

## Corpo e voz como mediadores na apropriação da oralidade em língua estrangeira

### Body and voice as mediators on orality appropriation in foreign language

Eduardo Dias da Silva\*

Maria da Glória Magalhães dos Reis\*\*

---

**RESUMO:** Este artigo, que apresenta um recorte de uma metapesquisa qualitativa de modalidade documental, situado no campo da Linguística Aplicada (LA), tem como objetivo analisar e encorajar as práticas do uso do corpo e da voz como mediadores da apropriação da oralidade de Língua Estrangeira (LE) em ambientes de ensino-aprendizagem e propiciar mais um referencial teórico multiplicador do fazer para os professores de línguas. As pesquisas analisadas neste estudo foram realizadas pelos professores Massaro (2001; 2007; 2008), da USP; e Reis (2008; 2011; 2012), da UnB. Apresenta-se o corpo nos debates sobre interação e aprendizagem de LE; outra pretensão é a de inserir, nas reflexões aqui expostas, o papel da voz, de acordo com Meschonnic (2006; 2010) e Bajard (2002; 2005), que são alvos de análises para um melhor entendimento sobre o processo de apropriação da oralidade ou práticas orais no ensino-aprendizagem em LE.

**PALAVRAS-CHAVE:** Corpo e voz. Apropriação da oralidade. Língua estrangeira.

**ABSTRACT:** This is a qualitative and documental metasearch article on Applied Linguistics area that aims to analyze and encourage the praxis of using body and voice as mediators in orality appropriation of a foreign language (FL) in a teaching-learning environment. In addition, the article provides a multiplying theoretical framework on language teachers' practices. The professors metasearched were Massaro (2001; 2007; 2008), from the University of São Paulo (USP) and Reis (2008; 2011; 2012) from the University of Brasilia (UnB). The body is presented in the debates on interaction and learning of a FL. Another claim of this article is to include the voice role in the considerations exposed here according to Meschonnic (2006; 2010) and Bajard (2002; 2005) that are analyzed for a better understanding of orality appropriation process or oral practice in teaching-learning process of a FL.

**KEYWORDS:** Body and voice. Orality appropriation. Foreign language.

---

## 1. Introdução

Pretende-se, neste artigo, discutir as relações do sujeito<sup>1</sup>, seu corpo e sua voz nos debates sobre interação (BAKHTIN, 2010a, 2010b, 2010c, 2013) e ensino-aprendizagem de

---

\* Mestre em Linguística Aplicada (UnB). Professor de Educação Básica na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF).

\*\* Doutora em Letras (USP). Professora do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução (LET) e do Programa de Pós-Graduação em Literatura da Universidade de Brasília (PósLit/UnB).

<sup>1</sup> Sem pretender entrar na discussão genealógica do conceito de *sujeito(s)*, 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) e Silva (2015b).

LE, como estas são percebidas, de acordo com Rodrigues (2007), Pierra (2006), Bajard (2002; 2005) e Silva (2014a; 2015b) no processo de apropriação da oralidade em Língua Estrangeira (LE) e, mais especificamente, como esses conceitos aparecem nas pesquisas dos professores Paulo Roberto Massaro (2001; 2007; 2008), da USP, e Maria da Glória Magalhães dos Reis, da UnB (2008; 2011; FERREIRA, 2012).

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

Esses elementos interligados [discurso, subjetividade e ritmo] 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. O autor desenvolve, em *Poétique du traduire*, os conceitos de língua e discurso que, segundo ele, refletem uma transformação em relação ao pensamento sobre a linguagem. Para ele, o pensamento a respeito da linguagem “passou da língua (com suas categorias – léxico, morfologia, sintaxe) para o discurso, para o sujeito que age, que dialoga, inscrito prosodicamente, ritmicamente na linguagem”<sup>2</sup> (MESCHONNIC, 2010, p. 13)<sup>3</sup>.

