

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

SÔNIA REGINA NÓBREGA DE OLIVEIRA

**DA DIFICULDADE DE
PRODUÇÃO ORAL À CONSTRUÇÃO DO
INDIVÍDUO-APRENDIZ-ADULTO EM LÍNGUA FRANCESA**

São Paulo
2008

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

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

**DA DIFICULDADE DE
PRODUÇÃO ORAL À CONSTRUÇÃO DO
INDIVÍDUO-APRENDIZ-ADULTO EM LÍNGUA FRANCESA**

Sônia Regina Nóbrega de Oliveira

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

Orientadora: Prof^a Dr^a Cristina M. Casadei Pietraróia

São Paulo
2008

FOLHA DE APROVAÇÃO

Sônia Regina Nóbrega de Oliveira
Da Dificuldade de Produção Oral à Construção
do Indivíduo-aprendiz-adulto em Língua Francesa

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

Linha de Pesquisa: Ensino e aprendizagem

Aprovada em: ____/____/____

Banca Examinadora

Profª Drª _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Profª Drª _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Profª Drª _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

À
DEUS

*“Quando se traça um ideal,
pode-se vislumbrar o que se
pretende, mas é preciso evitar o
impossível.”*

Aristóteles

Agradeço a Deus pelas oportunidades e por todas as pessoas que colocou em meu caminho, dentre elas o Prof. Dr. Alain Marcel Mouzat e, em especial, a Prof^a Dr^a Cristina Moerbeck Casadei Pietraróia, que contribuíram, significativamente, para a concretização deste meu intento.

“É por meio da luz e por meio de uma idéia clara que a mente vê as essências das coisas, os números e as extensões. É por meio de uma idéia vaga ou por meio do sentimento que a mente julga a existência das criaturas e conhece sua própria existência.”

Malebranche

RESUMO

Esta dissertação teve por objeto de estudo e pesquisa um fator preponderante da aprendizagem de uma língua estrangeira: a necessidade de comunicação. Nesse sentido, a produção oral entre os interlocutores é fundamental para o êxito da aquisição da performance lingüística no novo idioma. No entanto, alguns aprendizes-adultos mostram-se bloqueados no momento da oralização, o que lhes acarreta um duplo dano: aquele que atinge a dimensão da interação social e um outro, que afeta a sua identidade pessoal e de aprendiz.

Ao buscar compreender o silêncio demonstrado por um grupo de alunos universitários, iniciantes completos em língua francesa, constatamos que crenças profundamente cristalizadas sobre o ensino/aprendizagem de língua estrangeira, bem como fatores psico-sócio-afetivos surgem como possíveis indícios da não verbalização. As considerações preliminares, obtidas por meio de uma pesquisa qualitativa junto a esses aprendizes, nos levaram a crer na necessidade imperiosa de uma mudança de comportamento por parte desses aprendizes-adultos, a fim de que pudessem pôr em prática, através de suas características individuais, as estratégias necessárias para suplantar os conflitos psico-sócio-afetivos ou de resistência às mudanças e, assim, desenvolver a expressão oral.

A pesquisa prática consistiu na criação de um curso de apoio experimental, ministrado durante dois semestres a esses aprendizes-adultos com dificuldade. As aulas foram anotadas em forma de diários reflexivos e as discussões mantidas com os aprendizes, devidamente registradas por escrito. Com esses instrumentos de pesquisa, pudemos identificar os bloqueios de ordem psico-sócio-afetiva que limitavam a expressão oral, interação e, finalmente, a aprendizagem desses alunos. Mediante essa dinâmica, observamos que, não somente os esforços dos aprendizes com dificuldade são considerados relevantes, mas de todo o grupo-classe, ressaltando-se a necessidade de um comprometimento do professor com

cada aprendiz, bem como com o ensino/aprendizagem, buscando juntos o crescimento e aprimoramento de todos.

Palavras-chave: Francês língua estrangeira; ensino/aprendizagem; produção oral; interação; fatores psico-sócio-afetivos.

ABSTRACT

This dissertation had as research and study object one prevalent factor in foreign language learning: the need to communicate. In this sense, the oral production between the conversationalists is fundamental to the success of the linguistic performance acquisition in the new idiom. However, some adult learners showed themselves blocked up in the moment of oralizing what causes them a double damage: the one that hits the social interaction and another that affects their personal and as a learner identity.

When trying to understand the silence shown by a group of university students, complete beginners in French language, it was verified that deeply crystallized beliefs about the teaching/learning of foreign language, as well as psycho-socio-affective factors appear possibly in a cause-effect relationship to the non-oralizing. The preliminary considerations, obtained by means of a qualitative research with these learners, led us to believe in the imperious need of a behaviour change by these adult learners, in order to be able to accomplish, through their individual characteristics, the necessary strategies to overcome the psycho-socio-affective conflicts or resistance to the changes and in this way develop the oral expression.

The research consisted in the creation of an experimental aid course, ministrated during two semesters to these adult learners showing difficulty. The classes where note taken in form of reflexive diaries, and the discussions maintained with the learners, appropriately registered by writing. With these research instruments it was possible to identify the psycho-socio-affective order block up that where limiting the oral expression, interaction and finally the learning by these students. Through that dynamic, it was observed that not only the efforts of these learners with difficulties are considered relevant, but of all the group-class, standing out the need of a commitment of the teacher with each learner, as well as

with the teaching/learning, together looking for the growth and the improvement of all.

Keywords: French foreign language; teaching/learning; oral production; interaction; psycho-socio-affective factors.

SUMÁRIO

Introdução	12
Capítulo 1 – Interações	17
1.1. A interação verbal	18
1.2. A sala de aula: onde fica a interação?	31
Capítulo 2 – A interação em sala de aula de língua estrangeira	36
2.1. O que diz o <i>Quadro de Referência</i> ?	37
2.2. Em busca da interação verbal em francês língua estrangeira	49
Capítulo 3 – Primeiras observações	66
3.1. Um silêncio constrangedor	67
3.2. Explicando o silêncio	79
Capítulo 4 – Da observação à participação	96
4.1. Buscando ouvir	97
4.2. Sensibilização cognitivo-afetiva	127
4.3. Um segundo grupo	144
Considerações finais	156
Referências bibliográficas	167

Introdução

Foi com um olhar investigativo-afetivo, razão-emoção, que procuramos dar aos capítulos que se seguem e também aos nossos estudos um desenvolvimento que conciliasse os aspectos ligados à razão e à sensibilidade, que observamos bipartidos em sala de aula na personificação do outro. O foco de nossa atenção voltou-se, sobretudo, para a figura do aprendiz-adulto de língua estrangeira, que muitas vezes encontra dificuldade quando da expressão oral, em virtude de, primeiramente, não conhecer nenhum dos demais participantes do grupo-classe no qual se encontra, segundo, por considerar-se despreparado para interagir em sala de aula de língua estrangeira e, sobretudo, pela segmentação, ainda que irrefletida, provocada pelo afastamento do aspecto cognitivo do afetivo no momento da aprendizagem.

Nossas observações levaram-nos a considerar a necessidade, por parte do professor, de perceber e promover nos aprendizes a conciliação desses aspectos, justificada pelo fato de que, quando em contato com a língua estrangeira, o que se esfacela no aprendiz é a ilusão de que existe um único ponto de vista sobre as coisas (Revuz 2006).

A descoberta do outro e a existência de seus intermináveis outros, as diferenças entre a língua materna e a língua-cultura estudada exigirão do aprendiz além de muita reflexão, esforço para que se mobilize a aprender convivialmente e que se permita integrar-se ao grupo-classe de maneira interativo-participativa. Ao adotar esse comportamento aberto e receptivo, propício às mudanças e à aprendizagem, o aprendiz dá vazão à construção de sua nova identidade lingüística, mediante, primeiramente, a percepção da necessidade de desconstrução e reconstrução de si mesmo e, em seguida, suas representações acerca da língua materna, da língua-cultura estudada, do outro, do eu-outro. Porém, para que todo esse processo se desencadeie satisfatoriamente é preciso

que o mesmo esteja apoiado num eixo cognitivo-afetivo integrado, a fim de que a vivência da aprendizagem se processe sem acarretar ao aprendiz bloqueios à sua sensibilidade e, por conseguinte, ao seu aprendizado.

Frente ao impasse enfrentado da fragmentação, desconstrução e reconstrução no qual se vê inserido o indivíduo-aprendiz-adulto ao longo do empreendimento da assimilação do novo código lingüístico, o professor passa a ser para ele uma referência, um espelho e um apoio em sala de aula, no tocante ao desempenho que ele busca para si na língua-cultura que estuda. Assim, o professor é considerado como aquele integrante do grupo mais experiente e ativo, a quem é conferido, em confiança, o direito de auxiliar e promover a conciliação e integração das partes segmentadas e em estruturação que envolvem o indivíduo-aprendiz, mas que também compõem o processo de ensino e aprendizagem.

Desse modo, além do aspecto afetivo, trouxemos para a nossa discussão fatores como a motivação, as estratégias de aprendizagem e o que foi nosso ponto de partida, a questão das interações. Assim, ao longo do capítulo 1, discorreremos sobre a interação verbal e a necessidade imperativa do Homem em comunicar-se para agir no mundo, porém não de forma isolada, mas através da constituição de grupos, social e ideologicamente organizados, em constante interação com o outro, desenvolvendo, assim, o seu perfil sócio-histórico-cultural. Da mesma forma, essa interação com o outro deve ser vislumbrada e fortificada em sala de aula de língua estrangeira e, para tanto, é preciso que o professor evite estimular representações e crenças estereotipadas sobre o ensino e aprendizagem de língua estrangeira, bem como a homogeneização da sala de aula e a segregação dos aprendizes em grupos isolados, vindo a promover, com sua ação-prática o envolvimento interativo, a integração e a cooperação-mútua entre todos os participantes.

Contemplamos, no capítulo 2, primeiramente, o que aponta o *Quadro Europeu Comum de Referência* no tocante ao que o aprendiz deverá estar apto a produzir em termos de comunicação *linguagemira*. Num segundo momento avaliamos a necessidade que tem esse aprendiz de aprender a conciliar a razão-

emoção, a fim de que promova sua integração no grupo-classe e na aprendizagem da língua-cultura estudada.

No capítulo 3 tratamos da pesquisa realizada, que foi praticada por meio de uma abordagem qualitativa. Fundamentando-nos, tanto no período inicial de nossos estudos, época em que tivemos a oportunidade de atuar como observadora de uma classe de graduandos em língua francesa níveis 1 e 2, quanto, mais adiante, através de nossa vivência prática em sala de aula enquanto observadora-participante de um curso de apoio experimental. Nele percebemos a necessidade de aplicação de um método de pesquisa em nosso trabalho que não fosse estatístico, a fim de que pudéssemos demonstrar as investigações feitas em áreas substanciais e que vislumbravam o aspecto afetivo do grupo acompanhado.

Assim, nossa pesquisa desenvolveu-se, inicialmente, a partir da observação de um grupo-classe de graduandos em língua francesa 1, no qual identificamos alguns aprendizes-adultos com grande dificuldade interativa e de verbalização em francês. Consideramos, num primeiro momento, razoável a dificuldade apresentada, tendo em vista o ingresso recente na dinâmica acadêmica e na realidade universitária. Possivelmente esse fato, por não estar integralmente assimilado por eles, estivesse repercutindo em sua ação prática em sala de aula e aprendizagem. Contudo, findo o primeiro semestre de atividades, esse mesmo grupo de aprendizes-adultos permanecia recluso e distanciado dos demais participantes da sala, como no princípio do curso e, além disso, demonstrava um modesto aproveitamento no aprendizado, suficiente para promovê-los para o nível 2, porém, deixando transparecer uma possível evasão mais adiante, quando as exigências e dificuldades inerentes à uma graduação em língua estrangeira se tornam gradativamente maiores. Uma vez regularmente inscritos no nível 2 pudemos, além de observá-los em sua dinâmica em sala de aula de língua francesa, acompanhá-los também diretamente a partir de um curso de apoio experimental que implementamos para eles. Visávamos com esse curso de apoio, além de auxiliá-los a que se desenvolvessem e progredissem em seu aprendizado, coletar mais dados para nossa pesquisa que viessem a confirmar ou refutar as hipóteses que tínhamos acerca do comportamento que apresentavam e

que possivelmente os impedia de interagir e verbalizar em francês, durante a prática da língua. O foco de nossa ação era buscar a origem, assim como entender a dificuldade apontada, sentida e demonstrada por esses aprendizes-adultos de língua estrangeira, não somente no momento da expressão oral em sala de aula, mas também vislumbrada através de seu comportamento, posturas e atitudes.

Desse modo, para desenvolver nossa pesquisa, servimo-nos dos métodos qualitativos, justamente por sua flexibilidade de ação, uma vez que eles nos permitem explorar áreas substanciais sobre as quais pouco se sabe a respeito ou então, ao contrário, investigar aquelas sobre as quais muito se conhece, visando ganhar novos entendimentos (Stern, 1980). Mas também pelo fato de que esses métodos podem ser empregados para a obtenção de detalhes sobre sentimentos, processos de pensamento e emoções, que são difíceis de serem extraídos ou descobertos por meio de métodos de pesquisa convencionais (Strauss, 2008), e que eram, justamente, o objeto de nossa atenção junto ao grupo que acompanhávamos. Assim, construímos nossa base de dados a partir da interação, do comportamento, das emoções e dos sentimentos expressos pelos aprendizes-adultos com dificuldade interativa e do relato de suas vivências estudantis, dados esses que vieram a fundamentar nossa análise interpretativa.

Contudo, ao iniciarmos os encontros semanais com os aprendizes, após as aulas de língua francesa, ainda não tínhamos nitidamente definido que tipo de pesquisa desenvolveríamos. Nossa atenção estava voltada tão somente aos fatos que havíamos constatado junto ao grupo de aprendizes e em como daríamos um seguimento adequado ao que identificávamos como sendo o problema propriamente dito desses alunos. Foi a partir do contato direto com os aprendizes, da coleta preliminar de dados e da formação de um curso de apoio experimental que efetivamente percebemos a importância de atuarmos e sedimentarmos nossos trabalhos de observação-participativa nos métodos qualitativos.

Com o desenrolar dos acontecimentos e já em pleno andamento do curso de apoio experimental, pudemos efetivamente constatar que a flexibilidade e a abertura eram requisitos fundamentais para a nossa pesquisa e que não

poderíamos nos ater a procedimentos estatísticos ou a outros meios de quantificação, uma vez que trabalhávamos com as experiências vivenciais desses aprendizes-adultos e sua dificuldade em verbalização na língua estrangeira; focávamos, portanto, comportamentos, emoções e sentimentos, fenômenos estes difíceis de serem quantificados. Além disso, nossa presença junto ao grupo não se limitava mais apenas à mera participação como observadora, estávamos integrada ao grupo e, uma vez que o grupo conhecia os objetivos de nossos estudos, essa situação nos outorgava a possibilidade da atuação como observadora-participante. Diante de todas essas evidências, era a pesquisa qualitativa, inquestionavelmente, o tipo de método que preenchia todas as expectativas que tínhamos para o desenvolvimento de nossos estudos e que pusemos em prática para a concretização de nosso intento.

Finalmente, em nossas considerações finais procuramos entrelaçar as questões e hipóteses apontadas em cada um dos capítulos apresentados, dando um possível esclarecimento sobre tudo o que investigamos e o que ponderamos acerca da necessidade da conciliação dos aspectos cognitivo-afetivos e da sensibilização de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira, para que ele efetivamente ocorra e se desenvolva dentro e fora da sala de aula.

A experiência foi, sem dúvida, transformadora, tanto para os aprendizes que dela participaram quanto para a pesquisadora que escreve estas linhas.

Capítulo 1

Interações

*“O que nos torna humanos é
nossa capacidade de imaginar...”*

Vygotsky

1.1. A interação verbal

É sabido que ao longo de sua existência o homem vai transformando, não somente seu meio-ambiente, mas também a si próprio, tanto física quanto psicologicamente. E é através de cada transformação ocorrida que ele aprimora o entendimento de si mesmo e do mundo e se prepara para novas ações. Simultaneamente a esse processo de desenvolvimento individual ele começa seu intercâmbio com o mundo, contribuindo e compartilhando social-histórica-cultural e ideologicamente das múltiplas e mútuas transformações que se processam. Assim, quando dizemos que todo comportamento humano é proveniente da interação, estamos afirmando que esse processo integra toda e qualquer ação — conjunta, conflituosa e/ou cooperativa — que esteja inscrita no âmbito social e seja empreendida por um indivíduo. O processo interativo implica na presença, mais ou menos ativa de outros indivíduos, através de uma ação dialógica de interferência e de produção de mudanças mútuas e contínuas. Desse modo, os sujeitos sociais e o social são construídos e reconstruídos, indefinidamente, através da interação. A esse respeito, Vion (1992) afirma que

«De uma certa forma, toda ação empreendida por um indivíduo, qualquer que seja a natureza dessa ação, inscreve-se num âmbito social, em uma situação que implica a presença, mais ou menos ativa, de outros indivíduos. Na medida em que toda ação está subordinada a obrigações e regras, as ações empreendidas por sujeitos que estão em contato são, necessariamente, ações conjuntas e dependem, portanto, da interação. A primeira constatação nos leva a observar que todo comportamento humano, qualquer que seja ele, procede da interação.»¹ (Vion, 1992:17).

¹ A tradução é nossa. Citação original : « En un sens, toute action entreprise par un individu, quelle qu'en soit la nature, s'inscrit dans un cadre social, une situation impliquant la présence, plus ou moins active, d'autres individus. Dans la mesure où toute action est soumise à des contraintes et à des règles, les actions entreprises par des sujets qui sont en contacts sont nécessairement des actions conjointes et relèvent donc de l'interaction. La première constatation nous conduit à remarquer que tout comportement humain, quel qu'il soit, procède de l'interaction.»

Ao nascermos, adentramos em um mundo significante já existente, ao qual vamos nos integrando, lenta e progressivamente, na medida em que desenvolvemos mecanismos psicológicos mais sofisticados e complexos, típicos da espécie humana — o controle consciente do comportamento, da ação intencional, da liberdade individual — e que correspondem aos processos psicológicos superiores. Essas atividades mais sofisticadas são responsáveis tanto pelo nosso desenvolvimento pessoal quanto pela nossa interação com o meio físico e social no qual vivemos. Desse modo, ao longo de todo o nosso desenvolvimento, somos intermediados em nossa relação com o mundo real por elementos — os instrumentos e os signos — das funções psicológicas superiores que, conforme Vygotsky (1991), funcionam como ferramentas auxiliares da atividade humana.

Esse conceito de função mediadora é desenvolvido por Vygotsky através de uma analogia fundamentada no trabalho do homem, que tem entre o objeto de seu trabalho, por exemplo, uma árvore, e a atividade que desempenha, de lenhador, o instrumento, machado, que é o elemento mediador na relação desse homem com o mundo. Assim, o instrumento mediador, além de facilitar a atividade do homem, permite-lhe ampliar sua ação transformadora no meio em que se encontra e transmitir a outros membros do grupo social seu processo histórico-cultural, num momento específico. É essa função mediadora e transformadora que portam os instrumentos de trabalho nas atividades humanas que Vygotsky, através da analogia transferida agora para o campo psicológico, incorpora aos signos, que agem como um instrumento da atividade psicológica, voltados para o indivíduo, visando não só solucionar um determinado problema psicológico, mas também possibilitar a ação das atividades psicológicas voluntárias e intencionais, que são controladas pelo próprio indivíduo.

Ora, os signos, em sua forma mais elementar, são marcas externas que representam para nós a realidade. O que fazemos para facilitar nosso trabalho de memorização, de assimilação, de localização ou identificação de alguma coisa, de armazenamento de informação, etc., é utilizar essas marcas externas para mediar

nossa relação com o mundo, o que vai tornando nosso comportamento mais controlado, menos impulsivo e mais aprimorado. A utilização constante das marcas externas, mediando através da representação da realidade nossas ações no mundo, se transformará no que Vygotsky chamou de “*processo de internalização*”, que por sua vez dará origem aos “*sistemas simbólicos*”. Estes últimos são responsáveis pela organização dos signos em estruturas complexas e articuladas e, na medida em que vamos crescendo e aprimorando nosso desenvolvimento físico e psicológico, os processos de mediação também vão se transformando e se desenvolvendo, a fim de que passemos a controlar as atividades psicológicas voluntárias e intencionais. Assim, as marcas externas se transformam em processos internos de mediação e passamos, agora, a utilizar os “*signos internalizados*”, que são “*representações mentais que substituem os objetos do mundo real*”. Ou melhor, é o pensamento ou a idéia que temos sobre algo relativo ao mundo real que vai substituir em nossa mente o elemento real e passar a representá-lo. Serão justamente essas representações mentais da realidade que nos permitirão libertar-nos do tempo e do espaço presentes, possibilitando-nos imaginar, compreender, lembrar, interagir, etc., com os elementos representados, mesmo estando distantes deles. Desse modo, aprendemos a articular as nossas representações simbólicas da realidade e, ao interagirmos com o nosso grupo cultural, compartilhando as representações simbólicas, começamos a construir socialmente nosso entendimento do mundo. É a partir dessa partilha interativa concreta com os homens, com os signos fornecidos pelo grupo cultural ao qual pertencemos, com os elementos que compõem a estrutura desse ambiente cultural e de nossa experiência com o mundo objetivo, que desenvolvemos nossas formas de percepção e organização do mundo concreto, bem como nossa comunicação, num processo dinâmico de construção e reconstrução, assimilação e transformação, que permite a nossa inserção no grupo social e lingüístico do qual fazemos parte.

No entanto, para que possamos expressar a nossa experiência pessoal com o mundo, é preciso que, primeiramente, estabeleçamos o que Vygotsky chama de “*intercâmbio social*” e isso implica em ter de dominar o sistema de

signos lingüísticos. Por outro lado, esse sistema tem de ser simples, a fim de que possamos traduzir em signos a nossa experiência e, ao mesmo tempo, ser um “*pensamento generalizante*”, ou seja, que organize, classifique e agrupe todos os objetos do mundo concreto em categorias conceituais e as diferencie entre si, fazendo da linguagem um instrumento de pensamento.

Diante da necessidade imperativa de comunicação para ação no mundo foi necessário que nos estabelecêssemos em grupos, social e ideologicamente organizados, para que implantássemos um sistema de signos lingüísticos, pois conforme a afirmação de Bakhtin (2006):

“não basta colocar face a face dois homo sapiens quaisquer para que os signos se constituam. É fundamental que esses dois indivíduos estejam socialmente organizados, que formem um grupo (uma unidade social): só assim um sistema de signos pode constituir-se”. (Bakhtin, 2006:35).

Conforme Vygotsky (1991), nossas primeiras relações com a família nos constituem enquanto sujeitos e a partir disso, todas as demais relações que estabelecemos ao longo de nossa existência dão-se na interação com o outro.

Sem dúvida, a aquisição da linguagem mediante nossa inserção na coletividade representou um avanço qualitativo no desenvolvimento da espécie humana, garantindo-nos, além do intercâmbio social, a possibilidade de planejar, de trocar informações para o exercício de nossas atividades humanas, bem como desenvolver nosso perfil sócio-histórico-cultural, pois, segundo Vygotsky :

“na ausência de um sistema de signos, lingüísticos ou não, somente o tipo de comunicação mais primitivo e limitado torna-se possível. A comunicação por meio de movimentos expressivos, observada principalmente entre os animais, é mais uma efusão afetiva do que comunicação. Um ganso amedrontado, pressentindo subitamente algum perigo, ao alertar o bando inteiro com seus gritos, não está informando aos outros aquilo que viu, mas antes contagiando-os com seu medo”. (Vygotsky 1991:5).

Dentre os meios de que dispomos para nos comunicar — gestos, atitudes, comportamentos, expressões, etc. —, a comunicação oral é a ação que nos permite agir sobre uma ou mesmo várias pessoas reunidas socialmente, visando a concretização de alguma intenção específica, como por exemplo, informar, convencer, aconselhar, influenciar, ensinar, modificar uma situação, etc. A nossa ação comunicativa provoca uma reação em nosso interlocutor, fazendo com que este nos manifeste sua reação, retornando-nos uma resposta. Essa resposta vem gerar a rede interativa de ação e reação, conferindo ao ato comunicativo um sentido, um significado profundo, bem como revelar o engajamento das pessoas envolvidas na situação de comunicação. Assim, para que um ato de comunicação se realize é preciso que haja participantes e que esses participantes não se esquivem ou evitem a ação de interagir. A esse respeito, Moirand (1982) assim define a comunicação:

“trata-se de uma troca interacional entre pelo menos dois indivíduos situados socialmente, troca que se realiza através da utilização de signos verbais e não verbais, cada indivíduo podendo ser, cada um por sua vez (ou exclusivamente), produtor ou consumidor de mensagens. »² (Moirand, 1982:9). (Grifos do autor)

Somos seres sociáveis e, assim como sabemos que é incontestável o caráter social de nosso sistema de signos lingüísticos, sabemos também que é a partir da interação verbal que *a palavra penetra literalmente em todas as relações entre indivíduos, nas relações de colaboração, nas de base ideológica, nos encontros fortuitos da vida cotidiana, nas relações de caráter político, etc.*, estabelecendo transformações e mudanças, tanto individuais quanto do próprio grupo, pela troca do material verbal, conforme segue Bakhtin (2006) em sua afirmação, uma vez que a palavra

²A tradução é nossa. Citação original : « ***il s’agit d’un échange interactionnel entre au moins deux individus situés socialement, échange qui se réalise au travers de l’utilisation de signes verbaux et non verbaux, chaque individu pouvant être tour à tour (ou exclusivement) soit producteur soit consommateur de messages. »*** (Moirand, 1982:9).

“constitui o meio no qual se produzem lentas acumulações quantitativas de mudanças que ainda não tiveram tempo de adquirir uma nova qualidade ideológica, que ainda não tiveram tempo de engendrar uma forma ideológica nova e acabada”. (Bakhtin, 2006:42).

Ora, se a palavra está presente em todos os atos de compreensão e em todos os atos de interpretação, isso se dá pela interação dos indivíduos e pelo caráter social da língua. Esse caráter é constituído pela somatória de todas as marcas de representação do mundo que são impressas no cérebro dos indivíduos, através dos usos da linguagem praticados pela coletividade. Uma coletividade que, por sua vez, é constituída por uma variedade de formas culturais que se manifestam através de suas classes e grupos sociais, construindo, socialmente, a linguagem a partir de sua diversidade cultural interna. Diversidade esta que não é feita só de idéias, mas também de atuação na vida social e de maneiras diferentes de viver. É a partir dessa ação interativo-comunicativa que são atribuídos os significados às palavras, a fim de torná-los reais para que possam representar os objetos materiais do mundo sobre os quais elas se referem e dos quais elas nada têm em si.

Sendo a linguagem um sistema articulado de signos, construído sócio-historicamente, que veicula significados instituídos relativamente estáveis, porém mutáveis, os significados só podem adquirir sua *significação* concreta no contexto da interlocução, uma vez que é, conforme a afirmação de Bakhtin (2006), através da palavra que

“defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor”. (Bakhtin, 2006:117).

Isso significa que o *discurso* é um processo de *produção social* de significação, sendo a língua o instrumento dessa produção.

As palavras, para Vygotsky (1991), adquirem sentido no contexto do discurso e, à medida que o contexto varia, o sentido também varia. Para ele, o sentido é a somatória dos acontecimentos psicológicos que a palavra evoca na consciência do indivíduo, sendo que o sentido predomina sobre o significado da palavra, enquanto que este é uma construção social de origem sócio-histórica, cuja natureza é relativamente estável.

Para Bakhtin (2006), é *indispensável integrar a “vivência interior” na unidade da vivência exterior objetiva*, pois a atividade psíquica do indivíduo é *exclusivamente explicável por fatores sociais, que determinam sua vida concreta, nas condições do meio social*.

Assim sendo, quando nos deparamos em sala de aula com indivíduos-aprendizes evitando a participação interativa consideramos que, possivelmente, esses indivíduos concebem a interação-comunicativa como sendo um modo de pensar e agir apartado da expressão verbal, levando-nos a imaginar, por um lado, que essa fragmentação ocorre em virtude de considerarem a expressão verbal como uma forma de intimidade, de exposição ao outro, ao desconhecido, para a qual não estão preparados, uma vez que esse meio social, da sala de aula de língua estrangeira especificamente, confronta-os com o estranho, com o estrangeiro, com outras perspectivas diferentes sobre as quais pouco ou quase nada sabem, enquanto que efetivamente acreditam-se preparados para pôr em prática a razão. Por outro lado, ao buscarem separar a atividade mental da função expressiva eles se impunham a um conflito íntimo, pois, ao impedirem-se de interagir tentavam sufocar o *discurso interior*, bem como suas vivências, fazendo com que perdessem o controle da realidade, o que lhes revertia na produção de pensamentos distorcidos acerca de si mesmos e da situação real vivenciada. Voltamos nossa atenção para a busca da origem e compreensão desse evitamento interativo-verbal, manifestado em sala de aula de maneira tão nítida e contundente, através do desvelamento de um indivíduo-aprendiz-adulto fragmentado em si mesmo em razão x afetividade, ruptura essa que ele supõe

camuflar ao evitar a oralização e ao esquivar-se de integrar e interagir com o grupo. Conforme a afirmação de Bakhtin (2006):

“a palavra (o discurso interior) se revela como o material semiótico privilegiado do psiquismo. É verdade que o discurso interior se entrecruza com uma massa de outras reações gestuais com valor semiótico. Mas a palavra se apresenta como o fundamento, a base da vida interior. A exclusão da palavra reduziria o psiquismo a quase nada (...)” (Bakhtin, 2006:53).

Portanto, *a função expressiva não pode ser separada da atividade mental sem que se altere a própria natureza desta*. Desse modo, necessitamos, biológica e socialmente, interagir e expressar aquilo que somos e sabemos, e o fazemos através das atribuições de significados que damos às palavras, o que nos leva a tecer enunciados que estão inseridos e fazem parte de um determinado contexto ideológico e de vida e que são produzidos com o propósito de que sejam compreendidos e respondidos. Para tanto, precisam ser entendidos e apresentar aos interlocutores um sentido coerente e vinculado ao real, a fim de que se estabeleça a comunicação. Débaisieux (2001) acrescenta que o sentido é um processo interativo que extrapola o verbal, pois cada unidade comunicativa constitui-se em uma informação sobre o mundo, que se processa através da combinação dos materiais verbal, mimeogestual, subentendidos, implícitos, pressupostos que permitirão aos locutores envolvidos no processo interativo inferir as demais informações subjacentes na mensagem proferida:

“Ao longo da interação, as unidades comunicativas trocadas constituem um estoque de informações administradas cooperativamente pelos locutores, estoque este que se combina com os saberes individuais de cada um (conhecimento da situação de enunciação, status e papéis dos locutores, objetivos recíprocos) para formar, no que concerne à parte partilhada, uma ‘memória discursiva coletiva’. Essa memória será modificada, incessantemente, à medida que se desenrola a interação, uma vez que

*cada unidade comunicativa introduz na memória uma modificação. O sentido da unidade não é construído pela significação do conteúdo proposto, mas através de inferências operadas pelo interlocutor a partir dos diferentes constituintes explícitos e implícitos da unidade e, em relação com as modificações aportadas na memória coletiva”.*³ (Débaisieux, 2001:58).

Vemos assim que as nossas ações não são mecânicas, tampouco instintivas, mas totalmente dependentes de nossa linguagem. Não nos construímos em nossa língua aprendendo-a em separado, ou seja, de um lado o código lingüístico e do outro a maneira como utilizá-lo, mas sim, em situações de interação, nas quais adquirimos capacidades discursivas múltiplas e variadas. O mesmo vale dizer para a aprendizagem da língua estrangeira. É pela interação e somente assim que os aprendizes estarão aptos a produzir os diferentes gêneros discursivos (relato, narração, explicação, descrição, argumentação...), ficando a critério das características da situação interativa na qual estão envolvidos no momento a escolha do gênero a ser posto em prática.

Se ao assimilarmos a língua é ela que nos constitui enquanto seres humanos e nos transmite os valores culturais e ideológicos do grupo social ao qual pertencemos ou com o qual estamos envolvidos, esta consideração deveria ser o ponto de partida para o indivíduo que se propõe a aprender uma língua estrangeira, uma vez que será por intermédio da integração-interativa que mantiver com seu grupo de aprendizagem que encontrará o apoio necessário para a aquisição e capacitação no novo código lingüístico e, desse modo, poder empreender seu discurso e ação transformadora, adaptando agora seu modo de pensar e agir às diferentes possibilidades e maneiras de expressão e de recortes

³ A tradução é nossa. Citação original: «Au cours de l'interaction, les unités communicatives échangées constituent un stock d'informations géré coopérativement par les locuteurs, qui se combine aux savoirs individuels de chacun (connaissance de la situation d'énonciation, status et rôles des locuteurs, objectifs réciproques) pour former, en ce qui concerne la partie partagée, une ' mémoire discursive collective '. Cette mémoire va se trouver sans cesse modifiée au fur et à mesure du déroulement de l'interaction, puisque chaque unité communicative y introduit un changement. Le sens de l'unité n'est pas construit par la signification du contenu propositionnel, mais au travers d'inférences opérées par l'interlocuteur à partir des différents constituants explicites et implicites de l'unité, et en relation avec les changements apportés dans la mémoire collective». Débaisieux (2001:58)

do real que lhe são propostos pelo outro idioma, pois conforme a afirmação de Vygotsky (1991),

“ o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, isto é, pelos instrumentos lingüísticos do pensamento e pela experiência sócio-cultural (...)” (Vygotsky, 1991:44).

A interação se faz fundamentalmente pela função expressiva, ou seja, servimo-nos de nossos gestos, posturas, comportamentos, movimentos corporais, expressões faciais, verbais, enfim, comunicamo-nos também por intermédio dessa função, o que exige que nos coloquemos em relação interativa com o outro e escolhamos uma ou diferentes maneiras para exprimir aquilo que compreendemos do desejo do outro; porém, a dificuldade para se estabelecer o oral, sobretudo em sala de língua estrangeira, está, possivelmente, na dimensão psico-afetiva e pragmática do *dizer é fazer*, justamente pelo fato de que proferir algo em uma língua que não está ainda assimilada significa não conseguir realizar, simultaneamente, uma ação, como ocorre em língua materna. Nesta, quando o indivíduo a aprende, concomitantemente aprende a pensar e cada palavra por ele proferida nada mais é do que a manifestação de suas experiências e valores culturais, tendo a expressão verbal uma influencia decisiva em sua percepção da realidade. Mas, na língua materna, o indivíduo está totalmente imerso no fluxo verbal e progressivamente vai se desenvolvendo, se integrando e, à medida que adquire o conteúdo lingüístico, organiza sua atividade mental e constrói sua consciência. Esta, por sua vez, conforme a linguagem bakhtiniana, é a somatória de todos os discursos assimilados pelo indivíduo ao longo de sua existência, consolidados a partir das *fronteiras de uma classe social definida e estabelecida, que determina a criação ideológica do grupo social e da época a que pertence*. Assim sendo, a estrutura das enunciações em língua materna está vinculada à situação social imediata vivenciada e ao meio social, vínculo este que em sala de aula de língua estrangeira precisa ser construído paulatinamente, através da integração social de todos os participantes do grupo-classe. Além disso, o indivíduo-aprendiz encontra-se distanciado do fluxo de comunicação verbal da

língua estrangeira, a qual lhe chega completamente pronta, esperando-se do aprendiz-adulto, de certa forma até impositivamente, que ele a assimile sem dificuldade ou de imediato. Porém, a língua estrangeira soa-lhe como um *som vazio de significação*, uma vez que ele ainda não a compreende num *contexto concreto e preciso* e tampouco em *sua significação numa enunciação particular*. Isso gera no aprendiz-emissor um desconforto frente à língua estrangeira e provoca uma incerteza ou ambigüidade no receptor da mensagem, justamente pela carência de domínio, por parte do aprendiz, da língua estrangeira, a fim de que possa vir a produzir e conduzir com maior clareza o fluxo dos enunciados que profere, situando-os às condições que determinam o contexto imediato. Contudo, o sucesso da enunciação não depende apenas do desempenho do aprendiz-emissor, mas de uma série de condições inerentes à enunciação e à situação vivenciada, o que em sala de aula de língua estrangeira torna-se ainda mais significativo, pois o indivíduo-aprendiz acaba percebendo que ele próprio não pode existir sozinho e que suas vivências são tecidas, entrecruzadas e interpenetradas pelo existir com o outro. Bakhtin afirma que a concepção do eu nunca será individual, mas sim, social.

Na realidade, a aprendizagem de um outro código lingüístico confere-nos a possibilidade de aprofundar nossa integração-interativa com o outro, uma vez que ao assimilarmos a língua estrangeira, quando a compreendemos ativamente, ou seja, manifestamos *uma tomada de posição ativa a propósito do que é dito e compreendido*, nos transformamos e transformamos o outro, influenciados e somos influenciados nesse processo de aprendizagem, por meio da ação da linguagem, desse instrumento de conhecimento humano tão essencial ao nosso desenvolvimento intelectual e psíquico-afetivo, pois se não fossemos capazes de nos comunicar, planejar, lembrar, idealizar, se dissociássemos o pensar do agir, do falar, nos tornaríamos totais alienados da realidade. Da mesma forma, a interação social é essencial para o desenvolvimento individual do homem. Necessitamos do ambiente social, assim como do relacionamento com o outro e isso nas mais diversas áreas e níveis da atividade humana, à medida que sem o suporte dos demais não poderíamos nos desenvolver plenamente enquanto

indivíduos. Se a interação social nos conduz à interação verbal pela mediação discursiva, se, conforme a afirmação de Bakhtin (2006), *a enunciação é de natureza social e produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados*, esquivar-se da ação participativa e cooperativa em sala de aula de língua estrangeira, evitando a verbalização, parece-nos, além de uma carência reflexiva sobre a importância da função expressiva oral no exercício comum da interlocução e da aprendizagem, também um descuido, por parte desses aprendizes, para com o desenvolvimento de sua capacidade de comunicação verbal. Bakhtin (2006) nos esclarece que o diálogo,

“no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra ‘diálogo’ num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja”. (Bakhtin, 2006:127).

Os indivíduos-aprendizes, no contexto de sala de aula de língua estrangeira, ao se permitirem trocar, permanentemente, os papéis de emissor e receptor, ao interagirem compartilhando códigos e negociando sentidos e posições, fazem da interação um lugar de atividade coletiva de produção de sentido que poderá ter êxito ou mesmo fracassar, mas que lhes conferirá o apoio psíquico-afetivo de que necessitam para avançar na aprendizagem. Acerca do êxito ou fracasso na produção de sentido, Kerbrat-Orecchioni (1986) nos afirma que:

“A prova disso é que todos os atos de linguagem são intrinsecamente supostos de solicitar uma resposta, ou pelo menos uma reação (verbal ou não verbal) : isso vale de maneira patente para as questões e as ordens, mas também para atos menos solicitadores em aparência, como a

*asserção, cuja ausência de toda 'confirmação de recebimento' condena ao fracasso perlocutório".*⁴ (Kerbrat-Orecchioni, 1986:10-11).

