por um Outro bastante consistente e que pode ser materializado pela sua própria língua, pela posição que a professora ocupa e pelo campo enunciativo da sala de aula.

Falar deste campo para nós se configura como uma questão chave para nossa argumentação, visto que a sala de aula é um espaço socialmente definido, que possui um saber específico e por isso, reuni um grupo e um professor (FRANZONI, 1991). A partir disso, o professor é quem geralmente porta o saber e é o responsável por transmiti-lo. Ele é colocado pelos alunos em uma posição de ideal de língua, acirrando ainda mais sua posição de suposto-saber.

Na sala de aula em que fizemos nossas observações havia uma metodologia declarada como autônoma, mediadora, entretanto, uma postura da professora parecia ser contrária porque diante das demandas que lhes eram impostas, ela definia muito bem seu lugar no espaço-sala assumindo uma posição que lhe permitisse lidar com o contingencial e provisório que a todo o momento se instauravam na aula. Esse contingencial pode ser percebido por meio das recusas e das resistências dos alunos, por causa das representações de língua e aprendizagem que estão em jogo, dentre tantas outras formas aparentes ou não que se

delineiam no espaço-sala. Ao evidenciarmos o aspecto contingencial que encerra as relações de ensino e aprendizagem na sala de aula, estamos apostando que nesse espaço-sala há um acontecimento de linguagem que sustêm o conflito, a contradição e o insucesso, e por isso mesmo lida-se o tempo todo com aquilo que é inesperado e que desestabiliza na materialização de sentidos e do sujeito (LEITE, 2010).

Retomando a análise da *CE* (5) fica evidente que Gabriela não consegue dar um passo além. A aluna demonstra muita dificuldade em construir um espaço enunciativo na língua francesa, principalmente pela sua postura de escolher, na grande maioria das vezes, não se lançar (por si mesma) nesse desafio de encontro-confronto com a língua. Nos momentos em que é necessário que ela se lance na tentativa de construção daquele espaço, o que vemos é uma forte interferência da língua que a constitui. Nesse sentido, a aluna sofre a interferência de sua língua materna, mantendo-se também alienada a ela.

Em seu texto “A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio”, Revuz (2001) aponta para essa tensão que existe entre uma língua que é fundadora do sujeito e através da qual teve acesso à linguagem, e a língua estrangeira como o objeto do desejo, lugar enunciativo em que há risco de exílio, ou seja, de não se reconhecer naquele lugar, não se “sentir em casa” e, conseqüentemente, “risco de ver sua palavra capturada pelo discurso do Outro” (p.5). É nesse espaço de tensão que a autora defende o fato de que a “língua estrangeira vem questionar a relação que está instaurada entre o sujeito e sua língua. Essa relação é complexa e estruturante da relação que o sujeito mantém com ele mesmo, com os outros, com o saber” (p.5). Nesse sentido, parece que alguns alunos experimentam essa tensão ao extremo, recusando arriscar-se na língua do Outro devido ao medo, quem sabe, de ali não encontrar uma posição enunciativa da qual possam ser enunciados e se enunciar.

4.2.2 – A Resposta de Maria

Na mesma aula, tendo como pano de fundo aquilo que já relatamos no tópico 4.2, observamos abaixo a resposta de Maria à pergunta da professora.

Cena Enunciativa (6)

Professora e Maria

- (P) - La fin du film ça vous a enfin surpris ou non? Madame!
 (M) - Pourquoi moi?
 (P) - Je sais pas, mais...
 (M) - Bon! Moi... je... dis que... j'entends très peu qu'est que [INCOMP]
 (M) - Eh... pendant tous le temps j'ai rêvé avec le temps que j'ai vécu pendant... ma jeunesse/
 (P) - Cette expérience!
 (M) - Mon expérience c'est très différent (**d'elle**)/
 (P) - De celle là/
 (M) - De celle là parce que à Brasília parce que... c'est... un autre/ (**un autre temps**)?
 (P) - Une autre époque/
 (M) - Une autre époque eh... [INCOMP] un peu limité...
 (P) - Haham
 (M) - Eh... mais... le... meilleur/ pour moi a été très intéressant parce que c'est (**retourner**) [INCOMP] à ma jeunesse/
 (P) - De revenir...
 (M) - De revenir à ma jeunesse/ c'est tout/
 (P) - D'accord!⁵¹

Nesse recorte, em que a aluna também deveria dizer o que achou de mais interessante no filme, ela direciona sua resposta para sua própria experiência. Entretanto, não conta que experiência foi essa. Ela apresenta nos dizeres muitas hesitações como se não soubesse o que queria ou deveria dizer. O tom de voz da aluna oscila o tempo todo em que está falando, prova disso é nossa dificuldade em compreender determinados trechos do recorte. Quando tem dúvidas com respeito a alguma palavra, ela diz com entonação ascendente: “*un autre temps?*”, esperando da professora uma correção ou uma confirmação com respeito ao que diz.

⁵¹ Tradução da CE (6) - (P) - O final do filme surpreendeu você ou não? Senhora!

- (M) - Porque eu?
 (P) - Não sei, mas...
 (M) - Bom! Eu... eu... digo que... eu escuto muito pouco o que [INCOMP]
 (M) - Eh... durante todo o tempo eu sonhei com o tempo que vivi durante... minha juventude/
 (P) - Essa experiência!
 (M) - Minha experiência é muito diferente (**dessa**)/
 (P) - Daquela/
 (M) - Daquela porque à Brasília porque... é... um outro/ (**um outro tempo**)?
 (P) - Uma outra época/
 (M) - Uma outra época eh... [INCOMP] um pouco limitada...
 (P) - Haham
 (M) - Eh... mas... o... melhor/ para mim foi muito interessante porque é (**retornar**) [INCOMP] à minha juventude/
 (P) - De retornar...
 (M) - De retornar à minha juventude/ é tudo/
 (P) - Ok!

As correções da professora nesse recorte nos chamaram atenção: “(*d’elle*) - *De celle là*”; “(*un autre temps*)? - *Une autre époque*”; “(*retourner*) - *De revenir*...”. Com exceção da primeira correção, que é de cunho gramatical, é possível perceber que a preocupação da professora ao corrigir a aluna não se restringe somente à correção gramatical, mas também a expressões ditas francesas; é isso o que acontece com as duas últimas expressões destacadas acima.

Mais uma vez a professora faz uso da expressão “*haham*” e o faz com tom ascendente, podendo perfazer um sentido de continuidade daquilo que está sendo dito pela aluna; porém, o que se tem em seguida é a conclusão do diálogo. Nesse trecho percebemos um forte movimento de Maria em torno de se apropriar da língua para torná-la discurso. Mesmo errando e se confundindo, ela parece conseguir dizer de si, porque ela relaciona sua experiência à do filme e o faz em língua francesa, apesar de fazê-lo com muita dificuldade.

Nesses casos, identificamos pelo menos dois fatores inibidores para que a *enunciação* na língua estrangeira não ocorresse de fato: o primeiro é o fato de a professora demandar exatamente aquilo que elas deveriam falar em um momento específico da aula, em que metodologicamente falando, seria o momento em que a produção oral deveria ser espontânea, seguindo as referências do *CECR*. É interessante ressaltarmos que o *CECR* se refere ao termo espontâneo quase sempre ao lado da palavra “*aisance*”, que significa facilidade, ser natural nos gestos, na fala e nos comportamentos. Entretanto, a pergunta “o que você achou do final do filme” dá brechas para respostas muito diretas como a de Gabriela, “achei bom, achei importante”.

