

O CORPO COMO MEDIADOR DA APROPRIAÇÃO DE ORALIDADE EM LÍNGUA ESTRANGEIRA

Eduardo Dias da Silva
Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF)

Resumo: Nesse artigo qualitativo de pesquisa documental, apresentamos os princípios teóricos em torno do conceito de corpo com objetivo de justificar um dos possíveis arcabouços utilizados na apropriação de oralidade no ensino de língua estrangeira (LE). Buscamos destacar o papel do corpo como mediador, salientando a questão da polissemia na sua constituição para o ensino de LE. Alicerçado nesse pressuposto e para se evitar a prática de ensino que tenha como foco meramente as acomodações de trocas linguísticas, privilegia-se uma prática de ensino que busca contribuições para possibilidade de mudança no contexto de ensino-aprendizagem de LE.

Palavras-chave: Corpo; Apropriação de oralidade; Língua estrangeira.

Abstract: In this article from a qualitative documentary research, we present the theoretical principles around the concept of body in order to justify one of the possible frameworks used in the oral tradition of appropriation in foreign language education. We seek to highlight the body's role as mediator, emphasizing the issue of polysemy in its constitution for foreign language (FL) teaching. Founded on this basis and to avoid the practice of teaching that focuses on the linguistic exchanges accommodations merely emphasizes a teaching practice that seeks contributions to the possibility of change in the context of teaching and learning FL .

Keywords: Body and voice; Orality appropriation; Foreign language

Introdução

A interação com o corpo para apropriação de oralidade em Língua Estrangeira (LE), os debates sobre o ensino-aprendizagem, a relação do sujeito e do corpo e de como este é percebido, de acordo com Orlandi (2002; 2012), Massaro (2001; 2007; 2008), Rodrigues

(2007), Reis (2008; 2011) e Pierra (2006), são o foco neste artigo, elaborado a partir de uma pesquisa qualitativa de modalidade documental.

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

Desse modo, os documentos são como “quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano” (PHILLIPS, 1974, p. 187 apud LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38), tais quais leis, diários, jornais, revistas, discursos, livros, arquivos escolares, entre outros, de acordo com Lüdke e André (1986) e Flick (2009). Os documentos aos quais nos referimos são dissertações de mestrado, teses de doutorado, livros e artigos dos pesquisadores em tela.

Os documentos enquanto discursos são restringidos pelo social, mas, também, o constitui. Assim, de acordo do Silva (2014, p. 58), “é nas práticas discursiva (quem produziu, onde, local de circulação, quem consome) e social (relações de poder, ideologia, hegemonia) que os documentos são definidos”.

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

A oralidade, entendida nesse estudo de acordo com Meshonnic (2010), não pode ser compreendida separadamente dos conceitos de discurso, subjetividade e ritmo. Contribuindo com a definição de oralidade defendida por esse autor, reputam-se os estudos de Reis e Ferreira (2012, p. 366) quanto ao ensino-aprendizagem de uma LE ao elucidarem que

esses elementos interligados desempenham um papel preponderante na forma de vislumbrar o discurso como uma organização do sentido pelo sujeito através do

ritmo, em outros termos, a apropriação da oralidade passa a ser o encontro com uma linguagem que atravessa o sujeito e que se dá por um discurso que é organizado por um ritmo.

A oralidade, então, passa a ser vislumbrada como estreitamente ligada à subjetividade e ao ritmo, tomando-se a definição de ritmo enunciada por Meschonnic (2010), ou seja, como movimento de enunciação e como marca da subjetividade.

Pierra (2006, p. 97) elucidada: “penso primeiramente com o corpo, a voz vem em seguida”, fazendo tal observação quanto ao uso de expressões gestuais (movimentos e posicionamentos de mãos e braços, inclinações de tronco) que caracterizam cada língua, remetendo a diversas interpretações e compreensões da intencionalidade do sujeito (professores e aprendentes¹). É pela reflexão sobre o lugar que o corpo ocupa, sob o ponto de vista da Filosofia e da História que se pretende, então, chegar ao ponto singular do presente trabalho que é o corpo formatado pelo outro em LE.