Desse modo, o ato de comunicar-se não se limita à simples execução linear, por parte dos falantes em ação, do processo de codificação, transmissão e decodificação de uma mensagem, mas está relacionado a uma série de comportamentos, verbais e não verbais, devendo levar em consideração todos os tipos de interação. Vion (1992), ao analisar a evolução dos estudos sobre a linguagem, conclui que:

*«Vemos, portanto, operar-se uma espécie de recentralização: o comportamento verbal não se constitui mais apenas um aspecto do comportamento comunicativo. Muito além disso, a significação à qual é preciso creditá-lo não depende somente das disposições lingüísticas verbais, mas implica uma espécie de reinterpretação sintética das significações construídas no nível verbal, paraverbal (entonações, acentuação, ritmo e cadência, inflexões vocais, timbres e particularidades fônicas) e não verbal (proxémico, posturas, atividades mímico-gestuais)".*⁵ (Vion, 1992:32).

Em síntese, devemos muito às nossas capacidades imaginativa, comunicativa e interativa. Graças à ação integrada que elas operam, conseguimos nos distanciar e imaginar, no tempo e no espaço, o mundo que nos cerca e melhor percebê-lo, organizá-lo e reconstruí-lo. Mas quando pomos em prática nossa

⁴ A tradução é nossa. Citação original: « *La preuve en est que tous les actes de langage sont intrinsèquement censés solliciter une réponse, ou de moins une réaction (verbale ou non verbale): cela vaut de façon patente pour les questions et les ordres, mais aussi pour des actes moins sollicités en apparence, comme l'assertion, que l'absence de tout « accusé de réception » condamne à l'échec perlocutoire*». (Kerbrat-Orecchioni, 1986:10-11).

⁵ A tradução é nossa. Citação original: « *Nous voyons donc s'opérer une sorte de recentrage: le comportement verbal ne constitue plus qu'un aspect du comportement communicatif. Bien plus, la signification dont il convient de le créditer ne dépend pas des seules dispositions linguistiques verbales, mais implique une sorte de réinterprétation synthétique des significations construites au niveau verbal, para-verbal (intonations, accentuattion, rythme et débit, inflexions vocales, timbres et particularités phoniques) et non verbal (proxémique, postures, activités mimo-gestuelles)*». (Vion, 1992:32).

imaginação, *o que nos torna humanos*, o fazemos apoiando-nos também em nossa expressividade comunicativa, com a qual reproduzimos e representamos o mundo e nossas idéias, intermediados pelas palavras e seus significados. A cada novo contato interativo sócio-verbal estabelecido, resulta-nos em uma nova contribuição, muitas vezes imperceptível de imediato, mas seguramente latente: nossa transformação pessoal, a partir do convívio com o outro, e da percepção do mundo. Se interagir é condição de existência, e existência conjunta com o outro, como é vislumbrada essa ação em sala de aula?

1.2. A sala de aula: onde fica a interação?

Para Vygotsky (2006), *na ausência do outro, o homem não se constrói homem*”, isso significa que, a partir do momento em que adquirimos a nossa competência lingüística começamos a ser influenciados histórica e socialmente. Essa influência se dá, por um lado, por intermédio das palavras, pelos significados a elas atribuídos pelo grupo social ao qual pertencemos e, por outro, pela cultura, por meio da qual construímos nossa representação do mundo natural, nosso sistema de valores e, conseqüentemente, todas as nossas ações, sentimentos e emoções. No entanto, será a história do nosso grupo social quem determinará aquilo que devemos reforçar, enquanto comportamento a ser mantido e reproduzido e, aquilo que devemos reprimir, enquanto comportamento a ser evitado e rejeitado. O mesmo ocorre com as nossas emoções, que estão subordinadas às influências sociais e são decorrentes das representações do mundo real, adquiridas através dos significados das palavras apreendidos socialmente. Contudo, não é somente o grupo familiar e social que nos forma enquanto indivíduos; é preciso considerar também a instituição educacional e os princípios que ela valoriza.

Ao pensarmos em interação em sala de aula, é importante ressaltar que não chegamos às instituições de ensino de mãos vazias, mas levamos conosco

todas as nossas experiências, atitudes, valores, hábitos de linguagem, que representam e refletem a nossa cultura familiar e a de nosso meio social, pois foi justamente a partir da assimilação dessas atitudes e valores, que desenvolvemos nossa inteligência, personalidade e afetividade.

Não podemos deixar de considerar também que as instituições educacionais têm uma cultura que está vinculada, em sua maior parte, à comunidade na qual atuam. Por outro lado, a heterogeneidade das situações didáticas fornece-nos uma realidade sócio-econômica e cultural muito diversificada e com disparidades acentuadas. Essa realidade exerce uma forte influência na formação dos alunos e repercute, muitas vezes, na continuidade da vida escolar.

Diante desses fatos, não podemos desconsiderar que, para alguns aprendizes, a linguagem da instituição, suas normas e valores podem causar um enorme distanciamento entre a representação de mundo que eles concebem como sendo a realidade e os valores que são difundidos no meio educacional, quase ou totalmente diferentes daqueles vivenciados por eles em seus grupos sociais, manifestando neles um sentimento de insegurança no momento da interação. O público heterogêneo que chega às salas de aula, trazendo sua diversidade sócio-econômica e cultural personificada na figura de aprendizes, promove nesse meio uma primeira ruptura: a da representação de que a sala de aula é um espaço homogêneo, uniforme e linear. A segunda ruptura seria, provavelmente, a de impedir ou intimidar alguns aprendizes de levar para o interior das mesmas sua maneira peculiar de falar, sua experiência em família e em comunidade, imprimindo-lhes um sentimento de exclusão que os desmotivaria frente às situações de aprendizagem que lhe são propostas. Esse desconforto experimentado em sala de aula reverteria na atitude de rejeição ou distanciamento do grupo-classe, expressa, muitas vezes, por mutismo, isolamento, erros constantes, enfim, no afastamento e na não interatividade com o grupo. O ideal seria que em sala ocorresse a integração de cada indivíduo com o grupo-classe; onde as diferenças em confronto fossem uma fonte enriquecedora e promotora da inclusão, da transformação e do crescimento de cada participante. Uma das preocupações primordiais nesse espaço social de ensino e aprendizagem deveria

ser a de extrair, a partir da heterogeneidade e diversidades reinantes nesse meio, a riqueza necessária para implementar e fomentar o desenvolvimento individual e do grupo interativamente, mediante uma aprendizagem convivial.

Sem dúvida, quando se impõe um tipo de cultura em detrimento das outras, propicia-se sentimentos de submissão, inferioridade, medo do conflito, respeito à ordem já estabelecida, que podem se transformar em valores e normas de comportamento para alguns aprendizes e serem negativamente introjetados por eles, o que os impedirá de desenvolver sua interatividade, criatividade e imaginação, bem como os apartará e isolará do convívio social dentro da sala de aula, gerando-lhes sentimentos de depreciação, incapacidade e dependência, que os conduzirá, muitas vezes, ao isolamento, à exclusão do grupo-classe e, até mesmo, à desistência da aprendizagem. Conforme Menezes (2006) devemos promover todos, ou seja,

“não segregar em níveis, mas valorizar as diferenças; não domesticar para a obediência, mas emancipar para a participação. Só que isso é mais fácil de prescrever do que de praticar, já que a escola não é um oásis de cultura e de valores, e sim parte da mesma complicada sociedade”. (Menezes, 2006:64).

Na verdade, é preciso levar em conta que, assim como cada um de nós, a educação também constrói sua identidade a partir da articulação que estabelece e desenvolve com as outras instituições sociais e é, mediante a especificidade do papel de cada instituição, considerando os valores do contexto de cada segmento, bem como suas necessidades e exigências, que essa identidade educacional é firmada. Assim, se contemplarmos, por exemplo, a educação sob o prisma da Economia serão as exigências do modo de produção e de consumo que determinarão, em cada contexto histórico e sócio-cultural, os conhecimentos e aptidões que deverão ser adquiridos e os valores e modos de comportamento que deverão ser desenvolvidos nos aprendizes, pois, conforme a afirmação de Illich (1971) *é a um bem de consumo que nós damos hoje o nome de ‘educação’.*

Desse modo, quando observamos o espaço físico de uma sala de aula notamos, mediante a disposição dada aos seus objetos, a tendência de veicular a idéia de um ambiente sem diferenças de classes, socialmente homogêneo e hierarquizado. Ao se homogeneizar a sala de aula, homogeneiza-se também o aluno. Ao centralizar e transmitir as informações por intermédio de uma única voz, que fala e ecoa nesse espaço devidamente hierarquizado, reproduz-se a visão de um saber único, fundamental e norteador para a vida de todos. Nessa sala de aula padronizada e convencional a interação e a perspectiva humanista não têm acesso e as diferenças individuais são excludentes. Esse ambiente pode ser, para o aprendiz, um fator estressante e limitador para a sua interação e produção oral.

O objetivo da interatividade em sala de aula é buscar conjugar e harmonizar todas as diversidades reinantes nesse espaço de forma construtiva, a fim de promover o ensino e a aprendizagem. Esse objetivo fica ainda mais desafiador frente a uma sala de língua estrangeira, onde aplicar a interação é sinônimo de confronto consigo mesmo, com o outro e com a língua-cultura estudada.

Quando pensamos em ensino e aprendizagem, a primeira imagem que muitas vezes nos vem à mente é de uma sala de aula, um espaço social específico onde concebemos essa ação. Pelo fato de o ensino e a aprendizagem envolverem uma ação, o próprio ato dessa ação implica em uma reação, que pode ser identificada no comprometimento, na participação, na cooperação mútua, entre todos que se encontram mergulhados nesse processo. Uma vez desencadeada essa ação-reação, espera-se que seu resultado seja a interação, a qual não deve ser percebida, nesse espaço social, como uma característica ou aspecto pertinente apenas aos aprendizes, mas abrangente a todos, indistintamente, uma vez que a sala de aula só tem *significância* com um professor integrado, que propicie e facilite a interação e a integração nesse meio, a fim de que a sala de aula não se torne apenas um espaço no qual supomos, pela disposição de seus objetos, que se produzam saberes.

Considerando ser o professor o elemento mobilizador na promoção em sala de aula da interação, ele não pode omitir-se ou distanciar-se desse envolvimento, pois entendemos que a interação inicia-se em e com sua ação-prática e deve

continuar e integrar-se à interação dos aprendizes, gerando confiança, envolvimento, afetividade, participação ativa e cooperação mútua. Para tanto, é preciso flexibilidade, reflexão e apoio constante em todas as competências de que dispõe. Sem dúvida seu trabalho não é simples, tampouco fácil. Contudo, partindo-se do pressuposto de que para ensinar é preciso ser solidário, então, para ensinar a interagir é preciso, inicialmente, estar sensibilizado para poder sensibilizar o grupo-classe a se dispor a envolver-se convivialmente uns com os outros. De onde se conclui que aquele que sensibiliza só o faz se também estiver estimulado para interagir de maneira solidária e não distanciada do grupo-classe, o que requer uma disponibilidade para envolver-se no processo de desencadeamento do aprendizado que é vivenciado pelo grupo que acompanha. Vale dizer então que professor é sinônimo de integração e, por conseguinte, interação, uma vez que é na sua ação de integrar-se ao grupo-classe que os aprendizes se espelharão e se apoiarão para praticar a interação.

Da mesma forma, o trabalho de aprendizagem é árduo e requer dos aprendizes um grande esforço, justamente por ser-lhes exigido que ponham em prática um grande número de competências, a fim de que se expressem oralmente e interajam cada vez mais na língua estrangeira com fluência e desenvoltura lógica e eficaz, o que torna o ato de aprender, em alguns momentos, uma tarefa difícil de ser executada. Mas a esse respeito, discorreremos no próximo capítulo.

Capítulo 2

A interação em sala de aula de língua estrangeira

“Tudo se reduz ao diálogo, à contraposição dialógica enquanto centro. Tudo é meio, o diálogo é o fim. Uma só voz nada termina, nada resolve. Duas vozes são o mínimo de vida”.

Bakhtin

2.1. O que diz o *Quadro de Referência*?

Não podemos pensar em interação sem integração e, tampouco em cooperação mútua sem as duas primeiras ações, pois essa seqüência irá contribuir com avanços no *desenvolvimento proximal* dos alunos, avanços que, por sua vez, não podem ocorrer espontaneamente e que dependem também e, sobretudo, da participação explícita do professor.

Nessa relação, tomam lugar alguns conceitos importantes como integrar, interagir e cooperar que estão assim definidos no Dicionário Aurélio:

- *Integrar*: [Do latim *integrare*.] Tornar inteiro: completar, inteirar, integralizar. *Inteirar-se, completar-se. Juntar-se, tornando-se parte integrante; reunir-se, incorporar-se.*
- *Interagir*: [De *inter-* + *agir*.] Agir mutuamente (dois ou mais objetos, duas ou mais coisas); exercer interação.
- *Cooperar*: [Do latim **cooperare*, por *cooperari*.] Operar ou obrar simultaneamente; trabalhar em comum; colaborar. *Ajudar, auxiliar; colaborar.*

Desse modo, quando falamos em integração, interação e cooperação mútua em sala de aula estamos considerando que tanto professor quanto aluno se *juntam* ao grupo-classe, *tornam-se parte integrante* deste, *reúnem-se e se incorporam* ao grupo formando um todo harmonioso, permitindo a manifestação da interação, que nada mais é senão *uma ação que se exerce mutuamente entre duas ou mais pessoas, através de uma ação recíproca*. Dessa forma, ao *incorporarem-se* ao grupo-classe exercem e sofrem uma ação recíproca, desencadeando, por intermédio dessa ação-reação *simultânea*, um *trabalho em comum*, cooperativo. Isso tudo favorecerá a *Zona Proximal de Desenvolvimento*.

No que se refere ao *ZPD*, podemos afirmar com segurança que dentre todos os conceitos desenvolvidos pelo grande psicólogo russo Vygotsky, o da *Zona Proximal de Desenvolvimento* é o que mais tem influenciado a prática educacional. Por trás desse nome complicado reside uma idéia extremamente simples: aquilo que o aluno faz em conjunto com outros, hoje, ele poderá fazê-lo,

amanhã, sozinho. O que define a *Zona Proximal de Desenvolvimento* para a aprendizagem de um determinado conhecimento é, justamente, o limite estabelecido entre o que o aprendiz não pode realizar sozinho e as instruções que é incapaz de compreender. Portanto, a *ZPD* é o que o aluno não sabe, mas tem condições de aprender se for ajudado --- seu nível potencial. Desse modo, o professor de língua estrangeira atua na *ZPD* do aluno constantemente, quer seja quando o incentiva a falar, quando o corrige, quando o estimula com novas perguntas, atividades e exigências, tudo isso em função da percepção que ele tem do aprendiz e daquilo que este pode ou não dizer ou fazer na língua que está sendo aprendida. A atuação do professor favorece, facilita e estimula o desenvolvimento e aprimoramento do aluno na competência de comunicação em língua estrangeira, uma vez que ele lhe fornece, freqüentemente, novas informações e desafios⁶, que o estimulam a avançar um pouco mais em relação àquilo que já sabe. Aos poucos, o aluno começa a realizar sozinho o que antes realizava na *ZPD* com o apoio do professor, ou dos colegas, ou de outras pessoas, possibilitando ao professor elevar novamente o nível de desafios e exigências para esse aluno, face à língua estrangeira estudada.

Contudo, a falta de um dos três elementos — integração, interação e cooperação mútua — em nossa atuação em sala nos transforma em uma grande mancha de óleo sobre a água, inteiramente dissociados dos aspectos imaginativos e afetivos, das necessidades, interesses e inclinações de cada aluno e do grupo, uma vez que é na relação aluno-professor e aluno-aluno que se produz conhecimento e desenvolvimento. Sem envolvimento, estamos distantes de alcançar qualquer proveito com a oportunidade desse convívio. O que possivelmente resultará desse encontro será uma convivência fria, passiva e conivente, mas nunca um envolvimento fecundo, capaz de produzir um ensino e aprendizagem que venham a contribuir de maneira marcante e eficaz com a vida pessoal de cada integrante da sala.

⁶ Entendido aqui como tudo que possa ser utilizado pelo professor como recurso pedagógico, a fim de instigar, incitar, provocar e estimular o aluno, no sentido de que se interesse, cada vez mais, em avançar, de maneira interativa, na aprendizagem da língua estrangeira.

Para Vygotsky (1991), *a função primordial da fala é a comunicação, o intercâmbio social*; desse modo, no que concerne ao ensino e aprendizagem da língua estrangeira, ao falarmos em comunicação, em competência comunicativa, estamos pensando não apenas nos aspectos formais da língua, mas também nos aspectos sociais e pragmáticos da comunicação, ou seja, nas diferentes competências --- verbais e não verbais, discursivas, referenciais e socioculturais -- que se inter-relacionam no ato comunicativo e simultaneamente pelo intercâmbio social permeado pelos três elementos ora citados, dos quais a interação é, atualmente, o elemento mais evidenciado nas obras voltadas ao estudo da linguagem, como nos trabalhos de Traverso (1999), Kerbrat-Orecchioni (1996) e Vion (1992) dentre outros. Ainda no que concerne à competência comunicativa Moirand (1982) esclarece que

“a competência de comunicação dependeria de fatores cognitivos, psicológicos e socioculturais dependendo rigorosamente da estrutura social na qual vive o indivíduo e repousaria portanto, simplificando um pouco, não apenas sobre uma competência lingüística (o conhecimento das regras gramaticais do sistema) mas também sobre uma competência psico-sócio-cultural (o conhecimento das regras de emprego e a capacidade de utilizá-las)”.⁷ (Moirand, 1982:15). (Grifo do autor)

Todavia, como a interação é percebida, entendida e aplicada na dinâmica das salas de língua estrangeira? Nesse sentido, achamos relevante consultar também o *Quadro Europeu Comum de Referência (QECR)*⁸ que traça uma análise sobre o uso da língua, em termos das estratégias empregadas pelos aprendizes ou usuários ao servirem-se das competências gerais e comunicativas para a realização de atividades e atribuições que lhes são apresentadas, através das

⁷ A tradução é nossa. Citação original: *“la compétence de communication relèverait de facteurs cognitifs, psychologiques et socioculturels dépendant étroitement de la structure sociale dans laquelle vit l’individu et reposerait donc, en simplifiant quelque peu, non seulement sur une compétence linguistique (la connaissance des règles grammaticales du système) mais aussi sur une compétence psycho-socio-culturelle (la connaissance des règles d’emploi et la capacité de les utiliser)”*. (Moirand, 1982:15).

⁸ Conseil de l’Europe, 2000. No que concerne à orientação pedagógica, este é o documento mais atual de que dispomos no momento.

diferentes e diversificadas situações experimentadas na prática da vida social e que exigirão desses aprendizes ou usuários o emprego da língua, bem como a capacidade de utilizá-la com proveito e prontamente.

O documento afirma que todas as competências humanas contribuem, de uma maneira ou de outra, com a capacidade de comunicar do aprendiz-usuário e podem ser consideradas como facetas da competência de comunicação. Todavia, seria relevante distinguir as competências lingüísticas daquelas que não estão diretamente relacionadas à língua. A esse respeito, Moirand (1982) apresenta uma descrição dos elementos componentes da competência de comunicação, que consideramos fundamental:

“Uma competência de comunicação repousaria, para mim, na combinação de vários componentes:

- **um componente lingüístico**, isto é, o conhecimento e a apropriação (a capacidade de utilizá-los) de modelos fonéticos, lexicais, gramaticais e textuais do sistema da língua;
- **um componente discursivo**, isto é, o conhecimento e a apropriação dos diferentes tipos de discursos e de sua organização em função dos parâmetros da situação de comunicação, na qual são produzidos e interpretados;
- **um componente referencial**, isto é, o conhecimento das áreas de experiência e dos objetos do mundo e suas relações;
- **um componente sócio-cultural**, isto é, o conhecimento e a apropriação das regras sociais e das normas de interação entre os indivíduos e as instituições, o conhecimento da história cultural e das relações entre os objetos sociais”.⁹ (Moirand, 1982:20). (Grifos do autor)

⁹ A tradução é nossa. Citação original: *“Une compétence de communication reposerait, pour moi, sur la combinaison de plusieurs composantes:*

- **une composante linguistique**, c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation (la capacité de les utiliser) des modèles phonétiques, lexicaux, grammaticaux et textuels du système de la langue;
- **une composante discursive**, c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation des différents types de discours et de leur organisation en fonction des paramètres de la situation de communication dans laquelle ils sont produits et interprétés;

O *Quadro Europeu* propõe um conjunto de parâmetros e categorias que permitirá a todos os envolvidos na aprendizagem, no ensino e na avaliação das línguas examinar e expor, em termos concretos e, detalhadamente, aquilo que desejam, bem como o que esperam que seus aprendizes sejam capazes de realizar com a língua trabalhada, e o que deveriam saber para serem capazes de uma atividade “*linguageira*” ou atividade de linguagem. A título ilustrativo, apresentamos mais abaixo duas escalas gerais de estratégias, ambas extraídas das *Atividades de Comunicação de Linguagem e Estratégias*, sendo a primeira relativa às *Atividades de Produção Oral* e a segunda referente às *Atividades de Interação Oral*, concernentes ao Capítulo 4, do *Quadro Europeu Comum de Referência*.

O referido documento salienta que as escalas nele contidas devem ser utilizadas de maneira criteriosa, pertinente e coerente com o contexto do meio educacional em que são aplicadas e com o público-aprendiz. Assim sendo, a gama de competências previstas pelas escalas gerais e pelas subescalas procuram ser acessíveis aos professores, a fim de que estes possam desenvolvê-las conjuntamente com seus alunos para que, em seguida, estejam em condições de explicitar-lhes aquilo que eles terão necessidade de aprender, o que precisarão ser capacitados e aquilo que deverão estar aptos a produzir em termos de comunicação *linguageira*. Desse modo, o *QEER* nos descreve, a cada nível de competência do aprendiz, a sua produção e as operações que mobilizará para executar a atividade com sucesso e da maneira mais econômica e completa possível. Contudo, o fato dessas escalas serem subdivididas em níveis não significa que a aprendizagem deva seguir apenas o sentido vertical, ou seja, de ascensão dentro da escala, mas considerar que o progresso na aprendizagem de uma língua se dá tanto no sentido horizontal quanto vertical, garantindo ao professor e ao aprendiz um maior campo de ação e exploração da língua

-
- **une composante référentielle**, c'est-à-dire la connaissance des domaines d'expérience et des objets du monde et de leurs relations;
 - **une composante socioculturelle**, c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et les institutions, la connaissance de l'histoire culturelle et des relations entre les objets sociaux”. (Moirand, 1982:20).

estudada, possibilitando uma aprendizagem e aquisição da competência de comunicação *linguagreira* de maneira versátil, pois não existe a obrigatoriedade do aprendiz passar horizontalmente por todos os níveis elementares de uma escala para galgar o nível seguinte, mas pode alternar seu percurso, avançando ou retrocedendo, vertical ou horizontalmente, dentro da escala, desenvolvendo e ampliando suas aptidões dentro de uma mesma categoria. Essa flexibilidade e possibilidade de alternância de percurso durante a aprendizagem permitirá, reciprocamente ao professor e ao aluno, retroceder num determinado momento aos níveis intermediários por exemplo, se porventura sentirem a necessidade de consolidar ganhos já adquiridos, ou trabalhar pontos não vistos em virtude de terem avançado lateralmente na escala.

Quanto à competência de comunicação *linguagreira*, que nos interessa sobremaneira, o *QECR* faz uma distinção entre os itens *Produção Oral* e *Interação Oral* que nos parece fundamental. Assim, vejamos o que o referido documento nos apresenta sobre o primeiro deles:

« CAPÍTULO 4 : A UTILIZAÇÃO DA LÍNGUA E O APRENDIZ / USUÁRIO

PRODUÇÃO ORAL GERAL

A1 *Pode produzir expressões simples, isoladas, sobre as pessoas e as coisas.*

A2 *Pode descrever ou apresentar, sucintamente, pessoas, condições de vida, atividades cotidianas, aquilo que gosta ou não, por meio de séries curtas de expressões ou de frases não articuladas.*

B1 *Pode, tranquilamente, conduzir uma descrição direta e não complicada de assuntos variados em sua área, apresentando-a como uma sucessão linear de pontos.*

B2 *Pode metodicamente desenvolver uma apresentação ou uma descrição salientando os pontos importantes e os detalhes pertinentes. Pode fazer uma descrição e uma apresentação detalhadas, de uma gama ampla de assuntos relativos à sua área de interesse, desenvolvendo e justificando as idéias, através de pontos secundários e exemplos pertinentes.*

C1 *Pode fazer uma apresentação ou uma descrição de um sujeito complexa integrando argumentos secundários e desenvolvendo pontos particulares para chegar a uma conclusão apropriada.*

C2 *Pode produzir um discurso elaborado, límpido e fluido, com uma estrutura lógica eficaz, o que ajuda o destinatário a observar os pontos importantes e a se recordar deles.»* **Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas : Aprender, Ensinar, Avaliar, 2000 : 48-49.**¹⁰

Podemos observar, pelas indicações fornecidas pelo *Quadro*, que se espera do aluno que ele alcance um progresso *linguageiro* que lhe permita introduzir, gradativamente, a figura do *Outro* no discurso.

Quanto ao item *Interação Oral*, o *QECR* propõe o seguinte:

« **CAPÍTULO 4: A UTILIZAÇÃO DA LÍNGUA E O APRENDIZ / USUÁRIO**

INTERAÇÃO ORAL GERAL

A1 *Pode interagir de maneira simples, mas a comunicação depende totalmente da repetição, com uma cadência mais lenta, da reformulação e das correções. Pode responder a questões simples e formulá-las, reagir a afirmações simples e exprimi-las, no âmbito das necessidades imediatas ou sobre assuntos muito familiares.*

A2 *Pode interagir com razoável tranqüilidade em situações bem estruturadas e de conversações curtas, com a condição de que o*

¹⁰ A tradução é nossa. No documento original, o nível C2 ocupa a posição inicial da escala, enquanto que o A1 encerra a mesma. Em nossa apresentação, invertemos a disposição interna das escalas, visando tornar mais prática nossa explanação, porém, mantivemos a ordem interna na citação original:

« **CHAPITRE 4: L'UTILISATION DE LA LANGUE ET L'APPRENANT/UTILISATEUR** **PRODUCTION ORALE GÉNÉRALE**

C2 *Peut produire un discours élaboré, limpide et fluide, avec une structure logique efficace qui aide le destinataire à remarquer les points importants et à s'en souvenir.*

C1 *Peut faire une présentation ou une description d'un sujet complexe en intégrant des arguments secondaires et en développant des points particuliers pour parvenir à une conclusion appropriée.*

B2 *Peut méthodiquement développer une présentation ou une description soulignant les points importants et les détails pertinents.*

Peut faire une description et une présentation détaillées sur une gamme étendue de sujets relatifs à son domaine d'intérêt en développant et justifiant les idées par des points secondaires et des exemples pertinents.

B1 *Peut assez aisément mener à bien une description directe et non compliquée de sujets variés dans son domaine en la présentant comme une succession linéaire de points.*

A2 *Peut décrire ou présenter simplement des gens, des conditions de vie, des activités quotidiennes, ce qu'on aime ou pas, par de courtes séries d'expressions ou de phrases non articulées.*

A1 *Peut produire des expressions simples isolées sur les gens et les choses. »* **Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : Apprendre, Enseigner, Évaluer, 2000 : 48-49.**

interlocutor ofereça ajuda, se esta for necessária. Pode enfrentar trocas correntes simples, sem esforço excessivo; pode formular questões, responder a questões e trocar idéias e informações sobre assuntos familiares, nas situações familiares previsíveis da vida cotidiana.

Pode comunicar, no âmbito de uma tarefa simples e habitual, exigindo apenas uma troca de informação simples e direta sobre assuntos familiares, relativos ao trabalho e aos lazeres. Pode gerir trocas do tipo social, muito curtas, mas raramente é capaz de compreender, suficientemente, para alimentar espontaneamente a conversa.

B1 *Pode comunicar com uma certa segurança sobre assuntos familiares habituais ou não, em relação com seus interesses e sua área profissional. Pode trocar, verificar e confirmar informações, confrontar situações menos freqüentes e explicar por que existe uma dificuldade. Pode exprimir seu pensamento sobre um assunto abstrato ou cultural como um filme, livros, música, etc.*

Pode explorar, com flexibilidade, uma vasta gama de língua simples, para enfrentar a maioria das situações suscetíveis de se produzir no decorrer de uma viagem. Pode abordar, sem preparação, uma conversa sobre um assunto familiar, exprimir opiniões pessoais e trocar informação sobre assuntos familiares, de interesse pessoal ou pertinentes à vida cotidiana (por exemplo, a família, os lazeres, o trabalho, as viagens e os noticiários policiais).

B2 *Pode utilizar a língua com facilidade, correção e eficácia, em uma gama ampla de assuntos de ordem geral, educacional, profissional e concernentes aos lazeres, indicando claramente as relações entre as idéias. Pode comunicar espontaneamente, com um bom controle gramatical, sem dar a impressão de ter de reduzir o que ele / ela queria dizer e, com o grau de formalismo adaptado à circunstância.*

Pode comunicar com um nível de facilidade e de espontaneidade tal, que uma interação mantida com locutores nativos seja totalmente possível, sem provocar tensão em nenhuma das partes. Pode destacar a significação pessoal de fatos e experiências, expor suas opiniões e defendê-las com pertinência, fornecendo explicações e argumentos.

C1 *Pode exprimir-se com tranqüilidade e espontaneidade, quase sem esforço. Possui um vasto repertório lexical e um bom domínio dele, permitindo-lhe que ultrapasse facilmente lacunas por meio de perífrases, com, aparentemente, pouca busca de expressões ou estratégias de evitamento. Somente um assunto conceitualmente difícil é suscetível de atrapalhar a fluência natural e fluida do discurso.*

C2 *Possui um bom domínio de expressões idiomáticas e de expressões habituais, com uma consciência do sentido conotativo. Pode exprimir com precisão nuances finas de significação, utilizando corretamente uma gama ampla de modalidades. Pode retornar a uma dificuldade e reestruturá-la de maneira tão hábil, que o interlocutor mal se dê conta disso.» **Quadro***

No que concerne às atividades interativas, o *Quadro Europeu Comum de Referência* utiliza — e isso é fundamental — o termo interação oral, que se diferencia da simples justaposição das atividades de fala e escuta, na medida em que todo interlocutor consegue, mesmo sem ter ouvido a conclusão do enunciado

¹¹ A tradução é nossa. Citação original :

« **CHAPITRE 4: L'UTILISATION DE LA LANGUE ET L'APPRENANT/UTILISATEUR**
INTERACTION ORALE GÉNÉRALE

C2 Possède une bonne maîtrise d'expressions idiomatiques et de tournures courantes, avec une conscience du sens connotatif. Peut exprimer avec précision des nuances fines de signification, en utilisant assez correctement une gamme étendue de modalités. Peut revenir sur une difficulté et la restructurer de manière si habile que l'interlocuteur s'en rende à peine compte.

C1 Peut s'exprimer avec aisance et spontanéité, presque sans effort. Possède une bonne maîtrise d'un vaste répertoire lexical lui permettant de surmonter facilement des lacunes par des périphrases avec apparemment peu de recherche d'expressions ou de stratégies d'évitement. Seul un sujet conceptuellement difficile est susceptible de gêner le flot naturel et fluide du discours.

B2 Peut utiliser la langue avec aisance, correction et efficacité dans une gamme étendue de sujets d'ordre général, éducationnel, professionnel et concernant les loisirs, en indiquant clairement les relations entre les idées. Peut communiquer spontanément avec un bon contrôle grammatical sans donner l'impression d'avoir à restreindre ce qu'il/elle souhaite dire et avec le degré de formalisme adapté à la circonstance.

Peut communiquer avec un niveau d'aisance et de spontanéité tel qu'une interaction soutenue avec des locuteurs natifs soit tout à fait possible sans entraîner de tension d'une part ni d'autre. Peut mettre en valeur la signification personnelle de faits et d'expériences, exposer ses opinions et les défendre avec pertinence en fournissant explications et arguments.

B1 Peut communiquer avec une certaine assurance sur des sujets familiers habituels ou non en relation avec ses intérêts et son domaine professionnel. Peut échanger, vérifier et confirmer des informations, faire face à des situations moins courantes et expliquer pourquoi il y a une difficulté. Peut exprimer sa pensée sur un sujet abstrait ou culturel comme un film, des livres, de la musique, etc.

Peut exploiter avec souplesse une gamme étendue de langue simple pour faire face à la plupart des situations susceptibles de se produire au cours d'un voyage. Peut aborder sans préparation une conversation sur un sujet familier, exprimer des opinions personnelles et échanger de l'information sur des sujets familiers, d'intérêt personnel ou pertinents pour la vie quotidienne (par exemple, la famille, les loisirs, le travail, les voyages et les faits divers).

A2 Peut interagir avec une aisance raisonnable dans des situations bien structurées et de courtes conversations à condition que l'interlocuteur apporte de l'aide le cas échéant. Peut faire face à des échanges courants simples sans effort excessif ; peut poser des questions, répondre à des questions et échanger des idées et des renseignements sur des sujets familiers dans des situations familières prévisibles de la vie quotidienne.

Peut communiquer dans le cadre d'une tâche simple et courante ne demandant qu'un échange d'information simple et direct sur des sujets familiers relatifs au travail et aux loisirs. Peut gérer des échanges de type social très courts mais est rarement capable de comprendre suffisamment pour alimenter volontairement la conversation.

A1 Peut interagir de façon simple, mais la communication dépend totalement de la répétition avec un débit plus lent, de la reformulation et des corrections. Peut répondre à des questions simples et en poser, réagir à des affirmations simples et en émettre dans le domaine des besoins immédiats ou sur des sujets très familiers. » **Cadre Européen Commun de Référence pour les langues : Apprendre, Enseigner, Évaluer, 2000 : 60.**

de seu interlocutor já preparar uma resposta, fundamentando-se nas hipóteses que formula sobre a natureza do enunciado, do seu sentido e de sua interpretação. Conforme a interação progride, os participantes convergem na leitura da situação, elaborando expectativas e se concentrando nos pontos pertinentes. Esclarece também que o usuário da língua desempenha o papel tanto de locutor quanto de ouvinte e de destinatário, com um ou vários interlocutores, com o propósito de, conjuntamente, construir um discurso conversacional, no qual negociam o sentido, mediante um princípio de cooperação. Para tanto, existem estratégias de produção e de recepção que são, constantemente, utilizadas ao longo da interação, classificadas em estratégias cognitivas e de colaboração, responsáveis pela condução da cooperação e da interação durante as atividades interativas, permitindo-lhe que, a cada nível de competência, consiga exprimir-se com facilidade e interagir cada vez mais.

Finalizando, o *Quadro* apresenta também escalas para a auto-avaliação do aluno e mostra que é fundamental estimular o aprendiz para que venha a perceber seu progresso na aprendizagem e na aquisição da competência de comunicação em língua estrangeira, conscientizando-o do quanto ele já sabe da língua estudada e o quanto pode produzir a partir desse conhecimento que já dispõe. Esse gesto de conscientização, de aparente simplicidade, bem sabemos, despertará no aluno sua auto-motivação, bem como incitará sua auto-avaliação, elementos-chave na aquisição de uma competência comunicativa e lingüística. É nesse sentido a ênfase do *Quadro Europeu Comum de Referência*, através do emprego do “*Eu posso...*” em sua *Tabela 2 de Níveis Comuns de Competências*, relativa à auto-avaliação e que corresponde às escalas anteriormente apresentadas.

«EXPRIMIR-SE ORALMENTE DE FORMA CONTÍNUA

A1 Posso utilizar expressões e frases simples para descrever meu lugar de habitação e as pessoas que conheço.

A2 Posso utilizar uma série de frases ou expressões para descrever, em termos simples, minha família e outras pessoas, minhas condições de vida, minha formação e minha atividade profissional atual ou recente.

B1 Posso me exprimir de maneira simples, a fim de contar experiências e acontecimentos, meus sonhos, esperanças ou objetivos. Eu posso, brevemente, dar as razões e explicações de minhas opiniões ou projetos. Eu posso contar uma história, ou a intriga de um livro, ou de um filme e exprimir minhas reações.

B2 Posso me exprimir de maneira clara e detalhada sobre uma grande série de assuntos relativos a meus centros de interesse. Eu posso desenvolver um ponto de vista sobre um assunto da atualidade e explicar as vantagens e os inconvenientes de diferentes possibilidades.

C1 Posso apresentar descrições claras e detalhadas de assuntos complexos, integrando temas que lhes são correlatos, desenvolvendo alguns pontos e terminando minha intervenção de maneira apropriada.

C2 Posso apresentar uma descrição ou uma argumentação clara e fluida, em um estilo adaptado ao contexto, construir uma apresentação de maneira lógica e ajudar meu ouvinte a observar e lembrar-se dos pontos importantes.

FALAR TOMAR PARTE EM UMA CONVERSA

A1 Posso me comunicar de maneira simples, com a condição que o interlocutor esteja disposto a repetir ou a reformular suas frases mais lentamente e me ajudar a formular o que eu tento dizer. Eu posso fazer perguntas simples sobre assuntos familiares ou sobre aquilo que eu tenho necessidade imediata, bem como responder a tais questões.

A2 Posso me comunicar, quando de atividades simples e habituais que solicitem apenas uma troca simples e direta de informações sobre assuntos e atividades familiares. Eu posso ter trocas muito curtas, mesmo se, de um modo geral, eu não compreendo o suficiente para prosseguir uma conversa.

B1 Posso enfrentar a maioria das situações que se pode encontrar durante uma viagem em uma região onde a língua é falada. Eu posso tomar parte, sem preparação, de uma conversa sobre assuntos familiares, ou de interesse pessoal, ou que digam respeito à vida cotidiana (por exemplo família, lazeres, trabalho, viagem e atualidade).

B2 Posso me comunicar com um grau de espontaneidade e facilidade que torna possível uma interação normal com um locutor nativo. Eu posso participar ativamente de uma conversa em situações familiares, apresentar e defender minhas opiniões.

C1 Posso me exprimir espontânea e fluentemente sem, aparentemente, ter de procurar minhas palavras. Eu posso utilizar a língua de maneira flexível e eficaz nas relações sociais ou profissionais. Eu posso exprimir minhas

idéias e opiniões com precisão e unir minhas intervenções àquelas de meus interlocutores.

C2 Posso participar, sem esforço, de toda conversa ou discussão e sinto-me, também, muito à vontade com expressões idiomáticas e expressões correntes. Eu posso me exprimir fluentemente e com precisão sutis nuances de sentido. Em caso de dificuldade, eu posso voltar atrás e corrigir o que disse com bastante habilidade, para que não seja percebido.»¹²

¹² A tradução é nossa. Citação original:

« **PARLER**

PRENDRE PART À UNE CONVERSATION

A1 Je peux communiquer, de façon simple, à condition que l'interlocuteur soit disposé à répéter ou à reformuler ses phrases plus lentement et à m'aider à formuler ce que j'essaie de dire. Je peux poser des questions simples sur des sujets familiers ou sur ce dont j'ai immédiatement besoin, ainsi que répondre à de telles questions.

A2 Je peux communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets et des activités familiers. Je peux avoir des échanges très brefs même si, en règle générale, je ne comprends pas assez pour poursuivre une conversation.