Já para Pierra (2006), o corpo vem em primeiro lugar. Afirma a autora, citando Grotowski, que é preciso: “pensar primeiramente com o corpo, a voz vem em seguida”<sup>4</sup> (2006, p. 97). Pierra faz tal observação quanto ao uso de expressões gestuais (movimentos e posicionamentos de mãos e braços, inclinações de tronco) que caracterizam cada língua e remetem a diversas interpretações e compreensões da intencionalidade do sujeito (professores e aprendentes<sup>5</sup>). É pela reflexão sobre o lugar que o corpo pode ocupar que se pretende, então,

---

<sup>2</sup> Todas as traduções cujos originais estão em nota de rodapé são nossas.

<sup>3</sup> *Elle [la pensée du langage] est passée de la langue (avec ses catégories – lexicque, morphologie, syntaxe) au discours, au sujet agissant, dialoguant, inscrit prosodiquement, rythmiquement dans le langage.*

<sup>4</sup> *Penser avec le corps et la voix vient ensuite.*

<sup>5</sup> O termo *aprendente* é aqui utilizado em referência ao sujeito que aprende, pois concebemos a aprendizagem com 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.

chegar ao ponto singular deste trabalho, que é o corpo formatado pelo outro, outra língua, outra voz, outro corpo, na apropriação de uma LE.

## 2. Corpo e Voz

Ao colocar o corpo como uma das partes nevrálgicas neste artigo, mostra-se necessário tecer alguns apontamentos sobre a sua posição ao longo da história, segundo Silva (2015b). O conceito de corpo percorreu a história da Ciência e da Filosofia, sendo assim, é um conceito aberto. A oposição “corpo e alma”, “corpo e espírito” ou ainda “corpo e mente” nunca foi completamente esclarecida. De Platão a Bergson, passando por Descartes, Espinoza, Merleau-Ponty, Freud, Marx, entre tantos outros, a definição de corpo sempre se apresentou como um mistério.

Nesse breve painel histórico, pode-se destacar, por exemplo, René Descartes (1596-1650), por ainda se observar uma forte influência do pensamento deste filósofo na maneira pela qual se pensa e se concebe o mundo atual. A noção de sujeito e de subjetividade, que ainda hoje insiste em permanecer nas relações cotidianas, construída sobre o princípio “penso, logo existo”, segundo Rodrigues (2007, p. 17-18),

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.

O sujeito é, portanto, nessa corrente filosófica, o fundamento do pensamento atual e liberal que é defendida ainda hoje, um pretense sujeito racional e dono de seu destino.

Descartes (2001) definiu 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, essa concepção começou a perder seu poder de influência para ser, sumariamente, questionada nas mais diversas áreas das ciências sociais, sob as rubricas “crise do eu” ou “crise da subjetividade”, criticando-se e rejeitando-se a definição de um sujeito universal, estável e unificado. Logo, a inserção dos múltiplos olhares sobre um sujeito complexo, instável e imprevisível, advinda da interação linguagem, cultura, poder, sociedade e corpo, é percebida em Freitas (2011, p. 144), que se baseando nos conceitos do Círculo de Bakhtin assim o define

[os pensadores russos,] comprometidos com uma transformação da realidade, partilham de uma base comum de pensamento: um marxismo que considera a subjetividade e singularidade em contraposição a um marxismo dogmático, sociologista e economicista. Suas teorias, por considerarem o homem como ser essencialmente social e histórico que, na relação com o outro, em sua atividade prática comum intermediada pela linguagem se constitui e se desenvolve como sujeito, talvez tenham condições de apontar um novo caminho para as relações entre Psicologia e Educação. Um caminho em que o homem, à medida que constrói sua singularidade, atua sobre as condições objetivas da sociedade, transformando-as.

Na pesquisa relatada neste artigo, considera-se a subjetividade como inscrita na superfície do corpo e produzida pela linguagem e, para esclarecer nossa posição em relação à concepção de linguagem abordada, trazemos, aqui, reflexões sobre autores que não têm uma relação direta com o ensino de línguas estrangeiras, como Bakhtin, Orlandi, Lagazzi-Rodrigues e Freitas, mas que nos auxiliam na compreensão de uma perspectiva sociointeracionista na qual nos inserimos.