Consideramos que uma pergunta relevante nessa situação seria aquela que pudesse levar os alunos a uma reflexão do tema proposto, problematizando-o e relacionando-o às suas experiências de vida. Até porque isso traria indícios de uma construção subjetiva dos alunos, já que a relação que o aluno constrói com a língua não está dissociada da história de vida dele. O segundo fator de inibição para que a *enunciação* não ocorresse seria o fato de a professora corrigi-las o tempo todo, acirrando essa dificuldade das alunas em (se) enunciarem. Isso porque, como já abordado no capítulo dois deste trabalho, a enunciação pressupõe o inesperado, o contingente, e, portanto, a possibilidade de *errância*. Ela é um processo de apropriação da língua pelo sujeito. Essa apropriação é uma das operações inconscientes, ou seja, operações nas quais o locutor não tem domínio sobre elas. Benveniste afirma que essa capacidade do locutor de se propor como “sujeito” é a “subjetividade” e que ela “não é um sentimento que cada um experimenta de ser ele mesmo”, isso porque “esse sentimento, na medida em que podemos considerá-lo, não é mais que um reflexo”. Para Benveniste, a

subjetividade “é uma unidade psíquica que transcende a totalidade das experiências vividas que reúne, e que assegura a permanência da consciência” (BENVENISTE, [1958]2005, p. 286).

Ao mesmo tempo em que o propor-se como sujeito é uma operação do inconsciente, esse processo requer também um mo(vi)mento do sujeito em direção a esse saber, que no nosso caso, é a língua francesa. Com relação a esse “momento” podemos pensar no quanto o processo de apropriação é relacional com a instância de discurso.

Essa instância de discurso não é empírica (BENVENISTE, [1956]2005), ela tem a ver com o modo como o aluno se vê na sala de aula. Ela nos permite entrever tanto o aspecto dialógico da linguagem quanto a exterioridade que é constitutiva do processo. Nos casos analisados acima vemos que, tanto com Gabriela quanto com Maria, além dos aspectos históricos e sociais que compõem esse cenário da sala de aula, temos também a professora enquanto única interlocutora no momento do diálogo e os outros alunos, que apesar de só falarem em seus turnos, estão presentes como ouvintes. Tudo isso compõe o aspecto dialógico da linguagem e os fatores “externos” que constituem o sujeito e o processo que o envolve. Pensar essa exterioridade (AUTHIER-REVUZ, 1998) que é constitutiva de toda língua é considerar que há elementos sendo incorporados ao linguístico, tais como, a história, a memória, o inconsciente (TAVARES, 2010). E por que processo? Porque apropriar-se de uma língua se trata, sobretudo, de uma experiência de linguagem, e processo aponta para aquilo que está continuamente modificando, incidindo para que o momento da apropriação se dê. Entretanto, não há garantias de que de fato ela possa se dar.

A partir dessa compreensão podemos admitir que pode haver momentos em que alunos se apropriem de certos aspectos da língua, mas não dela toda, sendo possível, dessa forma, que a aluna enuncie em determinados momentos e em outros não. Quando a enunciação de fato não ocorre, podemos inferir que a aluna continua em um mo(vi)mento de apropriar-se da língua, passando por momentos de *errância* em seu dizer, mas também experimentando uma posição de “entre-lugar”, em outras palavras, não estando nem na língua que a constitui nem na língua que deseja (REVUZ, 2001).

Considerações Finais

Ao longo deste trabalho, pautadas em uma perspectiva discursiva-enunciativa procuramos identificar a possibilidade (ou não) de ocorrer em sala de aula de língua francesa uma tomada da palavra que desencadeasse na produção de enunciados extemporâneos nessa língua. Fizemos isso ao mesmo tempo em que problematizamos o(s) modo(s) como a prática oral era trabalhada em sala de aula, questionando se ela possibilitava ou não essa tomada da palavra. Partimos para isso do pressuposto de que, para ocorrer a produção de enunciados extemporâneos, é fundamental que ocorra identificações entre aluno e língua.

Iniciamos nosso trabalho com a problematização de dois instrumentos para o ensino da língua francesa (o *Cadre* e a DLE). Mostramos algumas noções principais envolvendo a questão da comunicação oral e as prescrições para o trabalho com a oralidade em sala de aula. Percebemos fortemente o tom didático e metodológico que perfaz esses documentos e, principalmente, identificamos uma linha teórico-metodológica que concebe língua como um instrumento de comunicação, reduzida à serviço do falante; uma noção de sujeito cognoscente, que possui o controle daquilo que diz; e uma noção de ensino e aprendizagem reduzida à(s) necessidade(s) do “aprendiz”.

Teoricamente delimitamos nossos pressupostos contrastando-os às noções elencadas anteriormente nos dois instrumentos teórico-metodológicos para o ensino da língua francesa. Percorremos por alguns conceitos da Análise de Discurso Pêcheutiana que nos ajudaram a analisar tanto o *Cadre* e a DLE quanto nos possibilitaram um olhar discursivo para a sala de aula e as relações que ali se materializaram. Ao considerar os processos de identificação pelos quais o sujeito passa para, como consequência, se subjetivar à algo ou à alguém, foi-nos essencial tocarmos na noção de sujeito de linguagem. Investimos também fortemente na noção de enunciação elaborada por Benveniste e as decorrências dessa noção na instância de tomada da palavra. Delimitamos as fronteiras teóricas entre enunciação e produção oral no

sentido em que uma está para um processo de apropriação, uma inscrição subjetiva na língua e a outra está para uma produção mecanizada do dizer, atendendo consideravelmente às exigências utilitaristas. Isso não significa que a produção oral acontece em detrimento da enunciação ou vice-versa. Ao contrário, queremos evidenciar que um evento pressupõe o outro. Contudo, na sala de aula de FLE, a produção oral parece ganhar relevância em função de poder ser comparada ao produto final ansiado pelo ensino e aprendizagem: se o aluno produziu, ele aprendeu. O próprio verbo que perfaz a expressão “produção oral” aponta para a injunção em jogo na sala de aula de línguas de que é esperado do aluno o produto de sua aprendizagem, o que não necessariamente implica que o tal produto será “entregue” (para usar um termo do discurso do marketing) com qualidade.

Procuramos explicitar, orientadas pela hipótese, que os discursos sobre comunicação oral e trabalho com a oralidade, que compõem o ambiente e as representações de oralidade na sala de aula, não conseguem garantir que o aluno tome a palavra na língua estrangeira, por mais que esses discursos venham impregnados de prerrogativas e métodos diferenciados. Foi possível compreender, a partir das análises, que a despeito de todo esse discurso decorrente da DLE, as atividades orais promovidas em sala de aula não impulsionam, necessariamente, a tomada da palavra. Para isso, mobilizamos cenas enunciativas recortadas das aulas de francês observadas e também trechos das entrevistas que realizamos com os alunos, com a finalidade de analisar a possibilidade de uma tomada da palavra na língua francesa.

O modo como construímos o nosso *corpus* de pesquisa se orientou pelos estudos de Pêcheux ([1983]2012) quanto aos procedimentos para trabalhar as materialidades linguísticas, o que abriu vias para pensarmos nos aspectos da semantização materializados nas relações paradigmáticas e sintagmáticas e também na relação corpo-linguagem que evidencia a presença do “homem na língua”. Em um primeiro momento, esses dois aspectos se configuravam como possibilidades de eixos norteadores para a análise. Contudo, essa foi uma das dificuldades que encontramos ao longo das análises, porque não conseguimos delimitar separadamente os eixos, já que os dois, o tempo todo, se imbricavam. Ao lançarmos gestos de interpretação para os elementos materializados discursivamente pensando nos aspectos da semantização, nos deparávamos, ao mesmo tempo, com a re(l)ação corpo-linguagem que ali se presentificava, ou vice-versa.

Nossa opção metodológica frente a essa dificuldade encontrada foi estabelecer esses aspectos (semantização/relação corpo-linguagem) como temas norteadores para analisarmos as cenas enunciativas e os dizeres dos alunos. Por isso, foi-nos possível traçar, no trabalho de análise as relações entre questões de ordem linguística, mas também aquelas que extrapolam

essa relação, que em nosso caso se delineou como sendo a inscrição subjetiva na língua, evidenciando, dessa forma, as relações de identificação (ou não) que os alunos estabelecem com a língua francesa. A possibilidade da tomada da palavra era a nós evidenciada, na medida em que pudéssemos perceber as marcas de apropriação da língua pelo sujeito, culminado na produção da enunciação.