B1 Je peux faire face à majorité des situations que l'on peut rencontrer au cours d'un voyage dans une région où la langue est parlée. Je peux prendre part sans préparation à une conversation sur des sujets familiers ou d'intérêt personnel ou qui concernent la vie quotidienne (par exemple famille, loisirs, travail, voyage et actualité).

B2 Je peux communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance qui rende possible une interaction normale avec un locuteur natif. Je peux participer activement à une conversation dans des situations familières, présenter et défendre mes opinions.

C1 Je peux m'exprimer spontanément et couramment sans trop apparemment avoir besoin de chercher mes mots. Je peux utiliser la langue de manière souple et efficace pour des relations sociales ou professionnelles. Je peux exprimer mes idées et opinions avec précision et lier mes interventions à celles de mes interlocuteurs.

C2 Je peux participer sans effort à toute conversation ou discussion et je suis aussi très à l'aise avec les expressions idiomatiques et les tournures courantes. Je peux m'exprimer couramment et exprimer avec précision de fines nuances de sens. En cas de difficulté, je peux faire marche arrière pour y remédier avec assez d'habileté pour que cela passe inaperçu.

S'EXPRIMER ORALEMENT EN CONTINU

A1 Je peux utiliser des expressions et des phrases simples pour décrire mon lieu d'habitation et les gens que je connais.

A2 Je peux utiliser une série de phrases ou d'expressions pour décrire en termes simples ma famille et d'autres gens, mes conditions de vie, ma formation et mon activité professionnelle actuelle ou récente.

B1 Je peux m'exprimer de manière simple afin de raconter des expériences et des événements, mes rêves, mes espoirs ou mes buts. Je peux brièvement donner les raisons et explications de mes opinions ou projets. Je peux raconter une histoire ou l'intrigue d'un livre ou d'un film et exprimer mes réactions.

B2 Je peux m'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets relatifs à mes centres d'intérêt. Je peux développer un point de vue sur un sujet d'actualité et expliquer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités.

C1 Je peux présenter des descriptions claires et détaillées de sujets complexes, en intégrant des thèmes qui leur sont liés, en développant certains points et en terminant mon intervention de façon appropriée.

C2 Je peux présenter une description ou une argumentation claire et fluide dans un style adapté au contexte, construire une présentation de façon logique et aider mon auditeur à remarquer et à se rappeler les points importants. » **Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : Apprendre, Enseigner, Évaluer, 2000 :26-27.**

Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas : Aprender, Ensinar, Avaliar, 2000 : 26-27.

Por meio dessas seleções, podemos observar que o desenvolvimento da competência de comunicação leva em consideração outras dimensões que as puramente lingüísticas, tais como a sensibilização aos aspectos sócio-culturais, imaginativos e afetivos, assim como a aptidão para aprender a aprender. Segundo a afirmação de Azanha (2006),

“O verbo “aprender” usualmente designa um processo psicofisiológico por meio do qual as pessoas assimilam ou constroem conhecimentos, hábitos, atitudes, etc.”. (Azanha, 2006:22).

Assim, entendemos que aprender a aprender é adquirir a competência para aprender, para que possa desenvolver-se com autonomia, disciplina pessoal, organização, a fim de aprender a pensar, assimilar, incorporar, construir novos significados, padrões, hábitos e comportamentos, dentre outras dimensões que não podem ser, no nosso ponto de vista, trabalhadas de forma excludente. Mas, na prática da sala de aula de língua estrangeira, de que modo fazer o aprendiz alcançar tais competências? É a esta pergunta que buscamos responder no próximo item deste capítulo.

2.2. Em busca da interação verbal em francês língua estrangeira

Indiscutivelmente a Ciência propiciou ao mundo descobertas de suma importância que contribuíram e permitiram que avançássemos e ampliássemos nossas perspectivas em todos os campos. Contudo, em seus primórdios no século XVIII, essa mesma Ciência, conforme Moraes (1997), em sua ânsia por objetividade, incentivava o surgimento de uma visão reduzida e fragmentada, ao

apartar a subjetividade do processo científico. Por estar voltada fundamentalmente para o seu método analítico-objetivo, ela excluía essa parte integrante importante do todo que é o indivíduo e, conseqüentemente, desprezava também seus conhecimentos e experiências. Ao fazer essa exclusão, ignorava, em favor do rigor e precisão inerentes ao racionalismo científico, o diálogo e as interações existentes entre os indivíduos e a sociedade.

Na verdade, buscava-se excluir a emoção dos processos de construção do conhecimento, contudo, esta se fazia presente nesse processo, personificada na figura do pesquisador, apesar dos aspectos subjetivos não condizerem em nada com o processo científico e de não atenderem aos requisitos exigidos pela metodologia científica atuante. Um verdadeiro paradoxo, considerando-se que o sujeito-pesquisador era, concomitantemente, um ser racional, objetivo, emocional e subjetivo. Portanto, negar esses aspectos subjetivos era negar a condição de existência do ser e comprometer o trabalho de análise com uma visão fragmentada e, obviamente, parcial dos fatos.

Desse modo, saberes como a essência humana, o espírito, as emoções, a alma, que não podiam ser observados, isolados, descritos, equacionados, que não seguiam a precisão e os rigores científicos e, portanto, não atendiam ao princípio geral da objetividade e exatidão, não eram considerados como relevantes de análise, ficando sob a competência da Filosofia e da Religião, consideradas como saberes não científicos, o trato dessas questões. É somente no final do século XIX, quando são lançados os fundamentos filosóficos das Ciências Humanas, intituladas na época Ciências do Espírito, que os saberes de caráter não repetível serão elucidados, em virtude de suas causas múltiplas e dificilmente isoláveis.

O corpo, que por sua vez era entendido como um conjunto de órgãos e sistemas interligados e regidos por leis fisiológicas, mecânicas e bioquímicas passa, com o advento dos estudos de Freud, a ser considerado como um instrumento da expressão emocional dos indivíduos, instituindo-se assim o corpo psíquico.

No decorrer do século XX, os aspectos subjetivos passaram também a ser considerados importantes no funcionamento do processo científico, sendo a discussão da objetividade-subjetividade abordada com o intuito de integrar esses dois aspectos que se encontravam dissociados pela Ciência, ou seja: a razão, supostamente sediada no cérebro, e a emoção no corpo. Conforme afirma Damásio (2000), razão e emoção, durante a maior parte do século XX, foram entendidas pela tradição científica como faculdades totalmente independentes uma da outra, sendo a razão considerada como a mais refinada das capacidades humanas, o que fazia com que a emoção não encontrasse espaço nos laboratórios, justamente por ser subjetiva demais. Quando a Ciência do século XX devolveu ao cérebro a emoção, este foi relegado aos estratos neurais inferiores e, no final, não só a emoção, mas também seu estudo provavelmente não eram racionais. Desse modo, persistia a fragmentação do ser, estabelecida entre cérebro x mente x corpo.

Ao contrário do que rotineiramente acreditamos, Goleman (2001) salienta que somos portadores de duas mentes: a mente racional e a emocional. Cabe à mente racional o modo de compreensão de que temos consciência, ou seja, aquele que é mais lógico, mais atento e capaz de ponderar e refletir. Já o modo de compreensão emocional é mais impulsivo e poderoso, embora, às vezes, ilógico. Diante de qualquer situação, o primeiro tipo de compreensão que temos é decorrente da mente emocional, o segundo tipo de compreensão é fruto da mente racional. Contudo, esses dois modos diferentes de conhecimento interagem na construção de nossa vida mental. Mas, por ser a mente racional mais morosa em seus registros e reações aos fatos do que a mente emocional, no processo de resposta rápida, são os sentimentos que precedem o pensamento e, embora não possamos determinar que tipo de emoção um pensamento pode desencadear, podemos, no entanto, escolher no que queremos pensar. Assim, uma vez que a mente racional não tem poder de decisão sobre as emoções que devemos ter, ela compensa essa parte controlando nossas reações.

O autor de *Inteligência Emocional* afirma ainda que a mente emocional é portadora de uma lógica associativa. Para ela, um elemento pode representar um

outro, pois para essa lógica as coisas não precisam ser, necessariamente, definidas por sua identidade objetiva, o que importa, realmente, é como são percebidas. Desse modo, a mente emocional considera realidade tudo aquilo que para ela represente ou simbolize uma realidade, não fazendo qualquer tipo de discriminação. Freud (1999), em seu livro *Interpretação dos Sonhos*, descreveu-a muito bem no processo primário de pensamento. Nesse processo as livres associações permitem tudo, até mesmo unir coisas que, entre si, apresentam uma distante similaridade, tudo é possível e atemporal e não há causa, nem efeito, uma vez que o proibido não existe.

A esse respeito cabe frisar que a mente emocional, por não fazer conexões lógicas entre causa e efeito, por sua lógica ilógica, por não discriminar nada, pode atuar sob muitas formas, o que torna o seu comportamento ainda mais intenso. Um exemplo disso é o pensamento *categórico*, onde as coisas são percebidas em branco e preto, não existindo o meio termo, ou seja: o indivíduo comete um engano e fica tão consternado com o fato que conclui, categoricamente, que *sempre* faz a coisa errada. Outro exemplo é o pensamento *personalizado*, onde os acontecimentos são vivenciados como se fossem dirigidos à própria pessoa, ou seja, o indivíduo bate o carro em um poste e alega que este é que veio em sua direção. Assim, o sujeito perturbado emocionalmente não consegue raciocinar, mas ele acredita que está raciocinando adequadamente. Na realidade, a mente emocional apoderou-se da mente racional usando-a para seus fins, isto é, para confirmar, através de sentimentos e reações, suas crenças e agarrar-se a tudo que possa mantê-las. O indivíduo passa então a considerar essas crenças como sendo verdadeiras e a justificá-las, descartando tudo que possa ser contrário à existência das mesmas.

Disso tudo concluímos que, para que as nossas ações e reações sejam equilibradas, é necessário que haja tanto a sobreposição quanto a articulação dos aspectos racional e o emocional, a fim de que sejamos capazes de *pensar-agir-falar-fazer* de forma coerente e sensata. Sobre isso, Damásio (2000), esclarece-nos que

"quando há consciência, os sentimentos têm seu impacto máximo e os indivíduos também são capazes de refletir e planejar. Têm como controlar a tirania onipresente da emoção: isso se chama razão. Ironicamente, é claro, os mecanismos da razão ainda requerem a emoção, o que significa que o poder controlador da razão é com frequência modesto". (Damásio, 2000:83).

O fato de termos consciência de que somos seres racionais não significa que devemos menosprezar nossa emotividade, considerando-a como um aspecto negativo e de menor importância em nosso desempenho humano. Pelo contrário, a emoção é uma das partes constitutivas do nosso pensamento e da nossa ação e como tal, fundamental, necessária e imprescindível em nossa constituição física e psíquica, sendo desenvolvida e assimilada a partir das manifestações que vivenciamos junto ao meio social ao qual pertencemos.

Goleman (2001) afirma que as emoções não são aprendidas, mas que é preciso reconhecer o papel essencial do sentimento no pensamento. Somos influenciados, por intermédio de nossas relações interpessoais, pelos aspectos culturais e sociais nos quais estamos imersos, sendo eles que nos incitam a expressar as nossas emoções.

Desse modo, o processo de interação social permite aos indivíduos que eles se formem e se transformem emocionalmente, constituindo-se enquanto sujeitos sociais. Assim, as emoções são também estimuladoras de ações conscientes, que conduzem ao processo de conscientização, processo este, que não se dá, apenas, no âmbito racional.

Diante disso, considerando a constituição sócio-histórica dos aspectos emocionais e seu estreito vínculo com a razão, observamos que os fatores emocionais podem ser transformados em ferramentas construtivas ou destrutivas do indivíduo, mediante o emprego de sua ação sobre o sujeito no momento das inter-relações, quer seja no âmbito social ou educacional, sendo projetadas no outro sob a forma de conscientização, construção do sujeito, participação

interativa, inclusão, respeito, ou então, por meio do autoritarismo, controle, intimidação, opressão, exclusão, etc.

Sabemos que desde o primeiro momento de nossas vidas, estamos, todos, inseridos num contexto histórico que, de acordo com a psicologia sócio-histórica ou sócio-cultural, o homem, indistintamente, só se constitui enquanto ser humano em virtude das relações que estabelece com os outros. Assim, socialmente, somos dependentes uns dos outros para a construção de nossa história e participamos, conjuntamente, desse processo histórico que nos fornece informações e visões sobre o mundo que nos circunda, bem como nos capacita a construir a nossa própria visão pessoal sobre ele e a nos apropriarmos do patrimônio cultural da humanidade. Desse modo, toda a nossa existência está caracterizada por participações em grupos, quer sejam estes permanentes, circunstanciais, esporádicos ou formados em função de um objetivo imediato.

Esse viver em grupo propicia o confronto entre as pessoas e é através desse processo de interação que cada indivíduo vai forjando o seu próprio “eu”, mediante as constatações das diferenças e das semelhanças entre aquilo que somos e aquilo que os outros são. É em meio a esse processo que desenvolvemos nossa individualidade, nossa identidade social e a consciência de nós mesmos. A teoria vygotskyana dá enorme importância ao processo interativo, pois são as interações sociais que permitem ao ser humano que ele esteja em um constante processo de construção e transformação, na medida em que propiciam ao homem adquirir e conferir novos significados à vida em sociedade. É mediante a interação social com o grupo ao qual pertencemos que construímos o conhecimento (para mais tarde partilhá-lo com a nossa comunidade).

Para Vygotsky as funções cognitivas aparecem duas vezes no nosso desenvolvimento cultural: primeiramente, no nível social, entre as pessoas ou interpsicologicamente e, mais tarde, no nível individual, internamente ou intrapsicologicamente. Esta fase de reconstrução interna das operações externas, que ele chamou de internalização, consiste em uma série de transformações que desenvolvemos ao longo do processo interativo, na medida em que aprendemos a abordar e a resolver problemas diversos. Portanto, o processo de internalização

está vinculado à interação e nada mais é senão a capacidade de resolução de problemas, inicialmente, sob a orientação de adultos ou em colaboração com pares mais capazes, até que aprendemos e nos tornamos aptos a resolvê-los independentemente. Desse modo, o processo de internalização é uma aquisição social e não uma assimilação passiva do conhecimento previamente apresentado, sendo um processo de reconstrução mental das operações externas a partir do funcionamento interpsicológico.

Dentre as atividades de linguagem empregadas pelos aprendizes no desempenho da competência de comunicação *linguagreira* — recepção, produção, interação e mediação, esta última referindo-se àquela tarefa que é realizada desde que mediada ou estimulada adequadamente — constatamos que o *Quadro Europeu Comum de Referência* também confere à interação um papel de fundamental importância para a concretização da recepção e produção de enunciados, quando afirma que

“[...] aprender a interagir supõe-se mais importante do que aprender a receber e produzir enunciados. Atribui-se, geralmente, uma grande importância à interação no uso e aprendizagem da língua, em virtude do papel central que ela desempenha na comunicação.” Capítulo 2, item 2.1.3, p. 18.¹³

Quanto a nós, quando pensamos em nossa atuação em sala de aula, estamos pensando não apenas na interação como ferramenta fundamental para a aquisição da língua estrangeira, mas também em seu desdobramento em integração e cooperação mútua entre os pares professor-aluno e aluno-aluno, para que a aprendizagem se dê na prática social, seguindo tanto a perspectiva vygotskyana do desenvolvimento da linguagem onde *a aprendizagem é coletiva, co-construída pelos participantes e instanciada através da interação*, quanto pela

¹³ A tradução é nossa. Citação original: «[...] *apprendre à interagir suppose plus que d'apprendre à recevoir et à produire des énoncés. On accorde généralement une grande importance à l'interaction dans l'usage et l'apprentissage de la langue étant donné le rôle central qu'elle joue dans la communication.* »

perspectiva Freireana sobre educação onde *quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender*. Acreditamos ser necessário considerar, atentamente, as intervenções pedagógicas, a fim de que o ensino e aprendizagem venham a construir conhecimento de forma ativa, participativa, humanista e prazerosa. Que os alunos encontrem no espaço social da sala de aula a possibilidade de expressar suas idéias e pensamentos, levantar hipóteses, questionamentos e dialogar para chegar a conclusões que os ajudem a se perceberem como parte importante e integrante de um processo dinâmico de construção de conhecimento.

No entanto, para que a aquisição da língua estrangeira se dê, será preciso que o aluno internalize, ao longo das operações externas e internas de aprendizagem que mobiliza, que a língua é um objeto complexo a ser trabalhado e que exigirá, de sua parte, uma ação árdua e também complexa, envolvendo seu corpo, sua razão e sua emoção. A participação de cada uma dessas áreas deverá ser total e integral, pois a inatividade ou improdutividade de uma delas poderá desencadear um bloqueio diferente no processo de aprendizagem e aquisição da língua estudada. O aprendiz, em sua ação no processo de aprendizagem, precisará mobilizar a integração dessas três áreas, com a participação externa (corpo), participação consciente (razão) e participação interna (emoção), interagindo entre si em uníssono.

O pré-requisito essencial à participação é o nosso próprio corpo, uma vez que é a partir dele que as demais áreas são acionadas, sendo os sentidos, fundamentais na tarefa de integração dessas áreas. Em outras palavras, no momento em que o aprendiz ouve uma determinada frase em língua estrangeira — corpo-participação externa —, sua primeira reação é a de tentar compreender o que acabou de ouvir — razão-participação consciente —, o que o conduz a liberar, expressar ou reprimir uma reação emotiva — emoção-participação interna, sendo, para tanto, preciso que o aprendiz esteja integrado e interaja com o seu grupo-classe, uma vez que será a sala de aula o ambiente no qual ele estará imerso para pôr em prática o desenvolvimento da aprendizagem em língua estrangeira e onde buscará e encontrará o apoio necessário às trocas de informações com os

pares ali presentes, alicerçando e construindo a base desse novo conhecimento. Mas será que ele teria a flexibilidade necessária para mobilizar a integração dessas áreas? Essa flexibilidade estaria atrelada à mediação sócio-histórica aportada por ele ou dependeria do novo convívio social para se manifestar? O que poderia mobilizar ou facilitar o acionamento dessa flexibilidade? A esse respeito, Revuz (2006) afirma que:

*“Objeto de conhecimento intelectual, a língua é também objeto de uma prática. Essa prática é, ela própria, complexa. Prática de expressão, mais ou menos criativa, ela solicita o sujeito, seu modo de relacionar-se com os outros e com o mundo; prática corporal, ela põe em jogo todo o aparelho fonador. Sem dúvida, temos aí uma das pistas que permitem compreender por que é tão difícil aprender uma língua estrangeira. Com efeito, essa aprendizagem mobiliza, em uma interação necessária, dimensões da pessoa que geralmente não colaboram, nem mesmo convivem em harmonia. O sujeito deve pôr a serviço da expressão de seu **eu** um vaivém que requer muita flexibilidade psíquica entre um trabalho de corpo sobre os ritmos, os sons, as curvas entoacionais, e um trabalho de análise e de memorização das estruturas lingüísticas. É possível se levantar a hipótese de que muitos dos insucessos podem ser analisados como uma incapacidade de ligar essas três dimensões: afirmação do **eu**, trabalho do corpo, dimensão cognitiva.”* (Revuz, 2006:216-217).

Vygotsky (2007), em um artigo sobre os jogos infantis, afirma que *as formas tipicamente humanas de pensar surgem, por exemplo, quando uma criança pega um cabo de vassoura e o transforma em um cavalo, ou em um fuzil, ou em uma árvore...*; diante disso, podemos imaginar a linguagem como sendo uma espécie de *cabo de vassoura*, só que muito especial, uma vez que ao ser adquirida ela transforma, de maneira decisiva, os rumos de nosso desenvolvimento, pois aprendemos uma língua apoiando-nos nas dimensões social e interpessoal e a partir delas construímos o nosso sujeito psicológico.

O processo de aprendizagem de uma língua é contínuo e individual, o que vale dizer que, mesmo que a língua estudada seja a materna, nunca teremos dois

aprendizes apresentando, exatamente, as mesmas competências ou que as desenvolvam da mesma maneira. De acordo com Revuz (2006), a aprendizagem da *língua estrangeira vem questionar a relação que está instaurada entre o sujeito e a sua língua e que essa relação é complexa e estruturante da relação que o sujeito mantém com ele mesmo, com os outros e com o saber*. O aprendiz ao inserir-se na realidade da língua estrangeira confronta-se com a maneira diferente por ela empregada para estruturar as significações do mundo. A distinção na forma discursiva das duas línguas provocará no aprendiz confrontos portadores de conflitos, que incidirão sobre os modos de significação por ele introjetados de sua língua materna e aqueles da língua estrangeira. Inevitavelmente esses confrontos provocarão nele uma modificação na constituição de sua subjetividade, porém essa modificação não apagará a discursividade da língua materna que o constitui.

É interessante observar que, de um modo geral, as escolas, quer seja pelas metodologias ou pelas posturas pedagógicas empregadas no ensino de língua estrangeira, procedem a um certo intimidamento no aprendiz, ou insegurança, ao tentar afastá-lo ou mesmo tolhê-lo, no momento da aprendizagem, de sua língua materna. Ao procederem dessa forma, demonstram conceber o aluno como se ele não possuísse uma língua nativa e como se esta não fosse parte constitutiva de sua subjetividade e ponto de apoio para que ele desenvolva e adquira sua competência de comunicação *linguagreira* em língua estrangeira. A esse respeito, Coracini (2003) esclarece:

"[...] a escola trabalha no sentido de abafar as diferentes vozes que constituem o sujeito, tornando-o mero 'repetidor' da voz do livro didático e/ou do professor, seguidor de esquemas e modelos fornecidos a priori, cujo objetivo parece ser o de dar consciência de um processo que também é construído a partir de generalizações e de modelos ideais do 'bom leitor', do 'bom produtor de textos', do 'bom aluno'. Aliás, a própria homogeneização da 'língua-padrão', tanto no ensino da língua como no ensino da língua estrangeira, produz como efeito o abafamento da heterogeneidade, das diferenças, promovendo uns ao lugar de centro e relegando outros às margens". (Coracini, 2003:151).

Ora, é nesse momento que a busca pela interação se faz necessária, pois é ela que permite inserir o aprendiz na complexa rede de relações sociais e culturais que constituem uma formação social, despertando-lhe a consciência de si mesmo. Leontiev (1978) afirma que

“A consciência individual do homem só pode existir nas condições em que existe a consciência social.” (Leontiev, 1978:88).

Tanto a consciência individual quanto social são decorrentes da atividade humana e elaboradas pelo *pensar-agir-falar* dos indivíduos, concretizando-se por meio da cooperação mútua em suas relações sociais e isto, no exercício diário da construção de suas histórias individuais e social.

É somente através da espontaneidade de expressão das diferentes visões de mundo presentes em sala de aula que as relações sociais se afloram e permitem que sejam empregadas de maneira crítico-reflexiva, favorecendo a promoção da integração, da interação e da cooperação mútua. É somente pela naturalidade em perceber a diversidade que os participantes não se sentirão estranhos, marginalizados ou tolhidos nesse contexto e encontrarão condições para se desenvolverem interativamente durante as atividades conjuntas, empregando nessa participação seu próprio esforço e descobertas pessoais, a fim de que confrontem, de forma prática e criativa, o mundo real que os cerca, os significados e/ou as representações. É a partir dessa dinâmica em conjunto que elaborarão novos significados e novas práticas e se permitirão questionar e reformular as relações sociais, tornando-se indivíduos conscientes de suas determinações sociais e de sua inserção histórica na sociedade.

A esse respeito, constata Leontiev (1978):

“A relação entre o progresso histórico e o progresso da educação é tão estreita que se pode, sem risco de erro, julgar o nível geral do desenvolvimento histórico de uma sociedade pelo nível de desenvolvimento do seu sistema educativo e vice-versa.” (Leontiev, 1978:88).

Assim sendo, podemos observar, através das relações sociais, a força das representações se concretizando nas ações e no comportamento dos indivíduos. E, em sala de aula, para que a classe galgue bons resultados, é preciso que o professor confie em seus alunos e em sua capacidade de se desenvolverem e se transformarem a partir de seus trabalhos e esforços individuais e coletivos, a despeito de qualquer figuração prévia aportada para esse espaço de interação social.

Sabemos que a sala de aula tem papéis bem-definidos, contudo, isso não quer dizer que eles sejam rigidamente constituídos. Um professor inflexível provavelmente trunchará a possibilidade de seus aprendizes aprenderem a língua estrangeira, por exemplo, por meio de estratégias lúdicas, imaginativas e criativas, por fiar-se nas concepções teóricas como verdades definitivas e intocáveis. A esse respeito, González (2003) nos diz que:

“Uma teoria é, então, um ponto de vista, um lugar que ocupamos, momentaneamente, de preferência por uma decisão e como um caminho possível de abordagem de questões, um gesto interpretativo, que precisa ser posto à prova, contrastado, coisa que poderá levar a que sofra sensíveis mudanças internas ou até ao seu abandono”.

As estratégias lúdicas ofereceriam aos aprendizes a oportunidade de empregar tanto o seu *eu* completo — razão-corpo-emoção — quanto o espaço físico da classe como palco e recurso para implantar e desenvolver seu trabalho de aquisição da competência de comunicação *linguagreira* em parceria com seus colegas, vivenciando uma experiência sócio-cultural de partilha da aprendizagem de maneira interativa e prazerosa.

A inflexibilidade acima mencionada, no nosso entender, é uma espécie de enrijecimento mórbido que emperra o *agir-pensar-falar* do indivíduo e o impede de atuar integrando as três dimensões do ser humano: razão-corpo-emoção.

Entretanto, ao promover a interação, o professor atua como mediador para o estabelecimento da integração e participação de cada aprendiz com o grupo-

classe. É mediante a sua maneira de apresentar e ensinar a interação ao grupo-classe que cada aluno se disporá a interagir. Ao articular os conhecimentos, o professor promoverá e estimulará que todos se tornem parceiros na construção e desenvolvimento da competência de comunicação *linguagreira* em língua estrangeira. Ao valorizar as parcerias, o professor estará mobilizando o grupo-classe a pensar, individual e conjuntamente, e a não esperar que apenas ele, professor, tenha respostas para tudo.

Por ser a sala de aula um espaço de interação entre o real e o imaginário, intermediado por valores e interesses diversos, ela permite aos alunos que se modifiquem na medida em que se comunicam, interagem e aprendem. Assim, ao se relacionarem, trocarem informações e melhor se conhecerem, construirão a identidade do grupo-classe fundamentada no interesse mútuo de desenvolver, primeiramente a comunicação e em seguida, a aprendizagem em língua estrangeira. Será nesse contexto sócio-cultural da sala de aula de língua estrangeira que cada um, a seu tempo e ritmo, construirá seu próprio conhecimento sobre a língua estudada e assimilará os novos hábitos de ação e reação que lhe são propostos. A esse propósito, Bange (1992) afirma que:

*“A perspectiva interacionista é necessariamente construtivista. Existe, portanto, lugar para uma pesquisa sobre os mecanismos e acontecimentos interacionais e, principalmente comunicativos, que constituem a condição necessária para o desencadeamento dos processos intrapsíquicos da aquisição. A apropriação das línguas se faz por meio da comunicação. É comunicando que se aprende a utilizar, pouco a pouco, uma língua, isto é, um sistema lingüístico e um conjunto de convenções pragmáticas fundamentadas num sistema sócio-cultural de representações e de saberes do mundo».*¹⁴ (Bange, 1992:52).

¹⁴ Tradução nossa. Citação original: *“La perspective interactionniste est nécessairement constructiviste. Il y a donc place pour une recherche sur les mécanismes et événements interactionnels, et singulièrement communicatifs, qui constituent la condition nécessaire au déclenchement des processus intrapsychiques de l’acquisition. L’appropriation des langues se fait par le moyen de la communication. C’est en communiquant qu’on apprend à utiliser peu à peu une langue, c’est-à-dire un système linguistique et un ensemble de conventions pragmatiques ancrés dans un système socio-culturel de représentations et de savoirs sur le monde».* (Bange, 1992 :54).

Desse modo, será através da produção comunicativa em língua estrangeira praticada tanto em sala de aula — entre professor e colegas — quanto fora dela — por meio do contato com música, filmes, revistas... — que irão, aos poucos, aprendendo e utilizando a língua estrangeira de forma mais espontânea e menos rígida. Contudo, para que a interação ocorra de modo produtor em sala de aula, é necessário, desde a primeira aula, que o aluno seja sensibilizado a perceber que a classe é o lugar onde ele realizará suas experiências comunicativas, mas que essas experiências se completam com sua ação contínua no mundo, e que ele, aluno, ocupa um espaço no processo de aprendizagem que exige uma atuação ativa e que, portanto, torna-o mais responsável por seu aprendizado. Para tanto, haverá de sua parte a necessidade de um envolvimento e investimento pessoal maior em seu aprendizado e com o grupo-classe, a fim de mudar padrões fortemente cristalizados sobre o papel do aluno, do professor, sobre a aprendizagem em língua estrangeira, sobre sua atuação em sala, que deverá ser investigativa, participativa, interativa e cooperativa, a fim de eliminar hábitos que restrinjam e impossibilitem um rápido desenvolvimento no processo de aprendizagem.

Assim sendo, parece-nos fundamental fomentar a transformação da sala de aula em um espaço cada vez mais interativo, onde as representações que cada um traz consigo possam ser nele apresentadas, discutidas, refletidas, experimentadas e que nenhuma delas seja intocável e absoluta, a fim de que as relações sociais desenvolvidas em sala possam desencadear a comunicação e expressão em língua estrangeira de forma agradável a todos os participantes, permitindo-nos preparar indivíduos que possam servir-se da língua estudada para os fins que dela esperam.

Na verdade, existem ainda outros tantos fatores que podem interferir nesse processo interativo e de produtividade expressiva e acreditamos ser imprescindível ao aprendiz perceber a necessidade de uma mudança em sua maneira de *agir-pensar-falar-fazer*, tanto no que se refere à sua atuação quanto à representação que faz a respeito do ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira, a fim de que libere espaço em sua mente, racional e emocional, para

desencadear a competência lingüística. Um elemento ímpar na condução a essa produtividade parece-nos, sem dúvida, ser a motivação estimulada ou induzida pelo professor e a automotivação, produzida essencialmente pelo próprio aprendiz.

A palavra motivação vem do latim *“movere”*, que significa *“mover”*. Assim, motivação é tudo aquilo que é susceptível de mover o indivíduo, de levá-lo a agir para alcançar um objetivo, produzindo nele um comportamento orientado. Por sua vez, segundo a Psicologia Geral, o conceito de motivação é um conjunto de forças internas que mobilizam o indivíduo a alcançar um determinado objetivo em resposta a um estado de necessidade, carência ou desequilíbrio ou, segundo, Nérici (1970):

“(...) a motivação é o estado de predisposição de um indivíduo para certa forma de comportamento, tendo em vista alcançar determinados objetivos. Motivar, didaticamente, é predispor o estudante para as tarefas de ensino”.
(Nérici, 1970:87).

Desse modo, no âmbito da sala de aula encontramos tanto a motivação espontânea ou automotivação do aluno como a induzida, que é acionada por outros elementos, tais como o próprio professor, os colegas, os trabalhos, as pesquisas, as avaliações, etc., demonstrando-nos que a motivação não é uma via de mão única, onde somente o professor trafega e a quem é delegada a incumbência e a total responsabilidade de estimulá-la no aluno. Todos somos portadores de um perfil motivacional próprio que, através de nossos objetivos, determina nosso comportamento. Assim, a tarefa de motivação é co-partilhada pelo par professor-aluno: o professor, portador de um perfil motivacional próprio, estimula a motivação no aluno e este, também portador de um perfil motivacional próprio capta a motivação induzida e, ao mesmo tempo, ao identificar e buscar atender às necessidades que o impulsionam a aprender uma língua estrangeira, mobiliza o acionamento de sua automotivação.

O acima comentado fundamenta-se na psicologia humanista de Abraham Maslow¹⁵, que estabelece em sua teoria uma estrutura hierárquica das necessidades humanas, partindo do seguinte ponto: se não satisfizemos uma necessidade básica, torna-se impossível satisfazer outras de ordem superior. Essa idéia aplica-se a todas às atividades da vida humana. Maslow afirma também que os homens aspiram à auto-realização plena de suas potencialidades.

Fica-nos evidente que vários são os fatores que concorrem em sala de aula para a promoção da motivação, dentre eles temos a participação ativa do aluno, a cooperação mútua e harmoniosa do grupo, a integração e a interação de todos, a fim de que a motivação se predisponha e se evidencie em cada indivíduo, mediante as necessidades pessoais, e os motivos internos de cada um que se encontra envolvido no processo de ensino e aprendizagem. A respeito da necessidade, Nérici (1970) afirma que ela é

“(...) a mola que impulsiona o comportamento do indivíduo e cuja rota é determinada para fora. O motivo cria a tensão para o organismo, que o impulsiona a agir de forma a reduzi-la ou mesmo a anulá-la.”

A motivação induzida funciona para esse aprendiz em princípio de aprendizado como um elemento de apoio lógico, aclarando seu entendimento sobre o passo a passo a ser empreendido na conquista dessa nova aquisição lingüística, bem como elemento de apoio emocional, tranqüilizando-o, para que evite esmorecer frente aos obstáculos e dificuldades inerentes ao processo de aprendizagem e venha a se desvalorizar, considerando-se inapto para assimilar, na íntegra, o aprendizado da língua francesa.

Já a automotivação é o primeiro passo dado pelo aprendiz na direção da sua autonomia rumo ao aprendizado da língua na íntegra, pois ela lhe conferirá maior interesse em uma proximidade com a língua estudada, o instigará a ousar, quer expressando-se oralmente ou por escrito, enfim, o levará a experimentar

¹⁵Psicólogo comportamental americano, conhecido pela proposta da “hierarquia das necessidades” e pela fundação do centro de pesquisa National Laboratories for Group Dynamics. Principais obras: Maslow no Gerenciamento e O Diário de Negócios de Maslow.

novos sons, a construir novas frases, a criar oportunidades de contato com falantes da língua francesa, a libertar-se de pensar somente na língua materna e a ser criativo, também, na língua francesa.

O prazer de falar uma outra língua implica na busca de autoconhecimento e, como tudo, exige o esforço de romper barreiras, mas o resultado desse duplo aprendizado será, incontestavelmente, a satisfação de uma imensa transformação naquilo que somos, como poderemos constatar no capítulo 3, que aborda, de forma mais concreta, a experiência que tivemos com aprendizes-adultos apresentando dificuldades para expressar-se na língua estudada.

Capítulo 3

Primeiras observações

“O rosto do forasteiro tinha uma dolorosa expressão de espanto e parecia lutar surdamente contra os seus impulsos...”

Gabriel García Márquez

3.1. Um silêncio constrangedor

Deparamo-nos diversas vezes em salas de diferentes níveis da aprendizagem da língua francesa, em cursos de extensão cultural, com aprendizes-adultos apresentando dificuldade para verbalizar oralmente em francês. Esse fato, que há muito nos chamava a atenção, tornou-se ainda mais inquietador durante nosso estágio de docência em 2006, quando constatamos, conjuntamente com a professora de classe de língua francesa, essa evidência em alguns aprendizes-adultos que cursavam a graduação em francês. Num primeiro momento, consideramos que, possivelmente, a ausência de verbalização seria motivada por fatores de adaptação, acomodação e reconhecimento do ambiente universitário e assimilação das exigências acadêmicas, como também, poderia ser decorrente do estranhamento sentido frente à nova convivência e contato com outros aprendizes, com os quais não tinham ainda estabelecido nenhum vínculo de relacionamento. Contudo, essas primeiras hipóteses foram imediatamente rejeitadas, ao considerarmos que esses aprendizes-adultos já haviam cursado um semestre da referida disciplina e, portanto, já tinham tido oportunidade e tempo de vivenciar e incorporar, senão completamente, ao menos parcialmente, o espaço físico-social universitário, o que nos levou a observá-los mais detidamente, durante as práticas desenvolvidas em sala de aula e a perceber, objetivamente em suas falas, um misto de receio e esquiva do outro, revelado, de um modo geral, na afirmação “*em público não posso mostrar o que não sei.*”

Embora representassem apenas 30% do total de 20 alunos da classe de graduandos em língua francesa, a postura que assumiam de distanciamento do grupo, ainda que inconsciente e irrefletidamente, provocava no grupo-classe uma atitude de comedimento, de prudência zelosa, que tornava a todos os participantes estranhos, estrangeiros uns aos outros, dificultando a integração da turma.

Ao longo do curso pudemos perceber pelas posturas e respostas às conversas que mantivemos que, de um modo geral, a interpretação pessoal que essa minoria fazia da realidade vivenciada em sala de aula era que, ao se

distanciarem do grupo-classe, impediam que fossem satisfeitas as curiosidades daqueles “*perguntadores e bisbilhoteiros*” (sic) que estão sempre presentes nos locais e nas ocasiões em que se confrontam diversidades. Essa postura de distanciamento instaurava em classe um silêncio tão denso que acabava enredando qualquer iniciativa no sentido de romper com essa trama incômoda, contagiante e constrangedora a todos. Por outro lado, o comportamento de evitação, aliado ao distanciamento do grupo-classe e conseqüentemente da verbalização, afetava também o desenrolar da disciplina, justamente pela falta de feedback palpável que permitisse à professora de língua francesa verificar a performance dos alunos, o que a impelia a diminuir o ritmo do curso.

Nossa pesquisa partiu exatamente da constatação desse problema, detendo especial atenção ao aprendiz-adulto, que na maioria das vezes não conhece ninguém quando chega ao curso de língua francesa e que por essa razão, dentre outras — as representações, vivências, convicções e crenças que aporta consigo para a sala de aula —, não se sente à vontade e disposto a participar de qualquer atividade junto a estranhos, simplesmente por não se sentir “*seguro*”, à vontade nesse meio social, a ponto de se expor e de revelar aquilo que não sabe, ou o quanto não sabe. E quando se trata de uma classe de língua estrangeira, o imaginário-afetivo desses aprendizes-adultos parece falar mais alto, sobretudo quando contamos com a presença de alunos que são mais extrovertidos e que se expressam com maior facilidade, embora também sejam iniciantes completos no idioma, com alunos mais experientes e vividos e com aqueles que já tiveram a oportunidade de vivenciar um intercâmbio cultural no exterior. A atuação em classe desses alunos mais eloqüentes ou experientes parece funcionar, no emocional do aprendiz-adulto com dificuldade interativa, como um fator inibidor à sua aprendizagem, uma vez que este último passa a tecer comparações entre a sua performance e a dos demais colegas e com isso, a sentir-se pressionado com a presença do outro e, desse modo, acaba, algumas vezes, por assumir uma postura de distanciamento do grupo e de evitação interativa, que interfere no seu desempenho e no aproveitamento dos estudos.

Observamos que esse comportamento arredio, se não é diagnosticado pelo professor a tempo e impedido, acaba sendo percebido e introjetado pelos demais integrantes do grupo, sob o aspecto afetivo, como uma atitude de antipatia dirigida a cada um individualmente, vindo a disseminar-se e a expandir-se pelo grupo-classe num comportamento comparativo generalizado, gerando, de forma negativa, um ambiente subdividido em pequenos grupos, cujos participantes se unem segundo suas convicções, representações, vivências e interesses, quando não se fecham num total isolamento. A fragmentação do grupo-classe propicia uma concorrência agressiva, intimidadora e hierarquizante entre os subgrupos, impedindo que se estabeleça em sala de aula o relacionamento convivial, fundamental para o desenvolvimento da aprendizagem em língua estrangeira e para o apoio à parte cognitivo-sócio-afetiva dos aprendizes.