Corpo

Ao colocar o corpo como parte singular neste artigo, não seria plausível deixar de lado os comentários sobre a sua posição ao longo da história. O conceito de corpo percorreu a história da Ciência e da Filosofia, sendo, assim, um conceito aberto. A oposição “corpo e alma”, “corpo e espírito” ou, ainda, “corpo e mente” nunca foi completamente resolvida. De Platão a Bergson, passando por Descartes, Espinoza, Merleau-Ponty, Freud, Marx, entre tantos outros, a definição de corpo sempre se apresentou como uma incógnita.

Criando um ponto de partida nessas considerações e dentre os pensadores supracitados, é de se destacar René Descartes (1596-1650), pois as maneiras pelas quais se pensa e se concebe o mundo atual têm forte influência desse filósofo. A noção de sujeito e da

¹ O termo *aprendente* é aqui utilizado em referência ao sujeito que aprende, pois a aprendizagem é uma construção individual e interna, realizando-se num processo histórico, pessoal e social, dentro de um corpo investido de significação simbólica. As experiências, as relações e as percepções do mundo no qual foram inseridos serão (re)significativas na construção do seu sistema cognitivo e afetivo e em seu desenvolvimento.

subjetividade, que ainda hoje permanece nas relações cotidianas, foi elaborada no cartesianismo, com a ideia do “penso, logo existo”. Assim, segundo Rodrigues (2007),

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

O sujeito é, portanto, se assim é possível afirmar, de acordo com as leituras de mundo, o fundamento do pensamento atual e liberal de democracia existente hoje, pois ele está no centro da própria ideia atual de Educação. Sem pretender entrar na discussão genealógica do conceito de *sujeito*, cabe esclarecer que a palavra está sendo utilizada para representar os diferentes lugares sociais – professores e aprendentes – experimentados pelas pessoas que habitam o ambiente escolar, como elucidado por Alevato (2015). A escolha de *sujeito*, porém, não foi aleatória. Ao optar por esse termo, a ideia foi chamar a atenção para dois aspectos:

a) o primeiro, refere-se à diferenciação entre um agente/ator que empresta seu corpo, sua interpretação, sua emoção, mas não dirige a cena, tampouco vive a autoria do texto e, ao não vivê-la, não se responsabiliza por ela: o autor é um Outro, o diretor é um Outro. [...] b) o segundo, diz respeito ao assemelhamento da relevância de *todos* – não apenas de professores e alunos – como sujeitos no processo cotidiano de produção de sentidos e de construção das relações em cada espaço/tempo [...]. (ALEVATO, 2015, p. 234) (grifos da autora).

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

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

Nas últimas décadas, o mencionado conceito começou a perder seu poder de influência para ser, sumariamente, questionado nas mais diversas áreas das ciências humanas. Nas rubricas *crise do eu* ou *crise da subjetividade*, criticando-se e rejeitando-se a definição de um sujeito universal, estável e unificado segundo Pierra (2006), Reis (2008), Coracini (2012), dentre outros pesquisadores. Logo, a inserção dos múltiplos olhares sobre um sujeito complexo, instável e imprevisível advinda da interação linguagem, cultura, poder e corpo, é percebida em Rodrigues (2007, p. 9), que assim o define:

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

Na pesquisa relatada neste artigo, considera-se a subjetividade como inscrita na superfície do corpo e produzida pela linguagem. Para tanto, deve-se abandonar o espaço privado e intransferível dos entendimentos individuais para adentrar nos cruzamentos e interposições que marcam a interação sociodiscursiva com o outro. Não há corpo que esteja investido de sentidos e que não o seja de um sujeito que se constitui por processo no qual “as instituições e suas práticas são fundamentais para a forma como este corpo se individualiza” (ORLANDI, 2012, p. 93) e se completa na interpretação do outro, dando margem para uma intersubjetividade de corpos.

Considerando a materialidade do sujeito, o corpo significa. Em outras palavras, a significação do corpo não pode ser pensada sem a materialidade do sujeito. Ou seja, não se pode pensar a materialidade do sujeito sem pensar na relação com o corpo e a interação social, incluída aqui a percepção do outro sobre o(s) corpo(s). A menção a *corpos* está relacionada aos dos participantes (professores e aprendentes) na interação em LE pela mediação no

ensino-aprendizagem da oralidade espontânea e autônoma como foco desse artigo qualitativo de modalidade documental.