Não nos adentramos na questão da identificação como dito em outros capítulos. Entretanto, essa marca materializada nos dizeres e nas reações dos alunos, foi fundamental para discernirmos indícios de inscrição na língua. Ao identificar-se com a língua, o aluno se subjetiva nela e por meio dela para enunciar. Essa ação, como mostramos ao longo das análises, diz respeito à apropriação da língua de forma que o sujeito a mobiliza para dizer de suas questões. Conforme ocorre esse agenciamento dos elementos na língua, o sujeito vai construindo e desconstruindo um espaço enunciativo na língua do outro, pondo em relação a ausência e presença desse lugar, dado que as várias possibilidades de agenciamento da língua não se esgotam e, por isso mesmo, sempre restam outras possibilidades que fazem com que o sujeito esteja em constante processo de apropriação desse lugar. A instância da tomada da palavra como concebemos nesse trabalho, é evidenciada a partir da produção de enunciação, pois sinaliza não somente que o aluno está sendo dito pela língua e, por isso, consegue dizer nela, como denuncia o fato de o aluno ter se colocado como sujeito, se assujeitado a uma posição discursivo-enunciativa na língua do outro.

Em nossas análises ficou evidente que o trabalho com a oralidade da forma como foi realizado neste contexto e nesta sala de aula, dificulta e em alguns casos, até impede que a tomada da palavra ocorra. No entanto, reconhecemos mais uma vez que a despeito de toda essa estrutura, há alunos que conseguem enunciar-se na língua estrangeira. Esse fato nos é significativo porque não nos cabe propor nessas considerações finais, algo que seja da ordem de uma novidade ou, ainda, que pareça revolucionário. Ao contrário, acreditamos que um dos ganhos deste trabalho é propor, para o ensino da língua francesa, particularmente o trabalho com a oralidade, um olhar que enseje o aspecto contingencial e provisório que existe na enunciação e, por consequência, na tomada da palavra. Isso significa dizer que há um caráter subjetivo e intersubjetivo que envolve a enunciação e que pode ser considerado pelos professores, a fim de problematizar e se posicionar discursivamente frente a uma atividade meramente artificial que não ensinaria a instância da tomada da palavra. Além disso, as interferências que visam pura e simplesmente a acuidade do dizer e o uso formal da língua mediante padrões pré-estabelecidos pelo professor podem ser revistos de modo a não possuir

tanto um caráter de cerceamento, mas, ao contrário, suscitar no aluno que ele se posicione frente à instância de discurso que se coloca para ele na língua estrangeira.

Quanto aos alunos, apreendemos que a apropriação da língua com vistas à enunciação é também da ordem do contigencial. Por mais que eles se identifiquem “positivamente” a partir de elementos que nos fazem pensar no efeito-fascínio para com a língua, a instância de tomada da palavra não está a serviço do sujeito, podendo ocorrer quando menos se espera, ou seja, quando o aluno parece se colocar como sujeito na língua francesa.

Consideramos que as discussões empreendidas ao longo deste trabalho se abrem para alguns desdobramentos que podem e merecem ser aprofundados, a fim de contribuir para as pesquisas no campo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. Como exemplo, destacamos as discussões sobre DLE, FLE e LA como um viés possível a ser melhor aprofundado e problematizado a partir de uma perspectiva discursiva. Também consideramos importante as discussões sobre o “erro” na sala de aula, o qual neste trabalho ganhou um estatuto de errância, apontando justamente para uma compreensão que elaboramos a partir de um viés discursivo-enunciativo. Ressaltamos também a importância de se trabalhar com a implicação do corpo no ensino e aprendizagem de línguas, como uma possibilidade de apreensão de algumas marcas da subjetividade daquele que (se) enuncia na língua do outro. Outra temática que para nós se apresentou essencial no decorrer da pesquisa, e que merece ser aprofundada, é a questão abordada por Kristeva (1994) de que o estranho ou estrangeiro nos constituiu, por isso a autora vai trabalhar com a afirmação de que somos estrangeiros para nós mesmos. Citamos aqui alguns desdobramentos que consideramos importantes para futuras investigações no campo, não ignorando outras possibilidades que porventura podem se abrir por meio das leituras que serão empreendidas.

A partir desta pesquisa, apresentamos algumas reflexões teórico-analíticas com respeito à instância da tomada da palavra na língua do outro. Compreendemos, contudo, que nossa leitura sobre o trabalho com a oralidade e a possibilidade de uma tomada da palavra é uma dentre tantas outras possíveis, inclusive dentro da perspectiva teórica a qual nos filiamos. Também entendemos a importância de lançarmos esses gestos de leitura, ainda que restritos; até porque, depois de conceber a noção de enunciação como a apresentada nessas páginas, nos percebemos fortemente às voltas com esse processo, em que nos apropriamos de partes de um saber e nunca dele todo. Porém, na tentativa de agenciarmos esse saber e nos colocarmos como sujeitos dessa enunciação, apresentamos nestas páginas, entre muitas ausências e algumas presenças, um lugar possível, ao qual nos assujeitamos, para pensarmos o ensino e a aprendizagem da língua francesa que nos é apresentada, a todo o momento, como estrangeira.

Referências Bibliográficas

AGUSTINI, Cármen. A instância do sujeito na anotação de aula. IN: AGUSTINI, Cármen; BERTOLDO, Ernesto S. (Org.) **Linguagem e Enunciação: subjetividade-singularidade em perspectivas**. Uberlândia, EDUFU, 2011.

_____. A instância do sujeito na anotação de aula. IN: AGUSTINI, Cármen; BERTOLDO, Ernesto S. (Org.) **Linguagem e Enunciação: subjetividade-singularidade em perspectivas**. Uberlândia, EDUFU, 2011.

_____; LEITE, João de Deus. Benveniste-Authier: Aproximações conceituais e particularidades práticas. IN: **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo**, v.8, nº1, p. 253-274, jan./jun. 2012.

_____; ARAÚJO, Érica Daniela; LEITE, João de Deus. Rasuras em manuscritos escolares e implicações enunciativas – da projeção de (inter)locução à transmissibilidade. IN: **Revista Letras e Letras do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia**. V. 29, N. 1 (2013).

AIUB, Giovani Forgiarini. Sujeito centrado e sujeito cindido: preferido e preterido nos métodos de ensino de línguas estrangeiras. IN: 8º Encontro do CELSUL, 2008, Porto Alegre. **Anais do 8º Encontro do CELSUL - Círculo de Estudos Lingüísticos do Sul**. Pelotas/RS: EDUCAT, 2008. v. 8.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Linguística Aplicada – Ensino de Línguas e Comunicação**. Campinas, SP: Pontes Editores e ArteLíngua, 2ª ed., 2007.

ANDERSON, P. **La didactique des langues étrangères à l'épreuve du sujet**. Besançon: Press Universitaires Fanc-Comtoises, 1999.

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. (1982). Heterogeneidade mostrada e heterogeneidade constitutiva: elementos para uma abordagem do outro no discurso. In: AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. **Entre a transparência e a opacidade – um estudo enunciativo do sentido**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

_____. **Palavras incertas: as não coincidências do dizer**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1998.

BENVENISTE, Émile [1952]. Comunicação animal e linguagem humana. In: BENVENISTE, Émile. **Problemas de Linguística Geral I**. Campinas, SP: Ed. Pontes, 2005.

_____. [1956]. Observação sobre a função da linguagem na descoberta freudiana. In: BENVENISTE, Émile. **Problemas de Linguística Geral I**. Campinas, SP: Ed. Pontes, 2005.