Assim sendo, pareceu-nos de fundamental relevância voltar nossa atenção à questão da afetividade desses aprendizes, não entendendo esse termo sob o prisma puramente romântico, mas sim, abrangendo o aspecto afetivo por inteiro, considerando o sujeito psicológico e todo o arcabouço que constitui seu mundo interior, ou seja, suas representações do real, vivências, sentimentos e reações às vivências. A Neurociência, através de Damásio (2000), nos esclarece que o termo afeto é

“usado freqüentemente como sinônimo de humor ou emoção, embora seja mais geral e possa designar todo o assunto que estamos discutindo aqui: emoções, humores, sentimentos. Afeto é aquilo que você manifesta (exprime) ou experimenta (sente) em relação a um objeto ou situação, em qualquer dia de sua vida, esteja você de mau humor ou não, com humor inconstante ou não.” (Damásio, 2000:431).

Desse modo, os elementos que compõem a afetividade — representações, vivências, sentimentos e reações — agregados aos conceitos transmitidos pelo meio social que vivenciamos constituirão a maneira tão peculiar de pensar e sentir de cada um. Vygotsky (1996) confirma isso quando nos diz que:

“A forma de pensar, que juntos com o sistema de conceitos nos foi imposta pelo meio que nos rodeia, inclui também nossos sentimentos.”

No caso dos aprendizes observados, essa afetividade apresentava-se, aos nossos olhos, de forma instigante, em virtude das posturas e comportamentos que manifestavam em sala de aula, sobretudo de língua estrangeira, onde, no nosso entender, a integração e a cooperação mútua funcionam como ferramentas importantes no apoio à automotivação e à auto-estima dos participantes.

Considerando que afetividade e pensamento estão intimamente ligados e são completamente indissociáveis, nossas hipóteses preliminares apontavam para uma interferência afetiva, agindo no modo de pensar desses aprendizes-adultos, levando-os à dificuldade de interação e verbalização. Passamos, então, a observar os elementos que compõem a afetividade, nas falas, ações, reações e comportamentos desses aprendizes com dificuldade, a fim de confirmar ou rejeitar nossas hipóteses.

Segundo Greenberger (1999), as representações da realidade têm um teor pessoal e são completamente distintas de um indivíduo para o outro. Isso significa que reagimos aos fatos e acontecimentos diários de conformidade com a nossa maneira de pensar e sentir. Portanto, um mesmo fato será representado ou valorizado por cada indivíduo de forma completamente distinta e essa valorização acabará se tornando para o ele mais importante do que o próprio fato em si. A representação pessoal e diferenciada da realidade, criada e vivida por cada um, transforma os fatos e acontecimentos vividos em vivências pessoais da realidade. Desse modo, ao pensarmos nos aprendizes-adultos no exercício da aprendizagem da língua estrangeira, embora a aprendizagem seja um fato comum ao grupo de aprendizes, para cada um deles essa vivência é uma experiência exclusiva e peculiar, uma vez que cada aprendiz dará a esse fato, a seu tempo e conforme seu histórico sócio-afetivo-cultural, uma representação ou valorização que se pautará em sua subjetividade, razão pela qual, num mesmo grupo de aprendizes, tínhamos alunos com grande, média, pouca, ou quase nenhuma dificuldade interativa e de verbalização.

As vivências de fatos e acontecimentos que são comuns a um determinado grupo de pessoas produzem nelas sentimentos que estarão em conformidade com a reação que elas manifestam frente aos estímulos que as sensibilizam, levando-as a expressarem sentimentos diferentes e variados sobre o mesmo fato — medo, ansiedade, alegria, angústia, raiva, apreensão, tristeza, vergonha... — de acordo com a sensibilidade de cada uma delas, o que, a princípio, justificava o comportamento arredo dos aprendizes observados.

Os sentimentos produzem o que Greenberger (1999) chama de reações vivenciais e são proporcionais ao significado que os fatos vivenciados representam para a pessoa. Assim, as reações vivenciais determinarão sentimentos diferentes em diferentes pessoas, uma vez que cada uma delas representa diferentemente um mesmo fato ou acontecimento.

Parecia-nos, assim, relevante implantar a aprendizagem do relacionamento convival junto a esses aprendizes com dificuldade, a fim de levar cada participante do grupo, pelo viés do aspecto afetivo, a confrontar as diferentes percepções e representações sobre o outro, sobre o convívio com o outro, sobre o ensino-aprendizagem, sobre a língua-cultura estrangeira, sobre a relação professor-aluno, aluno-aluno e aluno-professor, e verificar os pensamentos que cada um deles tinha sobre si mesmo e a situação real vivenciada. O relacionamento convival induziria-os a uma participação integrada e inclusiva, permitiria a competitividade produtiva e mobilizaria esses aprendizes a que pusessem em prática, segundo Delors (1998),

“as quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda vida, serão de algum modo, para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: aprender a conhecer, (...) aprender a fazer, (...) aprender a viver juntos e (...) aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes.” (Delors, 1998:89-90).

Desse modo, parecia-nos que, para que esses aprendizes viessem a se expressar na língua escolhida sem bloqueios ou limitações, eles necessitavam de estar, primeiramente, voltados para essa meta e não para os bloqueios limitadores

que sentiam e, para tanto, precisariam ser acompanhados nessa empreitada. Em segundo lugar, precisariam perceber, cognitivamente e afetivamente, que as competências lingüísticas que buscavam assimilar junto ao novo código — compreensão (auditiva e de leitura), expressão, escrita e oral — eram partes integrantes do todo que era a língua estudada e que não poderiam ser vislumbradas em partes isoladas, como assim davam a impressão de conceber a aprendizagem da língua francesa. Essa fragmentação poderia representar um fator estressante ao desempenho da aprendizagem e limitante ou impeditivo para a produção oral. A percepção, por parte desses aprendizes, de cada competência lingüística estudada em consonância uma com a outra propiciaria-lhes o apoio de que necessitavam para construir de forma coerente, cada um a seu tempo e ritmo, o entendimento da língua que buscavam aprender. A compartimentalização que faziam das competências parecia dificultar o processo da oralização, uma vez que rompia com um vínculo lógico e harmônico necessário para a compreensão da língua como um todo coeso, inibindo-lhes a expressão oral. A esse respeito, Moirand (1982) esclarece que

*“difícilmente podemos imaginar uma competência de comunicação exercendo-se sem um mínimo de competência lingüística e que ao contrário, qualquer um que produzisse e interpretasse enunciados em uma determinada comunidade a partir de sua única competência lingüística se apresentaria como uma espécie de “monstro cultural” (Giglioli 72). Competência lingüística e competência de comunicação são estreitamente solidárias, o que parece confirmar as reflexões empreendidas sobre a aquisição da língua materna”.*¹⁶ (Moirand, 1982:17).

¹⁶ A tradução é nossa. Citação original: *“on peut difficilement imaginer une compétence de communication s'exerçant sans un minimum de compétence linguistique et qu'à l'inverse, quelqu'un qui produirait et interpréterait des énoncés dans une communauté donnée à partir de sa seule compétence linguistique apparaîtrait comme une sorte de “monstre culturel” (Giglioli 72). Compétence linguistique et compétence de communication sont étroitement solidaires, ce que semblent confirmer les réflexions entreprises sur l'acquisition de la langue maternelle”.* (Moirand, 1982:17).

Vale lembrar que muitos trabalhos, embora não tão recentes, abordando a discussão sobre competência lingüística e comunicativa, (Canale e Swain 1980; Galisson 1980; Coste 1978; Gumperz e Hymes 1972; Labov 1972; Halliday 1970; Filmore 1968; Althusser 1965 dentre outros), apontam para a importância dos fatores psico-sócio-culturais que os aprendizes aportam consigo para dentro do processo de aquisição e aprendizagem de uma língua.

No entanto, assim como não podemos fragmentar e dissociar as competências lingüísticas umas das outras sem prejuízo do todo, da mesma forma esse aprendiz não podia estar desagregado em sua completude de ser humano, ou seja, dividido em seus aspectos fisio-cognitivo-afetivo e social no momento da aprendizagem da língua estrangeira. Desse modo, parecia-nos imprescindível que todos esses pontos fossem ativados positivamente nesses aprendizes-adultos, a fim de que os mesmos lhes fornecessem as condições e o suporte necessários para que eles se desenvolvessem na língua que escolheram aprender de forma plena e gratificante, e conseguissem, além de perceber o quanto trabalhavam na construção dessa aprendizagem, o quanto tinham aprendido e o quanto já sabiam do novo idioma, sentindo-se capazes e motivados a continuar buscando e aprendendo sempre. Rios (2006) afirma que para aprender

“é preciso que os indivíduos estejam inteiros nessa busca. Ao lado da razão, a imaginação, os sentimentos, os sentidos são instrumentos de atuação na realidade e criação de saberes e valores”. (Rios, 2006:61).

Sabemos quão fundamental é o papel do educador no aspecto cognitivo-afetivo, durante o processo de ensino e aprendizagem, não importa em que momento estejamos desse processo, se no início, no meio ou no final, o professor, no exercício de suas funções, exerce em sala de aula uma influência significativa sobre seus alunos e, da mesma forma, sobre o ambiente que ele instaura em classe, que é decorrência de suas atitudes, posturas e comportamentos. Conforme postula Greenberger (1999), a afetividade determina a atitude do indivíduo diante de qualquer experiência vivencial; promove-lhe os impulsos motivadores e inibidores; leva-o a perceber os fatos de maneira agradável ou

desagradável, confere-lhe uma disposição de indiferença ou de entusiasmo diante dos fatos e acontecimentos da vida e determina-lhe os sentimentos. Quer seja direta ou indiretamente, os aspectos afetivos exercem uma profunda influência sobre o pensamento e sobre a conduta dos indivíduos.

Desse modo, ponderamos que na atividade do professor de língua estrangeira, a influência dos afetos fica ainda mais marcante e incisiva, se levarmos em conta que o aprendiz-adulto sente-se inibido e fragilizado, primeiramente, pelo fato de não dominar a língua estrangeira e segundo, pelo desconforto que lhe causa o contato com a outra língua-cultura, provocado pela constatação da existência de uma maneira diferente da sua de ver e comunicar o real. O confronto com essa diversidade lingüística exigirá do aprendiz-adulto que ele aceite e adapte-se à existência e às implicações de outras visões e disposições diferentes sobre o real, para que possa começar a assimilar e acomodar o outro código lingüístico. Segundo Piaget (1999), na assimilação, o aspecto afetivo presente é o *interesse* em assimilar o objeto ao *self*¹⁷, enquanto que no aspecto cognitivo é a *compreensão*. Por sua vez, na acomodação, a afetividade se apresenta no *interesse pelo objeto novo*, tendo o aspecto cognitivo sua presença marcada no ajuste dos esquemas de pensamento ao fenômeno.

Conciliando esses dados ao processo de aprendizagem dos aprendizes-adultos observados, consideramos que, por um lado, eles precisariam inicialmente entender, assimilar e aceitar que a outra língua-cultura inseria-os numa realidade lingüística que os distanciava da visão de realidade que lhes era comunicada pela língua materna. Essa maneira diversa de focar o real que não a da sua língua-cultura os surpreendia cognitivo-afetivamente, levando-os a sentirem-se desamparados e indefesos, apartados da realidade e da língua materna e, portanto, tolhidos em sua expressividade oral. A esse respeito Revuz (2006) afirma:

¹⁷ Conforme o dicionário de *Termos e Conceitos Psicanalíticos* (1992:190), o conceito de *Self* é a *pessoa total de um indivíduo na realidade, inclusive o próprio corpo e a própria organização psíquica; a 'própria pessoa' de alguém, em contraste com 'outras pessoas' ou objetos situados fora desse alguém.* (Bumess E. Moore, M.D., Fine, Bernard D., M.D., P.A., Artes Médicas.)

“A língua estrangeira vai confrontar o aprendiz com um outro recorte do real, mas sobretudo com um recorte em unidades de significação desprovidas de sua carga afetiva. A língua estrangeira não recorta o real como faz a língua materna. Essa constatação que se impõe desde os primeiros momentos da aprendizagem provoca com frequência surpresa e escândalo. (...) O que se estilhaça ao contato com a língua estrangeira é a ilusão de que existe um ponto de vista único sobre as coisas, é a ilusão de uma possível tradução termo a termo, de uma adequação da palavra à coisa”. (Revuz, 2006:223).

Por outro lado, para ajudá-los na acomodação desse novo objeto de seu interesse que era a língua estrangeira e na reconstrução de sua oralidade, abalada pela percepção do deslocamento do real e da língua materna, os aprendizes buscariam o auxílio e o apoio de quem necessitavam naquele que falava o idioma que eles queriam aprender e que estava representado em sala de aula pela figura do professor. Este, por sua vez, precisaria ajudá-los, não somente no âmbito cognitivo, mas também no afetivo, transmitindo-lhes, além do conhecimento da língua, a carga afetiva que ela porta em si, para que eles começassem a construir agora sua expressividade oral, conforme a outra língua-cultura lhes apresentava o real. Concomitantemente, o professor precisaria acionar em si mesmo sua aptidão afetiva, a fim de transmitir aos aprendizes, por intermédio da sua voz, de suas atitudes, posturas, gestos e comportamento, a segurança de afetos positivos e construtivos necessários ao desenvolvimento e crescimento daquele que aprende. Nesse sentido, o professor precisaria ser flexível, sensível e tolerante, disponibilizando aos aprendizes-adultos as condições necessárias de um ambiente em sala de aula acolhedor, a fim de que eles se abrissem para a aprendizagem com um sentimento de gratuidade, sem que se sentissem tolos ou infantilizados enquanto aprendiam, mas integrados e cooperativos. Um ambiente onde cada um deles se sentisse como sendo o único e exclusivo aprendiz do curso, sem medos, ressentimentos ou limitações que os impedissem de avançar e aprofundar no conhecimento da língua estudada. Sobre esse aspecto, Bogaards (1991) comenta:

*“Mudar de língua é um pouco mudar de personalidade. Ver-se destituído, ainda que temporariamente, de seu poder lingüístico é, para a maioria dos aprendizes, algo inibidor. É somente numa atmosfera calorosa e plena de confiança, que os aprendizes podem se desenvolver e explorar, de maneira mais favorável, suas aptidões de aprendizagem”.*¹⁸ (Bogaards, 1991:124).

Ponderamos também que estimular apenas o aspecto cognitivo, através da assimilação de formas orais ou escritas da língua estrangeira, fora de um contexto histórico-social-ideológico, como garantia de sucesso ou tranqüilidade no desenvolvimento da aprendizagem, seria incentivar o silêncio e a não verbalização, uma vez que é impossível dissociar no indivíduo a razão da emoção, como se fossem dois pólos completamente opostos do raciocínio humano e que permitissem, alternadamente, serem apreendidos ora saberes racionais e ora emocionais. Essa tentativa seria, além de ilusória, prejudicial para o desempenho dos aprendizes, conferindo-lhes a possibilidade de retraimento e frustrações, bem como a fragmentação do indivíduo em corpo x razão x emoção. Piaget (1999) adverte que não existem estados afetivos sem elementos cognitivos e tampouco comportamentos puramente cognitivos, uma vez que cognição e afetividade são inseparáveis.

Nesse sentido, consideramos que, analogamente à aprendizagem da língua materna, no que concerne à carga afetiva, ao observarmos os aprendizes-adultos em sua dinâmica em sala de aula de francês língua estrangeira, vislumbramos a necessidade da mobilização de forma direta, por parte do professor, da ação afetiva, tanto para a transmissão da afetividade existente na língua estudada como também para a promoção da aprendizagem, pois indiretamente ao transmitir os ensinamentos, o professor transmite também pela expressão facial, fala, movimentos corporais e atitudes, as impressões e sentimentos que tem por aquilo

¹⁸ A tradução é nossa. Citação original: *“Changer de langue, c’est un peu changer de personnalité. Se voir destitué, ne fût-ce que temporairement, de son pouvoir linguistique est pour la plupart des apprenants quelque chose d’inhibant. Ce n’est que dans une atmosphère chaleureuse et pleine de confiance que les apprenants peuvent s’épanouir et exploiter, de façon optimale, leurs facultés d’apprentissage ».* (Bogaards, 1991:124).

que está fazendo, dizendo ou vendo; e, ainda que aja de forma inconsciente, subliminarmente tudo está sendo percebido e assimilado pelos aprendizes. Revuz (2006), citando P. Aulagnier, nos esclarece sobre a existência dessa influência indireta da ação afetiva na aprendizagem:

“que o porta-voz nomeie as partes do corpo e as ‘partes pudendas’ por neologismos, perífrases ou por nome canônico, a voz que nomeia testemunha inevitavelmente ao ouvinte o prazer, o desprazer ou a indiferença que ela experimenta em ‘falar’ essas funções, esses órgãos, essas partes. A criança, conjuntamente à apelação, recebe uma mensagem sobre a inquietude que o nomeado e sua função ‘causam’ em sua mãe”. (Revuz, 2006:222).

É interessante notar que a ausência da ação afetiva na prática docente foi apontada pelos aprendizes como um vínculo necessário a ser estabelecido e uma possível causa na sua dificuldade de verbalização:

AS (aluna): “O grego é muito diferente. Difícil de aprender e a professora só falava. Falava sozinha. Quem está aprendendo uma língua precisa de tudo para falar. De todos os recursos possíveis”.

Sabemos que no processo de aprendizagem é o aprendiz quem ocupa a posição central, cabendo a ele a co-responsabilidade por sua aprendizagem. Por sua vez, o professor desempenha uma função primordial no acompanhamento e orientação de sua aprendizagem, através das atividades que desenvolve e aplica, objetivando, primeiramente, o mesmo fim que o de seu aluno: a aprendizagem da língua estrangeira. Citando Bogaards (1991):

“Nos trabalhos de didática das L2, encontramos opiniões muito divergentes quanto ao papel do professor. Para uns, a influência deste é extremamente limitada (cf. Moody 1976:460); para outros, ao contrário, seria, depois de detida reflexão, o professor quem decide o fracasso ou o sucesso de seus alunos (cf. Moskowitz 1976:135). A contradição contida nesses dois pontos

de vista é, contudo, somente aparente: trata-se de dois aspectos diferentes do papel do professor. No primeiro caso, trata-se do lado cognitivo, no segundo do lado afetivo.¹⁹ (Bogaards, 1991:100).

Do ponto de vista afetivo, pareceu-nos importante procurar impedir o surgimento de constrangimentos em sala de língua estrangeira que induzissem os aprendizes a reforçar vivências de aprendizagens anteriores e a transferi-las para a aprendizagem atual. As lembranças negativas poderiam levar os aprendizes a manifestar reações vivenciais que os conduzissem a bloqueios, limitações ou frustrações, o que poderia repercutir e prejudicar o bom andamento do trabalho do professor em vigência. Os bloqueios, seguramente, aportam ao indivíduo-aprendiz algum tipo de dificuldade, que acaba afetando o seu desempenho na nova competência lingüística.

Da mesma forma, pareceu-nos ser relevante conhecer, ainda que brevemente, o indivíduo-aprendiz. Essa atitude nos permitiria envolver-nos mais com a turma, o que lhe possibilitaria descobrir alternativas e posturas mais adequadas para vencer as dificuldades apresentadas pelo grupo-classe, tornando-se, não somente interessado, mas acessível a cada participante, reforçando, assim, o aspecto afetivo. Vislumbrar a dificuldade sentida pelo outro, por caminhos que já trilhamos anteriormente, nos conduz à nossa própria experiência de limitação e nos torna mais sensíveis e perceptivos para buscar diferentes possibilidades de apresentação de conteúdos, de acompanhamento da aprendizagem, de abordagem, e entendimento do outro e de si mesmo, conduzindo-nos a resultados mais satisfatórios, duradouros e surpreendentes.

Do ponto de vista cognitivo, o ambiente a ser instaurado em sala de aula irá depender, fundamentalmente, da maneira como o professor formula e apresenta os objetivos do curso aos seus alunos, explica-lhes a razão da escolha da

¹⁹ A tradução é nossa. Citação original: *“Dans les travaux en didactique des L2, on trouve des avis très divergents quant au rôle de l’enseignant. Pour les uns, l’influence de celui-ci est extrêmement limitée (cf. Moody 1976 :460) ; pour les autres, au contraire, ce serait, tout bien considéré, le professeur qui décide de l’échec ou du succès de ses élèves (cf. Moskowitz 1976 :135). La contradiction contenue dans ces deux points de vue n’est cependant qu’apparente : il est question de deux aspects différents du rôle de l’enseignant. Dans le premier cas, il s’agit du côté cognitif, dans le second du côté affectif »*. (Bogaards, 1991:100).

abordagem a ser trabalhada e informa, exatamente, aquilo que espera deles. Essa postura, que de novo nada acrescenta, só conferirá, do ponto de vista afetivo, a segurança e a estabilidade de que os aprendizes com dificuldade necessitam para se sentirem co-responsáveis na construção do processo de ensino-aprendizagem, se perceberem na voz, posturas, atitudes, gestos e comportamento do professor seu comprometimento e interesse em acompanhá-los e orientá-los, individualmente e em grupo, no desenrolar desse processo de aprendizagem.

Incontestavelmente, aprender uma língua não é tarefa fácil e requererá, daquele que empreende tal ação, muito esforço e motivação, mas, num primeiro momento, parecia-nos um contra-senso a postura de evitamento e rejeição desses aprendizes-adultos face à integração, quando optaram voluntária, livre e conscientemente por aprender uma língua estrangeira. Essa postura nos sugeria que, possivelmente, em virtude de serem oriundos de um sistema escolar que defendia a falsa idéia de que é o aprendizado que proporciona o desenvolvimento no aluno e não o inverso, interagir significaria, para essa minoria, uma interferência tão desconcertante, quando não aniquilante em seu modo de *agir-pensar-falar*, que acabava refletindo em sua produtividade e auto-estima, fazendo com que agissem, em muitas situações produzidas em sala de aula, sem pensar, falassem sem pensar ou agir, deixando transparecer ao grupo-classe um completo alheamento da realidade, situação quase sempre falsa e que repercutia profundamente em seu desempenho, tanto inibindo sua interação verbal como reforçando os fenômenos de dependência, medo, inferioridade, submissão, características estas que interferiam constantemente em sua prática em classe.

3.2. Explicando o silêncio

Esse comportamento arredo à interação levou-nos a considerar dois aspectos que, provavelmente, seriam os responsáveis por essas dificuldades. **O primeiro deles**, e que nos parecia o mais marcante, seria o descuido, por parte de

alguns educadores, no trato do desenvolvimento do amadurecimento sócio-afetivo desses aprendizes-adultos. Por um lado, pelo reforço conferido pelo professor à idéia de hierarquia, submissão e medo, que são veiculados através do sistema educativo, e que gerava ou reforçava muitos dos possíveis bloqueios e frustrações que eles vivenciavam repetidamente na prática desse convívio social:

AS (aluna): “No começo, no primeiro semestre, foi muito difícil. A gente teve um trauma inicial. Um início complicado, difícil. A gente não conversava, não porque não queria, mas porque era impedido. Se olhasse do lado era chamada nossa atenção. Eu fui repreendida muitas vezes”.

Por outro lado, pelas influências afetivas manifestadas por meio de posturas de desinteresse ou desapego pelo aluno, que são percebidas ou ressentidas direta ou indiretamente, através da voz, das atitudes, dos gestos e do comportamento do professor:

AL² (aluna): “O prof. X disse: ‘Sou um professor muito caro para ficar ensinando: Bonjour! Comment allez-vous? Já fiz a minha parte, vocês façam a de vocês’”.

Desse modo, o primeiro aspecto seria o professor.

Mas, o que entendemos por comportamento, postura e atitude? De maneira bem concisa, conforme indica o dicionário Aurélio, “comportamento” é *um conjunto de atitudes e reações do indivíduo em face do meio social*, enquanto que “postura” seria a *reação ou maneira de ser, em relação a determinada(s) pessoa(s), objeto(s), situações, etc.* Por sua vez, “atitude” é *um estado mental ou neural de prontidão em relação a um comportamento (conduta) que é estabelecido com base em experiências afetivas, comportamentais e cognitivas.* Podemos perceber a inter-relação desses três conceitos fundamentais compondo as ações e reações dos indivíduos, participando, portanto, de sua afetividade.

Bogaards (1991) afirma que:

*“É inquestionável que a **atmosfera** que reina em uma aula é de grande importância. Em um sentido mais amplo, é do professor que depende a qualidade do ambiente. Para criar uma atmosfera em que os aprendizes se sintam à vontade, é preciso que o professor seja caloroso, sensível, tolerante, paciente e flexível (cf. Robinett 1977), que inspire a confiança, o respeito em si mesmo e dos outros e um sentimento de aceitação (cf. Disick 1972), que tenha uma personalidade forte e seja uma fonte de estabilidade (cf. Stevick 1976)”.*²⁰ (Bogaards, 1991:124). (Grifo do autor)

Se a qualidade do ambiente da sala de aula, assim como a desenvoltura dos aprendizes no processo de aprendizagem são influenciados pelos aspectos afetivos do professor, pareceu-nos de fundamental importância que se estabelecesse nesse meio a abertura para o diálogo em benefício tanto do processo de ensino-aprendizagem quanto de todos os envolvidos, uma vez que tal medida abriria espaço para a reflexão, troca de idéias, entendimento entre as pessoas, esclarecimento de dúvidas, mal-entendidos, crescimento individual, bem como a integração e desenvolvimento convivial. Nesse sentido, ponderamos que a implantação do diálogo em sala de aula de língua estrangeira viria dar suporte e apoio à prática docente, na medida em que o professor, ao buscar ouvir os aprendizes estimulando-os afetivamente a que falassem em sua língua materna de suas expectativas e interesses sobre a língua estrangeira, ofereceria uma abertura ao seu público-alvo e revelaria sua predisposição em ouvir seu aprendiz na língua que têm em comum, em entendê-lo em sua dificuldade e expectativas em aprender. Essa postura receptiva e afável estabeleceria um vínculo de aproximação, propiciando ao aspecto afetivo implantar, nessa relação professor-aluno, um entendimento recíproco e cooperativo. Ainda que parcialmente, o professor conheceria cada aluno de sua sala, o que lhe permitiria contribuir ainda

²⁰ A tradução é nossa. Citação original: *“Il va de soi que l'**atmosphère** qui règne dans une classe est d'une grande importance. Dans une très large mesure, c'est de l'enseignant que dépend la qualité de l'ambiance. Pour créer une atmosphère où les apprenants se sentent à leur aise, il faut que l'enseignant soit chaleureux, sensible, tolérant, patient et flexible (cf. Robinett 1977), qu'il inspire la confiance, le respect de soi et des autres et un sentiment d'acceptation (cf. Disick 1972), qu'il ait une personnalité forte et soi une source de stabilité (cf. Stevick 1976) ».* (Bogaards, 1991:124).

mais expressivamente com o desenvolvimento dos aprendizes, uma vez que atuaria de forma integrada ao grupo-classe e não totalmente apartado e indiferente ao outro, a si próprio e ao exercício de sua função. Além disso, seu discurso e prática teriam uma linguagem comunicativa coerente com a situação real vivenciada junto ao público acompanhado e, portanto, ampla, eficaz, efetiva e não restritiva, transmitindo a todos a atenção, a receptividade e o conhecimento desejados. Chauí (2000) nos chama à reflexão, a fim de que não nos tornemos restritivos e tolhidos em nossa própria competência, ao afirmar que

“o discurso competente é um discurso instituído, no qual a linguagem sofre uma restrição que pode ser assim resumida: não é qualquer um que pode dizer a qualquer outro qualquer coisa em qualquer lugar e em qualquer circunstância. O discurso competente confunde-se, pois, com a linguagem institucionalmente permitida ou autorizada, isto é, com um discurso no qual os interlocutores já foram previamente reconhecidos como tendo o direito de falar e ouvir, no qual as circunstâncias já foram predeterminadas para que seja permitido falar e ouvir e, enfim, no qual o conteúdo e a forma já foram autorizados segundo os cânones da esfera de sua própria competência”. (Chauí, 2000:7).

Observamos ainda, que para um indivíduo adulto interagir, primeiramente, ele precisará perceber, naquele que espera dele essa interação, o mesmo comprometimento e cooperação que dele é esperado. Uma atitude que tem coerência com a própria dinâmica do processo de ensino-aprendizagem, onde a ação-reação de quem ensina, repercute e influencia quem aprende e, quem aprende, por sua vez, também age e reage sobre quem ensina. Nesse sentido, o professor precisará estar tão atento, interessado e comprometido com o indivíduo-aprendiz, quanto consigo mesmo, com sua atuação e com a realização efetiva do ensino e aprendizagem. Dessa postura engajada eclodirá um vínculo de confiança entre o professor e seu público-alvo, sobre sua competência e condição humana, que estimularão o aprendiz a predispor-se a refletir e agir em prol da promoção e

desenvolvimento de seu aprendizado de maneira convivial e integrada. Rios (2006) nos diz que o ensino

“não é, portanto, um movimento de transmissão que termina quando a coisa que se transmite é recebida. (...) Penso que é importante (...) descobrir no ensino sua função essencial de socialização criadora e recriadora de conhecimento e cultura. Por intermédio do gesto de ensinar, o professor, na relação com os alunos, proporciona a eles, num exercício de mediação, o encontro com a realidade, considerando o saber que já possuem e procurando articulá-lo a novos saberes e práticas. Possibilita aos alunos a formação e o desenvolvimento de capacidades e habilidades cognitivas e operativas (...) e, com isso, estimula-os a posicionar-se criativamente diante do instituído, transformando-o, se necessário”. (Rios, 2006:52).

O segundo aspecto a ser considerado no comportamento arredo dos alunos observados residiria no fato de que, social e psicologicamente, talvez esses aprendizes-adultos não entendessem o significado e, mais precisamente, as implicações da palavra interação na ação prática em sala de aula de língua estrangeira, em virtude de não refletirem mais detidamente sobre esse significado fora da realidade conhecida através da língua materna. Isso acontecia, possivelmente, por não terem ainda um senso reflexivo totalmente aguçado. Nesse sentido, parece-nos que um olhar mais investigativo e atento do professor sobre o público-alvo o levará a encorajar e a fortificar o exercício da reflexão, a fim de despertar nos aprendizes o senso reflexivo, a percepção de si mesmos e do outro, bem como conduzi-los no entendimento e na construção do processo interativo em sala de aula e fora dela, em continuidade ao exercício pessoal da vida. Sendo o segundo aspecto a interação, cabem ainda mais algumas observações a esse respeito.

Sobre o ato de ensinar e refletir Rios (2006) afirma que atualmente estamos

“diante do apelo ao pragmatismo, da valorização do imediato. Nesse quadro, parece, para alguns, que ensinar e refletir são coisas desacreditadas ou, pelo menos, de importância menor”. (Rios, 2006:36).

Possivelmente para esses aprendizes-adultos com dificuldade interativa, o conteúdo da palavra interação estivesse restrito apenas ao âmbito da língua materna, em virtude das representações que tinham construído pelo recorte da própria língua, para aquilo que seria a realidade vivenciada numa classe de língua estrangeira e que a palavra interação designava. Desse modo, em língua estrangeira, parecia-nos que para eles essa palavra não tinha significado, nem significação. Vygotsky (1991) diz que

“Uma palavra sem significado é um som vazio; o significado, portanto é um critério da “palavra”, seu componente indispensável”. (Vygotsky, 1991:41).

Ser um som vazio não é o que ocorre com a palavra interação, pois o significado mais próximo e prático — participação — está profundamente arraigado em nosso consciente. Então, parecia-nos que a dificuldade não estava no entendimento do significado em língua materna, mas na ação do pensamento sobre o significado e, mais amplamente, sobre a significação, elemento este que faz circular e articula o *agir-pensar-falar* dos indivíduos, quando voltado para a sua prática em língua estrangeira. Diante disso, provavelmente o que inibiria a interação desses aprendizes-adultos seria a própria palavra, mas aquela produzida e expressa em língua estrangeira, possivelmente por não se permitirem, ou não conseguirem em sala de aula, refletir sobre ela e o seu respectivo significado, em virtude da ação de sua afetividade, através de suas vivências, crenças e representações fortemente cristalizadas sobre a realidade do ambiente sala de aula de língua estrangeira e tudo o que estaria implicado e valorizado por eles nesse conceito.

Cogitávamos também que ao darem à palavra interação um significado cognitivo-afetivo, congelaram a realidade no recorte fornecido pela língua materna e ficaram presos tanto à palavra e aos estereótipos e crenças que construíram

para ela, bem como aos valores que a sustentavam. Possivelmente seriam essas representações que os separavam dos outros e os impediam de interagir. Por sua vez, a ação reflexiva iria permitir-lhes que pusessem em prática a significação desse significado agora em língua estrangeira, mas desde que se dispusessem a integrar-se ao grupo-classe.

Para Leontiev (1978) *o significado é uma construção social, de origem sócio-histórica e de natureza relativamente estável*, para tanto, considerávamos que esses alunos precisariam vencer o poder inibidor que a palavra interação em sala de aula de língua estrangeira aportava à sua afetividade. Parecia-nos também que isso só se daria a partir da mobilização consciente de cada um deles em querer descobrir nas diferenças a possibilidade de desconstruir e reconstruir, social e convivialmente com o novo grupo do qual participavam, a classe de língua estrangeira, a representação de participação, de integração e de atuação, evitando, desse modo, agir sem pensar sobre o significado e seu vínculo com a realidade, como se ele fosse estável e imutável, e sem questioná-lo em sua própria natureza.

Sem dúvida a palavra é um elemento reforçador de valores, crenças, hábitos, atitudes e representações anteriormente inculcados, mas é também desencadeador de novas assimilações e comportamentos, desde que no contexto da interlocução. Assim, parece-nos relevante em sala de aula de língua estrangeira estimular e despertar o interesse pela interlocução na língua-cultura estudada desde os primeiros contatos do aprendiz com o grupo-classe e com o novo código que busca assimilar.

No nosso entender, esses aprendizes-adultos, ao se esquivarem de interagir verbalmente, não se serviam do *pensar* para mediar seu *falar-agir* e uma vez sem a mediação do pensamento, o significado de interação, nesse contexto de sala de aula de francês língua estrangeira, chegava-lhes com um poder requisitório opressor intimidativo, que desestruturava o *saber-ser* desses alunos, justamente porque tocava em algumas de suas representações sociais e vivenciais vinculadas à intersubjetividade, à escola, à postura do professor, à língua-cultura e ao outro. É preciso considerar também a força ideológica que se

manifestava, não somente nas representações de mundo desses aprendizes, mas também em suas ações e posturas e que eram decorrentes dessas representações, como, por exemplo, omitir-se de verbalizar ou apresentar uma atitude anti-social, tornando essa força ideológica concreta através desses comportamentos. Considerávamos que possivelmente seriam essas representações, reforçadas e expressas pelas posturas de distanciamento e afastamento do convívio em classe, que os impelia a se auto-excluírem da interação com o grupo-classe e a sentirem-se oprimidos pela presença do outro, virem-se diminuídos em sua espontaneidade e tolhidos em sua expressividade, como observamos na fala de uma das alunas:

AL (aluna): “Se você quer ser qualquer coisa na vida, pianista, esportista, qualquer coisa, tudo tem de ser feito quando criança, porque vai fazer melhor. Aprende mais fácil, nada é difícil ou chato. Eu comecei aprender francês tarde demais”.

Considerando que a educação escolar mantém a hierarquia dos papéis que cada indivíduo representa na sociedade e que estes são previamente determinados pelo convívio nessa mesma sociedade, cogitávamos que, por um lado, alguns desses aprendizes-adultos com dificuldade interativa talvez se sentissem, primeiramente, oprimidos pela presença do outro justamente por não se darem conta ou não levarem em consideração que é a partir da vivência com a alteridade, através do reconhecimento recíproco do *eu-outro* na relação dos indivíduos, que construímos, constantemente a nossa identidade. Uma vez que não se reconheciam reciprocamente *um* no *outro*, ao não reconhecerem no outro a possibilidade de alguém igual a eles próprios com dificuldades, certezas e incertezas, estabeleciam para si mesmos o conflito da diferença e a afirmação constante da desigualdade:

AE (aluna): “Hoje vejo que quando iniciei o curso, minha preocupação era com os outros. Eu me apresentei dizendo que em casa ou sozinha eu lia e falava direitinho, mas quando chegava em sala, com os demais, não

consequia. Ficava observando os outros e achava que sempre eles eram melhores do que eu, que eu devia ficar calada. Já melhorou um pouco, mas ainda continuo retraída com a presença deles”.

Por outro lado, possivelmente em suas representações de mundo, esses aprendizes tinham a crença de que era de sua competência calarem-se frente ao colega, que supunham ser mais competente que eles e, sobretudo, frente ao professor, ao qual deviam escutar, obedecer e serem por ele julgados. Seu espírito crítico e reflexivo estava submisso ao medo do confronto com o outro, pois confrontar o outro — dele mesmo, do professor, do colega, do pai, da língua estrangeira, etc. — implicava em problemas e dificuldades frente a todos, frente ao esquema já construído e estabelecido; implicava também num desgaste físico e emocional e, na maior parte das situações, na necessidade de reformulações e mudanças, assim como na responsabilidade que traz em *pensar-decidir-agir*, processo que só se desenvolve através de práticas reflexivas sucessivas. Para esses aprendizes o outro era considerado, quase sempre, como mais capaz e desenvolvido do que eles e, portanto, como um aguçador de seus conflitos internos, de sua baixa auto-estima e responsável por suas dificuldades. Outras vezes, o outro era considerado como uma autoridade e, como tal devia ser respeitada e acatada. Em alguns momentos, o outro, identificado na figura do professor, era visto como aquele que tudo sabe e tudo pode. Era ele quem decidia, anotava, ordenava, julgava e punia. E finalmente em outros, como responsável por seu êxito, mas também, por seu fracasso. Todas essas representações do outro estavam atreladas à sua afetividade e à sua origem sócio-histórica, devendo as vivências futuras passar por esse crivo cognitivo-afetivo-sócio-histórico:

AC (aluna): “A impressão que a gente tem dos outros é que atrapalha a gente. Fico tão preocupada com o outro, que digo pra mim que não vou conseguir e acabo falando tudo errado. Às vezes nem tento falar, já desisto, sem ter certeza se vou errar mesmo”.

AL² (aluna): “Um professor de francês disse que eu sou como uma bailarina que quebrou o tornozelo. Posso fazer qualquer coisa, menos falar francês, que isso eu nunca vou conseguir”.

Observamos que para a maioria dos aprendizes-adultos acompanhados, a divisão de papéis hierárquica e autoritária na relação professor x alunos era vivenciada e considerada como natural e perfeitamente normal. No pensar desses alunos, o fato de na interagirem em sala de aula, omitirem-se de participar de qualquer decisão, serem, algumas vezes, totalmente dependentes do julgamento do professor para poder formular um julgamento sobre si mesmos, era considerado por eles e pelos seus como totalmente normal, como verificamos no comentário de uma outra aluna:

AS (aluna): “Minha professora de piano, numa aula, bateu tanto na minha mão esquerda, que ensacou os nervos dos meus dedos. Eu não falei nada em casa, porque meus pais iam dar razão pra ela. Só quando minha mãe descobriu que eu não estava indo às aulas e me forçou a falar, é que contei”.