Outra a materialidade que evidência o uso do corpo como mediador do oral em LE é percebido no texto teatral e nas vozes dos participantes como verdadeira forma de apropriação de expressão e da subjetividade. Vale observar a concepção de Pierra (2006, p. 74) sobre isso:

a materialidade do texto acontecerá na materialidade dos corpos e vozes que produzirão um efeito emotivo graças à apropriação e à percepção singulares de cada participante, testemunho de uma verdadeira subjetividade colocada em prática a partir da limitação dos textos que podem fixar os limites entre o escrito e sua interpretação. Para “entorpecer a audição e a visão” como sugerido por Hamlet a seus atores pela voz de Shakespeare².

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

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

²« *La matérialité du texte s'inscrit dans la matérialité des corps et des voix qui produiront un effet émotionnel grâce à l'appropriation singulière de chacun, témoignage d'une véritable subjectivité mise en oeuvre à partir de l'écriture et de son interprétation pour "stupéfier l'ouïe et la vue" ainsi que le recommandait Hamlet à ses comédiens par la voix de Shakespeare.* » (tradução nossa)

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

Com base em tais argumentações, privilegia-se o corpo mais como objeto social; em outras palavras, o corpo formatado pelo *outro*, como já mencionado anteriormente, não apenas em Língua Materna (LM), mas também em LE. Corpo inscrito em uma sociedade que, de acordo com Tavares (2010, p. 34), está

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

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

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

Há duas conclusões nas quais é possível crer que o corpo ajude o acesso à LE e a todas as outras atividades humanas: a) para interagir é preciso ter corpo, pois é impossível aprender algo sem o corpo; e b) para interagir é preciso que o corpo esteja em contato com o

mundo. Segundo este raciocínio, pode-se dizer que, para interagir e aprender, o sujeito necessita de um corpo e do mundo a sua volta.

Assim, Rodrigues (2007, p. 24), compartilhando também dessa visão, tenta compreender cada um dos dois conceitos mencionados acima e adentra, ainda, no corpo visto pela Psicanálise, conceituando que

o corpo é um complexo organismo dotado de inúmeros órgãos governado por um cérebro todo poderoso. Este cérebro é governado por uma consciência, um ego, um sujeito, um ser que controla as ações do corpo [...] [e] para a aprendizagem acontecer é preciso haver o mundo, mas de que forma aprendemos o mundo? Entendemos que o aprendizado do mundo pelo homem está dividido em dois momentos distintos: o primeiro antes da palavra e o segundo depois da palavra. O primeiro se caracterizaria por um aprendizado pautado pelos sentidos, o segundo, marcado pela entrada das palavras, portanto pelo simbólico. [...] O corpo humano, nos diz a psicanálise, é um corpo pulsional, mas também um corpo simbólico. O corpo é antes de tudo e principalmente um corpo olhado pelo o outro. O eu se forma inevitavelmente através do olhar do outro, é o outro que possui sua imagem.

O corpo, longe de se restringir à sua natureza físico-fisiológica, avança para o psíquico devido ao fato de que o ser humano é um animal que fala. O sujeito é, portanto, atravessado pelo simbólico. No caso da linguagem, ao contrário dos outros instrumentos que são elaborados pelo indivíduo à proporção de suas necessidades, ela já está elaborada; e a apropriação do simbólico e da língua, via percepção do outro, é mencionada em Rodrigues (2007, p. 24) ao inferir que

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

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

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

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

Essa ideia trazida por Reis (2008) expressa que o corpo ajuda o aprendente a se comunicar em LE, apropriando-se, de maneira espontânea e real, da oralidade em LE mediada pelo corpo. Como foi dito, a oralidade está aqui definida de acordo com o que afirma Marcuschi (2010, p. 25)

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

Nesta pesquisa, a oralidade, pautada no contexto do ensino-aprendizagem de LE, parte da visão da Abordagem Comunicativa (AC). Assim, ela é explicitada como elemento crucial de um contexto de aprendizagem comunicativa. Segundo essa abordagem, é preciso considerar a língua em seu uso real, tratando-a como mecanismo de emissão que se faz consciente de uma recepção e da sua adequação para a construção de determinado sentido, utilizando, para tanto, o corpo.