_____. [1958]. Da subjetividade na linguagem. In: BENVENISTE, Émile. **Problemas de Linguística Geral I**. Campinas, SP: Ed. Pontes, 2005.

_____. [1963]. Vista d'olhos sobre o desenvolvimento da linguística. In: BENVENISTE, Émile. **Problemas de Linguística Geral I**. Campinas, SP: Ed. Pontes, 2005.

_____. [1965]. A linguagem e a experiência humana. In: BENVENISTE, Émile. **Problemas de Linguística Geral II**. Campinas, SP: Ed. Pontes, 2006.

_____. [1966]. A forma e o sentido na linguagem. In: BENVENISTE, Émile. **Problemas de Linguística Geral II**. Campinas, SP: Ed. Pontes, 2006.

_____. [1968]. Estrutura da língua e estrutura da sociedade. In: BENVENISTE, Émile. **Problemas de Linguística Geral II**. Campinas, SP: Ed. Pontes, 2006.

_____. [1969]. Semiologia da língua. In: BENVENISTE, Émile. **Problemas de Linguística Geral II**. Campinas, SP: Ed. Pontes, 2006.

_____. [1970]. O aparelho formal da enunciação. In: BENVENISTE, Émile. **Problemas de Linguística Geral II**. Campinas, SP: Ed. Pontes, 2006.

BERTOCCHINI, P.; COSTANZO, E. **Manuel de formation pratique pour le professeur de FLE**. Paris: CLE International, 2008.

BERTOLDO, Ernesto Sérgio. Discurso e enunciação: implicações da emergência do sujeito. IN: AGUSTINI, Cármen; BERTOLDO, Ernesto S. (Org.) **Linguagem e Enunciação: subjetividade-singularidade em perspectivas**. Uberlândia, EDUFU, 2011.

BRAIT, Beth. Enunciação e Intersubjetividade. IN: Émile Benveniste: **Interfaces, Enunciação e Discursos**. Org.: Karina Giacomelli; Vera Lúcia Pires. Nº33, jul./dez. PPGEL Editores, Universidade Federal de Santa Maria. 2007.

Cadre Européen Commun de Référence pour les langues: Apprendre, Enseigner, Évaluer. (2000). Conseil de la Coopération Culturelle, Comité de l'Éducation, Division de Langues Vivantes Strasbourg.

CAVALLARI, Juliana S. **O discurso avaliador do sujeito-professor na constituição da identidade do sujeito-aluno**. 2005. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2005.

CORACINI, Maria José R. F. Discurso, sujeito e subjetividade. In: **Sujeito e subjetividade: discursividades contemporâneas**. Organizador João Bosco Cabral dos Santos. Uberlândia, EDUFU, 2009.

CORACINI, Maria José R. F. A celebração do outro: **arquivo, memória e identidade – línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução**. Campinas: Mercado de Letras, 2007. 247 p.

CORACINI, Maria José. Migrantes em travessia: entre a memória e o esquecimento. IN: AGUSTINI, Cármen; BERTOLDO, Ernesto S. (Org.) **Linguagem e Enunciação: subjetividade-singularidade em perspectivas**. Uberlândia, EDUFU, 2011.

COURTILLON, Janine. **Élaborer un cours de FLE**. Paris: Hachete, 2003.

DE NARDI, Fabiele Stockmans. Outros dizeres sobre o ensino de segunda língua: **Um lugar para a tomada da palavra no terreno da opacidade e do real**. 2002. 152f. Dissertação (Mestrado em Teorias do Texto e do Discurso) – Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2002.

DICKS, Joseph e Le Blanc, Barbara. **La simulation globale en classe de français langue seconde**: Fondements pédagogiques. University of New Brunswick, Université Sainte-Anne. 2005. Disponível em: <http://www.unbf.ca/L2/Resources/documents/teach_guide_DFL.pdf>. Acesso em: 20 de julho de 2012.

FOUCAULT, M. (1979). **Microfísica do poder**. Tradução Roberto Machado. 21. ed. Rio de Janeiro, RJ: Edições Graal, 2005.

FRANZONI, Patrícia Hilda. Nos bastidores da “Comunicação Autêntica”. **Uma reflexão em Linguística Aplicada**. 1991. 106 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 1991.

GERMAIN, Claude. **Évolution de L’Enseignement des Langues: 5000 Ans D’Histoire**. Paris: CLE International, 1993.

GOMES, Vilma Aparecida. A intervenção do professor no processo de construção da escrita: **um olhar sobre o aluno com “dificuldades de aprendizagem”**. 2013. 255 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Uberlândia, 2013.

KRISTEVA, Julia. **Étrangers à nous-mêmes**. Paris: Gallimard, 1998.

LACAN, Jacques [1949]. O estágio do espelho como formador da função do eu. In: **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

LACAN, Jacques [1957]. A instância da letra no inconsciente ou a razão desde Freud. In: **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

LACAN, Jacques [1954-1955]. **O eu na teoria de Freud e na técnica da psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010.

LEITE, João de Deus. **Discursivizações sobre Ayrton Senna e certa representação de brasilidade**. 2010. 173 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Uberlândia, 2010.

MAGALHÃES, Belmira; MARIANI, Bethania. Processos de subjetivação e identificação: ideologia e inconsciente. In: **Linguagem em (Dis)curso**, Palhoça, SC, v. 10, n. 2, p. 391-408, maio/ago. 2010.

MELLO, Vera Helena Dentee de. A sintagmatização-semantização: **uma proposta de análise de texto**. 2012. 145 f. Tese (Doutorado em Teorias do Texto e do Discurso) – Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2012.

MENAND, Robert. **Le Nouveau Taxi 3** – Méthode de Français. Paris: Hachette, 2010.

MENAND, Robert. **Le Nouveau Taxi 3** – Méthode de Français - Guide Pedagogique. Paris: Hachette, 2010.

MILNER, Jean-Claude [1987]. **O amor da Língua**. Tradução: Angela Cristina Jesuino. Porto Alegre: Artes Médicas, 2012.

MOREIRA, Marco Antônio. Aprendizagem significativa – **a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Moraes, 1982.

ORLANDI, Eni P. **Segmentar ou recortar?** Série de estudos, Faculdades Integradas de Uberaba, n. 10, 1984, p. 9 – 26.

ORLANDI, Eni P. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. Campinas: Pontes, 2004.

ORLANDI, Eni P. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. 9ªed., Campinas, SP, Pontes Editora, 2010.

PÊCHEUX, Michel; FUCHS, Catherine [1975]. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas. In: GADET, Françoise; HAK, Tony, (Ogrs.). Por uma análise automática do discurso – **Uma Introdução à obra de Michel Pêcheux**. Trad. Bethania S. Mariani [et al]. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997. p. 163-252.

PÊCHEUX, Michel [1983]. A análise de discurso: três épocas. In: GADET, Françoise; HAK, Tony, (Ogrs.). Por uma análise automática do discurso – **Uma Introdução à obra de Michel Pêcheux**. Tradução Bethania S. Mariani [et al]. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997. p. 311-318.

PÊCHEUX, Michel [1983]. Discurso: **estrutura ou acontecimento**. Trad. Eni P. Orlandi. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

PÊCHEUX, Michel [1988]. Semântica e discurso: **uma crítica à afirmação do óbvio**. Trad. Eni P. Orlandi. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2009.

PÊCHEUX, Michel. O papel da memória. In: ACHARD, P. et al. **Papel da Memória**. Campinas: Pontes, 2010.

PRASSE, Jutta. O desejo das línguas estrangeiras. Trad. D. D. Estrada. **Revista Internacional**. Ed. Companhia de Freud, Rio de Janeiro, Paris, Nova York, Buenos Aires, Ano 1, n.1, Jun., 1997.

PUREN, Christian. La Didactique des langues-cultures en France: Entre maturité disciplinaire et dépendences multiples. In: BRAUN DAHLET, Véronique (coord.), **Ciências da linguagem e didática das línguas**. São Paulo: Humanistas/FAPESP, 2011, 392p.