Eles não percebiam que não interagiam, em virtude da baixa auto-estima que portavam, decorrente da condução rígida e inflexível de alguns ensinamentos recebidos. Isso fazia com que não se sentissem aptos a enfrentar a competitividade estimuladora, produtiva e construtiva reinante no convívio social, porém, naquele tipo de convívio preparado para uma interação cooperativa, não fragmentado em subgrupos, deixando transparecer, muitas vezes, um ressentimento ou mesmo um rancor irônico frente ao êxito do outro, conforme observamos:

AC (aluna): “Todos na sala fazem cara que estão entendendo tudo o que a professora diz, até quem a gente sabe, que sabe menos que a gente! Mas tão entendendo tudo, rindo, fazendo sinal coma cabeça, fazendo pose, mil

caras e bocas. Eu já consigo perceber que eles falam palavras erradas que eu já sei falar e que eles erram”.

Percebemos que, a princípio, o outro admissível ou aceito por esse aprendiz-adulto era somente aquele que tinha dificuldade como ele, que partilhava do mesmo esforço que o seu em adquirir a nova competência lingüística. Aqueles que não se enquadravam nessa perspectiva eram colocados à parte, por meio do característico distanciamento. Mas, à medida que esse aprendiz vivenciava o evitamento que se impunha do outro, sentia-se ao mesmo tempo pressionado pela presença física desse outro, que no seu entender, aparentava saber e ser mais do que ele:

AE (aluna): “Eu tive progressos, mas como eu progredi, meus colegas do outro grupo também progrediram. Eu sempre estou lá atrás, nunca chego no nível deles. Estou sempre atrasada para acompanhá-los”.

Mais adiante, ainda nesse processo de abertura, assimilação, re- interpretação e re-significação do real, pelo qual estava passando, ele se confronta com o outro na pessoa do professor e, subitamente, se recolhe e se retrai frente à representação que traz consigo dessa figura, proveniente de suas vivências estudantis anteriores:

AS (aluna): “O prof. Y dizia: ‘Não me preocupo se faltam, se conversam ou se saem antes do final da aula. Na prova tiro a diferença. Aplico provas difíceis. Só passa quem realmente sabe’ ”.

Vem-lhe à memória, com essa representação de professor, a lembrança de submissão, inflexibilidade e autoridade que aprendera, ao longo dos anos escolares, a reconhecer e valorizar como sendo a figura do professor em sala de aula e que agora estava em desacordo com a atual postura de professor que vivenciava, o que exigia desse aprendiz uma reflexão-crítica, a fim de que pudesse separar o que era estereótipo do que era real e, com isso, re-significar a

representação do professor de acordo com o novo momento e contexto de sua vida, para que pudesse prosseguir ampliando seu percurso de descoberta do outro, sem prejuízo e constrangimento para sua auto-estima, e que agora se voltava para si mesmo e, por conseguinte seria um momento ainda mais conflituoso e exigiria dele disposição para o enfrentamento de si mesmo:

AL (aluna): “Eu sofria muito antes, porque achava que só eu não entendia o que a professora falava, só eu não sabia. Tudo era fácil para os outros e difícil pra mim. Agora vejo que os outros também têm dificuldade. Ainda não entendo tudo, junto uma palavra aqui outra ali e vou completando. Quase todo mundo faz assim como eu”.

Mais tarde, observamos que o evidenciamento do outro se deu com a ampliação da percepção desse aprendiz sobre a língua materna e a possibilidade de adequar a cada situação de discurso, dependendo o contexto social de comunicação que estivesse vivenciando no momento, o registro ou nível de linguagem. A esse respeito, Bizzochi (2007) faz uma analogia entre a correlação existente entre a indumentária e o registro lingüístico, que parece se encaixar nessa perspectiva de evidenciamento do outro na língua materna vislumbrada pelo aprendiz-adulto, a saber:

“Num tribunal, os juízes usam togas e se expressam num registro ultra-formal; numa palestra a executivos, o conferencista veste paletó e gravata e fala de modo formal. Numa aula, o professor pode usar roupa casual e expressar-se de modo semiformal, até com o uso de coloquialismos e algumas gírias para fins didáticos. Finalmente, num bate-papo entre amigos numa mesa de bar, a linguagem e a vestimenta são totalmente informais: se o bar fica à beira-mar, é aceitável até mesmo usar traje de banho. Cabe lembrar que somente os dois primeiros registros (formal e ultraformal) correspondem à chamada norma culta e estão, portanto, obrigados a respeitar a gramática normativa”. (Bizzochi, 2007:54).

O aprendiz surpreendia-se ao perceber que, apesar de já utilizar a língua materna há algum tempo e com uma certa intimidade, as nuances semânticas, por exemplo, ofereciam-lhe a oportunidade de trabalhar a própria língua de maneira mais eloqüente, eficaz e intensa. Ele despertava para a *“concretude, para a significância”* do outro que existia na própria língua materna e que até então não percebia e isso devido ao confronto com o outro existente na língua estrangeira. Por fim, a descoberta dos intermináveis outros, presentes em tudo e em todos, que se apresentavam fundamentados em um abismo de existências e que se desvelavam a cada novo olhar, a cada nova leitura de si mesmo e dos outros. Pereira (1997) afirma que não há

“como pensar a subjetividade sem pensar na ordem da coletividade, na presença e convivência com outros sujeitos encarnados, que me afetam e são afetados por mim. A ordem da subjetividade e a ordem do coletivo”.
(Pereira, 1997:142).

Aprender uma língua, realmente, põe em foco o indivíduo, desperta-o para o real, para si mesmo, para o seu próprio outro, volta-o para suas peculiaridades e exige dele transformações, algumas delas conflituosas. Diante desse fato e das dificuldades interativas desses aprendizes-adultos, considerávamos que, por um lado, provavelmente eles idealizassem uma realidade completamente diferente daquilo que ela realmente era, em virtude de apoiarem-se e valorizarem representações fundamentadas em crenças. Essas representações limitantes permitir-lhes-iam que se relacionassem de forma supostamente confortável apenas com os grupos sociais de sua comunidade. A interação com pessoas diferentes exigia-lhes que refletissem sobre suas próprias relações com os outros, entendendo-se nesses outros também os grupos sociais de sua coletividade e a ação dessa coletividade na sua postura frente às suas representações, bem como que confrontassem suas figurações sobre o mundo com as dos demais participantes do grupo-classe, elaborando, a partir desse convívio, novas possibilidades de *agir-pensar-falar* e, portanto, que se transformassem, libertando-se dos possíveis bloqueios, limitações e frustrações passados. Mas isso só se

daria a partir da reformulação de seus pensamentos, daqueles que se encontravam atrelados a representações e crenças cristalizadas. Por outro lado, mais especificamente, a interação com o grupo-classe exigia-lhes que refletissem sobre o sentido pessoal que atribuíam aos significados desses bloqueios, limitações e frustrações e os comparassem com as ações e posturas dos outros do grupo-classe, o que lhes acarretava em um confronto com a realidade atual vigente, cujos significados que atribuíam a ela eram discordantes e polêmicos. Essa nova postura cobrava deles um amadurecimento sócio-afetivo, de que ainda não dispunham, remetendo-os a um conflito pessoal imenso, pois seria preciso que transformassem suas formas de agir em novas formas de pensar, para que pudessem, pouco a pouco, ir desenvolvendo o seu senso crítico-reflexivo, o que lhes conferiria uma consciência de si mesmos. Isso lhes era imensamente inibidor, uma vez que tocava em seu aspecto afetivo, trazendo-lhes à tona representações, vivências, sentimentos e pensamentos que não condiziam, na maior parte das vezes, com a situação real vivenciada dos acontecimentos.

Considerando que as representações são elementos simbólicos, elaborações mentais construídas socialmente, que refletem, através das palavras, gestos, posturas, atitudes e comportamentos de cada indivíduo, além de suas condições sócio-econômicas e histórico-culturais, parecia-nos, do ponto de vista psicológico, que a interação intersubjetiva em sala de aula de francês vinha revelar a esses aprendizes-adultos que eles criaram a falsa idéia de que as atitudes, posturas e comportamentos por eles apresentados (retraimento, distanciamento, submissão) eram decorrentes de suas próprias escolhas — nada lhes fora transmitido ou imposto pela sociedade — mas todos advindos de suas opções espontâneas, naturais, independentes da ação social da coletividade e construídos por eles mesmos, razão pela qual sentiam-se tão estranhos e diferentes do grupo-social.

Ao observarmos e acompanharmos esses aprendizes, a partir de seu comportamento em sala de aula e do relato de algumas de suas vivências estudantis, pudemos contemplá-los, ainda que parcialmente, inseridos no contexto social que os compunha e os tornava tão peculiares e únicos. Pudemos perceber

a ação da atividade afetiva deles sobre o objeto do conhecimento e buscamos entender a maneira como eles apreendiam a realidade e construíam seu conhecimento. A esse respeito Mazzoti (2002) afirma que

“Para Moscovici, sujeito e objeto não são funcionalmente distintos, eles formam um conjunto indissociável. Isso quer dizer que um objeto não existe por si mesmo, mas apenas em relação a um sujeito (indivíduo ou grupo); é a relação sujeito-objeto que determina o próprio objeto. Ao formar sua representação de um objeto, o sujeito, de certa forma, o constitui, o reconstrói em seu sistema cognitivo, de modo a adequá-lo ao seu sistema de valores, o qual, por sua vez, depende de sua história e do contexto social e ideológico no qual está inserido”. (Mazzoti, 2002:7).

Por sua vez Leontiev (1978) afirma que *as representações sociais são comportamentos em miniatura*, nesse sentido, observar e acompanhar esses alunos conferiu-nos a possibilidade de inferir quais seriam suas concepções de mundo, bem como deduzir qual a orientação que eles tinham para a ação e as dificuldades que limitavam sua produção oral. Mas, ao mesmo tempo, esses procedimentos exigiram de nossa parte que acrescentássemos à nossa prática um componente inestimável: a sensibilidade. Esse elemento, por um lado, auxiliava a relação pedagógica com o grupo-classe, estabelecendo entre nós um vínculo de comprometimento recíproco e, por outro lado, evitava que o aprendiz enfrentasse sozinho as dificuldades da aprendizagem, interação e verbalização, uma vez que a integração cooperativa estimulava a afetividade, que por sua vez liberava a imaginação, a criatividade, a emoção, elementos que intervinham possivelmente, tanto na realização pessoal dos indivíduos como na resolução de problemas. Quanto à sensibilidade, Ostrower (1986) afirma que ela é

“aculturada e por sua vez orienta o fazer e o imaginar individualmente. Culturalmente seletiva, a sensibilidade guia o indivíduo nas considerações do que para ele seria importante ou necessário para alcançar certas metas de vida. (...) A sensibilidade se converte em criatividade ao ligar-se

estritamente a uma atividade social significativa para o indivíduo”.
(Ostrower, 1986:17).

Do ponto de vista comportamental dos aprendizes era visível, fisicamente, o estado de retraimento com que chegavam para as aulas. Entravam em sala rapidamente, a fim de não serem notados pelo grupo-classe; eram sempre pontuais, para evitar o desconforto de serem indagados ou questionados por qualquer motivo aparente; nunca deixavam a sala durante a aula, somente após o seu término; procuravam se sentar próximo à parede, uma vez que as cadeiras eram dispostas em um semicírculo; expressavam nos olhos um olhar arisco, inquieto, angustiado que perambulava pela sala sem destino, procurando não se sabe o quê, talvez um vestígio da sombra ou mesmo do rastro do medo, que na verdade traziam enrustido em si mesmos; a voz quase sempre falhava no momento da oralização dos exercícios e práticas expressivas, ora falavam baixo demais, à beira do inaudível, ora o som em francês era tão destoante, que precisavam repetir duas, três vezes a mesma palavra, para que chegassem próximos do que fora enunciado; as mãos suadas e as faces ruborizadas eram uma constante entre esses aprendizes, que se debatiam num conflito íntimo constante, o que lhes roubava a tranqüilidade necessária para que pudessem se expressar na língua francesa. Sem dúvida eles comunicavam, por intermédio de seus gestos, posturas, atitudes e comportamentos que queiram aprender, estavam dispostos e esforçavam-se para isso, mas que sucumbiriam frente ao medo de se exporem e ao peso dos estímulos estressores, decorrentes dessa intranqüilidade vivida a cada aula. Sem um respaldo de caráter emocional, possivelmente desistiriam desse empreendimento de estudo e introjetariam o sentimento de inaptidão para o aprendizado de línguas estrangeiras. Cogitávamos que seria preciso dar um apoio à afetividade desses indivíduos, que momentaneamente apresentava-se desalinhada da parte fisio-cognitiva, possivelmente por interferência de fatores emocionais e representações, provocando esse descompasso na aprendizagem. Foi a partir dessa necessidade e da dificuldade desses aprendizes-adultos que criamos, com eles e para eles, um curso de apoio experimental, visando leva-los à participação interativa e ao desembaraço na

verbalização da língua francesa, bem como buscar confirmação ou não para as nossas hipóteses e questionamentos. Será a respeito dessa experiência partilhada ombro a ombro com esses aprendizes-adultos, que trataremos no próximo capítulo.

Capítulo 4

Da observação à participação

“Mas, quando falo dessas pequenas felicidades certas, que estão diante de cada janela, uns dizem que essas coisas não existem, outros que só existem diante das minhas janelas, e outros, finalmente, que é preciso aprender a olhar, para poder vê-las assim.”

Cecília Meireles

4.1. Buscando ouvir

Uma vez detectada a dificuldade de alguns dos aprendizes-adultos no momento da verbalização em francês, evidenciada durante a interação em sala com o grupo-classe, através do comportamento de evitação e distanciamento, implementamos o curso de apoio experimental, visando, além de ajudá-los a se desinibirem, a conseguirem se expressar em língua francesa sem constrangimento ou insegurança e oferecer-lhes a oportunidade para que levassem adiante seus estudos na graduação da língua escolhida. Buscávamos também, como observadora-participante, confirmar ou rejeitar as hipóteses levantadas, a princípio, pela identificação das possíveis causas desse impedimento na produção oral.

Para tanto, vivenciamos a aventura de preparar um curso informal, no qual o comparecimento desses aprendizes fosse algo voluntário e onde eles sentissem total liberdade para ficar ou mesmo se retirar, se assim o desejassem. Um curso que propiciasse espaço para suas interrogações mais caladas e que se dispusesse a respondê-las e, ao mesmo tempo, que criasse condições para que construíssem convivialmente o conhecimento.

Nosso intento era tornar essa experiência de aprendizado diferente das anteriormente vivenciadas por eles, ou seja, prazerosa, produtiva, estimulante e transformadora de hábitos antigos em novas possibilidades de interação e aprendizagem, bem como confirmar ou refutar as hipóteses que levantávamos em nossa pesquisa, acerca da dificuldade de produção oral desses aprendizes. Assim, propusemos um curso sem o rigor formal característico dos cursos, sem imposições ou limitações para o ato de aprender e de conviver com o outro, a fim de que pudessem descobrir nas diferenças, novas atitudes e definições para si mesmos muito mais excepcionais e excitantes que as já conhecidas; enfim, uma possibilidade para aprender a pôr em prática o *ver-ouvir-entender-pensar-falar-agir* de maneira mais livre e flexível e, se possível, eliminar, de vez, a baixa auto-estima, tendo como estímulo alavancador de possibilidades e expectativas a aprendizagem da língua estrangeira.

Contamos, para isso, com a coragem e o esforço pessoal de cada um dos envolvidos, no sentido de confrontarem seus temores e inseguranças e aceitarem o desafio de se exporem, para que pudessem se desenvolver ainda mais. Definimos a estrutura do curso a partir desses aspectos e do conhecimento que os aprendizes já dispunham da língua francesa, o qual seria aprofundado à medida que avançássemos nos estudos e no conhecimento mútuo. Para tanto, foi preciso de nossa parte, não somente uma presença concreta, mas também uma ação motivadora, colaboradora e geradora de expectativas positivas, relacionadas tanto com os interesses e objetivos pessoais desses aprendizes, quanto com o aprendizado propriamente dito, a fim de garantir que aderissem ao curso voluntária e espontaneamente, se desvinculassem dos bloqueios sócio-afetivos que interferiam na verbalização e entendessem o que realmente estava acontecendo com eles.

A adesão deles ao curso permitiu-nos que criássemos para todos a oportunidade de uma experiência de aprendizado integrado, partilhado e compartilhado, onde o *um* aprendeu com o *outro* e o *outro* com o *um*, promovendo a união e integração do grupo-alvo. Uma vez sensibilizados cognitivo-afetivamente para uma aprendizagem convivial, enfatizamos os conhecimentos já adquiridos da língua estudada, bem como seus outros saberes ---- ser-fazer-viver-conhecer ---, despertando-lhes a percepção para esse fato, à medida que introduzíamos novas informações.

Além disso, ao encorajá-los e acompanhá-los no processo interativo, nós os estimulamos a que examinassem, sob pontos de vista diferentes --- positivos, negativos e neutros --- seus pensamentos e crenças, relacionados ao seu percurso estudantil e ao processo de ensino aprendizagem de língua estrangeira, e começassem a produzir novos hábitos emocionais e comportamentais, coerentes com a situação real vivenciada, propiciando, assim, a criação de um ambiente em sala de aula favorável à promoção e ao desenvolvimento pessoal e do aprendizado de forma construtiva, descontraída, reflexiva e oportuna a mudanças de hábitos. Para tanto, propusemos ao grupo uma atividade que vislumbrava dois aspectos: a compreensão de uma situação de *faire connaissance*

e a expressão oral. Apoiávamo-nos, para tanto, na audição de um pequeno diálogo, quando, ao término do mesmo observamos que:

Pesquisadora: “AC, você tem dúvidas? Sua fisionomia é de quem está aborrecida, chateada com alguma coisa. O que não ficou claro?”

AC (aluna): Eu não sei nada. Fico boiando o tempo todo. Não entendo nada!

Pesquisadora: Você não entendeu nada do diálogo? Nenhuma palavra? Nenhuma frase?

AC (aluna): Não, eu entendi algumas coisas, mas não tudo. Eu quero entender tudo e não consigo, não entendo. Sempre fica uns buracos. Isso é muito chato, irritante.

Pesquisadora: Vamos desmembrar o que você disse para entender melhor as coisas. Você está aborrecida, na verdade, não porque não sabe nada, afinal, você estuda francês já faz algum tempo, então, já sabe muita coisa, certo? Mas porque não sabe ainda tudo o quanto gostaria de saber. Concorda? É importante que você saiba fazer a distinção entre o quanto já sabe e o quanto ainda precisa e quer saber. Generalizar tudo dizendo que não sabe nada, esse pensamento é enganoso, limita seu desempenho e impede que você veja seus progressos e se motive a continuar se desenvolvendo em seus estudos. O que você acha disso?

AC (aluna): É... pode ser.

Pesquisadora: Vamos ouvir novamente o diálogo e fazer a seguinte experiência: você vai usar tudo o que já sabe, descontraída e alegremente, e não vai se preocupar com a perfeição impossível. Combinado?

AC (aluna): Tá bom. Vou tentar”.

Como nossos pensamentos e comportamentos encontram-se intimamente relacionados, consideramos de fundamental importância ensinar e aprender a examinar a veracidade daquilo que estamos pensando antes de agir. Aprender a

refletir antes de generalizar uma situação, mesmo frente a situações que supostamente acreditamos que surtiriam um efeito semelhante em outras pessoas, pode, na verdade, levar a diferentes enfoques, em virtude das vivências e significados pessoais aportados por cada um de nós. Sabemos que, quanto mais aprendemos, mais oportunidades temos de modificar as respostas de nossos comportamentos e, desse modo, expandir ainda mais nossa capacidade de aprender, uma vez que aprender é interiorizar informações na memória. Contudo, embora a memória ocupe um lugar central no processo de aprendizagem, não podemos, em hipótese alguma, descartar desse processo o aspecto afetivo que, assim como o cognitivo, é imprescindível que seja estimulado, para que a aprendizagem seja completa e contribua com a formação de aprendizes capazes de se integrar com o outro e se desenvolverem, para e na vida, em toda a sua “*inteireza*” de seres humanos, superando a fragmentação corpo x razão x emoção. Para Wallon, o fato da razão e da emoção estarem intimamente ligadas e atuando conjuntamente ajuda-nos a que cheguemos à resolução e superação dos problemas de forma mais amena, pois *a comoção do medo ou da cólera diminui quando o sujeito se esforça para definir-lhe as causas. Um sofrimento físico, que procuramos traduzir em imagens, perde algo de sua agudez orgânica. O sofrimento moral, que conseguimos relatar a nós mesmos, cessa de ser lancinante e intolerável. Fazer um poema ou um romance de sua dor era, para Goethe, um meio de furtar-se a ela.* (Wallon, 1986).

Assim sendo, o curso de apoio experimental pretendia verificar os efeitos das influências afetivas sobre a dificuldade interativa e de verbalização dos aprendizes-adultos observados, através do suporte dado aos eixos cognitivo e afetivo, despertando nesses aprendizes a necessidade de conciliar a razão e a emoção, a fim de que pudessem discernir o que era pensamento do que era situação real; a se relacionar convivialmente e a reagir de forma ponderada ao que se lhes apresentasse, ou seja, nem só razão e nem só emoção, mas a combinação de ambas e, sobretudo, quando vivenciavam a situação real de ensino e aprendizagem do francês língua estrangeira.

No entanto, para que todo esse processo se desencadeasse, parecia-nos que seria preciso, inicialmente, que eles se permitissem descobrir as diferenças e riquezas inerentes ao modo de expressão de cada uma das línguas envolvidas no processo de aprendizagem e, em segundo lugar, que mantivessem um envolvimento ativo na busca da aquisição da competência comunicativa para que garantissem, estimulassem e motivassem seu próprio trabalho e desempenho na aquisição da compreensão, pronúncia e expressão oral. Porém, cogitávamos que isso tudo dependeria, por um lado, de nossa intervenção imediata sobre cada participante do grupo, o que implicava em conhecê-los, ainda que parcialmente, em procurar entender seus objetivos e expectativas e, conseqüentemente, na necessidade de ouvi-los mais, para poder acompanhá-los e orientá-los no sentido de liberarem-se para a produção da expressão oral. Por outro lado, seria preciso também sensibilizá-los para que percebessem a importância, para o seu aprendizado, de se tornar indivíduos participativos e integrados nesse meio convival da sala de aula de língua francesa, bem como a necessidade de desenvolver o senso reflexivo, a fim de que abordassem, de maneira mais analítica, suas representações, vivências, crenças e convicções, acerca do processo de ensino e aprendizagem da língua estrangeira, bem como as implicações da existência do outro na relação professor-aluno, aluno-aluno e aluno-língua estrangeira.

Considerávamos que a ação individualizada ou apartada em sala de língua estrangeira, assim como a interpretação ou representação que cada um trazia consigo a respeito desse meio social e de sua funcionalidade precisavam ser redimensionadas ou mesmo modificadas, para que se estabelecesse a liberdade expressiva.

Assim, o curso de apoio foi formado com a implantação de nossas atividades, ocorrendo todas as quintas-feiras, após as aulas da graduação em língua francesa, na sala 20 do Prédio de Letras-USP, no horário das 12h às 13h30, contando com a participação efetiva de seis alunos, sendo cinco garotas e um rapaz, nomeados, respectivamente, pelas siglas: AS, AV, AL, AE, AP e AR. Contamos também com a presença de alguns alunos itinerantes que, em

decorrência do conflito de horário com outros cursos que acompanhavam, não freqüentavam assiduamente o plantão de apoio; contudo, consideramos pertinente acrescentar também suas falas ao conjunto pesquisado, sendo esses estudantes representados pelas siglas: AC, AD, AR², AL², e AL³, onde os expoentes das siglas indicam alunos diferentes, mas com o mesmo nome.

A escolha dessa sala para os nossos encontros levou em conta nosso interesse em distanciar o grupo das características e especificidades de uma sala de aula, que no nosso entender estavam reforçando a dificuldade interativa desses aprendizes, em virtude da possível representação que faziam ou traziam do que seria uma classe de língua estrangeira. Mas tencionávamos também que o grupo refletisse sobre a possibilidade de se aprender um outro código lingüístico, servindo-se de diferentes lugares, ambientes, objetos e recursos, experimentando as implicações e riquezas que as diferenças aportam para o desenvolvimento do conhecimento, quer seja de si mesmo ou dos outros. Para esse fim, recorreremos a um espaço menor, no qual não poderiam se isolar; confortável, a fim de estimular a aproximação e a integração de todos; sem as peculiaridades de uma classe, visando destruir vivências negativas de aprendizagens anteriores e imagens estereotipadas e, finalmente, contando com os recursos necessários para o desempenho de nossa proposta.

Buscávamos, fundamentalmente, a descontração dos aprendizes, a fim de levá-los a entender, lógica e efetivamente, o processo em curso e suas dimensões, para que em seguida eles pudessem romper, conscientemente, com o conceito cristalizado que portavam acerca de uma sala de aula e, mais especificamente de língua estrangeira, vindo a redefini-lo a partir das novas percepções, hábitos, comportamentos e, sobretudo, através das experimentações partilhadas que os conduziriam ao entrosamento e à integração participativa, à interação e, finalmente, à produção oral.

Rios (2006) afirma que

“O mundo é do tamanho do conhecimento que temos dele. Alargar o conhecimento, para fazer o mundo crescer, e apurar seu sabor, é tarefa de seres humanos. É tarefa, por excelência, de educadores”. (Rios, 2006:24).

Normalmente quando se pensa em uma sala de aula, a primeira imagem que nos vem à mente é aquela de um espaço padrão, hierárquica, linear e homogeneamente organizado, onde os saberes e conhecimento são transmitidos do professor para os alunos. Nessa representação nenhuma interação ocorre, pois assim como esse ambiente é percebido por todos da mesma forma --- intocável, inalterável, predeterminado, sempre idêntico, fechado a mudanças, interpretações e re-significações ---, os envolvidos nesse processo de ensino e aprendizagem devem comportar-se também da mesma maneira. Nessa figuração, esse ambiente é caracteristicamente estressor e limitante. Embora a sala de aula não seja mais esse espaço físico intimidador e punitivo, alguns aprendizes ainda trazem consigo essa imagem estereotipada, o que acaba interferindo negativamente em seu aprendizado.

Não há como negar a enorme influência que as condições objetivas dos espaços, quer sejam eles das instituições escolares, domésticos ou urbanos, exercem sobre os aspectos subjetivos dos indivíduos, ou seja, sobre sua percepção, seu bem-estar e sua auto-estima, produzindo respostas emocionais e comportamentais que influenciam o modo de pensar, sentir e de agir de cada um, acarretando em mudanças. Desse modo, ao levarmos os aprendizes para um novo ambiente, objetivávamos instigá-los a que desconstruíssem aquele significado cristalizado de sala de aula que os oprimia e o reconstruíssem conscientemente, a partir do fato que, assim como cada indivíduo é único, da mesma forma, cada um percebe e sente o ambiente à sua volta de uma forma diferente e compartilhar essa diferença do pensar e sentir propicia a possibilidade de mudanças na forma de focar o real e de se comportar. Nosso objetivo era estimulá-los a que construíssem novos significados para a sala de aula, tendo a diferença como um recurso positivo e não como um fator menor, limitante e impeditivo da interação e verbalização.

Pudemos perceber, já em nosso primeiro encontro, o despertar de uma curiosidade despreocupada no grupo propiciada pela descoberta, no novo espaço --- a sala de documentação da área de língua e literatura francesa ---, de uma estante repleta de livros em francês --- didáticos, literários, dicionários --- que lhes interessavam, e mesmo algumas fitas de vídeo e DVD's, material esse que funcionava tanto como objeto de ensino e aprendizagem como compunha o ambiente. O simples folhear dos livros e manusear das fitas e DVD's, a percepção desse espaço inteiramente integrado ao estudo da língua francesa, a descoberta que juntos faziam dos recursos e equipamentos existentes na sala, deram margem a um princípio de entrosamento, que foi se expandindo e se fortificando ao longo das sessões, criando o meio necessário para que cada um começasse a aprofundar o vínculo de aproximação, ampliando-o agora no sentido do relacionamento convivial para que, a partir disso, se desenvolvesse a integração-interativa e a produção oral em língua francesa.

As leituras e re-leituras que cada aprendiz fez da organização da sala, desde o primeiro encontro até o último, organização esta utilizada como recurso didático, levou-os a considerar a classe como um espaço de reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem, sobre as vivências de fatos e acontecimentos anteriormente experimentados em seu percurso estudantil, sobre o conteúdo que estavam estudando em francês, a se aproximarem, a trocarem informações, tudo isso a partir de uma referência positiva comum: o propósito de aprender e se expressar em francês num lugar em que eles sentiam ser deles.

Esse propósito foi reforçado, a partir do rompimento do estereótipo cristalizado da sala de aula, ficando essa primeira ruptura bem caracterizada na expressão de espanto manifestada por eles, ao se depararem com uma mesa de reunião disposta no meio da pequena sala e respectivas cadeiras, em lugar de carteiras regularmente enfileiradas. Essa nova disposição abria espaço, sem dúvida, à implantação de novos hábitos, pois quebrava uma hierarquia de predomínio de um sobre o outro, colocando a todos, indistintamente, no mesmo nível de igualdade de participação. O próximo passo foi no sentido de se aproximarem do outro e de se deixarem chegar-se pelo outro e estabelecer uma

relação de aprendizagem convivial, pois não dispunham mais de um esconderijo, de um espaço de isolamento, da representação do refúgio, supostamente protetor, do “fundão”:

AL (aluna): “Ih! Não tem cadeiras no fundão? (Riso)”

Demais alunos: Silêncio e imobilidade.

Pesquisadora: Por que cadeiras no fundão?

AL (aluna): Na frente você pode me fazer uma pergunta e eu não saber responder. (Riso)”

Pesquisadora: Mas é o fundão que faz com que você saiba alguma coisa, ou você sabe, independentemente, da posição em que ocupa na sala?

AL (aluna): Ah! Não... eu sei, é que não gosto da frente, fico encabulada, muito exposta. Depois, os outros podem achar estúpidas as minhas dúvidas! (Riso)”

Pesquisadora: Mas talvez as suas dúvidas sejam as mesmas de outros colegas. Já pensou nisso?

AL (aluna): É, mas alguém pode discordar de mim e isso gerar uma enorme discussão no grupo e eu acabar envergonhada. Ah! Não... na frente não dá!”

Na situação acima apresentada, a aluna ao expressar seus pensamentos começou a demonstrar um certo nervosismo e mesmo raiva frente à situação. Sua reação física imediata foi a de inibir o riso e esfregar as palmas das mãos, uma contra a outra, possivelmente suadas. Baseando-nos nesses indícios físicos, imaginamos que, possivelmente, o comportamento dessa aluna seria o de permanecer sempre em silêncio e afastada do grupo, o que precisaria ser observado e se confirmado, modificado, tanto para seu próprio benefício quanto do grupo, no tocante à questão da aprendizagem, do relacionamento convivial e da afetividade.

O passo seguinte foi estabelecer a relação convivial do grupo, a partir da intensificação da percepção do ambiente e do material didático ali presente, utilizados para instigar-lhes o interesse e o propósito comuns, ou seja, a aprendizagem da língua francesa e isso através de uma proposta de aprendizagem descontraída e agradável, contando com a disposição espontânea de cada um para o progresso desse intento. Observamos também que esse relacionamento e aprendizagem convivial ficaram ainda mais fáceis de se estabelecer, em virtude do grupo contar com um número reduzido de alunos e cada participante sentir e ver no outro um igual, em termos de dificuldade interativa, o que não acontecia quando estava no grupo-classe. Lá, o outro aparentava ser um opressor que, no seu entender, sabia e era mais do que ele. No grupo de apoio, todos se viam como iguais e tinham o mesmo objetivo: além de aprender a língua francesa, procuravam, agora, entender e romper com a dificuldade que os impedia de verbalizá-la, cooperando uns com os outros. Ao cooperarem entre si davam o primeiro passo no sentido de estabelecer uma mudança de comportamento frente a si mesmos e aos outros.

AS (aluna): “Olha só esses livros, pessoal! Eu to precisando tanto de um bom dicionário... principalmente de verbos... puxa, este aqui parece legal!”

AE (aluna): Será que emprestam pra gente xerocar?

AR (aluno): Deve ter na biblioteca!

AP (aluna): Phonétique française, é disso que eu preciso!

AV (aluna): Que bacana, tem ar condicionado aqui! Vamos nos refrescar! Posso ligar? Ta tão quente!”

A maior parte do grupo estava na faixa etária aproximada de 24 anos, apenas uma das participantes, AS, era um pouco mais velha, 35 anos, mas todos cursavam a graduação em Língua e Literatura Francesa e estavam regularmente matriculados na disciplina obrigatória Língua Francesa 2, sem que tivessem tido qualquer contato anterior ou vínculo mais profundo de aprendizagem com o

referido idioma. Tratava-se, portanto, de um grupo principiante em francês, sem experiência prévia com essa língua estrangeira, apresentando maior ou menor grau de dificuldades na aprendizagem, mas especificamente, um grupo que não conseguia expressar-se livremente em francês.

Uma das garotas, AV, seguia, concomitantemente à graduação, um curso particular de inglês e outra, a mais velha do grupo, AS, fazia sua segunda graduação, tendo concluído a primeira em Administração de Empresas. Esta aluna, buscando por novas oportunidades, ingressou no curso de Letras, na habilitação Grego, que interrompeu por causa de dificuldades vivenciadas na aprendizagem do referido idioma e no entrosamento com o grupo, transferindo-se para o Francês. Ela confirmava nossa hipótese de que, sem um respaldo ao aspecto afetivo desses indivíduos, um a um, a seu tempo e por diferentes razões que alegariam, desistiriam do curso ou fariam uma reopção, por se acreditarem inaptos para o aprendizado de línguas.

Iniciamos nossos estudos construindo, concisamente, um esboço comportamental de cada aluno, objetivando:

- conhecer um pouco melhor cada participante e sua trajetória enquanto aprendiz;
- confirmar nossas hipóteses de que as semelhanças e diferenças de comportamento apontadas pelo grupo justificavam as dificuldades apresentadas no momento da interação e da verbalização;
- mostrar quanto o aspecto afetivo pode interferir no desempenho da aprendizagem;
- estruturar e mobilizar nossa ação de apoio junto ao grupo, adequando-a, à medida que avançássemos no convívio e conhecimento mútuo, propiciado ao longo dos nossos encontros, e tornando-se mais objetiva e eficaz ao nosso intento: levar esses aprendizes a interagir e verbalizar em francês sem bloqueios ou limitações;
- identificar questões pertinentes à língua francesa, que não estariam ainda totalmente assimiladas, para ajudá-los a melhor compreendê-los e organizá-las em seus conhecimentos já adquiridos;

- sensibilizar para a aprendizagem e relacionamento convivial, conciliando razão, emoção e cooperação mútua;
- estimular o senso crítico-reflexivo, para apoio ao sujeito psicológico;
- estabelecer uma seqüência de ensino e aprendizagem, priorizando a compreensão auditiva, de leitura e expressão oral;
- incentivar a verbalização, a partir dos conhecimentos já adquiridos, mediante situações reais e cotidianas ocorridas no curso de apoio; bem como por meio dos recursos didáticos à nossa disposição.

A princípio, atuamos no levantamento das informações através de uma observação direta, feita a partir do momento em que o grupo-alvo apresentou-se ao curso de apoio e posteriormente, ao longo das sessões, mediante as atividades desenvolvidas, entrevistas, indiretas e situações do cotidiano, onde os participantes deixavam transparecer e, muito freqüentemente, para nossa surpresa, expressavam claramente aquilo que estavam sentindo ou pensando.

As informações colhidas foram organizadas em um diário reflexivo, sendo registradas imediatamente após o término dos nossos encontros, a fim de que nada se perdesse, pois se fundamentavam nas falas, posturas, atitudes e comportamentos dos aprendizes, manifestados durante a prática da aprendizagem e nas conversas informais que mantínhamos dentro e fora da sala de aula. Os dados coletados mostram que algumas situações vivenciais relatadas por esses aprendizes contribuíram para que construíssem a seu respeito um padrão de pensamento depreciativo, que precisaria ser reformulado, para que sentissem o estímulo necessário para implantar as mudanças de hábito e de comportamento que precisavam, para que pudessem vir a ter um maior aproveitamento das situações de aprendizagem no âmbito do convívio social e do ensino e aprendizagem. Assim, foram estimulados, desde o primeiro encontro, a refletir e desenvolver uma maior flexibilidade frente a si mesmos, à aprendizagem da língua estrangeira e a terem uma maior tolerância e aceitação da presença do outro à sua volta, durante o processo de aprendizagem. Inquestionavelmente, foi preciso que aprendessem a olhar para poder ver o outro e a partir dessa percepção visual incorporassem em si mesmos essa existência e seus respectivos e infindáveis

outros para que, em seguida, aprendessem a conviver com ela, entendendo que sem o outro não há como pensar em si mesmos e tampouco construir-se enquanto indivíduos.

Essa sensibilização ao ato de aprender convivialmente e ao autoconhecimento foi se fortalecendo à medida que o entrosamento que estabeleciam entre si crescia e sentiam os progressos que faziam no aprendizado da língua estudada. Apesar de todos cursarem a disciplina por iniciativa e interesse próprios, não apresentavam, quando juntos ao grupo-classe, a espontaneidade e descontração comuns aos iniciantes completos em língua estrangeira. Partimos desse ponto para estimular-lhes o aspecto afetivo que, a nosso ver, considerando suas reações e posturas físicas, denunciava uma possível afetividade alterada e, talvez fosse essa a razão da dificuldade interativa e de verbalização. Assim, propusemo-lhes a seguinte atividade:

“Viver é um exercício constante de percepção, então, diante desse fato e do objetivo que têm de aprender o FLE, nossa primeira meta é que comecem a se perceber, tanto sozinhos quanto envolvidos no processo de ensino-aprendizagem e que anotem, cada um para si mesmo, o pensamento mais forte que têm acerca de seu desempenho no FLE e ao longo de seu percurso estudantil, a fim de identificarmos o que dificulta a produção verbal e possamos processar as mudanças no comportamento de evitação oral”.

De nossa parte, paralelamente ao trabalho pessoal dos aprendizes, procuramos registrar todas as reações e movimentos por eles apresentados durante os nossos encontros e compusemos um esboço comportamental de cada um, objetivando melhor compreendê-los em seus interesses, necessidades e expectativas. Os esboços traçados fundamentaram-se, portanto, além das dificuldades inerentes à verbalização em língua francesa, na percepção cinésica e comportamental dos aprendizes, sendo que as análises e interpretações que apresentamos não têm pretensão terapêutica, tampouco julgamento ético, mas sim, a identificação e comprovação de que as dissonâncias que esses aprendizes-

adultos transmitiam, entre seu interesse em aprender o FLE e os seus comportamentos de afastamento e evitação, seriam decorrentes de uma afetividade negativa e que isso estaria repercutindo fortemente no aprendizado da língua estrangeira, pois, consciente ou inconscientemente, eles reagem às mensagens recebidas em sala de aula e quando reconheciam nelas algo que não combinava com aquilo que consideravam habitual ou confortável física e emocionalmente, evitavam ou recorriam àquele hábito antigo que consideravam estar de acordo com suas necessidades imediatas. Porém, esse comportamento não os auxiliava a deslanchar na aprendizagem, ao contrário, freava-os em seu desempenho e aproveitamento.