Para tanto, pode-se pensar em um abandono do espaço privado e intransferível dos entendimentos individuais para mergulhar nos cruzamentos e interposições que marcam a interação sociodiscursiva com o outro. Não há corpo que esteja investido de sentidos e que não seja o corpo de um sujeito que se constitui por processos nos quais “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 do corpo.

Considerando a materialidade do sujeito, o corpo significa. Em outras palavras, a significação do corpo não pode ser pensada sem a materialidade do sujeito e vice-versa, 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 do texto teatral e da voz no ensino-aprendizagem da oralidade espontânea.

Nesse sentido, aprender uma língua toca a história do sujeito na sua relação com o desejo, assim, por meio da prática teatral e dos jogos (REIS, 2008), a oralização de textos com força estética e musicalidade e o trabalho com o corpo podem ajudar o aprendente na confrontação com a língua, levando-o a estabelecer a relação entre o desejo de interagir e o prazer da fala, ainda de acordo com esta autora.

A noção de interação sociodiscursiva, tal como se vê, ultrapassa a simples transmissão de informações: o que está em jogo é a expressão da própria subjetividade. Cabe esclarecer que quando se usa a palavra *sujeito* é no sentido de que a construção da outra palavra em língua estrangeira se inscreve na relação com o seu “eu”, remetendo-se à preocupação de Bakhtin (2010b, p. 293-294) de devolver a palavra ao sujeito

As palavras da língua não são de ninguém, mas ao mesmo tempo nós as ouvimos apenas em determinadas enunciações individuais, nós as lemos em determinadas obras individuais, e aí as palavras já não têm expressão apenas típica, porém expressão individual externada com maior ou menor nitidez (em função do gênero), determinada pelo contexto singularmente individual do enunciado. Os significados lexicográficos neutros das palavras da língua asseguram para ela a identidade e a compreensão mútua de todos os seus falantes, contudo o emprego das palavras na comunicação discursiva viva sempre é de índole individual-contextual. Por isso pode-se dizer que qualquer palavra existe para o falante em três aspectos: como palavra da língua neutra e não pertencente a ninguém; como palavra *alheia* dos outros, cheia de ecos de outros enunciados; e, por último, como a *minha* palavra, porque, uma vez que eu opero com ela em uma situação determinada, com uma intenção discursiva determinada, ela já está compenetrada da minha expressão.

É a interação através desta palavra “compenetrada” pela expressão individual e subjetiva, esta palavra “*minha*”, esta construção de um novo “eu” na língua estrangeira que trata este trabalho.

Dentro da construção dessa expressão individual por meio do texto teatral, chega-se a outro conceito que permeia as pesquisas de Massaro e Reis que é o da materialidade do texto teatral, percebida nos corpos e nas vozes dos participantes como verdadeira forma de

apropriação de oralidade e expressão da subjetividade. Vale observar a concepção de Pierra (2006, p. 74) sobre o tema

A materialidade do texto se inscreverá na materialidade dos corpos e vozes que produzirão um efeito emocional graças à apropriação singular de cada um, 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 Shakespeare<sup>6</sup>.

A percepção e a apropriação do oral em LE passam pelas práticas sobre o 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”, dando corpo à intersubjetividade, pois, segundo Silva (2014a, p. 21),

A língua envolve múltiplos processos da intersubjetividade, ou seja, para se ensinar-aprender uma LE faz-se necessário dar atenção ao conjunto, integrando o sujeito que aprende, o sujeito que ensina e o ambiente: no caso, a instituição, a sociedade constituinte da comunidade linguística tanto da língua-alvo como também da LM e demais ambientes nos quais ocorram o processo de ensinar e aprender uma língua.