REIS, Maria da Glória Magalhães dos. **O texto teatral e o jogo dramático no ensino de Francês Língua Estrangeira**. 2008. 259 f. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Departamento de Letras, Universidade de São Paulo, 2008.

REIS, Maria da Glória Magalhães dos; FERREIRA, Alice Maria Araújo. Verbetes oral, oralidade e discurso: análise crítica de dois dicionários didáticos de ensino de línguas estrangeiras/oral. **SIGNUM: Estud. Ling.**, Londrina, n. 15/2, p. 357-372, dez. 2012.

REVUZ, Christine. A Língua Estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, Inês (Orgs.) **Língua(gem) e Identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

RIOLFI, Claudia Rosa; ALAMINOS, Claudia. Os pontos de virada na formação do professor universitário: um estudo sobre o mecanismo da identificação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n.2, p.299-310, maio/ago.2007.

SCHERER, Amanda Eloina. A constituição de sentido nas fronteiras do eu: memória da língua e a língua da memória. In: **Revista Letras**, Santa Maria, n. 26, p. 119-130, 2003.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. Organizado por Charles Bally e Albert Sechehaye com a colaboração de Albert Riedlinger. São Paulo: Cultrix, 2006.

SERRANI, S. **Formações Discursivas e Processos Identificatórios na Aquisição de Línguas**. Delta, São Paulo: v. 13, n. 1, p. 1-15, 1997.

_____. Singularidade discursiva na enunciação em segundas línguas. In: **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, (38): 109-120, jan./jun. 2000.

TAVARES, C. N. V. Identidade Itine(r)rante: **O (des)contínio (des)apropriar-se da posição de professor de língua estrangeira**. 2010. 279 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2010.

_____. **Entre o desejo e realização?** Caminhos e (des)caminhos na aprendizagem de uma língua estrangeira. 2002. 201 f. Dissertação (Mestrado em linguística) – Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.

_____. Fronteiras litorâneas no conceito de sujeito em pesquisas sobre a subjetividade em jogo no ensino-aprendizagem de línguas. In: **Revista Linguagem em (Dis)curso**, UNISUL, v. 13, n. 2, maio/jun. 2013.

TEIXEIRA, Marlene. Linguagem e (inter)subjetividade: quando a psicanálise intervém. In: AGUSTINI, Cármen; BERTOLDO, Ernesto S. (Org.) **Linguagem e Enunciação: subjetividade-singularidade em perspectivas**. Uberlândia, EDUFU, 2011

Apêndice 1

Instrumento de Coleta de Dados

Roteiro da Entrevista a ser realizada com os alunos

1. O que levou você a aprender a língua francesa?
2. O que você espera dessa língua?
3. O que é falar francês para você?
4. Ao falar em francês você consegue identificar qual a sua maior dificuldade?
5. Existe algum tema específico que você prefira conversar em francês?
6. Em uma discussão em sala de aula você consegue expor as suas ideias de maneira satisfatória?
7. Em uma atividade de conversação, quando falta uma palavra, de que maneira você reage?
8. Qual o momento da aula de francês que você mais gosta?
9. Você tem contato com a língua francesa fora da sala de aula? De que forma?
10. O que te chama mais atenção nessa língua?

Apêndice 2

Transcrições das entrevistas orais

Entrevista 1 – Gabriela

E: O que levou você a aprender o francês.

GABRIELA: Posso falar em português?

E: Pode

GABRIELA: Ai que bom, (risos), eu tava tão apreensiva... Eu/ porque eu tinha terminado o mestrado, tinha feito como língua estrangeira o espanhol, eu tava bem animada em terminar o mestrado e fazer o doutorado, eu precisava estudar uma outra língua, então meu primeiro motivo foi esse, depois com o tempo foi me envolver com a língua, gostar, querer aprender um pouco mais da cultura francesa.

E: E tem quanto tempo que você estuda?

GABRIELA: Ai eu quan/ fiz tantas tentativas/ que eu comecei... terminei o meu mestrado em 2005, eu acho que em 2006 eu comecei a fazer o francês, mas eu fiz em duas escolas e sempre não terminava o curso, por algum... horário ou... porque eu não tava gostando mesmo, agora aqui na CELIN... tem/ eu acho que no quarto ano?! Quarto ano/

E: E o que te chama mais atenção na língua?

GABRIELA: Na língua?...

E: Ou você está fazendo mais por necessidade mesmo?

GABRIELA: Não, hoje já não é/ hoje é a língua/ pela língua mesmo/ o que mais me chama atenção acho que é a beleza// não entendo os termos técnicos, mas eu acho que é a fonética, a sonoridade.

E: O que é falar francês para você?

GABRIELA: Falar... eu gosto muito de aprender/ então seja em qualquer área, aprender alguma coisa é um desafio/ e falar o francês pra mim é... um novo desafio de aprendizagem também (*a aluna silencia*)

E: Mas aí quando você está falando...

GABRIELA: Não/ tenho muita dificuldade/ (o desafio é parafraseado, se desdobrando em dificuldade)

E: Mas quais são suas impressões...

GABRIELA: O que mais pega pra mim/ é... e eu acho que é uma das grandes dificuldades é o medo de errar/ de falar errado/ então eu ainda fico/ talvez por causa de falta de repertório... é... eu fico tentando juntar as palavras corretamente/ e às vezes eu até não ousa a ir falan... é... de

vocabulário mesmo... de... verbo/ de concordância verbal/ e aí eu fico presa assim/ acho que o que mais pega é essa dificuldade de ser fluente/ talvez falta de repertório mesmo/ falta de... de prática/ de um estudo/ como a gente... é... o áudio/ o livro didático é muito mais áudio e escrita/ áudio e escrita/ e o momento que tem pra falar é na sala/ e eu sou bem tímida pra falar em sala/ eu fico... eu me poupo o máximo que eu posso pra falar (rs) e aí eu acho que uma das dificuldades, essa falta de ousar mesmo/

E: Ao falar em francês você consegue identificar qual a sua maior dificuldade?

GABRIELA: Acho que falta vocabulário e... talvez um pouco mais disso que eu te falei/ de falar mais/ é/ tem um site que eu encontrei a pouco tempo que é “francês/autêntico francês” e ele dá algumas sugestões pra falar em casa/ falar sozinha/ construí/ começar pensar em francês/ então... vem pra aula um dia eu tô/ falo comigo/ faço gravações eu falando/ acho que falta pra mim um método de estudo pra falar/ porque pra compreender eu já tô compreendendo/ eu acho que compreendo melhor e... escrevo melhor e... leio melhor do que falo/ minha grande dificuldade é a fala/ talvez criar um método/ uma metodologia de... pra treino assim/ é complicado sozinha em casa falando...

E: Existe algum tema específico que você prefere conversar em francês?

GABRIELA: Não/ eu acho que eu falo melhor quando eu falo sobre a arte/ sobre filmes/ sobre músicas/ sobre a cultura mesmo de lá/ gastronomia/ alguma coisa mais cotidiana assim... um tema menos aprofundado... engenharia... sabe/ nas áreas que não dizem respeito a mim/ acho que quando é um tema mais aberto/ mais cotidiano eu tenho mais interesse

E: Acha que tem vocabulário nas áreas mais específicas pra você?

GABRIELA: É... eu acho que sim// não sei porque as experiências que eu vivi quando eu tinha falar/ foram apresentações de seminário pra professora, então você acaba lendo, se envolvendo com o tema, e na hora da apresentação tem menos dificuldade

E: Em uma discussão em sala de aula você consegue expor as suas ideias de maneira satisfatória?