Desse modo, destacamos nos esboços comportamentais, sobretudo, o sujeito psicológico e a condição sócio-afetiva, justamente por esses aspectos se mostrarem, no primeiro contato, como as hipóteses mais imediatas das possíveis dificuldades enfrentadas por esses indivíduos-adultos no momento da verbalização. Acreditamos que o aspecto psico-sócio-afetivo, quando em harmonia, confere ao processo de aprendizagem da língua estrangeira a garantia de um desenvolvimento e desempenho mais centrado, prazeroso e produtivo.

Para tanto, no que concerne à afetividade, apoiamos-nos também na teoria evolucionária da emoção de Plutchik (1978), que traça uma estreita relação entre emoção, características de personalidade e patologias. Em síntese, para esse pesquisador, existem oito emoções básicas, por ele nominadas primárias ou arquetípicas, que se opõem duas a duas, a saber: medo-raiva, alegria-tristeza, aceitação-desgosto, e esperança-surpresa. Excetuando-se estas, todas as demais emoções são estados derivativos, que ocorrem a partir das combinações das emoções básicas. Desse modo, todo ser vivo, homem ou animal, tem emoções básicas, que podem ser facilmente detectadas, como por exemplo a raiva, diferindo-se apenas a maneira que empregarão para expressá-las.

Plutchik pesquisou as emoções a partir de um modelo circunplexo, estabelecendo os níveis de intensidade de cada emoção, evolutivo e em três dimensões. Assim, partindo das oito emoções básicas, mediante a manifestação subjetiva, são constituídas combinações adjacentes formando os pares: 1- alegria-

aceitação; 2- aceitação-medo; 3- medo-surpresa; 4- surpresa-tristeza; 5- tristeza-desgosto; 6- desgosto-raiva; 7- raiva-esperança; 8- esperança-alegria. Dessas díades primárias resultarão: 1- amor; 2- submissão; 3- pavor; 4- decepção; 5- remorso; 6- desprezo; 7- agressividade; 8- otimismo. Desse modo, assim como as cores, as emoções podem ser combinadas, resultando em “n” emoções diferentes.

Para esse pesquisador, as emoções são biologicamente primitivas, arquetípicas, que evoluíram para aumentar a capacidade reprodutiva do animal e garantir a sobrevivência da espécie. A primariedade das emoções é justificada pela resposta comportamental de sobrevivência que elas desencadeiam, assim, o medo pode ter como resposta fugir ou lutar. Da mesma forma, a predominância de uma emoção num indivíduo irá determinar a dinâmica de sua personalidade ou caráter. Desse modo, segundo Plutchik, a frustração, que a educação e a cultura impõem às pulsões primitivas infantis, propiciará fixações nos diferentes estágios evolutivos do desenvolvimento ---- oral, anal, edipiano e genital --- vindo a desencadear um desvio de personalidade, uma neurose. Portanto, um indivíduo, cuja emoção dominante é a cólera, terá uma personalidade dita colérica. Se a pressão do ambiente não lhe permitir manter-se em equilíbrio, esse indivíduo se desequilibrará, desenvolvendo um problema de personalidade que poderá ser a agressividade, o sadismo ou a impulsividade.

Como nossa perspectiva de estudos não era identificar características de personalidade e tampouco patologias, apoiamo-nos nos pontos ora comentados concernentes às emoções, assim como na percepção cinésica e comportamental dos aprendizes acompanhados para verificar em que situações ou momentos específicos suas emoções interferiam ou provocavam a dificuldade de verbalização. Em decorrência dessa observação mais apurada dos aprendizes em situação prática de sala de aula, traçamos os seus esboços comportamentais, tendo também por variáveis norteadoras para a construção dos esboços, o ambiente (sala de aula), as reações físicas, os estados de humor, os comportamentos e os pensamentos por eles aportados.

Construímos seis esboços comportamentais, referentes aos aprendizes que efetivamente participavam dos encontros com regularidade, identificando esses

esboços com as mesmas siglas já apresentadas, uma vez que se reportam aos mesmos aprendizes-adultos, a saber: **AS**, **AV**, **AL**, **AE**, **AP** e **AR**. Assim, iniciamos com o esboço de **AS**, mantendo essa ordem para a apresentação dos demais.

AS

A aluna AS era Administradora de empresas, a mais velha do grupo e, aparentemente, a que demonstrava ser a mais tensa e estressada de todos. Tinha um olhar assustado que se deslocava em todas as direções da sala, mas que não se fixava em ponto algum. Parecia buscar no olhar dos outros a aceitação, ou a aprovação, ou o apoio, ou o conforto. Era um misto de incerteza e insegurança o que deixava transparecer, como se não acreditasse naquilo que estava fazendo consigo mesma, frente ao lugar em que estava.

De porte baixo e franzino, sua postura física, quando sentada, dava a impressão de que ela iria se fechar como uma concha a qualquer momento, unida pelos ombros. Era visível sua ansiedade; fazia anotações o tempo todo, de forma ruidosa, apressada e nervosamente. No momento da verbalização em francês mostrava-se angustiada e hesitante e acabava expressando-se somente em português, o que justificava acontecer pela falta de vocabulário.

Não demonstrava ser uma pessoa tímida, tampouco retraída, havia flexibilidade e comunicabilidade em seus gestos e movimentos, quando se deslocava pela sala de aula.

Ela morava fora de São Paulo e comentava que seus pais sempre foram muito severos e exigentes com os filhos, sobretudo com relação à disciplina, à ordem, ao respeito aos mais velhos e aos professores. Eles consideravam uma grande perda de tempo ela fazer outra faculdade, principalmente na idade em que estava. Na verdade, AS buscava uma nova oportunidade de trabalho e voltar a estudar parecia-lhe o caminho mais prudente e a forma mais proveitosa de empregar, no momento, o tempo disponível que tinha.

Apesar de ter encontrado em seu percurso estudantil alguns professores que lhe deixaram uma profunda impressão negativa, como sua ex-professora de piano, outros também contribuíram com a descrença que sentia em sua

capacidade para aprender e agora, mais especificamente, aprender uma língua estrangeira. Mas apesar dos contratempos enfrentados nos bancos das instituições de ensino freqüentadas, ela gostava de estudar e pretendia ser professora. Saliava, enfaticamente, que ela seria muito diferente daqueles que a impressionaram tão negativamente, justamente porque estaria comprometida em formar e não em deformar alunos.

AP

Jovem como os demais participantes do grupo de apoio, esta era a sua primeira graduação. Vinda do interior de São Paulo, morava numa casa com outras estudantes universitárias.

Demonstrava ser uma pessoa retraída e, seguramente, silenciosa a extremo, a ponto de virar as páginas dos livros e do caderno, sem que esse simples movimento produzisse qualquer ruído, tamanho o cuidado empregado. Sempre cabisbaixa, ocupada com seus pertences, seus movimentos em sala de aula eram muito reduzidos e óbvios, voltados ao estritamente necessário --- entrar, sentar, levantar, sair da sala; apanhar ou entregar algum documento na mesa da professora; erguer algo que deixara cair por um descuido tolo; responder à colega, quando requisitada; emprestar, quando solicitado pelo colega, um lápis ou uma folha de papel, ou partilhar o livro didático, etc.

Seu contato visual com o grupo-classe era mínimo. Sua postura demonstrava que ela simulava não perceber os colegas ao seu redor, mantendo um falso distanciamento de todos, que ela mesma rompia, repentinamente, durante uma atividade prática em grupo, como que para surpreendê-los, improvisando durante um exercício dramatizado frases nas falas, estabelecendo uma concorrência com os demais. Estava sempre sentada, quieta, focada em seu próprio desempenho de forma isolada e individual.

Quando a aula começava, seus olhos não se desgrudavam do papel. À medida que centrava seu olhar no livro, dava a impressão de aguçar seus ouvidos, a fim de captar o maior número possível de informações, para depois registrá-las. Suas anotações eram sempre destacadas, na mesma página, com marca-textos

de cores diferentes. Além disso, fazia setas e balões, asteriscos e lembretes, num diálogo intenso consigo mesma. Deixava a cada página uma série de sinais para ela mesma. Era outra mensagem, muito específica e em um código que só ela conseguia ler e decifrar.

No momento da verbalização ela ficava tensa e impaciente e, algumas vezes, queixava-se que não conseguia expressar-se em francês e se retraía, deixando transparecer sinais de tensão muscular nos músculos da face, dos ombros e do pescoço, o que dificultava sua atuação expressiva.

AP dizia gostar das pessoas e de estudar francês, mas evitava o convívio social com o grupo-classe.

AL

Nascida no litoral paulista, era residente em São Paulo já há algum tempo. Demonstrava, à primeira vista, ser uma pessoa alegre e desinibida. Contudo, tinha uma característica marcante: a de rir excessivamente quando se expressava, como se quisesse despistar com essa reação uma tristeza ou inibição incômoda. Além desse riso frouxo, ela usava aparelho nos dentes e falava muito rápido. A combinação do riso, com o aparelho e a fala rápida faziam com que sua pronúncia apresentasse um som chocho e desconexo na própria língua e longe de uma semelhança, quando se tratava do som da língua francesa. Isso parecia desmotivá-la e deprimi-la, pois repetia com frequência que era inapta para aprender francês e que tudo que lhe era apresentado era muito complicado para ela.

Apesar de não apresentar sinais visíveis de tensão muscular, seus gestos agitados causavam a impressão de que não se sentia à vontade diante do grupo e, tampouco, com o que estava fazendo. Ela usava o freqüente recurso do riso como um subterfúgio para desviar a atenção dos outros participantes de perceberem o possível desconforto que sentia frente ao ato de aprender. Servia-se também de uma pseudodescontração para camuflar, dela própria e dos demais, a situação real vivenciada e que não queria considerar, pois isso implicaria em ter de enfrentar justamente os hábitos negativos que a

incomodavam, o que exigiria dela mudanças. Isso fazia com que se tornasse, em alguns momentos, uma figura cansativa, em virtude desses excessos em seu comportamento.

Algumas vezes, sua postura dava a impressão de que ela não acreditava que fosse capaz de aprender alguma coisa e em outras, de que não estava disposta a aprender. Parecia também não ter convicção do que já sabia da língua estudada, do que realmente queria fazer e de como desenvolveria suas aptidões.

Ao expressar seus pensamentos deixava transparecer que era uma pessoa um pouco confusa, com um certo receio do futuro, uma vez que ele sempre traz consigo mudanças, tomada de decisões, escolhas a serem feitas, transformações, confrontação com o que já estava estabelecido e ela considerava tudo isso muito aborrecido. Possivelmente, por estar ainda presa a experiências negativas de aprendizagem, as quais moldaram suas crenças e fizeram com que ela se sentisse que não era competente o suficiente para aprender, é que ela resistia com tanta ansiedade, à oportunidade de modificar seu comportamento e poder expandir sua capacidade de aprender.

AE

Residente em São Paulo, demonstrava ser uma pessoa extremamente tímida e introspectiva. De postura física contrafeita, tinha um andar rígido, a ponto de não movimentar os braços. Estes, quando não portavam seu material de estudo contra o peito, ficavam parados ao longo do corpo. Era fácil perceber que tinha os músculos do pescoço tensionados, em virtude dos ombros contraídos. Essa rigidez corporal intensificava ainda mais o seu olhar velado, de soslaio.

Quando ela olhava ao redor, não movimentava o pescoço, possivelmente para que os demais colegas não percebessem a manifestação do seu interesse pelo que se passava à sua volta. Por outro lado, ela dava a impressão de que sentia sua cabeça maior que seu corpo, que se porventura se movimentasse, sucumbiria ao peso dela.

Provavelmente para ela sua aparente atitude demonstrava que era ela quem dominava a situação real vivenciada no momento, contudo, seu modo de

caminhar rígido e cabisbaixo confirmavam que eram os estímulos externos os controladores permanentes dela.

Quase nunca sorria e se o fazia, era sempre um sorriso curto, por educação. Não externava entusiasmo ou alegria, tampouco desânimo, apenas seriedade, concentração e preocupação.

Sua estatura era pequena e delgada e seus gestos delicados, assim como a sua própria pessoa. No semicírculo de carteiras dispostas na sala de aula de língua francesa, ela sentava-se sempre no mesmo lugar: na segunda carteira próxima à janela e com as costas voltadas para a parede. Ali acomodada, cruzava as pernas e inclinava-se sobre um livro e assim permanecia, numa postura de total desinteresse pelo grupo-classe, até que a aula iniciasse. Estava presente, mas fazia-se distante, silente e fria. Procurava não ser notada e não despertar a atenção dos colegas sobre si.

Quando questionada, respondia, falando num tom suave e muito baixo, revelando uma voz trêmula e nervosa. Deixava transparecer o que sentia, principalmente, por suas faces alvas, que ficavam intensamente rubras. Nesses momentos, tentava esconder seu desconforto pessoal, esquivando seu olhar do olhar do outro.

Sensível a extremo, fazia tudo com muito cuidado, atenção e esmero, mas verbalizar era uma dificuldade à parte, pois exigia dela que rompesse a couraça protetora que construía para si e que agora começava a sufocar seu crescimento. Para verbalizar ela necessitava de uma ferramenta imprescindível: seu próprio corpo. Porém, não fragmentado em cognitivo, físico e emocional como ela o concebia, mas integrado em todos esses aspectos e atuando de forma coesa, promovendo seu bem-estar e desenvolvimento. Para isso, ela precisaria refletir sobre os limites que se impusera e o estudo da língua estrangeira era, justamente, o recurso que iria auxiliá-la a se livrar das amarras e da preocupação em desagradar aos outros que se auto-infligia.

AR

Ele era o único rapaz do grupo de apoio. Vindo do interior, morava em São Paulo com seus tios. Dotado de uma compleição física privilegiada e bonitos traços, isso o ajudava, num primeiro momento, a desviar a atenção do grupo-classe de sua participação em sala de aula. Porém, a permanente atitude de neutralidade, distanciamento dos colegas e recuo que impunha frente ao grupo à aprendizagem do francês, causava, a princípio, nos demais participantes, a impressão de que ele seria uma pessoa tímida e introspectiva. Contudo, um pouco mais de convívio e chegava-se de que ele não estava integrado, justamente por não estar interessado em interagir e nem aprender francês naquele momento. A impressão que deixava transparecer era a de que permaneceria junto ao grupo-classe por um breve espaço de tempo.

Seu olhar, quando confrontado pelo olhar do outro não se desviava, tampouco evitava o contato, pelo contrário, mantinha-se firme e altivo. Sua postura era a de quem apaziguava seus sentimentos, o que lhe produzia, vez ou outra, um certo rubor nas faces e um cerrar de lábios, como que para reforçar seu mutismo e selar um sinal de protesto por ter de se submeter a essa situação.

Seu comportamento era o de quem se sujeitava a cumprir as obrigações curriculares impostas pelo curso de francês e sua reação a essa situação era manifestada e confirmada pelo seu desinteresse em participar de qualquer discussão em sala de aula.

Quando se dirigia à professora de língua francesa tinha uma voz firme e confiante, assim como sua postura física e, da mesma maneira que não evitava um confronto de olhares, não recorria ao recurso de aguçar outros sentidos para compensar o desvio de focalização, apenas centrava-se no que estava sendo discutido e permanecia quieto e calado, numa atitude de observação aguda e fria. Limitava-se a falar apenas quando questionado e nunca se expunha espontaneamente.

Durante as preparações para a dramatização de um exercício oral, mantinha-se sempre afastado do grupo e se limitava ou a acatar o que os colegas lhe indicavam do texto ou, então, ficava com a fala que sobrava.

Sua postura física era a de um corpo pesado e apático, o que confirmava a impressão de desaprovação, de desinteresse pela situação real vivenciada, demonstrando esse desagrado na atitude pueril do descaso pelo que se passa ao seu redor, da birra. Essa desaprovação se confirmava também no nível do pensamento consciente, quando afirmava, direta e objetivamente, que estava pensando em desistir do francês e tentar uma reopção para o inglês, pois acreditava que teria maiores chances de sucesso profissional junto a esse idioma.

Duas ações totalmente distintas uma da outra: o pensar e o fazer, contudo, quanto mais se acredita que algo é possível e viável, maiores são as probabilidades de se obter sucesso nas expectativas projetadas e, diante do comportamento apresentado por AR, com certeza ele iria tentar realizar seu intento na primeira oportunidade que surgisse. Se se permitisse abrir-se para refletir e discutir essa questão, possivelmente aproveitaria melhor aquilo que já estava diante dele e seguramente isso lhe garantiria pontos para o seu desempenho profissional, independentemente do idioma escolhido. Parece-nos que as representações que tinha acerca da possível repercussão e ascensão profissional que uma língua cultura possa conferir ao indivíduo mais do que outra, junto ao mercado de trabalho, exerciam sobre ele um peso relevante, impondo-lhe um limite que estreitava e impedia que ele vislumbrasse outras possibilidades de atuação e aprendizagem. O temor de ter feito a opção errada parecia ocupar a maior parte de seus pensamentos, isso o impedia de aproveitar aquilo que já tinha à sua disposição e garantir a ampliação de seu autoconhecimento e a aquisição de outros saberes.

AV

Ela residia com os pais em São Paulo e embora não fosse a mais velha do grupo, era a impressão que causava, face à sua postura sempre sóbria, ponderada e tranqüila. Seu *saber-ser* não repercutia no âmago dos demais integrantes como um desconforto pessoal, uma dificuldade a mais a ser vivenciada e vencida, à maneira de cada um. Ela não era vista como um outro opressor, mas percebida como uma possibilidade de aproximação e partilha. Por

sua vez, essa reciprocidade latente fazia com que ela se sentisse integrada ao grupo de apoio e estimulasse a integração dos demais, que fazia ao se comunicar com todos de maneira alegre e descontraída.

Paralelamente à graduação, ela fazia um curso de inglês, numa escola de idiomas próxima à sua casa e, no campus, estava também inscrita num curso de francês para iniciantes.

Seu comportamento era sério, atencioso e aberto, quer seja com os demais participantes do grupo, quer seja com a aprendizagem. Não apresentava sinais de rigidez muscular e a tensão demonstrada, como um franzir de testa, um apertar de olhos, etc., era construtiva e canalizada para lembrar-se de algo anteriormente já visto, registrar um dado, ou para melhor assimilar as informações recebidas.

Suas posturas não apresentavam excessos, podemos dizer que eram normais e seus gestos fluídos e harmônicos. Tinha sempre uma expressão de contentamento e descontração no olhar.

Quando questionada sobre possíveis dificuldades de verbalização que sentia, clara e seguramente respondia que não sabia como pronunciar as palavras francesas e por essa razão deixava de oralizar com tanta frequência em sala de aula. Não apresentava constrangimento ao formular suas falas em francês, agia de forma coerente ao grau de conhecimento que dispunha até o momento, posicionando-se de maneira uniforme e tranqüila frente às situações vivenciadas em grupo. Sua presença no curso experimental garantiu aos demais um ponto de apoio extra, pois lhe conferia a segurança de poderem contar com alguém ainda mais próximo deles, que estudava com eles, que tinha também uma dificuldade, ainda que menor, mas que integrava tanto o grupo-classe quanto o grupo de apoio e que seria, além de um respaldo para eles nos momentos de incerteza e insegurança surgidos durante a aprendizagem, uma intermediadora no convívio social que se estabelecia entre os dois grupos.

Sintetizando, ao longo do curso de apoio, objetivamente as atitudes, posturas e falas percebidas, através dos comportamentos e reações físicas de cada aluno, bem como pela explanação do que consideravam o pensamento mais forte que os acompanhava e que, possivelmente, motivava a dificuldade de

verbalização, montamos um quadro-síntese 1, referente à essa linguagem cognitivo-afetiva comunicada pelos aprendizes

**QUADRO-SÍNTESE 1
LINGUAGEM COGNITIVO-AFETIVA
DOS APRENDIZES-ADULTOS ACOMPANHADOS**

APRENDIZES	AS	AP	AL	AE	AR	AV
PENSAMENTO MAIS FORTE	<i>“Sou inadaptável para qualquer coisa; sem capacidade para aprender uma língua”.</i>	<i>“Presto muita atenção e retenho tudo. Gosto de estudar sozinha”.</i>	<i>“Nunca fui boa nos estudos. Nunca vou conseguir aprender. Francês não é pra mim”.</i>	<i>“Não posso mostrar o que não sei. Não gosto de falar em público”.</i>	<i>“Preciso ajudar a minha família. Inglês é mais comercial”.</i>	<i>“Não sei ainda pronunciar o francês”.</i>
ESTADOS DE HUMOR	Medo; frustrada; pessimismo; depressão; autocrítica negativa	Medo; retraída; raiva; desprezo; nervosa	Medo; pessimismo; tristeza; depressão; desmotivação; autocrítica negativa	Medo; tensão; tristeza; timidez; raiva; nervosa	Medo; raiva; ansiedade; nervoso; preocupação com o futuro	Alegre; confiante; controlada
COMPORTEAMENTO	Evitação de falar; distanciamento	Afastamento; evitação interativa; concorrência; preocupação consigo	Evitação de falar; distanciamento	Aceitação; afastamento; evitação de falar	Evitação interativa; afastamento; renúncia do francês	Aproximação; partilha
REAÇÕES FÍSICAS	Respiração difícil; boca seca; mãos suadas	Sudorese	Riso nervoso e excessivo; transpiração	Ruborizar acentuado; sudorese aumentada; dificuldade respiratória; rigidez física	Sudorese aumentada; leve ruborizar	Tranquilidade

Pelo comportamento e pensamento mais forte manifestados pelos aprendizes-adultos, observa-se que alguns fatos ou acontecimentos por eles vivenciados sobre si mesmos, ao longo de seus percursos estudantis, foram representados por eles de forma distorcida, afetando-lhes o aspecto afetivo. Essa afetividade, que os representava para si mesmos desvalorizados, levava-os a que construíssem uma auto-avaliação negativa de seu próprio eu, que no convívio pessoal com o outro e consigo mesmo produzia um sentimento de insegurança e baixa auto-estima. Por sua vez, esses sentimentos teriam, para cada um desses

aprendizes-adultos com afeto alterado, graus de intensidade diferentes e variados, que dependiam da reação de cada um frente à situação real vivenciada.

Nesse sentido, de um modo geral, podemos considerar que o conflito íntimo vivenciado por esses aprendizes-adultos teria como uma das possíveis causas uma razão circunstancial e momentânea, ou seja, aquela representada pelo stress contínuo vivenciado pela situação de aprendizagem de um novo código lingüístico, bem como pelas exigências impostas para que se adaptassem às condições de ensino-aprendizagem.

Assim sendo, no que concerne à **AS**, a baixa auto-estima e a insegurança sentidas e explanadas em seu pensamento-forte, levaram-na a um estado de humor depressivo, fazendo com que desacreditasse de sua capacidade pessoal de forma generalizada, o que lhe conferia o comportamento de evitação oral e distanciamento durante as interações em sala de aula.

No tocante à **AP**, seu modo de pensar levava-a a desenvolver um espírito de concorrência com os demais colegas do grupo de apoio, que não se aquebrantava frente à possibilidade de interação e aprendizagem convivial. O estado de humor ensimesmado que experimentava fazia-a não se interessar em compartilhar o que sabia e em enriquecer a vivência dos outros, a não ser a sua própria, o que resultava em um comportamento de afastamento do grupo e evitação interativa, em situação de aprendizagem.

Por sua vez, **AL** denotava em seu pensamento-forte baixa auto-estima e desmotivação, que faziam-na desencadear sentimentos depressivos e depreciativos, conduzindo-na a um comportamento de evitação e distanciamento, quando em situação de ensino-aprendizagem.

Quanto à **AE**, seu pensamento-forte revelava a falta de confiança em si mesma e uma constante preocupação com o outro. Esse modo de pensar aportava-lhe um sentimento de insegurança, que a impelia a se afastar dos demais e a acatar, sem se contrapor, ao que o grupo decidia em sala de aula.

Já **AR**, pela sua maneira de pensar e agir em sala de aula, demonstrava experimentar um sentimento de arrependimento pela opção feita junto ao francês

e uma preocupação com o futuro, que o levavam a se afastar e a evitar a interação com o grupo.

A aluna **AV** manifestava um pensamento construtivo, que lhe permitia experimentar sentimentos de alegria e segurança, induzindo-na a um comportamento de aproximação e cooperação, em todos os momentos interativos.

Ressaltamos que, ao observarmos os aprendizes em sala de aula, vivenciando suas ações e reações em tempo real durante a prática da aprendizagem, pudemos apenas vislumbrar uma parte muito restrita da realidade que compõe o percurso estudantil de cada um deles e que aqui tentamos relatar. Ao servirmo-nos desse pequeno recorte da realidade, visível, facilmente reconhecível e ao nosso alcance, para traçar o esboço comportamental de cada aluno, construímos, a partir da observação, dos registros das ações, da compreensão, do reconhecimento e interpretação dos dados coletados, não a realidade por inteira, mas sim, uma ínfima parcela da mesma.

Em decorrência do aspecto interpretativo dos dados, nossa ação sobre os esboços apresentados não é completamente indiferente, apesar de procurarmos nos manter imparciais durante o registro dos dados. O fato é que, automática e involuntariamente, ao interpretarmos os dados, tarefa inerente da observação, condensamos e simplificamos a realidade, reduzindo sua intensidade e plenitude, primeiramente, pelo viés de nossa percepção e fator cultural e, em seguida, ao colocá-la sob a forma impressa.

Levando em consideração que a simples presença do professor, assim como do observador já modifica o comportamento dos aprendizes, procuramos coletar as informações desejadas por meio de entrevistas indiretas, ou seja, através de conversas pessoais e em grupo, lembrando sempre que sendo os aprendizes a fonte viva, rica e pertinente das informações que necessitávamos, não poderiam e nem deveriam sentir-se explorados, intimidados ou desviados de seus interesses, pelo exercício de nossa observação. Inquestionavelmente, os dados que pudemos coletar são de um valor muito mais individual, uma vez que estão ligados à pessoa de cada aprendiz e à sua situação peculiar de aprendizagem e, portanto, não podem ser generalizados. Contudo, a nosso ver,

essa coleta lança um olhar sobre a ação dos agentes envolvidos no processo de aprendizagem de língua estrangeira e, em particular, sobre o efeito dos aspectos afetivos, sobretudo, os sentimentos de ansiedade, insegurança e desmotivação sentidos pelos alunos, bem como os sentimentos que experimentam de satisfação em relação aos pequenos avanços e sucessos que alcançam. Desse modo, desenvolvemos o curso de apoio num ambiente que procurou estimular a descontração, a iniciativa espontânea da participação e vínculos de amizade e acolhimento, pois acreditamos que sem esses componentes estaríamos, por um lado, repetindo o que esses alunos já haviam vivenciado anteriormente e, por outro, fadados a não lhes oferecer as condições necessárias para que interagissem e conseqüentemente verbalizassem alegres, despreocupada e prazerosamente como toda aprendizagem comunicativa, no nosso entender, deve ser: uma correlação positiva entre relação humana x convivência e crescimento humano x desenvolvimento.

Assim, a segunda meta de nossa proposta para os aprendizes --- e de nossa pesquisa qualitativa --- incitava-os à implantação da mudança de comportamento, em prosseguimento à reflexão e entendimento do modo depreciativo de pensar, anteriormente vislumbrado analiticamente na primeira meta, e que interferia dificultando, sobretudo, a produção oral. Agora, nesta segunda fase, era relevante a mobilização dos aprendizes, a partir do interesse pessoal que garantiam ter de aprender o FLE, para que, apoiados nesse interesse, transformassem o pensamento depreciativo, ou hábito antigo, ou comportamento, apontado como o elemento inibidor da verbalização, em novas posturas e atitudes coerentes com a situação que vivenciavam no momento e que fossem suficientemente capazes de gerar reações vivenciais que favorecessem o desencadeamento da verbalização. Essa segunda meta, assim como a primeira, buscava evidenciar qual a percepção que os aprendizes-adultos tinham em si do seu percurso estudantil e o que, nessa trajetória, era-lhes mais marcante e significativo, para que processassem as mudanças necessárias.

Deparamo-nos, nesta segunda meta, com outras possíveis razões que talvez justificassem a dificuldade de verbalização, agora, sedimentadas e

decorrentes das influências percebidas pelos aprendizes, a partir das posturas, atitudes, gestos e comportamentos do professor, que repercutiram de uma certa forma negativamente sobre o aspecto afetivo deles, levando-os aos possíveis bloqueios, limitações e frustrações que apresentavam.

Da mesma forma, constatamos que essas influências, quando percebidas pelos aprendizes como estímulos positivos para o seu sucesso e êxito, eram canalizadas e incidiam sobre sua afetividade, estimulando-lhes a auto-estima, o convívio com o outro, o respeito a si mesmos, produzindo neles reações de satisfação e disposição para maiores esforços. Essas reações eram manifestadas, mesmo diante de pequenos avanços alcançados, através das expectativas de continuidade na aprendizagem do francês, na confiança sentida no grupo, na capacidade de poderem se desenvolver e aprender. Constatamos que, embora a fala do professor exerça sobre os aprendizes uma influência efetiva, o que realmente cala em seu aspecto afetivo é a maneira como essa fala lhe é transmitida e a forma como ela estimula sua afetividade: positiva ou negativamente. A esse respeito, um estudo de Mehrabian e Ferris (1967:248-252), intitulado *Inference of attitudes from nonverbal communication in two channels* e publicado no *The Journal of Counselling Psychology*, vol. 31, afirma que durante uma apresentação, 55% do impacto ocorrido sobre o público-alvo pela comunicação feita se dá por intermédio da linguagem corporal, ou seja, posturas, gestos, atitudes e contato visual; 38%, por intermédio do tom de voz e, apenas 7%, através do conteúdo apresentado.

Desse modo, reunimos num quadro-síntese 2 algumas das declarações feitas pelos aprendizes-adultos, referentes às influências do professor por eles percebidas ao longo de seu percurso estudantil e que consideraram marcantes para o seu aspecto afetivo.

QUADRO-SÍNTESE 2
INFLUÊNCIA DO PROFESSOR SOBRE A AFETIVIDADE
DOS APRENDIZES-ADULTOS

APREN- DIZES	AS	AL	AL²	AL³	AE	AV
	<i>"A gente teve um trauma inicial! Éramos impedidos de conversar, repreendidos. Fui repreendida muitas vezes".</i>	<i>"Tive medo no começo. Tive a impressão que não ia aprender. Só indo pra França ia aprender".</i>	<i>"O professor me disse pra desistir e não atrapalhar o grupo".</i>	<i>"Terminei o 1º semestre não querendo mais nem ouvir nem aprender".</i>	<i>"Pra não ser humilhada, você se cala, mas não é o melhor a fazer".</i>	<i>"No começo só ouvíamos. Não praticávamos nunca o oral".</i>
	<i>"A professora não facilitava pra gente o ensino da língua. Punha as coisas na lousa e pronto".</i>	<i>"Se você quer ser qualquer coisa, tem que começar criança! Comecei o francês muito tarde".</i>	<i>"Ele falou que eu nunca conseguiria falar francês".</i>	<i>"Não éramos estimulados. Pra mim a coisa só funciona no campo afetivo".</i>	<i>"Às vezes a professora só falava e não punha nada na lousa. Eu ficava sem entender o que era pra fazer".</i>	<i>"Pra tirar dúvidas só na aula em que a matéria era dada, depois disso, só consultando os colegas ou o material".</i>
	<i>"Todo domingo eu chorava e não conseguia dormir, porque tinha aula na 2ª feira e o mesmo acontecia na 4ª feira".</i>	<i>"Ficar conjugando verbo é muito chato! Quero fazer algo mais legal! Acho que não vou aprender".</i>	<i>"Tenho dificuldade para falar os 'r', principalmente nos dígrafos. Eu não nasci francesa!"</i>	<i>"Não conseguia fazer nada. Era tudo muito mecânico".</i>	<i>"Não fazíamos nenhum tipo de exercício que trabalhasse a criatividade. Isso trava a imaginação".</i>	<i>"Ninguém aguenta só ficar fazendo exercício padrão e seguindo modelo. Desanima!"</i>
	<i>"Para alguns professores o aluno é como um futuro concorrente".</i>	<i>"Agora eu insisto. Não aceito mais que tenho que ficar pra trás, porque tenho dificuldade... e daí?"</i>	<i>"Já pensei várias vezes em desistir, mas já engoli muito sapo pra desistir agora".</i>	<i>"Eu tinha uma opção de mudança de turma e optei por ela".</i>	<i>"Não gosto de falar em público, mas sinto que progredi".</i>	<i>"A turma em que você está ajuda muito. Se for uma turma legal, serve de apoio".</i>
	<i>"Nossa turma de francês é diferente. A amizade e a união não são dissimuladas. Você vê companheirismo. Isso ajuda bastante".</i>	<i>"Estou animada pra continuar o francês. Ainda erro muita coisa boba, mas estou animada, o que não acontecia no início".</i>	<i>"Estou muito cansada, mas motivada pra continuar minha luta!"</i>	<i>"Agora estou motivada. Gosto de estudar e só estudo o que gosto".</i>	<i>"Nossa turma é legal! Você não fica com vergonha de falar".</i>	<i>"Todo mundo aprendendo junto é muito mais gostoso!"</i>

Os aprendizes **AP** e **AR** não participaram dessas interações, razão pela qual deixamos de apresentar suas impressões acerca da influência que perceberam sobre sua afetividade, a partir das relações interpessoais ocorridas em seu percurso estudantil.

Embora os dados colhidos sejam pessoais e intransferíveis, podemos, de um modo geral, constatar que a percepção do grupo ao impacto estabelecido pela influência do professor em sua afetividade propiciou nesses aprendizes reações vivenciais semelhantes, ainda que em momentos distintos da situação real de ensino-aprendizagem e, alguns deles, com diferentes professores. O mesmo acontece no contato e confronto com o outro e consigo mesmo, como podemos ver no quadro-síntese 3, a saber:

QUADRO-SÍNTESE 3 PERCEPÇÃO DO IMPACTO DAS RELAÇÕES INTERPESSOAIS EM SALA DE AULA

APRENDIZES	AS	AL	AL ²	AL ³	AE	AV
DO PROFESSOR	<i>Deformava o aluno</i>	<i>Intimidava o aluno</i>	<i>Não apoiava o aluno</i>	<i>Não motivava o aluno</i>	<i>Não explicava o que esperava do aluno</i>	<i>Não era acessível para o aluno</i>
DO OUTRO	<i>Sentia-se pressionada com a presença do outro</i>	<i>Sentia-se pressionada com a presença do outro e inferiorizada</i>	<i>Sentia-se pressionada com a presença do outro e inferiorizada</i>	<i>Não se sentia pressionada com a presença do outro</i>	<i>Sentia-se pressionada com a presença do outro e inferiorizada</i>	<i>Não se sentia pressionada com a presença do outro</i>
DE SI MESMO	<i>Início: distante do grupo</i> <i>Final: Integrada ao grupo</i>	<i>Início: distante do grupo</i> <i>Final: Integrada ao grupo</i>	<i>Início: distante do grupo</i> <i>Final: parcialmente integrada ao grupo</i>	<i>Início: parcialmente integrada ao grupo</i> <i>Final: parcialmente integrada ao grupo</i>	<i>Início: afastada do grupo</i> <i>Final: integrada ao grupo</i>	<i>Início: integrada ao grupo</i> <i>Final: integrada ao grupo</i>

Constatamos, por intermédio da atividade proposta de aguçamento perceptivo para levantamento do pensamento mais forte e reflexão para mudança do padrão negativo de pensar, que essa atividade auxiliou os aprendizes para que

buscassem, em seu repertório afetivo, informações adicionais que possuíam e que poderiam contribuir com a mudança de perspectiva que tinham sobre si mesmos, sobre a sua inaptidão e dificuldade para a verbalização do FLE. Cada qual, a partir de sua vivência e expectativa de aprendizagem, impulsionado pela reflexão e sensibilização cognitivo-afetiva, descobriu uma explicação e uma alternativa para o acontecimento que o aborrecia e intimidava, o que fez com que se sentisse menos angustiado e bloqueado pelo pensamento mais forte que o guiava anteriormente e que, na maioria dos casos, se revelou incorreto frente à realidade. Esse desvendar de evidências em si mesmo, e não de interpretações que supostamente considerava correta, é que o impelia e estimulava no sentido de que continuasse se esforçando para crescer ainda mais pessoalmente e dentro do FLE.

4.2. Sensibilização cognitivo-afetiva

Quando os aprendizes chegaram para o nosso primeiro encontro no curso de apoio experimental, enquanto faziam o reconhecimento do novo ambiente e sociabilizavam-se, propusemo-lhes, de imediato, que pensassem se no percurso de suas vidas estudantis encontravam alguma dificuldade que consideravam como sendo um entrave para o seu desenvolvimento atual como, por exemplo: não saber estudar sozinho, ou se relacionar com os outros, ou ser hiper-ativo, ou não conseguir se concentrar, etc. Em seguida, que anotassem para si essa dificuldade e que refletissem no por que isso acontecia. Mais adiante, ao término desse primeiro encontro, falaríamos a respeito. Contudo, que se perguntassem: o que isso poderia ter de relevante com a aprendizagem da língua francesa?

Nosso objetivo era tocar diretamente cada um deles, levando-os a pensar sobre si mesmos, sobre sua atuação enquanto aluno e enquanto colega de classe, sobre a atuação do outro --- professor, colega, material didático --- sobre sua pessoa. Aguçar neles aquilo que os incomodava, a fim de que identificassem a dificuldade que os tolhia e a tornassem concreta, através da exposição da mesma

pela expressividade oral. Estimulá-los a que trouxessem a público essa dificuldade e confrontassem-na, pois, à medida que distinguíssem e entendêssem os aspectos limitantes que tinham introjetado e que estavam acobertados pela baixa auto-estima, passariam a promover mudanças de hábitos capazes de reverter a dificuldade em potencialidade.

Contávamos, efetivamente, com o interesse consciente e a participação voluntária de cada aprendiz que ali se encontrava, o que tornava o curso de apoio mais forte e coeso em seu propósito, uma vez que a presença de cada um desses participantes significava, de imediato, uma resposta positiva à nossa proposta.

Ao buscarem nosso apoio espontânea e objetivamente deixavam transparecer o anseio que tinham de mudar suas perspectivas quanto à aprendizagem e à verbalização em francês, que no momento se apresentavam reduzidas e atreladas aos bloqueios e limitações que sentiam. Isso já representava uma predisposição a mudanças e um ponto favorável para o êxito do processo de sensibilização e de conciliação cognitivo-afetiva ora iniciado. Contudo, para que chegassem a uma resposta satisfatória e que talvez até explicasse o por que da dificuldade que ora encontravam para verbalizar em francês, precisaríamos trabalhar conjuntamente, a partir de uma aprendizagem convivial e não mais isoladamente como o fizeram até então.

AL² (aluna): “Meu professor me disse para desistir e não atrapalhar o grupo. Eu me vejo desamparada, numa situação sem esperanças, olhando para a escuridão. É mais fácil aceitar o negativo do que o positivo”.

AL³ (aluna): “Eu terminei o semestre passado como aqueles judeus neuróticos de guerra que não podem escutar alemão. O francês que era uma língua que eu sempre tinha gostado, eu não estava mais nem querendo ouvir. Eu estava com muita raiva e não estava mais a fim de aprender”.