No que diz respeito a esse envolvimento de processos da intersubjetividade, que propõe integrar o sujeito que aprende, o sujeito que ensina e o meio ambiente, Paulo Massaro descreve, na obra *Teatro e língua estrangeira – entre teoria(s) e prática(s)* (2008), o trabalho realizado na Escola de Aplicação da Universidade de São Paulo, fruto de sua pesquisa de mestrado e que parte de uma concepção pedagógica que tece a linguagem teatral e a língua estrangeira, apresentando sua trajetória que começa nos anos 1980.

Maria da Glória Magalhães dos Reis, em sua tese de doutorado, *O texto teatral e os jogos dramáticos no ensino de francês língua estrangeira* (2008), e até hoje nas pesquisas,

---

<sup>6</sup>*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.*

realizadas com o grupo *En classe et en scène*<sup>7</sup>, na Universidade de Brasília, desenvolve projetos de ensino, pesquisa e extensão com alunos dos cursos de Letras Francês (tanto no curso de Línguas Estrangeiras Aplicadas, quanto nos de Tradução, Licenciatura e Bacharelado), nos quais são realizadas encenações de dramaturgos de expressão francesa. Na tese, o autor encenado foi o francês Bernard-Marie Koltès e, em projetos mais recentes, o togolês Gustave Akakpo.

Nas pesquisas de Massaro e Reis mostra-se indispensável que os sujeitos se conscientizem do que se pode produzir visualmente pelos seus movimentos (seus corpos) e auditivamente pela voz que modula o discurso do texto teatral. Para isso, é preciso que se possam vislumbrar escolhas expressivas pessoais convincentes que testemunhem a expressão da 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”.

Contrariando a concepção de corpo como propriedade intrínseca 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, pertence a *outro*. O corpo, nesse sentido, é formatado pela linguagem e depende do lugar social que lhe é atribuído. A linguagem, assim, é interação, tensão constante e complexa entre um *eu* e um *outro*, remetendo ao

(...) estranho, ao desconhecido, ao novo que pode trazer desafios, prazeres ou até mesmo bloqueios e inibições, pois ela [a linguagem] mexe com a língua que constitui os sujeitos (professores e aprendentes) e vai mais além! Ela quebra ou, até mesmo, confronta os conceitos, as crenças e os signos já existentes dentro da consciência de cada sujeito, carregada pela língua materna (LM) que o constitui. (SILVA, 2014a, p. 21).

Com base em tais argumentações, privilegia-se o corpo como objeto social, ou seja, o corpo formatado pelo *outro*, não apenas em Língua Materna (LM), mas também em LE, 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

---

<sup>7</sup> Histórico e trabalhos do grupo podem ser encontrados na página: <https://www.facebook.com/enclasseetenscene>. Acesso em: março de 2016.

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 em uma sociedade hoje alcunhada de *modernidade líquida* (BAUMAN, 2001), aquela em que alguns elementos são diluídos, deixando simplesmente de existir, sendo necessário recorrer a fragmentos 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. Há duas pressuposições nas quais é possível crer que o corpo ajude o acesso à LE e a todas as outras atividades humanas: a) para interagir é necessário ter corpo, pois é impossível aprender algo sem ele; e b) para interagir é necessário que ele esteja em contato com o mundo. De acordo este raciocínio, pode-se dizer que, para interagir e aprender, o sujeito precisa de um corpo e do mundo a sua volta.

Assim, Pierra (2001, p. 180), compartilhando também dessa visão, tenta compreender cada um dos dois conceitos supracitados e toca, ainda, no tema do corpo visto pela pelo viés da intersubjetividade, conceituando que

A subjetividade, alteridade, singularidade, desejo de expressão, relação, criatividade são as palavras chave deste trabalho cênico da fala e do gesto partindo de um texto no qual a escuta e o olhar do outro são indispensáveis à expressão.