GABRIELA: humhum/ não/ não/ primeiro é porque eu fujo né (rs) // eu tento falar o menos possível/ então assim, porque eu sou lenta pra construir e os meninos eu percebo que eles estão mais à frente assim... (a aluna faz gestos com os dedos estalando, demonstrando que os outros alunos estão mais adiantados do que ela) então eu fico mais acanhada/ então/ porque quando eu tenho esse tempo pra falar/ me dão a voz/ até eu construir... e pensar, fazer associação pra falar certo/ eu acho que é muito tempo/ aí eu falo não/ eu prefiro não falar.

E: Em uma atividade de conversação, quando falta uma palavra, de que maneira você reage?

GABRIELA: Não devia ser, mas a minha primeira reação é falar em português (rs) é perguntar/ às vezes a gente tá conversando eu quero falar “cadeira” eh tô... “cadeira? Cadeira!” e pergunto a palavra... então...

E: Qual o momento da aula de francês que você mais gosta?

GABRIELA: // eu acho que é quando não tá muito preso em livro/ eu acho meio chato/ quando...// quando as pessoas tão conversando espontaneamente/ contando coisas, falando de filmes, ou um site que viu, ou... gosto de ouvir assim/ quando tá preso em livro e em gramática eu acho meio chatinho...

E: E o que é falar espontaneamente pra você?

GABRIELA: É falar... é/ talvez seja falar... é... o que tem a ver com o universo pessoal da pessoa, o que diz respeito, é... // não sei, você me compreende? Eu esqueci o nome dela/ aquela loira que acabou de falar... a Maria/ ela é muito espontânea pra falar/ então ela fala assim, me envolve assim/ é fácil de compreendê-la falar/ e até porque ela faz bastante associações né quando ela não sabe a palavra/ então eu gosto assim/ mesmo o Davi/ eu já vejo que quando o João vai falar/ ele é mais técnico/ então ele é um pouco mais metódico assim igual eu/ fica buscando os termos/ aí parece que já não flui/ não é muito fluído/ não é muito gostoso/ é bem... parece que passa pelo racional/ pela dificuldade/ a Maria não/ ela já vai

falando o que ela vai pensando... é espontâneo porque ela vai falando muito de uma coisa que tá vivendo/ que ela tá sentindo.. e ele/ às vezes ele escreve/ eu vejo ele escrevendo no caderno, aí ele pede a palavra, aí ele olha no caderno/ assim é um método dele né/ de aprendizagem dele/ mas eu acho que eu absorvo mais quando tá mais espontâneo.

E: Você tem contato com a língua francesa fora da sala de aula? De que forma?

GABRIELA: Então/ ultimamente eu estou/ até esse semestre eu estou buscando mais do que os anteriores porque agora eu tô com mais tempo/ antes eu vinha na aula, por conta que eu trabalhava e não tinha esse tempo de estudo/ eu estou pesquisando bastante em site, tentando ouvir bastante no youtube, palestras/ alguns temas que eu gosto/ nos últimos meses tenho assistido filme, pelo menos uma vez na semana eu loco um filme/ é isso.

Entrevista 2 - Maria

E: O que levou você a aprender o francês.

MARIA: Ah... bom é uma resposta bem difícil/ porque é uma coisa que vem desde que eu era criança e eu não sei te explicar porque. Eu até já pensei muito nisso porque na minha família ninguém nem meus pais nem meus irmãos ninguém se interessou pelo francês, só eu... sabe assim... mas de qualquer maneira como eu não conheço meus antepassados, assim, como eu não conheci muito assim meu avô por parte de mãe... então assim eu não sei muito a história familiar dos meus antepassados, então pode ser que esteja ligada a isso. Mas aí depois eu descobri uma coisa que tem uma ligaçãozinha é a seguinte: minha mãe nasceu no Maranhão e aí eu descobri que os franceses é/ eu tinha esquecido desse detalhe que os franceses estiveram/ é... invadiram lá o Maranhão estiveram por algum tempo como... é... tomaram conta né/ e dominaram e... tem muita influência é... tiveram muita/ influenciaram demais tanto que São Luís a capital [INCOMP] Luís XV Luís XIV sei lá, qualquer um deles aí. E aí eu pensei quem sabe algum antepassado meu lá no Maranhão era de origem francesa né/ e se teve algum relacionamento com algu/ sei lá/ se eu tenho alguma descendência/ não sei/ eu sei que o fato é que é uma paixão e eu assim eu tenho consciência de que eu não tenho dom/ eu tenho consciência de que eu não falo direito/ que eu não tenho assim aquele acento sabe/ que tem gente que fala lindamente eu fico assim babando/ então é só uma questão de gostar mesmo/ não é uma questão de... nem por necessidade, por nada, foi uma coisa que eu praticamente fiz a vida inteira assim, estudo um pouco, passo muitos anos sem estudar, volta de novo a paixão eu retorno, então isso pra mim foi muito difícil porque eu perdi muita coisa, sabe ficaram vários intervalos no meu aprendizado, muita coisa se perdeu, muita coisa eu não vi, sabe, então eu tenho muitas falhas na gramática tem muitas coisas que pra mim eu... é uma coisa... e eu por exemplo, a gramática francesa apesar de que é importante estudar, mas eu gostaria de saber o francês sem precisar estudar a gramática, não gosto de estudar gramática, nem português, nunca gostei/ então como eu não sei a gramática em português, porque eu nunca me interessei por gramática em português, eu fiz economia, sabe, então, eu nunca gostei de português, então, eu sempre gostei da área de exatas/ então/ eu não sei a gramática em português e logicamente tenho dificuldade com a francesa por... são similares/ tem muita semelhança/

E: O que te chama mais atenção na língua?

MARIA: Na língua? Tudo/ tudo/

E: Tem alguma coisa que chama mais atenção?

MARIA: Não/ não/ eu gosto não da música atual, mas da música antiga né/ do meu tempo mesmo/ eu gosto da comida/ eu gosto da maneira deles se vestirem/ gosto do perfume (rindo)/ eu gosto da França/ eu gosto da natureza/ eu gosto de tudo, só não gosto dos franceses. Você sabe que eu respondi isso em francês quando fizeram a entrevista pra prova/ de entrevista agora quando eu fui fazer aquele curso/ e eu disse isso pra duas mulhe/professoras que me

fizeram essa pergunta em francês e eu falei exatamente isso que eu tô te falando em português, falei em francês e disse que a única coisa que eu não gostava na França era dos franceses/ e elas até/ pode ter sido grosseiro mas eu expliquei porque, porque os franceses eles têm muito preconceito, eles são muito racistas, eles são muito intolerantes, são muito intratáveis entendeu? Então é por isso que eu não gosto deles. Mas mesmo assim eu respeito porque eles até também tem uma razão de ser assim/ até dou razão de eles serem assim/ porque é tão maravilhoso o país deles, a língua deles (rindo) tudo deles é tão bacana que eles têm esse direito então...

E: O que você espera dessa língua? Você espera alguma coisa com esse aprendizado?

MARIA: Não/ assim de objetivo, não/ finalidade não/ só assim alguma coisa objetiva, não/ só aprender com amor mesmo/ tudo é amor que envolve o meu estudo do francês/ é só porque eu sou apaixonada por francês mesmo/ só por isso... porque eu não vou em lugar nenhum/ eu já tenho sessenta e dois anos eu não vou à lugar nenhum, não vou fazer nada com nada, entendeu é só por gostar mesmo/

E: O que é falar francês para você?

MARIA: Ai é uma coisa... ai é um sonho/ é uma coisa assim que eu não sei nem explicar/ é uma coisa inatingível pra mim... sabe?

E: Porque inatingível?

MARIA: Porque eu sei que eu nunca vou chegar lá

E: Mas você não fala?