AV (aluna): “Você se fecha e só responde o que te perguntam”.

O sujeito psicológico desses aprendizes encontrava-se bastante melindrado e, obviamente, seu eixo emocional liberaria estados de humor tais como: depressão, ansiedade, vergonha, culpa, tristeza, irritação, insegurança, etc., muito intensos, deixando-os suscetíveis a distorcerem e a não considerarem informações que pudessem contradizer o seu emocional ou as suas convicções.

Damásio (2000) nos esclarece que

“As emoções fornecem aos organismos, automaticamente, comportamentos voltados para a sobrevivência. Em organismos equipados para sentir emoções, ou seja, para ter sentimentos, as emoções também têm um impacto sobre a mente, no momento em que ocorrem, no aqui e agora. Mas em organismos equipados com consciência, ou seja, capazes de saber que têm sentimentos, existe ainda outro nível de regulação. A consciência permite que os sentimentos sejam conhecidos e, assim, promovem internamente o impacto da emoção, permite que ela, por intermédio do sentimento, permeie o processo do pensamento. Por fim, a consciência torna possível que qualquer objeto seja conhecido, --- o “objeto” emoção e qualquer outro objeto --- e, com isso, aumenta a capacidade do organismo para reagir de maneira adaptativa, atento às necessidades do organismo em questão. A emoção está vinculada à sobrevivência de um organismo, e o mesmo se aplica a consciência”.
(Damásio, 2000:80).

Era preciso que o eixo cognitivo viesse em apoio ao eixo emocional, a fim de que esses alunos aprendessem a perceber a situação real, a pensar na possibilidade de construir o pensamento enfocando um outro ponto de vista para a situação experimentada e a refletir sobre esse processo. O eixo cognitivo levaria o emocional a dosar as emoções na proporção adequada a cada situação vivenciada, possibilitando a esses aprendizes *pensar-agir-falar* mais tranqüilamente em sala de aula de língua estrangeira.

Com a sensibilização emocional em andamento, nosso próximo passo era sensibilizar a parte cognitiva, através do aguçamento do senso reflexivo, para posterior conciliação da razão-emoção. Assim, trouxemos para a reflexão do

grupo o pressuposto de que ao homem é dado aprender e reaprender até o último sopro de sua vida e, não importa quanto conhecimento tenha adquirido, nunca saberá tudo sobre todos os assuntos. Haverá sempre alguma coisa a mais para descobrir, para aprender, para aprimorar, para partilhar, para compartilhar, pois o homem está em constante processo de aprendizagem e transformação, quer seja de si mesmo, dos outros ou do ambiente à sua volta. Conforme Buscaglia (1972), ele é parte integrante de um círculo perpétuo de mudanças que, por sua vez, para que estas se efetivem, necessitam de três aspectos fundamentais: a insatisfação do homem consigo mesmo; a decisão de mudar e o ato de mudar.

Aprofundando um pouco mais essa reflexão chegamos, primeiramente que, será preciso que o homem acredite que é capaz de mudar, para que libere em si mesmo os estímulos necessários para a efetivação da mudança. Contudo, ainda segundo a afirmação de Buscaglia (1972), isso só acontecerá se ele estiver insatisfeito consigo mesmo e convencido de que dispõe da capacidade necessária para fazer algo a respeito. Somente quando se sentir totalmente seguro dessa capacidade é que ele tomará a decisão de mudar, pois só o mero desejo ou a vontade não são suficientes para tornar realidade uma mudança, é preciso que haja um firme propósito e a intenção real de mudar. O *pensar-desejar*, sem a ação prática do *agir-fazer*, nada representa de concreto e produtivo na vida real do homem, uma vez que só *pensar-desejar* não opera mudanças, não ultrapassa o plano do querer, do desejo. Portanto, para que todo esse processo tenha êxito é preciso que haja o ato intencional de mudar e isso requer do homem que ele esteja disponível e propenso a aprender e reaprender.

Essa reflexão em grupo, trabalhada e direcionada para o evidenciamento das dificuldades de cada um, propiciou aos aprendizes que confrontassem suas experiências anteriores e se posicionassem frente a elas a partir dos três aspectos ora discutidos. A reflexão, aliada à emoção, funcionou como um canal de voz eloqüente, dando força e expansão à insatisfação sentida e ensejo à decisão de mudar.

AL³ (aluna): *“Eu não tenho medo de mudar. Eu mudo. Como diziam os romanos: ‘É melhor um bárbaro desconhecido, do que um cobrador de impostos muito bem conhecido’ “.*

AS (aluna): *“Todo final de semana eu chorava. No domingo eu já não conseguia dormir, porque tinha aula na 2ª feira e o mesmo na 4ªfeira. Você entra em depressão. Gente, eu não mereço fazer uma faculdade pra ser infeliz!”*

AL (aluna): *“Aqui na faculdade, eu já percebi isso em várias disciplinas, existem pessoas... alunos, que estão sempre dizendo que não podemos fazer isto, porque nossas dúvidas são básicas e o professor é muito importante pra se ocupar delas; não podemos fazer aquilo, porque o professor é bravo e o que a gente quer é impossível; com isso, e sempre o mesmo grupinho que tem acesso as oportunidades e a gente, porque tem dificuldade, é sempre barrado. Eu não aceito isso!”*

Era justamente uma oportunidade de transformação de velhos e incômodos procedimentos em hábitos novos que esse grupo de aprendizes buscava para que pudessem garantir a aprendizagem da língua estrangeira que optaram estudar.

Sem dúvida esses alunos começavam a compreender o processo pelo qual estavam passando. E a compreensão, segundo a afirmação de Arendt (1993) é

“uma atividade interminável, por meio da qual, em constante mudança e variação, aprendemos a lidar com nossa realidade, conciliando-nos com ela, isto é, tentamos nos sentir em casa no mundo”. (Arendt, 1993:39).

Por sua vez, a integração, promovida pela emoção, da racionalidade e da decisão de mudar, levavam esses aprendizes a se mobilizarem na busca dos meios, ao seu alcance, para empreenderem as mudanças de hábitos e comportamentos de que necessitavam para garantir-lhes o progresso individual naquilo que se dispunham a conquistar, só que agora, numa nova perspectiva: somando sua força a de outros, integrando-se ativamente.

Nessa nova perspectiva o pré-requisito básico para os aprendizes era a disposição para pensarem por si mesmos e correr riscos em vez de conformarem-se cegamente com a ordem estabelecida das coisas. Para isso, observação, atenção, flexibilidade e, sobretudo, confiança em si mesmos e em seus esforços pessoais auxiliavam-nos no exercício da reflexão-crítica, no sentido de elevar a baixa auto-estima à condição de auto-afirmação madura, ou seja, dotada de autonomia e independência, fortalecendo a identidade pessoal e o autoconhecimento.

A conciliação da razão com a emoção auxiliava esses aprendizes na tarefa da reflexão, uma vez que as emoções quando bem direcionadas constituem um apoio à razão, sobretudo no momento de discernir sobre questões que envolvam algum tipo de conflito. Conforme a afirmação de Damásio (2000),

“quando há consciência, os sentimentos têm seu impacto máximo e os indivíduos também são capazes de refletir e planejar. Têm como controlar a tirania onipresente da emoção: isso se chama razão. Ironicamente, é claro, os mecanismos da razão ainda requerem a emoção, o que significa que o poder controlador da razão é com frequência modesto”. (Damásio, 2000:83).

Nos esboços dos comportamentos dos aprendizes podemos observar que, apesar das variações individuais com que cada um expressava suas atitudes e posturas em sala de aula, de um modo geral, os estímulos indutores das emoções que vivenciavam ao longo de seus percursos estudantis e que forjaram seus comportamentos de distanciamento e isolamento, desencadearam neles estados de humor tão intensos que produziram um efeito de certo nodo negativo, ou seja, bloquearam o desenrolar natural das emoções que se encontravam em andamento, imprimindo-lhes o comportamento peculiar que os caracterizava e que apresentavam quando juntos ao grupo-classe, em virtude de terem sido frustrados em suas expectativas durante o desempenho da aprendizagem. Podemos utilizar essa explicação como uma possível causa da dificuldade verbalização por parte

desses aprendizes-adultos. A esse respeito, Damásio (2000) nos dá um exemplo que confirma nossa afirmação, a saber:

“Quando, na presença de uma fonte de alimento ou sexo, desenvolve-se em um animal o comportamento de aproximação e ele manifesta características da emoção alegria, bloquear seu caminho e impedi-lo de atingir seus objetivos causará frustração e até mesmo raiva, uma emoção muito diferente da alegria. O indutor da raiva não é a perspectiva de alimento ou sexo, e sim o impedimento do comportamento que estava conduzindo o animal à realização daquela boa oportunidade”. (Damásio, 2000:84).

Analogamente à citação, os aprendizes-adultos do grupo de apoio tiveram estímulos indiretos que bloquearam suas iniciativas de aproximação e subseqüentemente as emoções positivas inerentes a essa ação. Isso nos parece ter-lhes imprimido um comportamento de afastamento, que foi reforçado por emoções negativas. Esse comportamento servirá de referência ou como ponto basilar a outras situações reais em que venham a sentir, ainda que minimamente, suas perspectivas de realização e satisfação sufocadas ou impedidas de aflorarem.

AS (aluna): “Ser aluno é como se você fosse um futuro concorrente pra alguns professores. Eu já ouvi professor dizer: ‘Fala essa pérola de francês que é o seu!’ E olha que pra gente chegar onde eles estão tem muita estrada!”

AL² (aluna): “Meu professor me perguntou uma vez se eu não achava muita pretensão da minha parte querer falar, escrever e ler em outro idioma. Não respondi”.

Forgas (2001) chama de infusão seletiva a interferência das emoções nos vários aspetos do nosso funcionamento mental, como por exemplo, a influência que as emoções exercem sobre a nossa atenção, sobre o que aprendemos, sobre

o que lembramos, sobre os julgamentos que fazemos e as decisões que tomamos. Assim, as emoções ou afetos positivos favorecem os estímulos internos, ou seja, facilitam a predominância dos pensamentos, bem como a assimilação dos acontecimentos externos.

Por sua vez, os afetos negativos atuam como um sistema de alarme, indicando-nos o perigo em potencial que advém sobre nosso organismo do mundo externo. Isso faz com que redobremos a nossa atenção sobre o estímulo externo, causador do descompasso, levando-nos a assumir posturas e comportamentos que tornem o meio ambiente mais favorável à nossa adaptação e sobrevivência.

No tocante aos aprendizes-adultos do curso de apoio, tudo nos leva a crer que a postura adaptativa que assumiram para si foi a de submissão aos estímulos externos. Com isso, ao cederem espaço para a pressão externa, diminuíram a auto-estima e, conseqüentemente, bloquearam e limitaram a verbalização, para que pudessem alcançar aquilo que buscavam, ou seja: aprender o francês língua estrangeira-FLE.

AL (aluna): “Eu acho que minha dificuldade vem do semestre anterior. Um pouco é meu também, porque eu quero saber tudo. Eu tenho preguiça é de aprender. Eu acho que não vou aprender. Depois, ficar conjugando verbo é muito chato. Eu quero fazer uma coisa mais legal!”

AL³ (aluna): “Eu falava um pouco de francês, tinha uma certa base, lia, tinha um dicionário, tirava algumas dúvidas que tinha, mas quando resolvi voltar a estudar francês, gente, foi algo que me desmotivou. E olha que eu gosto de estudar! Mas pra mim, a coisa só funciona no campo afetivo. Eu só estudo o que gosto e eu só gosto se sou estimulada. Mas isso não era o que acontecia. Eu terminei o semestre passado com muita raiva e não estava mais a fim de aprender francês!”

O trabalho de sensibilização cognitivo-emocional e a re-construção ou reformulação do pensamento-forte seguiram paralelamente aos estudos de compreensão auditiva e de leitura e expressão oral em francês, um em apoio ao outro, construindo a cada novo encontro a confiança em si de cada aprendiz e o

prazer de aprender o novo código lingüístico. À medida que esmoreciam frente a um afeto negativo vivenciado anteriormente e que influenciava de maneira direta e negativa a situação atual experimentada, procurávamos avaliar e refletir, conjuntamente, sobre a situação passada, a fim de esclarecê-la e de dar-lhe uma reformulação coerente e adequada com o momento presente vivido, como relatamos no recorte abaixo:

Pesquisadora: “AL, por que você não quer ler o texto para nós? Qual a dificuldade que você encontra nesse parágrafo?”

AL (aluna): Ah! Sei lá... ninguém leu ainda... eu que vou começar?!

Pesquisadora: OK! Se eu ler primeiro, você acha que depois pode ler para nós?

AL (aluna): É, acho... Posso!

Pesquisadora: Baixa ao máximo o tom de voz e lê o texto:

‘Ne cherchez plus la position la plus reposante pour le corps, elle est désormais disponible sur nos sièges. Le nouvel ESPACE 127 AIR FRANCE conçu pour vous assurez une relaxation optimale, favorise aussi l’occupation de l’esprit’.

AL (aluna): Ah! Não! Não valeu! Você leu muito baixo! Não deu pra ouvir nada!

Demais Alunos: Risos.

Pesquisadora: Ah! Você percebeu que eu baixei o tom de voz. Muito bom! Agora, que proveito podemos tirar desse meu comportamento intencional?

AE (aluna): Que a gente precisa se expor, apesar das dificuldades.

Pesquisadora: Exatamente, AE. Excelente! Muito bem colocado! A decisão de se expor cabe a cada um, mas se vocês não correrem esse risco, não avançarão na aprendizagem do francês. Então pessoal, a mudança é inevitável! Negar essa mudança é negar a realidade. E nossa realidade no momento é que vocês querem aprender francês. Não é isso?

Alunos: É!

Pesquisadora: Então, se você fala baixinho, se não sabe articular as palavras como gostaria, se não consegue ler ou falar fluentemente o francês, se este ou aquele disse, ou pode dizer, ou pensar algo a respeito do seu desempenho, pouco importa. O que realmente conta é que você se dispôs a aprender francês, certo? Então vamos fazer acontecer essa aprendizagem. As considerações negativas que vocês ouviram sobre o desempenho de vocês, ou sobre sua atuação em aula estão completamente desfocadas, desatualizadas. Precisam ser jogadas fora, não nos interessam mais, é peso morto. O que realmente importa: fazer hoje o melhor possível para aprender o francês. O que acham? Concordam ou não?

AS (aluna): Se a gente ficar carregando o que foi o semestre passado, um trauma pra todos nós, neste semestre, a gente faz o que o texto diz: l'occupation de l'esprit, só que com um defunto!

Demais alunos: Risos.

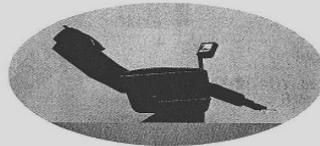
AV (aluna): Defunto se enterra e l'esprit a gente ocupa com o francês.

Pesquisadora: Muito bom pessoal! Vocês começam a entender o 'espírito da coisa', então, deixando o medo de lado, e pensando que aprendizado é experiência e experiência é mudança, vou perguntar de novo, AL, o que você acha de ler para nós?

AL (aluna): OK! Não, não, não.... Oui!"



Ne cherchez plus la position
la plus reposante pour le corps,
elle est désormais disponible
sur nos sièges.



NOUVEL ESPACE 127

127°. L'angle naturel du corps en apesanteur

favorise aussi l'occupation de l'esprit. Vous trouverez en effet dans l'accoudoir un téléphone ainsi qu'une vidéo avec écran individuel. Cela faisait bien longtemps que vous n'aviez pas été aussi bien. *Produit disponible à 80% sur les lignes desservant l'Asie/Pacifique et les Amériques.*

Lorsque l'on est mal assis, un voyage peut très vite devenir pesant. C'est pourquoi, le nouvel ESPACE 127 vous propose un fauteuil incliné à 127 degrés : l'angle exact que prend le corps humain en état d'apesanteur. Conçu pour vous assurer une relaxation optimale, le nouvel ESPACE 127

AIR FRANCE



LES DROITS DU PASSAGER.

A verificação e a distinção clara entre o que era pensamento e o que era situação real permitiu aos aprendizes perceberem seus pequenos, porém significativos progressos, e a externarem sua confiança e necessidade do outro, assim como discernir entre o que era real, em termos de afetos positivos, daqueles que eram negativos e que precisavam de reflexão e mudança de hábitos.

AL (aluna): "Estou me sentindo muito animada para continuar aprendendo francês. Quer dizer, eu acho que ainda é básico; quer dizer, ainda é o

comecinho, ainda erro muita coisa boba, mas estou muito animada, o que não acontecia no início do semestre”.

Pesquisadora: “O que vocês consideram relevante para se ter êxito na aprendizagem de uma língua estrangeira?”

AS (aluna): A amizade. Aqui no francês a gente vê que a amizade e a união não são dissimuladas. No grego cada um era individual. A nossa turma de francês é diferente, um ajuda o outro na hora de falar, fala baixinho, tipo colinha, sopra. Você vê um companheirismo e isso ajuda bastante. Eu acho muito importante essa união.

AE (aluna): Você não fica com vergonha de falar.

AS (aluna): Você sabe que vai errar, mas todo mundo fica dizendo: ‘Não, vai, tenta mais um pouquinho.’ Isso ajuda bastante”.

AV (aluna): Todo mundo aprendendo junto é muito mais gostoso!

AS (aluna): Eu fiquei muito frustrada com o primeiro curso e a primeira habilitação que fiz. Me sentia sem capacidade para aprender uma língua e agora não”.

O grupo criou para si uma identidade na língua estudada, a partir da expressão “*l’occupation de l’esprit*” e sempre que queriam se referir a algo que lhes seria agradável, prazeroso, ou mesmo que mostrasse seu vínculo de união e convívio, empregavam a expressão adquirida em aula através de uma experiência em comum de mudança.

Sem dúvida, não basta só encorajar os aprendizes a enxergar os problemas e fazê-los compreender as situações anteriormente vivenciadas e consideradas como conflitantes, é preciso também orientá-los a como lidar com elas de forma proveitosa e ampla, a fim de que consigam superar e mesmo reverter o que antes era concebido como um obstáculo em uma transformação dinâmica e contínua, aplicável à prática do cotidiano, dentro e fora do âmbito da sala de aula. Acreditamos que o estímulo dado à implantação de uma postura de enfrentamento das situações reais, como foi proposto em nossos encontros, poderá garantir a

cada aprendiz a ampliação do seu senso de reflexão-crítica, tão preponderante à resolução de problemas. Assim sendo, esse senso precisa ser contemplado por todos, mestres e alunos, como um estímulo externo desafiador e positivo, a fim de instigá-los a que se surpreendam e se suplantem a cada dia e não se submetam à estagnação do comodismo e à aceitação resignada da rotina. Pudemos observar no grupo de apoio que a simples orientação no sentido da reflexão, proporcionou aos aprendizes uma alternativa a mais, à qual também se apoiaram para ampliar seu raio de ação e crescimento.

Durante a aplicação de uma atividade prática proposta pelo material didático utilizado, sob o tema *Faire connaissance*, observamos os efeitos positivos, decorrentes da sensibilização para a aprendizagem, manifestados através da descontração dos aprendizes no desenvolvimento da atividade. Como já dispusessem de um conhecimento sobre o tema, anteriormente trabalhado, propusemo-lhes um texto suplementar, com o mesmo título, o qual terminava convidando diretamente o leitor a uma reflexão, através de perguntas que encerravam o documento e provocavam nele reações que envolviam sentimento, opiniões, desejos e experiências. Uma atividade que punha em prática não somente a expressão oral, a compreensão de leitura, mas também a reflexão e a aprendizagem convival, pois incitava o aprendiz a voltar-se para si mesmo, para as coisas que gosta, para o outro, para a aprendizagem em si, para a necessidade de se comunicar e expressar-se numa comunicação significativa. Como aquecimento e para criar um ambiente supostamente francês e estimular a descontração, colocamos uma música francesa de fundo --- *Que reste-t-il de nos amours?* ---, a fim de que os aprendizes chegassem naturalmente à necessidade de comunicação, enquanto manipulavam o documento com os olhos. Num dado momento, uma das aulas se motivou a responder em francês as perguntas do texto, livre e espontaneamente, apresentando-se ao grupo de maneira descontraída. O diálogo se estabeleceu, dando oportunidade até mesmo àqueles mais reservados de falar alguma coisa. Os demais integrantes viram nessa atitude um convite para participar da “brincadeira”, o que os levou a interagir e a praticar a verbalização, usando os recursos e conhecimentos que já dispunham da língua

estudada, fazendo substituições por novas expressões aprendidas, descrevendo-se ou falando de si mesmos e do seu conhecimento de mundo. Com essa iniciativa de participação espontânea, a auto-estima, a confiança em si mesmos e no que já sabiam começaram a se fazer presentes e a contribuir para que esses aprendizes passassem a *pensar-agir-falar* mais descontraidamente durante as atividades desenvolvidas. O texto suplementar *Faire connaissance* foi extraído da página http://neverland.net/bati/a_connais.htm#vous, consultada em meados de 2006, a saber:

“POUR FAIRE CONNAISSANCE

Je ne sais pas si vous avez remarqué, lorsque l'on rencontre quelqu'un pour la première fois, en général, on passe par les inévitables questions genre: c'est quoi votre profession? Vous venez souvent ici? Vous êtes ami avec untel, ça fait longtemps que vous vous connaissez? etc... Tout ça est prétexte à bavardage, ça fait passer le temps, et c'est une bonne manière de croiser quelqu'un sans réellement s'échanger. Si j'ai vraiment envie de connaître quelqu'un, il y a déjà deux types de questions qui me paraissent plus essentielles, bien qu'on ne puisse pas forcément les poser à tout le monde:

- 1- Est-ce que vous vous battez pour quelque chose en ce moment? Pour un objectif? Pour une cause? Avez-vous aujourd'hui un but qui vous tient vraiment à coeur?*
- 2- Quels sont pour vous ces petits plaisirs que rendent l'existence plus facile?”²¹*

²¹ A tradução é nossa: *“PARA SE APRESENTAR*

Eu não sei se você já observou que quando nos encontramos com alguém pela primeira vez, geralmente, passamos pelas inevitáveis questões do tipo: qual é a sua profissão? Você vem sempre aqui? Você é amigo de fulano, já faz muito tempo que vocês se conhecem? etc... Tudo isso é pretexto para conversar, isso faz passar o tempo e é uma boa maneira de encontrar alguém, sem realmente trocar-se nada.

Se eu, verdadeiramente, desejo conhecer alguém, existem dois tipos de perguntas que me parecem essenciais, se bem que não podemos, obrigatoriamente, fazê-las a todo mundo:

- 1- Você luta por alguma coisa neste momento? Por um objetivo? Por uma causa? Você tem atualmente uma meta que lhe interesse profundamente?*
- 2- Quais são, para você, esses pequenos prazeres que tornam a existência mais fácil?”* (http://neverland.net/bati/a_connais.htm#vous, consulta em meados de 2006.)

Observamos que houve aprendizagem e interesse pela dinâmica proposta e reforço no aspecto afetivo dos aprendizes. Essa atividade permitiu-lhes que descobrissem o prazer existente na comunicação e na aprendizagem do FLE. Os erros cometidos levaram-nos a um melhor entendimento da língua e a prática da verbalização conduziu-os a um diálogo que produziu frases intercaladas em francês e português, propiciando-lhes um momento especial único de contato com a língua, como se a tasteassem, forjassem a sua construção, enquanto elaboravam suas falas, pronúncias e pensamentos, criando assim, para si mesmos, a intimidade necessária para descobrir e crescer no entendimento e na expressividade em francês.

Outro procedimento adotado para a conciliação da razão-emoção, desenvolvimento do senso crítico-reflexivo e assimilação da língua-cultura francesa amparou-se no recurso musical. A música, além de descontrair os aprendizes face à aprendizagem e dificuldades inerentes à compreensão e expressão oral, propiciava-lhes o estímulo de que precisavam para que se concentrassem naquilo que realizavam de maneira menos rígida e viessem a articular as palavras ouvidas com maior prazer e mais despreocupadamente. A conciliação da razão-emoção, contando com o apoio musical, favoreceu também, sobremaneira, a assimilação gramatical, primeiro pela disposição da letra na página, em forma de poesia, com frases curtas, carregadas de emoção e chamando à reflexão, ao registro de dados, à construção de novas idéias e, segundo, pelo conteúdo gramatical que a letra da música aporta em si mesma. Além desses aspectos, a memorização dos aprendizes recebeu um grande estímulo, justamente porque enlevados pela melodia e ritmos ouvidos, conseguiam acolher e reter os conteúdos apresentados com maior facilidade e disposição. Desse modo, dentre as músicas trabalhadas, destacamos aqui *Hier encore*, com a qual abordamos os tempos verbais e expressões de tempo, conforme transcrição abaixo de apenas duas estrofes da referida letra:

“Hier encore”

Charles Aznavour (1999)

*Hier encore
J'avais vingt ans
Je caressais le temps
Et jouais de la vie
Comme on joue de l'amour
Et je vivais la nuit
Sans compter sur mes jours
Qui fuyaient dans le temps*

*J'ai fait tant de projets
Qui sont restés en l'air
J'ai fondé tant d'espoirs
Qui se sont envolés
Que je reste perdu
Ne sachant où aller
Les yeux cherchant le ciel
Mais le couer mis en terre*

[...]

Nessa atividade orientamos os aprendizes para que empregassem o uso de cores diferentes para a marcação das terminações dos tempos verbais e, desse modo, visando com essa estratégia lúdica facilitar o trabalho de memorização e identificação dos tempos em outras situações de estudo, bem como possibilitar-lhes que criassem, a partir desta indicação, outros tipos de recursos e associações que viessem a contribuir com a dinâmica de registro, fichamento e organização de dados que considerassem relevantes evidenciar. Por meio desse jogo de cores e da música, a conjugação verbal assumiu uma roupagem nova aos olhos dos aprendizes, pois trabalhamos suas flexões: gênero, pessoas, modos, tempos e forma negativa, sem recorrer em momento algum à prática tradicional e exaustiva da conjugação. Como resultado, observamos a predisposição dos aprendizes em participar da construção e sedimentação de sua aprendizagem, tendo a música como elemento desencadeador da sensibilidade de cada um e libertador da

criatividade e motivação, aspectos indispensáveis para a assimilação e acomodação de novos dados.

Efetivamente a música permite ao aprendiz de língua estrangeira descontraí-lo diante do fluxo verbal ouvido, uma vez que ela faz com que ele se sinta tocado em sua sensibilidade e memória afetiva pela cadência sonora, pelo ritmo e pela melodia que, agregados à letra, propiciam ao aluno, durante o exercício prático da compreensão e verbalização, um envolvimento com a atividade sem preocupações com acertos ou erros estruturais, já que a música incentiva-o, imagetivamente, a participar do contexto e da situação que lhes são apresentados pela letra musical, buscando apoio em suas vivências, expectativas e conhecimentos. O fundo musical e a respectiva letra da música conduzem o aprendiz a um envolvimento descontraído com a situação de aprendizagem proposta, estimulando-lhe o desejo de comunicar-se. Conforme Moirand (1982), o aprendiz aproxima-se mais da competência comunicativa quando põe em prática, no momento da produção oral e interpretação do discurso do outro, os elementos que a compõem --- lingüístico, discursivo, referencial e sociocultural --- e que:

*“Podemos supor (em língua estrangeira como em língua materna) a existência de **fenômenos de compensação** entre esses componentes, desde que haja a falta de um dentre eles. Esses fenômenos, que fazem parte da intervenção direta do sujeito (com suas características psicossociais) na produção de seus discursos e na sua interpretação do discurso dos outros assim como na sua própria percepção do mundo, dependeria, de fato, de suas estratégias discursivas, ou seja, de **estratégias individuais de comunicação**. Ensinar a comunicar conduzirá, portanto, a interrogar-se sobre essas estratégias, bem como sobre o papel dos diferentes componentes da competência de comunicação na produção e interpretação dos enunciados”.*²² (Moirand, 1982:20). (Grifos do autor)

²² A tradução é nossa. Citação original: “On peut supposer (en langue étrangère comme en langue maternelle) l’existence de **phénomènes de compensation** entre ces composantes, dès qu’il y a manque pour l’une d’entre elles. Ces phénomènes, qui font partie de l’intervention directe du sujet (avec ses caractéristiques psychosociales) dans la production de ses discours et dans son

Inquestionavelmente existem outras maneiras diferentes de se ensinar a comunicar e aprender, mas o que torna tudo especial e inusitado é justamente a disponibilidade dos indivíduos e sua suscetibilidade para as mudanças.

4.3. Um segundo grupo

À medida que avançávamos em nossa ação junto ao curso de apoio, nos demos conta de dois fatos: o primeiro deles, entendido como uma apuração maior de nossa percepção e ocorrido a partir da identificação do problema que limitava o *pensar-agir-falar* em língua francesa de alguns dos aprendizes-adultos acompanhados e que nos levou a fomentar a aproximação e junção desses indivíduos em um grupo e a formar-lhes um curso experimental de apoio. O segundo fato foi a identificação, dentro do grupo-classe, de um segundo grupo de aprendizes também com dificuldade, porém com um menor grau de intensidade, uma vez que não levava os aprendizes a se distanciarem uns dos outros, tampouco a evitarem o grupo-classe, razão pela qual só viemos a perceber a existência desse segundo grupo bem mais tarde, e isso, graças também ao convívio prático experimentado com o primeiro grupo, que muito contribuiu para afinar nossa percepção e sensibilidade.

Diante desse novo evidenciamento de dificuldade em sala de aula, mobilizamo-nos para organizar esses outros aprendizes em um segundo grupo de apoio, assim como fizemos com o primeiro grupo, procurando, inicialmente, conscientizá-los sobre a importância da reflexão e esclarecimento para si mesmos do que realmente os incomodava, no tocante à situação real vivenciada junto à aprendizagem do francês língua estrangeira. Esclarecemo-lhes que nessa postura

*interprétation du discours des autres ainsi que dans sa propre perception du monde, relèverait en fait de ses stratégies de discours, c'est-à-dire de **stratégies individuelles de communication**. Enseigner à communiquer amènera donc à s'interroger sur ces stratégies ainsi que sur le rôle des différentes composantes de la compétence de communication dans la production et l'interprétation des énoncés". (Moirand, 1982:20).*

de desvendamento para si mesmos do problema que os cerceava em seu aprendizado, eles não estavam sós, mas acompanhados pelo próprio grupo, onde cada participante era apoio para si mesmo e também para o outro e, sobretudo, pelo professor. O meio social da sala de aula de língua estrangeira seria para eles o local no qual aprenderiam a se firmar enquanto indivíduos-aprendizes-adultos, mediante a prática da interação mútua, cooperativa e convivial, que os acompanharia ao longo de suas vidas e, para tanto, seria preciso esclarecer o que era a situação real vivenciada, de representação ou convicção que tinham sobre a realidade.

Este segundo grupo contava com sete alunos, porém a dificuldade apontada por eles voltava-se para a articulação das palavras em francês, o que diferia, significativamente, do primeiro grupo, cujos aprendizes se destacavam por bloqueios no aspecto afetivo, que interferiam tanto no comportamento em sala quanto na produção oral. Diante da dificuldade desses alunos, que se centrava apenas na ginástica articulatória do idioma estudado, consideramos desnecessário tecer um esboço comportamental de cada um desses indivíduos-aprendizes durante sua prática em sala de aula, uma vez que não evitavam o entrosamento com os demais colegas e tampouco se comportavam como elementos deslocados quando juntos ao grupo-classe. Contudo, não deixamos de trabalhar também com eles o senso reflexivo, o aspecto cognitivo-afetivo e a aprendizagem interativo-convivial, fatores que consideramos fundamentais tanto para a assimilação de um novo código lingüístico, quanto para a prática social diária, pois à medida que esses aspectos se desmembram durante as práticas estratégicas aplicadas para a aprendizagem, eles põem em foco o indivíduo, exigindo deste a capacidade de *saber-ser-fazer-viver-entender*, que o constitui enquanto ser capaz de enfrentar e solucionar problemas. Nesse sentido, enfatizamos, tanto neste grupo quanto no primeiro, as estratégias metacognitivas, cognitivas e sócio-afetivas que Cyr (1998) nos apresenta da seguinte forma:

- « as estratégias **metacognitivas** consistem em refletir sobre o processo de aprendizagem, compreender as condições que o favorecem, organizar

suas atividades objetivando a aprendizagem, se auto-avaliar e se autocorriger ;

- *as estratégias **cognitivas** implicam em uma interação entre o aprendiz e a matéria estudada, uma manipulação física ou mental da língua-alvo e a aplicação de técnicas específicas objetivando resolver um problema ou executar uma tarefa de aprendizagem (praticar a língua, traduzir, memorizar, fazer anotações, revisar, resumir, inferir, etc.) ;*
- *as estratégias **sócio-afetivas** implicam em uma interação com os outros (locutores nativos ou pares) objetivando favorecer a apropriação da língua-alvo (formular questões, cooperar, controlar suas emoções)».²³ (Cyr, 1998:62-63). (Grifos do autor)*

Ao sensibilizar os aprendizes para a importância da aplicação-prática dessas estratégias de aprendizagem visávamos, por um lado, garantir-lhes uma ferramenta que os auxiliasse em seu autoconhecimento, assim como no desenvolvimento da aprendizagem e na aquisição da língua estrangeira e, por outro lado, que estivessem conscientes de que a prática das mesmas contribuiria para o progresso e desempenho pessoal de cada um, ficando a critério deles ampliá-las e aplicá-las dentro e fora da sala de aula.

Em nossa ação-prática, procuramos, inicialmente, levar os aprendizes a concentrarem-se na atividade que executavam, ou seja, a que centralizassem sua atenção, durante seus estudos individuais ou em grupo, na tarefa que punham em prática, a fim de que desenvolvessem, primeiramente, a percepção. Esta, aliada à atenção, os ajudaria a aguçar seus sentidos, fazendo com que conseguissem: ouvir melhor, entender o som ou expressão ouvidos e compreendê-los, articulá-los

²³ A tradução é nossa. Citação original:

- *« les stratégies **métacognitives**, qui consistent à réfléchir sur le processus d'apprentissage, à comprendre les conditions qui le favorisent, à organiser ses activités en vue de faire des apprentissages, à s'autoévaluer et à s'autocorriger ;*
- *les stratégies **cognitives**, qui impliquent une interaction entre l'apprenant et la matière à l'étude, une manipulation physique ou mentale de la langue cible et l'application de techniques spécifiques en vue de résoudre un problème ou d'exécuter une tâche d'apprentissage (pratiquer la langue, traduire, mémoriser, prendre des notes, réviser, résumer, inférer, etc.) ;*
- *les stratégies **socio-affectives**, qui impliquent une interaction avec les autres (locuteurs natifs ou pairs) en vue de favoriser l'appropriation de la langue cible (poser des questions, coopérer, contrôler ses émotions)».²³ (Cyr, 1998:62-63).*

e, finalmente, chegar a verbalizar em língua estrangeira, realizando essa seqüência de ações num crescendo contínuo e gradativo, dentro do processo de aprendizagem e assimilação da língua.

Observamos, nos grupos acompanhados, que os aprendizes reagiam aos enunciados ouvidos em língua estrangeira como se estes lhes fossem um ruído incômodo e desconexo. Quando indagados sobre a reação que demonstravam, justificavam que isso se dava em virtude de não conseguirem entender o que ouviam e como não entendiam, não tinham como formular, nem mesmo como esboçar qualquer idéia ou pensamento a respeito e, tampouco, dizer alguma coisa.

Entendemos que, por não identificarem nada de conhecido no enunciado ouvido que lhes permitisse fazer associações com o que sabiam, ou que lhes prendesse a atenção, não conseguiam reter na memória nenhuma informação sobre o documento ouvido e, diante disso, ficavam sem elementos que lhes permitissem construir um sentido sobre o que lhes fora transmitido e, desse modo, sem condições de poderem completar e concretizar a seqüência de ações que os conduziria à compreensão e à produção oral. Guimbretière (1992), citando Elisabeth Lhôte, nos esclarece que:

“Para o comum dos mortais, aprender uma língua é aprender a falar uma língua diferente da sua. É ao mesmo tempo aprender a entendê-la e a compreendê-la. Nós vamos adotar aqui um ponto de vista que consiste em dizer que o ponto de partida da aprendizagem é a compreensão. [...] Deslocando o objetivo da produção para a compreensão, muda-se, na realidade, a trajetória da progressão na aprendizagem. Essa escolha apóia-se sobre algumas verdades primeiras: é sempre mais fácil de se fazer compreender pela fala, pelo gesto ou pelo olhar quando se compreendeu uma situação, do que quando não se compreende nada; na aprendizagem da língua materna, a compreensão precede em muito a expressão; a aptidão para compreender é sempre geradora de bem-estar, de progresso

e isto em níveis variados de estruturação mental”.²⁴ (Guimbretière, 1992:61).

Visando despertá-los para a compreensão em língua estrangeira a partir da percepção, servimo-nos, para tanto, da ortografia do francês para aguçar a parte visual dos aprendizes e da fonética, para estimular a parte auditiva e articulatória. A língua escrita e a falada foram empregadas como recursos e dispositivos para instigar a concentração, levando os aprendizes a perceberem as diferenças e semelhanças mais imediatas existentes entre a língua estudada e a língua materna. Para esse fim, utilizamos textos em francês onde lhes propusemos que encontrassem palavras, por exemplo, terminadas por /é/, ou por consoantes não pronunciadas, ou por consoantes pronunciadas, ou ainda, com letras dobradas. Na seqüência da atividade, que identificassem no texto palavras que poderiam ser lidas da direita para a esquerda, ou que formassem outra palavra conhecida, bem como aquelas cuja terceira letra era um /u/. Eles tinham dez minutos para fazer esse levantamento. Terminado esse tempo, cada aprendiz lia, em voz alta, sua seleção de palavras e destacava aquelas que mais lhe chamava a atenção. A partir das características solicitadas pela atividade para a seleção das palavras, cada aprendiz, a seu tempo e vez, formulava em francês uma rápida descrição da palavra encontrada, por exemplo: *pas*, três letras, terminada por consoante não pronunciada. A finalidade era, além de treinar-lhes a percepção, concentração, atenção e memória, num segundo momento, instigá-los a imaginar, a partir da língua escrita, o som que possivelmente as palavras lidas em francês poderiam ter para comunicar o sentido que elas queriam transmitir, fazendo com que esses

²⁴ A tradução é nossa. Citação original: « *Pour le commun des mortels, apprendre une langue, c'est apprendre à parler une langue différente de la sienne. C'est en même temps apprendre à l'entendre et à la comprendre. Nous allons adopter ici un point de vue qui consiste à dire que le point de départ de l'apprentissage, c'est la compréhension. [...] En déplaçant l'objectif de la production sur la compréhension, on change en réalité la trajectoire de la progression dans l'apprentissage. Ce choix s'appuie sur quelques vérités premières : il est toujours plus facile de se faire comprendre par la parole, par le geste ou le regard quand on a compris une situation, que quand on ne comprend rien ; dans l'apprentissage de la langue maternelle, la compréhension précède de beaucoup l'expression ; l'aptitude à comprendre est toujours génératrice de bien-être, de progrès et ceci à des niveaux variés de structuration mentale* ». Elisabeth Lhôte, “*Une approche paysagiste de la compréhension orale d'une langue*”, La Phonétique aujourd'hui, Reflet, n° 26, 1988.

aprendizes partissem, espontaneamente, para o treino articulatório das palavras e posteriormente investissem na produção oral. Um dos textos aplicados, empregando essa perspectiva, foi extraído de S. Guillemette, G. Létourneau et N. Raymond, « *Mémo 1. Manuel de l'élève 4* », Boucherville (Québec), Graficor, coll., « Mémo ». In Jocelyne Giasson, 1990, p.20, conforme segue:

« **FICTION** »

Moi, je voulais un chien. Maman ne voulait pas. J'ai pleuré, j'ai boudé. C'était non ! Pas de chien ! J'ai même fait mon lit pendant une semaine ! C'était toujours non !