O corpo, longe de se restringir à sua natureza físico-fisiológica, avança para o emocional devido ao fato cabal de que o ser humano é um animal que fala. O sujeito é, logo, 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 esta apropriação do simbólico e da língua, via percepção do outro, é mencionada por Tezza (2011, p. 243) ao afirmar que

Assim como minha visão precisa do outro para eu me ver e me completar, minha palavra precisa do outro para significar, no momento mesmo em que nasce. Lembremos que, para Bakhtin/Voloshinov (em *Marxismo e Filosofia da linguagem*), a compreensão é um processo ativo e responsivo.

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, ele 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.

Dando voz ao corpo e corporeidade à voz, percebe-se a importância do jogo e da improvisação na discussão em curso neste artigo, 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”, que ajuda o aprendente a se comunicar em LE, apropriando-se de maneira espontânea e real da oralidade em LE mediado pelo corpo e pela voz. Esta oralidade, cuja conceituação já foi apresentada neste trabalho, pode receber a ênfase dada por Marcuschi (2010, p.25) como

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

Para desenvolver a oralidade em LE, ao mesmo tempo como prática social e como expressão da subjetividade, 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 o corpo e a voz para tanto. Outro ponto importante no uso do corpo e da voz 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 e da voz como mediadores 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 obstáculos pode levar a uma desinibição e uma liberação gestuais que, para Massaro e Reis, vão facilitar a iniciativa com que os aprendentes possam se aventurar em seus turnos de fala cada vez mais, o que vai favorecer a apropriação da oralidade (SILVA, 2015b).

Considera-se que o processo de apropriação da oralidade via corpo e voz, desde início do ensino-aprendizagem tanto de LM quanto de LE, poderia 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; e que se permitam, espontaneamente e com naturalidade, a utilização de outros elementos da oralidade, que não os códigos de sons, palavras e organização sintática própria do que se costuma chamar de “falado”.

A fragmentação que direciona a oralidade a outros recursos para a construção do discurso dá aos aprendentes maiores 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 (SILVA, 2015b).

Ainda segundo este autor, muda-se a compreensão de puro erro ou do problema de nível de língua pouco desenvolvido, pois 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.

Bakhtin (2013) discute a importância da leitura em voz alta e da entonação no ensino-aprendizagem de formas complexas da língua, sempre valorizando a experimentação do aluno, como podemos observar no trecho abaixo:

Adiante, junto com os alunos, chegamos à conclusão de que o elemento dramático do período sumiu totalmente: aquela entonação, a mímica e o gesto com ajuda dos quais explorávamos a dramaticidade interna durante a leitura em voz alta do texto de Púchkin tornaram-se claramente inconvenientes na leitura de nossa reformulação. De acordo com os alunos, a frase tornou-se mais literária, muda para a leitura com os olhos: ela não pede mais uma leitura em voz alta. (BAKHTIN, 2013, p. 31).

Bakhtin fala, acima, de um “elemento dramático” necessário ao período entoado. Podemos deduzir disto que não basta uma mera “sonorização”, mas é preciso que se depreenda

da oração dita uma emoção, pois, como elucidado por Silva (2015a, p. 235), “a língua serve para comunicar estados da sensibilidade, do jogo com as palavras, nos mais distintos modos de se dizer uma mesma coisa”.

É necessário contemplar os elementos do “caótico”, expor e motivar a apropriação da oralidade no ensino-aprendizagem de LE pela utilização dos recursos que possam dar o sentido do discurso para a compreensão adequada da mensagem. Sobre tais elementos, tem-se a apresentação de Meschonnic (2006, p. 07) 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 linguística 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. [...] 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, traz outros elementos constituintes da oralidade que a classifica em patamar mais amplo, podendo ser relacionados ao que Dolz e Schneuwly (2011, p. 131) indicam como “vocalização”, “instrumento linguístico para a entonação e a acentuação”, que também é o lugar de expressão do ritmo e da musicalidade, associando-se, frequentemente, às emoções e à afetividade.

Os autores supracitados 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” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2011, p. 130). A importância do ritmo, como também destaca Meschonnic, 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” (MESCHONNIC, 2006, p. 17).