MARIA: Ah muito mal muito feio (risos) então... sabe assim... mas assim no meu pensamento é legal, sabe assim, é muito interessante sabe/ eu assim penso muito em francês até as coisas/ mesmo assim quando eu vou escrever/ por exemplo eu adoro escrever em francês e é engraçado que eu não paro nem um minuto/ eu começo a escrever, eu nem releio depois/ sabe é como... eu vou escrevendo qualquer coisa um texto, um comentário de uma coisa, eu não... não paro pra pensar no que eu vou escrever/ eu pego a caneta, li, começo a escrever/ eu adoro escrever em francês e gosto de pensar em francês também/ sabe/ e assim/ eu acho bom porque quando eu escrevo só eu e o papel né/ então é uma relação bacana/ só nós dois/ e quando eu penso também só eu e meus pensamentos/ entendeu? Não tenho que mostrar pra ninguém sabe, então pra mim é melhor. Porque o problema de falar são os bloqueios, é o julgamento das pessoas entendeu? porque até quando eu tô empolgada, entusiasmada com algum tema, eu até nem preocupo se tô falando certo ou errado, eu vou falando pelo entusiasmo entendeu? Mas aí quando eu tenho que apresentar alguma coisa nossa/ aí eu erro mais ainda sabe porque você fica preocupada em falar bem e sabe que todo mundo tá ali te julgando te olhando, quando eu tô discutindo eu fico em êxtase, eu fico fora de mim então eu num/ nem sei se alguém tá julgando/ então eu acho assim, o mais bacana é você não parar pra pensar no que tá falando sabe é você falar... tá meu sonho é um dia falar francês ah igual eu falo português sabe assim eu não raciocino, eu não penso pra falar se tá certo/ se o verbo/ o tempo/ o complemento/ oh mais isso é tão complicado não é?/ e eu acho lindo essa danada dessa língua/

E: Ao falar em francês você consegue identificar qual a sua maior dificuldade?

MARIA: com os verbos... não é com conjugação, porque até se você mandar eu conjugar os tempos verbais eu sei todos/ é saber empregar o tempo certo... sabe como é que é? Quando eu descubro, quando eu sei o tempo, por exemplo, o presente pra mim não tem problema nenhum, o futuro, o imparfait, o passé composé, mas os outros tempos verbais aí eu... eu não tenho muita... aí já fica difícil, entendeu? Mas... o básico eu acho simples, tanto eu sempre/ a gente/ eu sempre procuro, claro, falar nos tempos verbais que eu conheço, aí quando eu tenho necessidade de empregar os outros... eu não sei... eu sei que tá tudo errado, porque tinha que ter uma técnica, que eu não sei qual é que... é... deve ter algum dispositivo no ser humano que teria que ser acionado que as pessoas ainda não descobriram pra gente ter mais facilidade de

falar a língua sabe/ Por exemplo, tem que ter um método mais eficaz eu acho sabe/ porque poxa eu tô nessa tecla, batendo nessa tecla, tem milhões de tempos/ assim/ claro que tenho assim/ igual eu te falei/ eu paro/ mas/ era bem/ como eu disse pra Geovani/ o Geovani foi meu colega de curso né/ e outro dia/ ele é muito sincero/ e eu também sou/ eu falei, Geovani você não acha que eu já devia saber falar francês? Ele falou acho/ (risos) entendeu? Eu falei oh não precisava me responder com tanta sinceridade/ entendeu? Mas é porque/ por isso/ sabe/ não sei o que as pessoas fazem pra conseguir esse... feito sabe/ conseguir falar/ eu tenho um sonho que/ até escrevi um texto pra Stela/ aquela/ eu estou no ponto de... fazer/ mudar de vida/

Entrevista 3 – João

E: O que levou você a aprender o francês.

João: Quando eu era criança eu sonhava em ser marinheiro, porque os marinheiros no final da vida sabem muitos idiomas....

Estudei os quatro anos de ginásio, francês, inglês e espanhol.

E: O que é falar francês para você?

João: Saber me comunicar com os franceses já que eles são exigentes com falar a língua deles no país.

E: O que é falar bem para você?

João: Falar melhor é primeiramente não usar gíria. Em português eu evito usar gíria com origem tão marcante como a nossa. A nossa etimologia lá no latim principalmente, lá no grego muitas vezes... nós temos obrigação de falar melhor. Falar melhor é falar corretamente. Cem por cento corretamente. É impossível? É... porque às vezes a gente comete alguns deslizes mesmo quem tem, domina o idioma, mas temos por obrigação de falarmos a nossa língua da melhor maneira possível...

Falar bem para eu, é falar corretamente, pronunciar as palavras como elas devem ser pronunciadas sem nenhum vício de linguagem

Professor pode me corrigir, ele não vai me bloquear, eu gostaria de dar uma resposta melhor em sala de aula/ Sou perfeccionista e perfeccionista se cobra muito... quando falta uma palavra fico constrangido por dentro.

Entrevista 4 - Timóteo

E: Existe algum tema específico que você prefira conversar em francês?

Timóteo: Não, eu não tenho um tema específico, meu problema com tema, sempre falo isso em aula, eu não tenho criatividade nenhuma. As pessoas ficam meio chocadas pelo fato de eu trabalhar com arte, mas eu trabalho com a arte já feita, eu só reproduzo o que já fizeram e muitas vezes em aula a gente tem que criar do zero, eu tenho muita dificuldade com isso, principalmente por não gostar, se é um tema que eu não gosto aí a dificuldade é maior ainda [...] quando é um assunto assim eu travo... quando é alguma coisa que é pra criar... imagine-se em um lugar e você tem que fazer isso, isso e isso... eu não gosto, eu particularmente não gosto, mas é um jeito de aprender. Prova oral, por exemplo, eu preferiria muitas vezes... não me dá o tema antes, fala na hora, pergunta na hora o que você quer saber, já que é pra eu praticar, porque aí eu teria muito menos dificuldade do que preparar [...]

Apêndice 3

Transcrições de Cenas da Sala de Aula

Aula “A” – 17 de outubro

Unité 1 – Et moi, et moi, et moi...

Léçon -1 – Solo mais pas trop

Início da aula: A professora inicia a aula com uma discussão a partir do tema “*trouver l’âme soeur*” por meio dos “*speed datings*”. (Discussão prevista pelo livro do prof. como “*Contenus socioculturels - Les célibataires, les nouveaux moyens de rencontrer l’âme soeur*”).

P: pergunta se eles conhecem a expressão “*speed datings*”.

Timóteo: parler de tout sa vie

P: Toute votre vie

T: Vous devez conquister

P: Conquérir

T: Conquérir en sept minutes.

P: C’est une aventure moderne

...

P: quelqu’un veut dire quelque chose?

J: Chaque’un parle sept fois, sept minutes chaque fois/ et nous parle sept minutes pour tous les femmes?

Alunos: Non, sept minutes chaque femme.

M: Oui, c’est très intéressant! (rindo)

Alunos: (todos riem da resposta de Maria – o clima na sala é bem de descontração).

P: Madame?

M: Oui, (risos) é uma pena que eu já tô velha, senão eu ia participar desse negócio (risos).

T: (fala com José ao mesmo tempo em que Maria responde à chamada da professora) La femme [INCOMP] quelques questions, mais en générale c’est l’homme qui parle!

P: C’est l’homme qui se presente!

...

M: C’est la femme qui fait le choix?

J: Chaque homme, chaque fois/ il y a dans la salle seulement deux personnes: le présentateur/ l’homme et la femme?

T: Non, c’est une salle avec tous les monde.

J: C'est... très fatigué...

Enquanto isso Timóteo pega uma cadeira para fazer a demonstração de como funciona o “*speed datings*”.

M: Ah non Monsieur José! (expressão de indignação com a reação do José)

J: Très fatigüe!

P: fatigante/

T: pegou a cadeira e se posicionou de frente com Maria – Sept minutes/ vira a cadeira para outra garota e diz sept minutes...

M: Mais sept homme et sept femme (direcionando a explicação para José)

...