Outro ponto importante no uso do corpo na apropriação da oralidade no ensino-aprendizagem de LE é levantado por Massaro (2008, p. 132) ao relatar que

[...] propondo justamente práticas [...] teatrais que, fazendo explorar recursos expressivos da voz (linguagem não articulada) e do corpo (linguagem não verbal),

diminuiriam os inconvenientes para a comunicação causados pelo nervosismo e/ou timidez.

Os inconvenientes e obstáculos no uso do corpo como mediador da apropriação da oralidade no ensino-aprendizagem de LE também são elencados por Pierra (2006). Entretanto, conforme a autora, eles poderão servir de motivadores para superar, inicialmente, o bloqueio de se comunicar oralmente em LE em relação à falta da “palavra certa” e ao medo de errar. Acredita-se que superar esses inconvenientes e obstáculos pode levar a uma desinibição e a uma liberação gestuais que, para Massaro (2001, 2007, 2008) e Reis (2008, 2011), vão facilitar, cada vez mais, a iniciativa com que os aprendentes possam se aventurar em seus turnos de falar, o que vai favorecer a apropriação da oralidade em LE.

Considera-se que a apropriação da oralidade via corpo, no ensino-aprendizagem da LE, precisa contemplar o que Dolz e Schneuwly (2011, p. 132) apresentam como o “aspecto aparentemente caótico do discurso oral” para que, assim, os aprendentes passem a desenvolver a aprendizagem de uma LE em caráter mais espontâneo, ou seja, mais real. Desse modo, permite, espontaneamente e com naturalidade, a utilização de outros elementos da oralidade, que não os códigos de sons, palavras e organização sintática.

A fragmentação que direciona a oralidade a outros recursos para a construção do discurso dá aos aprendentes mais possibilidades para o seu desenvolvimento. Assim, “o não saber” pode ser entendido como sinalização para outros caminhos, pois mesmo as lacunas que fragmentam o discurso direcionam para mecanismos que construam o significado.

Muda-se, então, a compreensão de puro erro ou do problema de nível de língua pouco desenvolvido, já que as pausas, as buscas por vocabulário, as autocorreções e até os questionamentos para o preenchimento de lacunas são tomados como fatores naturais de uma oralidade espontânea, presentes na LM e, por que não, em LE.

A escolha de documentos com a oralidade pré-formatada torna-se insuficiente, uma vez que o seu desenvolvimento implica muito mais do que a exposição à sonorização. É preciso contemplar os elementos do “caótico”, expondo e motivando a oralidade no ensino-aprendizagem de LE pela utilização dos recursos que podem movimentar o sentido do

discurso para a compreensão adequada da mensagem. Sobre tais elementos, ressalta-se a apresentação de Meshonnic (2006, p. 7) ao declarar que

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

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

Tais autores, citados acima, ressaltam a importância do ritmo na composição do sentido e que “a produção e a percepção dos acentos e das pausas determinam a produção e a percepção de grupos” (p. 132). A importância do ritmo reverberado pelo corpo, como também destaca Meschonnic (2006, p. 17), faz com que a significação do discurso seja fortalecida, uma vez que, “o ritmo é uma organização subjetiva do discurso, da ordem do contínuo, não do descontínuo do signo. Neste sentido, ritmicamente, prosodicamente, não há mais, no discurso, dupla articulação da linguagem”.

Ao falar em interação e comunicação via corpo em LE, percebe-se uma aproximação com a lingüística pragmática, com a sociolingüística interacional, bem como com a lingüística do discurso do que com a LA. Entretanto, para situar melhor o trabalho apresentado, desloca-se a ideia de dicotomia saussureana entre *langue* e *parole* e adota-se, para este trabalho, uma relação não dicotômica entre língua e discurso.