Mesmo não se referindo de modo específico ao texto teatral, Bajard (2002; 2005) propõe uma definição muito importante entre o *ler um texto* e *dizer um texto*. Refutando o termo

“leitura em voz alta”, sugere o emprego da seguinte terminologia não ambígua, exemplificada por Massaro (2007, p. 26), no que tange a

*Oralizar* para designar a atividade de identificação das palavras através da voz [...], *ler* para designar a atividade silenciosa de construção de sentidos a partir de um texto [e] *dizer* para designar a atividade de comunicação vocal de um texto preexistente.

Evidentemente, o dizer só pode ser realizado após a leitura do texto teatral. Entretanto, vale ressaltar que, para ler um texto teatral e, portanto, construir sentidos pertinentes a ele, é imprescindível que o leitor (professores e aprendentes) leve em consideração a efetiva intenção de oralidade na compreensão escrita que em conjunto com um “trabalho maior e mais constante com a produção e a compreensão orais [parece] também necessário para que a leitura se torne cada vez mais proficiente” (PIETRARÓIA, 1997, p. 317).

Assim, mesmo que as tarefas de leitura e de comunicação vocal não sejam realizadas simultaneamente, todo o trabalho pedagógico de leitura do texto teatral deveria ser permeado pela imbricação das esferas da escrita e da oralidade. Nesse sentido, segundo Silva (2015a, p. 236), “outro ponto crucial a ser compreendido nesse contexto de leitura é a compreensão de que não se nasce leitor, mas que se torna leitor a partir das experiências que se vivencia enquanto tal”.

Ao falar em interação via corpo e voz em LE, é preciso ressaltar que, nesta concepção não pode haver a separação ente língua e fala. De acordo com Orlandi e Lagazzi-Rodrigues (2006), ao separar língua e fala, separa-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 (SILVA, 2015b). No discurso, tem-se o social e o histórico indissociados. Retomando um dos princípios basilares do pensamento do Círculo de Bakhtin

Em essência, para a consciência individual, a linguagem enquanto concreção sócio-ideológica viva e enquanto opinião plurilíngue, coloca-se nos limites de seu território e nos limites do território de outrem. A palavra da língua é uma palavra semi-alheia. Ela só se torna “própria” quando o falante a povoa com sua intenção, com seu acento, quando a domina através do discurso, torna-a familiar com sua orientação semântica e expressiva. Até o momento em que foi apropriado, o discurso não se encontra em uma língua neutra e impessoal (pois não é do dicionário que ele é tomado pelo falante!), ele está nos lábios de outrem, nos contextos de outrem e a serviço das intenções de outrem: e é

lá que é preciso que ele seja isolado e feito próprio. (BAKHTIN, 2010c, p. 100).

Pode-se perceber que essa apropriação do discurso de outrem é favorecida pelo uso do texto teatral, da voz e do corpo. No que diz respeito ao ensino-aprendizagem de uma LE, essa experiência pode fazer com que a comunidade educacional (aprendentes, professores-pesquisadores etc.) familiarize-se a novas maneiras de vislumbrar a apropriação da oralidade e o ensino de LE, uma vez que “aprender uma língua estrangeira transforma tanto a história do sujeito com sua própria língua, como sua relação com o desejo de expressão e esse processo mobiliza o sujeito de forma integral” (REIS, 2008, p. 141).

Portanto, pode-se perceber, pelas análises dos trabalhos desenvolvidos por Massaro e Reis, que os aprendentes não passaram por esta experiência de uso do corpo, da voz e do texto teatral na mediação da apropriação da oralidade no ensino-aprendizagem de LE sem ficarem por ela marcados.