J: dans cette situation je serais célibataire pour tout ma vie/

M: ah non... moi non

T: Je crois qu'il y a des autres manières pour trouver l'âme soeur

M: (Ao mesmo tempo que Timóteo fala ela diz): Non, mais c'est très intéressant/ c'est un jeu/

P: Monsieur, vous avez une opinion tout à fait différente de madame/ oui/ à partir de votre façon d'observer j'ai vu que vous n'êtes pas d'accord avec l'opinion de madame

Os alunos conversam ainda alguns minutos sobre o tema...

G: je pense que cette chose de coeur?

P: du Coeur

G: du coeur ne pait pas/pai?

P: Ah... ne peut pas être?

G: non...

T: il y a une petite possibilité de trouver l'âme soeur.

P: l'âme soeur (corrigindo a pronúncia do aluno)

P: se dirigindo para Gabriela diz: Mais vous ne croyez pas!

A professora se volta para o livro e pede para Gabriela ler o texto sobre Michèle...

Surge uma dúvida de gramática com relação ao final da frase lida “*Je n'ai pas croisé Hugh Grant, mais je me suis fait trois nouveaux copains avec qui je suis sortie dîner depuis*” (Le nouveau taxi 3, p. 11).

P: Voilà comment on approfondit la grammaire, à partir de ces nouvelles expériences que vous venez de faire, la lecture d'un témoignage, le témoignage de Michèle à propos de ce que nous venons de discuter. A professora trabalha o uso do pronome “*en*” presente no texto lido.

A professora pede para mais um aluno ler o último texto e propõe a seguinte atividade:

P: Maintenant vous allez jouer le rôle et nous avons ici quatre femme... vous avez un minute pour se présenter.

Os alunos reclamam da atividade e se esquivam de praticar o “*jeu de rôle*”.

P: Vous pensez que vous seriez libre? Non. D'abord ça sera les hommes que vont essayer de donner des arguments pour convaincre, pour se présenter tout simplement. Après ça, ça sera à vous, mais une minute, ça sera pas sept minutes [...] une minute pour chaque femme [...] Nous allons déterminer les règles [...] vous devez faire votre portrait, tout simplement [...] vous dites ce que vous intéresse dans la vie et là chaque femme observe pour voir si ses goûts et ses préférences sont les mêmes, c'est tout simplement ça [...] bon, pour simplifier, vous n'aimez pas tout cette... disons... ce rôle incroyable, vous allez donc dire à une seule personne, d'accord? [...] vous pouvez rester là, ce n'est pas nécessaire de vous mettre au centre, tête à tête.

A professora insiste um pouco mais dizendo que os homens deverão começar e depois as mulheres se apresentarão.

P: Nous allons déterminer les règles: une minute pour chaque femme; vous devez faire votre portrait; vous dites ce que vous intéressez dans la vie et là chaque femme observe si ses goûts et ses préférences sont les mêmes, c'est tout simplement ça/

Manuel: Mais on va dire la même chose pour tout le femme?

P: Vous pouvez changer/ donc, pour simplifier si vous ne voulez pas tout cette... disons... ce rôle incroyable/ vous aller donc dire à une seule personne, d'accord? ... vous pouvez rester là, ce n'est pas nécessaire de vous mettre au centre/ tête à tête/...

Cena 1 - Timóteo e Maria –

T: Bonjour... (Maria abre o leque e começa a ventilar, a turma ri do gesto) je m'appelle Jacques... (eles riem e ficam sem graça).

M: Enchantée monsieur!

T: Vous venez toujours ici? (mais uma vez eles riem e ele olha para a professora e diz em tom de exclamação: je ne sais pas?!)

P: Vous devez vous présenter!

T: Bon, Je m'appelle Jacques/ Je m'appelle monsieur Jacques...

P: Monsieur non, ça ne va pas marcher/

T: Je suis très riche (risos)

P: Si vous voulez faire connaissance ça va pas marcher de se présenter comme monsieur/madame, non, je m'appelle Jacques!

T: Oui/ Je m'appelle Jacques, je suis [INCOMP], très riche...

P: très religieux

T: Não, só sou rico (a turma ri bastante!) ah... j'ai quarante ans, je suis divorcé ... je sais pas qu'est-ce que je veux parler... (olha para a professora)

P: Je sais pas ce que je vais dire

T: je sais pas ce que je peux parler...

P: Ce que je veux parler

T: Eu já não sei mais o que falar... Je participerais jamais de ce type de chose (risos)

P: ça c'est créative/ vous devez être convainquant.

T: Mais il a passé une minute!

P: Il manque encore quelque vingt seconde/finissez!

T: je m'intéressez/m'intéressez beaucoup pour votre personne/ je vous trouver très intéressante...

M: La personne que tu cherche c'est moi! (risos)

T: Je crois qui peut être

Cena 2 – João e Mariana -

J: Je m'appelle João. Vous pouvez m'appeler monsieur Mouton/

P: Non, petit Mouton/ mon petit Mouton/ Monsieur Mouton ça ne va pas marcher/

J: vous pouvez m'appeler petit Mouton (risos) Je suis une personne très agréable/ j'adore la littérature, la music, le pecheur/

P: La pêche

J: De la pêche et tous les femmes tranquilles/

P: Aimables

J: Aimables

P: Timide

J: Timide aussi/ mais je n'aime pas [INCOMP] je veux dire que je suis une personne très compagnon?

P: très, très proche

J: je peux le dire

P: Vous dire

J: Je peux vous dire que je suis une personne très compréhensibles/ aimables/ et j'adore sortir avec les fin de semaine/ tous les week-end pour aller au cinema, au Louvre...

P: c'est fini votre temps!

J: Je peux parler un peu em portugais?

P: Mais non monsieur/ c'est interdit!

J: un peu!

P: Démi minute!

J: O bom vendedor que não é o meu caso, nesse exato momento porque eu não me preparei, o bom vendedor ele tem que vender o peixe dele em um minuto.

P: Tout à fait! Je pense que vou n'avez pas réussi.

J: Esse jogo de sete minutos levou o homem a ser um medíocre a meu ver e a mulher também. Você gastar sete minutos para convencer alguém?! Vai ter que mentir adoidado!

P: C'est fini! C'est fini

Aula "B" – 22 de outubro

Professora e Maria

(P) - "La fin du film ça vous a enfin surpris ou non? Madame!

(M) – Pourquoi moi?

(P) – Je sais pas, mais...

(M) – Bon! Moi... je... dis que... j'entends très peu qu'est que [INCOMP]

(M) – Eh... pendant tous le temps j'ai rêvé avec le temps que j'ai vécu pendant... ma jeunesse/

(P) – Cette expérience/

(M) – Mon expérience c'est très différent (d'elle)/

(P) – De celle là/

(M) – De celle là parce que à Brasília parce que... c'est... un autre/ un autre temps?

(P) – Une autre époque/

(M) – Une autre époque eh... [INCOMP] un peu limité...

(P) – Haham

(M) - Eh... mais... le... meilleur/ pour moi a été très intéressant parce que c'est retourner pour rendre à ma jeunesse/

(P) – De revenir...

(M) – De revenir a ma jeunesse/ c'est tout/

(P) – D'accord!

Professora e Gabriela

(G) – Ah... j'ai compris/ j'ai compris

(P) – J'ai compris/

(G) – J'ai compris (**peau**) du film parce que sans (legenda?)

(P) - sans le soutitrage/

(G) - c'est très difficile pour moi, (**ma**)/ **mais**... (**le**) fin du film/

(P) - **la** fin/

(G) - **la** fin/ je pense que c'est bon parce que je pense qu'il est (jeune?) ih... il (**pait**) changer de profession/

(P) – Haham

(G) - Je pense que c'est important(**e**) (**faite**) (**se**) (escolha!)

(P) - **son choix**

(G) - **son choix**

(P) - C'est important de faire son propre choix

(G) – Oui

(P) - C'est très bien n'est pas? Et le choix qu'il avait fait c'était le choix de son père, c'était lui qui avait décidé quelle profession suivre et tout ça/