Para Saussure, a língua é o sistema em que tudo se mantém. Ela é social, é constituída de constantes. De seu lado, a fala é ocasional, histórica, individual e constituída de variáveis. De acordo com Orlandi e Lagazzi-Rodrigues (2006), ao separar língua e fala, separam-se, ao mesmo tempo, o que é social e o que é histórico. Um discurso visto de tal forma fica condicionado à análise de seu funcionamento, contanto que se observe a relação do que é linguístico com a exterioridade que o determina. No discurso, tem-se o social e o histórico indissociados.

Logo, o propósito é compreender primeiramente alguns aspectos da comunicação não verbal – extralinguística – mediados do corpo em LE para, em seguida, relacioná-los com o campo do ensino-aprendizagem de LE. Em relação à Psicologia, que estuda a comunicação do corpo segundo o princípio da ressonância corporal³, o intuito é circular entre tais áreas buscando produzir novos conceitos que iluminem os objetos de estudo e as análises. Para isso, tenta-se contextualizar cada um dos conceitos em sua área de origem, para, em seguida, trazê-los de volta, ressignificados, para o âmbito da reflexão em curso.

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

A comunicação não verbal foi ignorada, durante muito tempo, enquanto componente significativo do fenômeno comunicativo. Trata-se de um campo relativamente inexplorado e pouco sistematizado, o que explica, portanto, as diversas incertezas terminológicas e certas divergências analíticas, conforme afirma Rodrigues (2007). O não verbal inclui os elementos não linguísticos que comunicam alguma coisa no curso de uma interação. Dentre os fatores

³ De acordo com Rodrigues, trata-se de uma “[...] troca de energia entre os corpos, a energia de um corpo é transformada pela energia de um outro corpo, afetando a própria organização da comunicação. [...] esta organização de comunicação via ressonância corporal acaba interferindo na própria organização discursiva das frases, palavras, tons, gestos, assim como na regulação do espaço e da distância que queremos manter com os nossos interlocutores” (2007, p. 41).

não verbais mais importantes em uma interação, destacam-se: a paralingua, a kinesia e a proxemia, que, segundo Rodrigues (2007, p. 39-41), são assim definidas e exemplificadas:

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

A dimensão gestual (uso do corpo) deve ocupar um lugar importante nas aulas de LE, visto que na cultura humana a gestualidade é abundante. Ignorar a dimensão gestual e os contatos corporais nas atividades pedagógicas seria limitar a interação e admitir a alienação de uma das expressões mais caras ao ser humano: a sua gestualidade. Observa-se que o trabalho desenvolvido por Massaro (2007) e Reis (2008) sobre o corpo, a voz e os jogos dramáticos possibilitaram aos aprendentes um distanciamento do aspecto formal do ensino-aprendizagem de LE, o que angustiou alguns e divertiu outros. O afastamento levou o aprendente a um novo tipo de relacionamento com a LE, no caso o Francês, através de seus aspectos poéticos e lúdicos. Pela descoberta da entonação, dos gestos, do corpo, o aprendente descobriu, igualmente, que ele possui um corpo significante em LM e também em LE.

Considerações finais

Pode-se concluir que a comunicação deve ser concebida como sistema dinâmico de códigos interdependentes e que todo estudo criterioso sobre a comunicação deveria integrar as condutas não verbais dos participantes (professores e aprendentes), no intuito de restituir, juntamente com o plano verbal, o ato comunicativo em sua totalidade. As condutas fazem das práticas orais de Massaro (2007) e de Reis (2008) – nas atividades teatrais (jogos dramáticos e teatrais) e improvisações sobre textos da dramaturgia contemporânea de expressão francesa – uma fonte de exemplos no qual corpo possui papel de mediador da apropriação da oralidade

no ensino-aprendizagem de LE, levando os aprendentes a situações reais e espontâneas da oralidade.

Ao longo das leituras dos trabalhos de Massaro (2007) e Reis (2008) é perceptível o fato de que estes professores pesquisadores possuem um percurso reflexivo crítico. Em seus trabalhos, demandam envolvimento emocional e cognitivo que, por sua vez, pressupõe atitudes pessoais singulares como mentalidade aberta, que revela a disposição em ouvir opiniões diferentes, desarmados de julgamentos ou resistências que impeçam ver uma determinada questão sob outro prisma, conforme já apontavam Dewey (1959), Schön (2000) e Zeichner (1993).