Alors, j'ai inventé un chien : Fiction. Je l'ai appelé Fiction parce que la fiction c'est une chose qui n'est pas vraie. Papa me l'a dit.

Fiction n'est pas un vrai chien. C'est pour faire semblant. Je fais semblant de dormir avec Fiction. Je fais semblant de lui donner son bain.

Ah ! Si Fiction était un vrai chien ! »²⁵

Isso posto dessa maneira, parece uma medida um tanto quanto simplista e inócua, contudo, observamos nos dois grupos acompanhados e, sobretudo no primeiro que apresentava uma maior complexidade em seu processo de aprendizagem, que o ato de se concentrarem sobre a atividade em prática e observarem detidamente o novo e denso conteúdo que lhes era apresentado, permitia-lhes que compreendessem o que tinham à frente em termos de proposta de atividade e aprendizagem e como poderiam e deveriam fazer para executar a tarefa. A abertura e predisposição para executar o que lhes era proposto acontecia justamente por perceberem que dispunham das condições necessárias para pôr em prática a percepção e as demais ações subseqüentes a ela, que os auxiliariam

²⁵ A tradução é nossa.

“**FICÇÃO**”

Eu queria um cachorro. Mamãe não queria. Eu chorei, emburrei. Era não! Cachorro não! Eu mesmo fiz minha cama, durante uma semana! Era sempre não!

Então, eu inventei um cachorro: Ficção. Eu o chamei de Ficção, porque a ficção é uma coisa que não é verdadeira. Papai que me disse.

Ficção não é um cachorro de verdade. É de faz de conta. Eu faço de conta que durmo com Ficção. Eu faço de conta que lhe dou seu banho. Ah! Se Ficção fosse um cachorro de verdade!”

na compreensão, bem como poderiam, até mesmo, empreender estratégias próprias para que atingissem o objetivo proposto pela atividade. Conforme a afirmação de Barbot & Camatarri (1999),

“A experiência da aprendizagem consiste, na realidade, em uma osmose contínua entre o que está fora e o que está no interior do sujeito-aprendiz, mas levando em consideração que é a dimensão interior que decide o sucesso do processo de aprendizagem, uma vez que é o interior, a subjetividade, que decide, de maneira autônoma, qual significação atribuir às solicitações externas.”²⁶ (Barbot & Camatarri, 1999:51).

Ao sentirem-se capazes de selecionar, identificar e interpretar inicialmente os elementos mais simples e aos poucos os mais significativos do texto em língua estrangeira, eles começavam a investir também na construção de sua autonomia para aprender e isso fazia deles co-responsáveis pelo processo de aprendizagem, além de descontraí-los e afastá-los, ainda que temporariamente, de hábitos antigos de aprendizagem que precisavam de uma re-significação, tais como a pressão que se impunham e a obrigatoriedade de executar rápida, correta e perfeitamente em língua estrangeira o que lhes era apresentado. Ao mesmo tempo, preparava-lhes o aspecto afetivo para que acolhessem o novo, sem medo ou receios de fracassar, através, a princípio, da percepção, concentração, atenção, verificação, memorização e imaginação, que estavam ao alcance de todos eles e que reforçavam também o processo da autonomia para aprender.

A dinâmica de inteirar-se do processo de aprendizagem e a possibilidade de agir dentro do seu ritmo pessoal apoiava e alimentava-lhes, gradativamente, o interesse em continuar avançando na busca de novidades sobre o novo código lingüístico. Tinham consciência de que as dificuldades surgiriam, que eram inerentes ao processo de aprendizagem, mas que estariam dosadas ao quanto sabiam e podiam fazer, sem prejuízo ao aspecto afetivo de cada um. Isso fazia

²⁶ A tradução é nossa. Citação original: “L’expérience de l’apprentissage consiste, en réalité, en une osmose continue entre ce qui est dehors et ce qui est à l’intérieur du sujet-apprenant, mais en tenant compte de ce que la dimension intérieure est celle que décide du succès du processus d’apprentissage, puisque c’est l’intérieur, la subjectivité qui décide, de façon autonome, quelle signification attribuer aux sollicitations externes.» (Barbot & Camatarri, 1999:51).

com que estabelecessem um vínculo de comprometimento e confiança em si mesmos e no professor.

Objetivávamos, subliminarmente, com essa identificação de semelhanças e diferenças entre as línguas, introduzir o lúdico, mediante o prazer de descobrir a língua estudada, através da identificação de novas palavras e sons. Assim sendo, trabalhamos, concomitantemente, a compreensão leitora e a fonética, visando à compreensão e produção oral. Fomos introduzindo aos poucos o alfabeto fonético e à medida que descobriam as palavras e seus sons em francês, mostrávamos-lhes como desconstruir e reconstruir as palavras em sílabas e sons. Para isso utilizamos, além dos exercícios-práticos através de textos, música e poesia, a fim de promover um ambiente estimulante para os aprendizes e favorável à aprendizagem, tanto do ponto de vista do aspecto cognitivo quanto afetivo, permitindo aos participantes que liberassem sua sensibilidade, imaginação e criatividade durante todas as atividades empreendidas convivialmente em sala de aula. No que concerne aos poemas, apresentamos-lhes um de Jacques Prévert (1972), extraído do seu livro *Fatras*, objetivando reforçar, por meio do emprego lúdico-criativo e poético promovido pelo autor, o interesse de cada aprendiz em continuar descobrindo a língua francesa, a partir da construção imagética e sonora das palavras, a saber :



Ilustração: Sylvie Creuze

« **Être ange c'est étrange** »
Jacques Prévert, *Fatras* (1972:131)

*Être ange
c'est étrange
dit l'âne*

*Être âne
c'est étrâne
dit l'âne*

*Cela ne veut rien dire
dit l'ange en haussant les ailes*

*Pourtant
si étrange veut dire quelque chose
étrâne est plus étrange qu'étrange
dit l'âne*

*Étrange est
dit l'ange en tapant des pieds*

*Étranger vous-même
dit l'âne
Et il s'envole.*

Com essas atividades procurávamos despertar nos aprendizes a materialidade das palavras e o quanto elas podem ser palpáveis, fazendo com que percebessem que as mesmas não são feitas apenas de fonemas e de grafemas, mas de sons e de letras que se comunicam tão intimamente que seus sentidos acabam por se misturar e se fundir (Caré & Debyser 1991), apontando-nos para o emprego em sala de aula de um aspecto lúdico e prazeroso a ser estimulado no ato de aprender uma língua, veiculado por meio da manipulação do jogo de palavras.

Quanto ao emprego de jogos nas aulas de francês língua estrangeira, Carré & Debyser (1991) afirmam que

“Brincar com as palavras vem a ser, então, brincar com a substância da expressão, sons, letras, sílabas, rimas... e com os acidentes de forma e de sentido que provoca essa manipulação”.²⁷ (Carré & Debyser, 1991:28).

Mais adiante, aprofundamos as re-construções identificando anagramas, o jogo de espelho dos palíndromos, a substituição de uma letra por outra, em

²⁷ A tradução é nossa. Citação original: “*Jouer avec les mots devient alors jouer avec la substance de l'expression, sons, lettres, syllabes, rimes... et avec les accidents de forme et de sens qu'entraîne cette manipulation*”. (Carré & Debyser, 1991:28).

algumas palavras, dando origem a outra, como por exemplo, *vogue – vague; sont – sort*, ou a leitura em sentido inverso: *ces – sec; son – nos; les – sel*; enfim, travamos, ludicamente, uma verdadeira *caça às palavras e a seus sons*, cujo objetivo específico era o de auxiliá-los a se concentrarem na aprendizagem e assimilarem o novo código lingüístico, a fim de que identificassem, selecionassem, separassem, organizassem, memorizassem e compreendessem as informações apreendidas em francês e as transformassem em conhecimento aplicável. Segundo Cyr (1998),

*“a aprendizagem de uma L2 pode ser vista como qualquer outro processo de tratamento da informação: primeiramente, o indivíduo seleciona e separa os elementos novos da informação que lhe são apresentados. Em seguida, ele trata e armazena essa informação em sua memória. Enfim, ele a recupera a fim de reutilizá-la”.*²⁸ (Cyr,1998:5).

Observamos que a falta de atenção propiciava atrasos na aprendizagem ou mesmo lentidão no processo em andamento, o que causava no aprendiz a falsa impressão de que estava perdendo tempo, pois não tinha aptidão para aprender e verbalizar em francês era algo que jamais conseguiria. Contudo, ao se concentrarem na atividade que executavam e ao descobrirem novos elementos e solidificarem os que já possuíam, isso lhes conferiu confiança em si mesmos e a possibilidade de poder empregar o conhecimento que já dispunham, estimulou-lhes a capacidade de aprender, aplicar e ampliar esse novo saber. A introdução da música veio complementar e fortificar essa interação com o novo código lingüístico, pois pôs em evidência a sensibilidade de cada aprendiz, tornando o processo articulatório das palavras mais dinâmico, ritmado, descontraído e praticado, intensa e espontaneamente, através do ato de cantar, dentro e fora da sala de aula. Das músicas aplicadas destacamos *Tout Doucement*, que nos trouxe a possibilidade de trabalharmos com os aprendizes os sons [u] e [ã], bem como

²⁸ A tradução é nossa. Citação original: *“l’apprentissage d’une L2 peut être vu comme tout autre processus de traitement de l’information: premièrement, l’individu sélectionne et saisit les éléments nouveaux d’information qui lui sont présentés. Ensuite, il traite et emmagasine cette information dans sa mémoire. Enfin, il la récupère afin de la réutiliser ».* (Cyr,1998:5).

enfaticamente a ausência de pronúncia, em geral, das consoantes d, p, s, t, x, z no final das palavras.

“*Tout Doucement*”

Feist (2004)

Tout doux, tout doux, tout doucement
Toujours, tout doux, tout doucement
Comme ça
La vie c'est épatant

Tout doux, tout doux, tout doucement
Toujours, tout doux, tout doucement
Comme ça
La vie je la comprends

N'allez jamais trop vite
Vous aurez tout le temps
Attention à la dynamite
Prenez garde au volcan, à ces gens énervés
Qui ne savent pas aller

Tout doux, tout doux, tout doucement
Toujours, tout doux, tout doucement
Comme ça
En flânant gentiment

N'allez jamais trop vite
En aimant simplement
Pour avoir de la réussite
Soyez très très prudent
L'amour alors viendra
Se blottir dans vos bras

Tout doux, tout doux, tout doucement
Toujours, tout doux, tout doucement
Comme ça
En flânant gentiment
En souriant gentiment
En flânant gentiment
Tout doucement

A aplicação desses recursos, somada à ação prática desenvolvida conjuntamente com os aprendizes em sala de aula, aliados ao material didático e a interação convival, conferiram aos aprendizes, tanto do primeiro quanto do segundo grupo, o estímulo e a autonomia necessários para que continuassem investindo e avançando em seus estudos junto à língua francesa.

Observamos que, ao compreenderem que a assimilação do novo código lingüístico era algo que exigiria deles tempo e esforço, embora fossem adultos e experientes aprendizes, não poderiam apropriar-se da língua estrangeira completamente estruturada como ela se lhes apresentava. Seria preciso desconstruí-la e reconstruí-la para aprendê-la e senti-la enquanto língua expressiva. Isso implicava em um envolvimento com o processo de aprendizagem e um conhecimento de si mesmos e além disso, no tocante ao novo código, precisariam, primeiramente, aprender a olhá-lo para melhor vê-lo e, em seguida, ouvi-lo para melhor compreendê-lo, ações que demandavam percepção, atenção e interesse constantes, sobretudo deles, que não estavam imersos no fluxo verbal da língua estrangeira estudada.

Considerações finais

Superar limites e ampliar possibilidades

*“E o mundo vai ver uma flor
brotar do impossível chão”*

Chico Buarque

Superar limites e ampliar possibilidades

Há muito Goethe nos convida à reflexão, e no nosso caso duplamente, quando afirma que *quem não sabe línguas estrangeiras, não sabe nada de si próprio*. Essa afirmação fica ainda mais incisiva quando somos os promotores do ensino da língua estrangeira e, por conseguinte, aquele que vem despertar naquele que aprende conflitos passados e recentes e suscitar-lhe a necessidade de transformação, questões incômodas e nada fáceis de serem solucionadas, pois, conforme Revuz (2006), *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*.

Realmente, ensinar uma língua estrangeira, assim como aprendê-la, é uma tarefa árdua, que exige muito esforço, motivação e integração dos participantes, uma vez que a aprendizagem de outro código lingüístico nos confere também a possibilidade de aprofundar nossa integração-interativa com o outro. Diante disso, é preciso que sejam considerados os indivíduos que compõem o processo de aprendizagem --- professor-aluno-grupo --- e como eles se percebem uns aos outros dentro desse processo.

O primeiro deles, o professor, é considerado pelo aprendiz como o símbolo da integração e promotor da interação, conseqüentemente, do ensino. Ao ensinar a interagir, assim como a comunicar, ele está despertando a percepção do aprendiz para essas duas condições de existência prementes, que se estabelecem através da existência conjunta com o outro, quer seja em língua materna ou estrangeira, pois conforme Bakhtin (2006) *uma só voz nada termina, nada resolve. Duas vozes são o mínimo de vida*. No professor os aprendizes se espelharão e se apoiarão para desenvolverem sua comunicação em língua estrangeira. A ação-prática do docente em sala de aula, assim como o seu

comportamento, posturas, atitudes, gestos e expressões vão influenciar o aspecto psíquico-afetivo dos aprendizes, positiva ou negativamente, fazendo com que desencadeiem ou bloqueiem o processo de aprendizagem que empreendem. Diante desse fato, o professor é aquele que além de ensinar, atua ombro a ombro com seus aprendizes no empreendimento de construção da nova identidade lingüística de cada integrante do grupo. Para tanto, precisa conhecer, ainda que brevemente, quem é seu aprendiz, para poder compreendê-lo em suas dificuldades e expectativas e conseguir sensibilizá-lo a participar, a não se esquivar de interagir com o grupo-classe, a fim de que esse aprendiz não venha a sufocar seu *discurso interior* (Bakhtin 2006) e acabar impondo um comportamento arredo e de distanciamento dos demais participantes, o que fragmentará o grupo-classe em subgrupos que se organizarão a partir das convicções e representações de seus integrantes.

Ensinar não é fácil, tampouco simples, mas é com certeza um recomeço excepcional e desafiador a cada novo contato interativo sócio-verbal estabelecido em sala de aula. Excepcional, por resultar em uma nova contribuição, muitas vezes imperceptível de imediato, mas seguramente latente: a transformação pessoal, a partir do convívio com o outro e da percepção do mundo. E desafiador, por levar o aprendiz a confrontar-se consigo mesmo, com o outro e com a língua-cultura estudada.

O segundo deles, o aprendiz, precisa ser vislumbrado, primeiramente, como indivíduo, depois como aprendiz e, por fim, como o adulto que aprende. Esse desdobramento do indivíduo-aprendiz-adulto permitirá ao professor compreendê-lo nessas facetas que o integram, ainda que concisamente, situá-lo no espaço geográfico-temporal-psico-sócio-cultural-histórico que compõe seu percurso pessoal e de estudante, e estabelecer com ele uma relação solidária de interação convivial para, em seguida, sensibilizá-lo e ajudá-lo a integrar-se e a interagir com e no grupo-classe, desencadeando assim seu processo de aprendizagem.

Na maior parte das vezes, o indivíduo-aprendiz chega ao curso de língua estrangeira por iniciativa própria e disposto a aprender, mas traz em sua bagagem estudantil vivências de aprendizagens anteriores que, no caso de alguns aprendizes, limitam e até mesmo bloqueiam seu desempenho e aproveitamento nos estudos. Esses bloqueios acabam produzindo um anuviamento emocional que interfere e perturba sua mente racional, ou seja, o indivíduo-aprendiz-adulto, cerceado por esses limites, passa a considerar suas convicções e crenças acerca de si mesmo, de sua competência enquanto aprendiz, como verdades absolutas e a tecer comparações entre o seu desempenho e dos demais participantes da classe, nem sempre coerentes e condizentes com a situação real vivenciada, resultando em atrasos e pouco aproveitamento na aprendizagem. A desarticulação dos aspectos racional e emocional acaba induzindo o aprendiz-adulto a isolar-se cada vez mais e a apresentar um constante comportamento de evitação e distanciamento do outro e do grupo-classe que resulta, na maioria das vezes, em prejuízo à sua integração, à aprendizagem e à interação-comunicativa em língua estrangeira.

Sem dúvida muitos são os fatores que podem interferir no processo interativo e na produtividade expressiva do aprendiz-adulto, mas o mais imediato é o confronto com a diversidade lingüística que o inibe e fragiliza. Ver-se, conforme Bogaards (1991), *destituído, ainda que temporariamente, de seu poder lingüístico é, para a maioria dos aprendizes, algo inibidor*, ainda mais no meio universitário, onde as exigências são maiores e as expectativas do aprendiz começam a se confrontar com as representações e crenças que traz consigo, a respeito de todo o contexto acadêmico-universitário que vivencia. Essas representações acabam inibindo alguns aspectos de seu pensar-agir-falar-fazer e é neste ponto que a atuação do professor se torna ainda mais relevante. Num primeiro momento, na condução do indivíduo-aprendiz, no sentido de que ele venha a perceber a fragmentação que experimenta, através da dissociação, que inconscientemente faz, da razão (pensamentos/representações/crenças) da afetividade (sentimentos/medos/emoções) e da projeção dessa ruptura para dentro do seu processo de aprendizagem. Num segundo momento, na ação de levar o aprendiz-

adulto a refletir na necessidade de conciliar esses dois aspectos (cognitivo/afetivo), para que desenvolva e amplie ainda mais sua ação de aprender.

O terceiro deles, o grupo-classe, numa etapa mais avançada da interação, é percebido pelos participantes como a fonte de apoio e suporte para o crescimento e desenvolvimento do trabalho empreendido em sala de aula, do ponto de vista individual e convival. No entanto, inicialmente, o aprendiz percebe o grupo de estudantes como sendo o *outro* e a existência desse *outro*, personificado no grupo, pressiona e intimida o seu agir-pensar-falar-fazer em sala de aula, justamente por ele desconhecer cada participante do grupo, pelas diferenças que imediatamente são percebidas nesse primeiro contato e pela fragmentação do aspecto cognitivo-afetivo que o aprendiz vivencia intimamente. Sua reação imediata frente ao *outro-grupo* é o recuo e a observação. Nesse ínterim, fundamentado em suas vivências anteriores, ele decide se deve aproximar-se ou afastar-se do *outro-grupo*. Mais adiante, no desenrolar do processo de integração e interação, o aprendiz percebe a existência de um outro *outro* que não o *outro-grupo*, individualizado em cada participante da sala, e reinicia o processo de confrontação e de descoberta da existência dos intermináveis *outros* ao seu de redor, em si mesmo, na língua materna e na língua-cultura estudada. Por sua vez, o professor também é integrante desse *outro-grupo*, mas há uma diferença, ele é percebido como um *outro* mais ativo e experiente e a quem é outorgado o direito, em confiança, de indagar, intermediar e aproximar todos os *outros* existentes no *outro-grupo*, integrando-os para formar *um grupo-classe* de língua estrangeira. Finalmente, esse grupo-classe é percebido como o espaço, no qual todos os *outros* compartilham a aprendizagem e constroem convivialmente uma nova identidade cultural e lingüística.

Ensinar a língua estrangeira e ensinar a *comunicar-se* nela, conforme Moirand (1982), vai além dos conhecimentos estruturais lingüísticos, abrangendo o discursivo, o referencial e o sociocultural, bem como além do apoio do raciocínio lógico, implicando também a intervenção direta do indivíduo com suas características psico-sociais. Da mesma forma, o aprendiz, enquanto ser

complexo que é, também não pode aprender se estiver desarticulado em sua completude humana, como se fosse possível utilizar, isolada e alternadamente, ora a razão, deixando o corpo e a emoção de lado, ora somente a emoção e assim agir, sucessiva e aleatoriamente, trocando de pólo como se eles fossem independentes uns dos outros. O corpo, a razão e a emoção precisam estar sincronizados para que o indivíduo-aprendiz atue em sua completude no momento da aprendizagem da língua estrangeira. Conforme Revuz (2006), a língua além de ser um objeto de conhecimento intelectual é também objeto de uma prática. *Prática de expressão, mais ou menos criativa, ela solicita o sujeito, seu modo de relacionar-se com os outros e com o mundo; prática corporal, ela põe em jogo todo o aparelho fonador. Mas, além disso, o sujeito deve pôr a serviço da expressão de seu eu um vaivém que requer muita flexibilidade psíquica entre um trabalho de corpo sobre os ritmos, os sons, as curvas entonacionais, e um trabalho de análise e de memorização das estruturas lingüísticas.*

Desse modo, para que o aprendiz se aproprie da língua estrangeira é preciso que ele a desconstrua, a fim de descobri-la na compreensão auditiva e de leitura e, em seguida, reconstrua-a na produção oral e escrita, aprendendo-a e sentindo-a enquanto língua expressiva. Da mesma forma, é preciso que esse mesmo aprendiz se desconstrua, para que se descubra agindo sob o peso de influências, na maior parte das vezes negativas, que atingem sua afetividade e turvam seu entendimento de si e da situação real de aprendizagem vivenciada e se reconstrua em sua completude, onde o corpo, a razão e a sensibilidade possam atuar juntos e solidariamente. Esse processo de desconstrução e reconstrução, tanto do aprendiz quanto da língua estudada, ocorre na prática e dinâmica vivenciada nas situações de aprendizagem em sala de aula, por meio da oportunidade que se apresenta em forma de dificuldade apontada, direta ou indiretamente pelo aprendiz, ou pelo entendimento do sentido de uma frase, ou de um diálogo, enfim, durante a execução das atividades propostas. Segundo o preceito de Delors (1998), o aprendiz é ensinado a *aprender a conhecer, a fazer, a viver juntos e a ser, via essencial que integra as três precedentes* e o capacita para aprender sempre, dentro e fora da sala de aula. O lúdico, a música, os jogos,

a leitura, os métodos, o diálogo são instrumentos fundamentais, tanto para o ensino da língua quanto para reconstrução da autoconfiança do aprendiz em suas competências e aptidões, exigindo apenas que sejam manejados com o objetivo de mobilizar todas as dimensões do aprendiz a conviverem e atuarem numa certa harmonia, para que possam aprender a língua escolhida.

Contudo, para que todo esse processo aconteça é preciso envolvimento, participação, cooperação mútua e motivação. Esses elementos, agregados ao conhecimento do público-alvo acompanhado e as situações de aprendizagem propostas e surgidas durante as aulas, conferirão ao professor a oportunidade de desenvolver um trabalho de apoio no momento da reconstrução e construção pessoal do aprendiz e de sua nova competência lingüística.

Os aspectos afetivos e os revezes enfrentados pelo aprendiz-adulto, em sua longa trajetória em busca da aquisição da língua estrangeira, são muito pouco considerados nos métodos e no exercício-prático do processo de ensino aprendizagem. Os fatores cognitivos e estruturais lingüísticos, como já apontados em nossa parte teórica, são reputados, desde os níveis iniciais do ensino e aprendizagem, como capazes de garantir ao aprendiz, conforme o *QEER*, a *facilidade, correção e eficácia* no momento de seu desempenho de produção e interação orais, conferindo-lhe, além disso, *a tranqüilidade, dinamismo, espontaneidade e eloqüência* suficientes e necessários para que se utilize da língua estrangeira estudada prontamente, de forma *elaborada, límpida e fluída, numa estrutura lógica, eficaz e satisfatória*. Mas essa proposta, apesar de empregar termos que envolvem o psíquico-afetivo do aprendiz, em momento algum orienta como aplicar e trabalhar em sala de aula o aspecto afetivo. Ou como fazer com que o aprendiz-adulto atinja em língua estrangeira, desde os seus primeiros contatos com ela, a *facilidade e tranqüilidade* sugeridas em sua proposta de ensino. Tampouco como fazer para que o aprendiz supere o medo, a ansiedade, a tensão, a insegurança e venha a comunicar-se e interagir em sala *sem esforço e tranqüilamente*. Algo parece faltar nessa proposta de aprendizagem. Por analogia, podemos dizer que ela tem um corpo muito bem estruturado e vigoroso, provido de um aspecto cognitivo eficiente e

suficientemente capaz de dar ao aprendiz o alcance e progresso *linguageiro* que ele busca e do qual necessita para *comunicar-se com segurança e enfrentar a maioria das situações, e delas participar sem esforço, espontânea e fluentemente*. Mas como tomar parte de uma conversa e exprimir-se oralmente, de forma contínua e espontânea, sem considerar os aspectos psíquico-afetivos que compõem o indivíduo-aprendiz?

Resgatando o que trouxemos de Maslow no capítulo teórico, *a não satisfação de uma necessidade básica, torna impossível a satisfação de outras de ordem superior*. Ora, se o aprendiz não vê satisfeita sua parte psíquico-afetiva com atitudes de apoio, atenção, acolhimento e segurança de que necessita para se desenvolver em qualquer âmbito, como poderá avançar em seu aprendizado e adquirir os conteúdos que lhes são apresentados? Como esperar desse indivíduo-aprendiz-adulto que ele interaja e se comunique em língua estrangeira *espontânea e tranqüilamente*, se ele não percebe essas necessidades básicas satisfeitas em si em sala de aula?

É interessante observar que o aprendiz-adulto, ao apresentar-se em sala de aula de língua estrangeira, na maioria das vezes, revela-se bipartido em razão-emoção, com acentuada inclinação para a individualização e o racionalismo, convicto, num primeiro momento, de que necessita para aprender unicamente da formalidade e rigor de um curso regular de língua estrangeira, de um método que lhe confira as estruturas do idioma escolhido e de seu empenho e esforço pessoal para a aquisição da nova competência lingüística. Tudo muito prático, rápido, senão imediato e simples. Contudo, conforme Revuz (2006), *a língua estrangeira vai confrontar o aprendiz com um outro recorte do real, mas sobretudo com um recorte em unidades de significação desprovidas de sua carga afetiva*. Esse recorte que a outra língua-cultura lhe apresenta da realidade leva-o a considerar alguns pontos e confrontar outros, os quais lhe exigirão um equilíbrio entre razão e sensibilidade, a fim de que promova a assimilação desejada da aprendizagem da língua estrangeira, a saber:

- perceber que a visão de mundo aportada por sua língua materna não é a verdade absoluta sobre a realidade;
- o confronto consigo mesmo enquanto indivíduo, ser social e aprendiz;
- a existência e influência do outro sobre a sua atuação e o seu desempenho pessoal;
- a necessidade de modificar hábitos antigos para assimilar novos, bem como aprofundar sua interação e integração com o outro e com o grupo-classe;
- a importância de perceber que a razão, aliada à emoção, torna o trabalho de aprendizagem estimulante e que esse estímulo se transforma em motivação, sobretudo quando envolve a todos do grupo-classe, uma vez que convivialmente, tanto ele quanto o grupo-classe, passam a construir juntos uma identidade em língua estrangeira num espaço só deles;
- que nesse espaço se veicula e se expande o fluxo verbal no idioma estudado, conforme os avanços e progressos feitos pelos aprendizes na assimilação do novo código lingüístico.

Portanto, é na integração da razão-emoção, do indivíduo-aprendiz, do eu-outro, do eu-outro-grupo-classe e não na fragmentação e distanciamento, que se começa a fortalecer o vínculo de comprometimento entre indivíduo-aprendiz-grupo-língua estrangeira, tendo como ponto de apoio para esse afloramento e renovação individual, social e cultural, o interesse e as expectativas dos envolvidos em assimilar um novo código lingüístico, código este que chega para o aprendiz pleno de possibilidades, mudanças e descobertas, quer sejam sobre si mesmo, sobre a língua-cultura estudada, sobre a convivência estabelecida ao longo da aprendizagem; enfim, um começar de novo, um outro eu, só que em uma outra língua-cultura.

Mas quando pensamos na dificuldade de verbalização de alguns aprendizes-adultos, o primeiro fator que nos ocorre é aquele das salas de aula apresentando um grande número de alunos e a conseqüente fragmentação do

grupo-classe; contudo, o aspecto que mais se evidenciou em nossas análises e auto-reflexão foi o ambiente pedagógico e suas influências no aspecto psíquico-afetivo dos aprendizes observados. Verificamos, a partir do estímulo positivo conferido aos aprendizes de interagirem entre si e com a língua que aprendiam, em um ambiente que promovia a interação cognitivo-afetiva, somado à aplicação de atividades condizentes ao nível de conhecimento de que já dispunham e dentro de um contexto real que lhes garantia a possibilidade de empregarem e demonstrarem a si mesmos o quanto já sabiam da língua e o que já sabiam fazer, que a automotivação aflorou e garantiu o estabelecimento do interesse em aprender e, conseqüentemente, da disposição para continuarem aprendendo.

Inquestionavelmente, todo aprendiz de língua estrangeira precisa ser levado a aprender a ouvir o som da língua estudada e a escutar e identificar esse novo som, não como um ruído novo ou algo estranho, mas provido de um significado que o estimule a pensar, a sentir e a querer buscar um sentido para esse significado, dentro de um contexto coerente ao real e ao seu nível de aprendizagem, para que, a partir disso, comece a construir e a conquistar, passo a passo, a sua expressividade oral. Mas, para aprender a *ouvir-entender-pensar-agir-falar* em língua estrangeira, o aprendiz precisa ser conduzido nessa empreitada de forma a se sentir apoiado cognitivamente e afetivamente e, portanto, precisa ser sensibilizado e estimulado para aprender, individual e convivialmente, bem como estar descontraído durante a aprendizagem, a fim de concentrar sua atenção no que está executando, liberar sua imaginação e emoções de maneira espontânea, para que não se sinta tolo ou ridículo, incapaz ou forçado a participar das atividades propostas em língua estrangeira.

Constatamos ser de fundamental relevância despertar o aprendiz para a amplitude do ser humano, que não se restringe apenas à inteligência racional, mas levá-lo a perceber e a empregar também, na construção da aprendizagem, seu aspecto afetivo, seus sentidos, sua imaginação, sua memória, sua sensibilidade e, desse modo, ampliar sua capacidade de atuação e de aprofundar o conhecimento. No nosso entender, o evidenciamento e a utilização da completude humana na aprendizagem propiciarão ao aprendiz um desempenho

prazeroso e estimulante e todo esforço por ele empregado nesse intento será considerado como compensador. Nesse sentido, ele transformará, se necessário, a si mesmo e a realidade ou adaptar-se-á a ela, conforme suas expectativas e as condições que no momento se apresentam.

No tocante à prática da sala de aula, constatamos a importância de se procurar evitar a fragmentação do indivíduo-aprendiz em seus aspectos racional e emocional, bem como a relevância de se buscar constantemente a conciliação desses dois pólos, visando e viabilizando o desenvolvimento e construção de cada aprendiz, dentro da riqueza de suas peculiaridades.

Referências bibliográficas

- ALTHUSSER, L., *Pour Marx*. Paris: Maspéro, 1965.
- ARENDR, Hannah. *A dignidade da política*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1993.
- AZANHA, J.M.P., *A formação do professor e outros escritos*. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2006.
- BACHMAN C., LINDENFELD J., SIMONIN J. *Langage et communications sociales*. Paris: Hatier, 1981.
- BAKHTIN, M., *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 12ª ed., 2006.
- BANGE, Pierre, *A propos de la communication et de l'apprentissage de L2 (notamment dans ses formes institutionnelles)*. In : Acquisition et interaction en langue étrangère. Paris: Aile 1, 1992.
- BARBOT, M-J. & CAMATARRI, G., *Autonomie et apprentissage: l'innovation dans la formation*. Paris : Presses Universitaires de France, 1999.
- BIZZOCHI, A., *A roupagem da língua*. In : Revista Língua Portuguesa, nº 25-nov. São Paulo : Editora Segmento, 2007.
- BOGAARDS, P., *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères*. Paris: Didier, 1991.
- BOGDAN, R. & BIKLEN, S.K. *Qualitative research for education*. Boston, Allyn and Bacon, Inc., 1982.
- BUSCAGLIA, L., *Amor*. 5ª ed. - Rio de Janeiro: Editora Parma, 1972.
- CANALE, M., SWAIN, M., *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing*. In: *Applied Linguistics*, vol. 1, nº1, pp. 1-47. Oxford: University Press, 1980.
- CARÉ, J-M. & DEBYSER, F., *Jeu, langage et créativité: les jeux dans la classe de français*. Paris: Hachette, 1991.
- CHAUI, Marilena. *Cultura e democracia — o discurso competente e outras falas*. 8ª ed. – São Paulo: Cortez, 2000.
- CICUREL, F., VERONIQUE, D., *Discours, action et appropriation des langues*. Paris : Presses Sorbonne Nouvelle, 2003.
- COELHO, Ildeu. *Formação do educador: dever do Estado, tarefa da universidade*. In: *Formação do Educador*. São Paulo: Editora UNESP, v.1, 1996.
- CORACINI, M.J., *Identidade & discurso : (des)construindo subjetividades*. Campinas: Unicamp, 2003.
- COSTE, D., *Lecture et compétence de communication*. In: *Le Français dans le Monde*, nº 141, pp. 25-34. Paris: 1978.
- CYR, Paul. *Les stratégies d'apprentissage*. Paris : CLE International, 1998.
- DAMÁSIO, A., *O mistério da consciência. Do corpo e das emoções ao conhecimento de si*. São Paulo: Companhia das Letras, 5ª ed., 2000.
- DEBAISIEUX, Jeanne-Marie. *Vous avez dit 'inachevé'... De quelques modes de construction du sens à l'oral*. In: CARTON, F. *Oral: variabilité et apprentissages*. Paris: Clé International, 2001.
- DELORS, Jacques et alii. *Educação — um tesouro a descobrir. Relatório UNESCO*. São Paulo: Cortez, 1998.
- DORIN, L., *Psicologia Geral*. São Paulo: Brasil, 3ª ed., 1977.
- FILMORE, C.-J., *The case for case*. In: *Universals in linguistic theory* (E. Bach and R.T. Harms eds.), New York: Eds. Holt, Rinehart and Winston, 1968.

- FORGAS, Joseph. *Affective intelligence: the role of affect in social thinking and behaviour*. Eds. *Emotional intelligence and everyday life*. New York: Psychology Press, 2001.
- FREIRE, P., *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- FREUD, S., *Interpretação dos Sonhos*. Rio de Janeiro : Imago, 1999.
- GALISON, R., *D'hier à aujourd'hui la didactique générale des langues étrangères*. Paris: Clé international, 1980.
- GIGLIOLI, P.-P., *Language and social context*. Penguin Books, 1972.
- GOLEMAN, D., *Inteligência Emocional*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- GONZÁLEZ, N. M., Lugares de interpretação do fenômeno da aquisição de Línguas estrangeiras. In: Estudos Lingüísticos XXXIII. Campinas: Unicamp, publicado em forma de CR Rom, 2003.
- GREENBERGER, D., *A mente vencendo o humor*. Porto Alegre: ARTMED, 1999.
- GUIMBRETIERE, Élisabeth. *Phonétique et autonomie de l'apprentissage*. In : Les auto-apprentissages. Paris : Le français dans le monde/numéro spécial, février-mars 1992.
- GUMPERZ J.-J., HYMES, D., *Directions in sociolinguistics*. New York : Ed. Holt, Rinehart and Winston, 1972.
- HALLIDAY, M.A.K., *Language structure and language fonction*. In : New Horizons in Linguistics (J.Lyons dir.), Peguin Books, 1970.
- ILLICH, I., *Pour une société sans école*. Paris: Seuil, 1971.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. *Nouvelle communication et analyse conversationnelle*. In: VERDELHAN-BOURGADE M., *Langue française communication et enseignement*. Paris : Larousse, 1986.
- _____. *La conversation*. Paris : Mémo Seuil, 1996.
- LABOV, W., *Sociolinguistique*. Paris: Éditions de Minuit, 1976.
- LEONTIEV, A.N., *O desenvolvimento do Psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.
- MALEBRANCHE, Nicolas, *De la recherche de la verité*. Paris: A.Pralard, 1678-9.
- MAZZOTTI, A. J. A. *A Abordagem estrutural das representações sociais*. Psicologia da Educação, São Paulo: PUC, n. 14/15, p.17-37, 2002.
- MENEZES, L.C., *"Para os professores nada? Tudo!"* In: Revista Nova Escola. São Paulo: outubro 2006.
- MENGA, L. & ANDRÉ, Marli E.D.A. *Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda.,1986.
- MOIRAND, S., *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris: Hachette, 1982.
- MORAES, Maria Cândida, *O Paradigma Educacional Emergente*. Campinas: Papyrus, 4ª ed.,1997.
- NÉRICI, Imídeo G. *Metodologia do ensino superior*. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1970.
- OSTROWER, Fayga. *Universos da arte*. Rio de Janeiro: Campus, 1986.
- PEREIRA, Marcos V. *A estética da professoralidade — um estudo interdisciplinar sobre a subjetividade do professor*. São Paulo: PUC, 1997. Tese de doutorado em Educação.
- PIAGET, Jean. *A linguagem e o pensamento da criança*. 7ª ed. - São Paulo: Martins Fontes, 1999.

- PLUTCHIK, Robert. *Emoção*. Trad. Jurandir Craveiro. São Paulo: Editora Brasiliense, 1978.
- PREVERT, Jacques. *Fatras*. Paris : Folio France, 1972.
- REVUZ, C. *A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio*. Trad. Silvana Serrani-Infante. In: SIGNORINI I. Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas: Mercado de Letras, 1998.
- RIOS, Terezinha A. *Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade*.- 6ª ed.- São Paulo: Cortez, 2006.
- ROSA, Sanny S. da. *Brincar, conhecer, ensinar*. São Paulo: Cortez, 1998.
- SILVA, Maria Cecília A. *Psicopedagogia: em busca de uma fundamentação teórica*. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 1998.
- STERN, P.N., *Grounded theory methodology: Its uses and processes*. Image, 12, 20-23, 1980.
- STRAUSS, A., *Pesquisa qualitativa : técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada*. Porto Alegre: Artmed, 2ª ed., 2008.
- VION, Robert. *La communication Verbale. Analyse des Interactions*. Paris: Hachette Supérieur, 1992.
- VYGOTSKY, L.S. *Pensamento e Linguagem*. Trad. Jeferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 3ª ed., 1991.
- _____. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- _____. *Teoria e método em psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- TRAVERSO, Véronique. *L'analyse des conversations*. Paris: Nathan, 1999.
- WALLON, Henri. *A atividade proprioplástica*. In: Werebe, Maria J.G. *Henri Wallon*. São Paulo: Ática, 1986.

Sites consultados:

http://neverland.net/bati/a_connais.htm#vous

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)