A análise documental referente aos pesquisadores e a ratificação desta análise pelos artigos, livros, dissertações e teses permitiram inferir que os aprendentes se tornaram participantes autônomos e motivados em suas produções orais espontâneas ao longo do ensino-aprendizagem de LE, tendo o corpo importância ímpar como mediador do processo de apropriação do oral.

Almeja-se que o exposto aqui sobre a relação entre o corpo como mediador na apropriação da oralidade no ensino-aprendizagem de LE consiga, apesar de ainda restrita, a circulação no meio acadêmico, contribuir para o avanço sobre o conhecimento dos intervenientes dessa alternativa pedagógica. Se a contribuição se efetivar, será possível concluir que o nosso empenho na elaboração deste artigo está devidamente recompensado.

Referências

ALEVATO, H. Escola básica e suas revoluções necessárias: desafios à formação docente. Em: PARENTE, C. M. D.; VALLE, L. E. L. R.; MATTOS, M. J. V. M. (orgs.). **A Formação de professores e seus desafios frente às mudanças sociais, políticas e tecnológicas**. Porto Alegre: Penso, 2015. pp. 220-240.

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

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

DESCARTES, R. **Discurso do método**. Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2001. Disponível em:
<http://www.josenorberto.com.br/DESCARTES_Discurso_do_m%C3%A9todo_Completo.pdf> acesso em 21 de junho de 2015.

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

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

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

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

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

MASSARO, P. R. **O silêncio e a voz do texto teatral em francês, língua estrangeira**. Tese de doutorado. 232f. Doutorado em Letras. FFLCH-USP. São Paulo, 2007. Disponível em:
<<http://ebookbrowse.com/tese-paulo-roberto-massaro-pdf-d60227168>> acesso em 15 de julho de 2015.

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

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

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

_____. **Linguagem. Ritmo e vida**. Tradução Cristiano Florentino e Sônia Queiroz, Belo Horizonte: FALE-UFMG, 2006. Disponível em:
<<http://jornadagelle.files.wordpress.com/2011/05/meschonnic-linguagemritmo-e-vida.pdf>>
Acesso em 27 de agosto de 2015.

MOURA FILHO, A. C. L. **Reinventando a aula: por um contexto cooperativo para a aprendizagem de inglês como língua estrangeira**. 161p. Dissertação (Mestrado em Linguística) – LIP-UnB, Brasília, 2000. Disponível em <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/1541/1/Dissertacao_Augusto_Cesar_L_Moura_Filho.pdf> acesso em 15 de outubro de 2015.

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

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

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

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

REIS, M. G. M. **O texto teatral e os jogos dramáticos no ensino de francês língua estrangeira**. Tese de doutorado. 259f. Doutorado em Letras. FFLCH-USP. São Paulo, 2008. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8146/tde-02122008-171004/pt-br.php>> acesso em 10 de julho de 2015.

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

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

RODRIGUES, D. A. **Corpo, sujeito e interação na aprendizagem de uma língua estrangeira**. Dissertação de Mestrado. 119f. Mestre em Letras. FFLCH-USP. São Paulo, 2007. Disponível em <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8146/tde-30072008-114501/pt-br.php>> acesso em 12 de setembro de 2015.

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

SILVA, E. D. **A-TUA-AÇÃO: O texto teatral, o corpo e a voz como mediadores da apropriação da oralidade no ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira (Francês)**. Dissertação de Mestrado. 106f. PPGLA/LET/UnB: Brasília, 2014. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10482/17176>> Acesso em 08 de junho de 2015.

TAVARES, C. N. V. **Identidade itine(r)rante: o (des)contínuo (des)apropriar-se da posição de professor de língua estrangeira.** Tese de doutorado. 279f. Doutorado em Linguística Aplicada. IEL/Unicamp. Campinas-SP, 2010. Disponível em <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000770827&fd=y>> acesso em 18 de agosto de 2015.

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