Verifica-se, também, que as técnicas teatrais em uso pelos professores pesquisadores Massaro e Reis propiciaram aos aprendentes uma situação real de comunicação e os conduziram a fazer uso da LE, o que possibilitou uma abertura à apropriação da oralidade, à colaboração e à criatividade, conforme elucidado por Silva (2014a; 2014b; 2015b). O objetivo de ambas as propostas foi refletir sobre o uso das técnicas teatrais que interpelam o aprendente através da afetividade, da subjetividade, do corpo e da voz, para favorecer a produção oral em LE e teve como fundamento a ideia de que, pela experiência viva da “oralização” e da “encenação” de um texto teatral, o aprendente pode superar as inibições iniciais de falar uma LE.

Ao se aprofundar nesses estudos, percebe-se que a responsabilidade de um professor de línguas é grande, pois tal escolha envolve aprender a lidar com o ser humano inserido na sociedade, como sujeito histórico, cultural, ideológico. Nas palavras de Reis (2008, p. 180), podem-se vislumbrar futuras pesquisas e novos questionamentos que envolvam os construtos: corpo, voz e texto teatral, já que, segundo a autora

[...] não proponho receitas prontas nem muito menos um modelo no qual as pessoas possam se basear. Acredito, no entanto, que a contribuição que meu trabalho pode oferecer é no sentido de sensibilizar o professor de Francês língua estrangeira e o professor de língua estrangeira em geral a uma busca de suas características próprias e recursos individuais sem se prender a manuais ou receitas prontas.

Logo, a estética teatral e o trabalho com o corpo, a voz e o texto de Gisèle Pierra, e, ainda, a transmissão vocal do texto, para Elie Bajard, o trabalho com a leitura em voz alta e com correspondências grafo-fonológicas, de Cristina Pietraróia, são provas de que a abertura a esta busca pode ser um aspecto importante para a formação do professor de línguas, segundo Silva (2014a; 2014b). Atividades que motivem e direcionem o trabalho sobre os aspectos musical e entonativo da língua e aquelas que, como bem lembrado por Massaro (2007, p. 179), proporcionam a “construção de passarelas entre a esfera da escrita e a esfera da oralidade”, possibilitam a realização de um percurso que marca os participantes além do puramente linguístico.

Porém, seja qual for o interesse ou o recurso do professor de LE e por mais interessante que seja sua experiência no assunto ensino-aprendizagem, o que parece ainda importante é trazer a reflexão sobre como se dão as relações entre saber-professor-aprendente.

Esta metapesquisa não esgota as possibilidades no campo dos estudos do texto teatral, do corpo e da voz como mediadores da apropriação da oralidade no ensino-aprendizagem de LE; pelo contrário, mostra que há um caminho já trilhado por professores pesquisadores como Massaro e Reis, com bons frutos já colhidos, em pesquisas e atividades profícuas e comprometidas, mas que muito ainda há para se avançar, pois

Os autores citados acima pregam que os profissionais poderão agir com desenvoltura diante das dificuldades práticas do dia a dia por meio da reflexão sobre as mesmas, acima de tudo quando tais profissionais possuem liberdades pessoais e podem exercer, no contexto de ensino-aprendizagem, seus talentos e criatividade (SILVA, 2014b, p. 16).

A dimensão gestual (uso do corpo) deve ocupar seu 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, no trabalho desenvolvido por Massaro e Reis 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, pois o processo avaliativo se deu

(...) em um movimento e consenso de que as experiências educativas devem ser desenhadas visando ao comprometimento com as abordagens alicerçadas em experiências de aprendizagem comunitárias, autênticas, sociais, nas quais

a presença, comunicação, interação e colaboração aconteçam. (SILVA, 2015c, p. 99).

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, pode-se levá-lo a descobrir que ele possui um corpo significante em LM e também em LE.

### 3. Considerações finais

À guisa de conclusão, a interação seria um sistema dinâmico de códigos interdependentes e 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 interativo em sua totalidade.

As condutas fazem das práticas orais de Massaro e de Reis – nas atividades teatrais (jogos dramáticos e teatrais) e improvisações sobre textos da dramaturgia contemporânea de expressão francesa – uma fonte de exemplos nos quais o texto teatral, o corpo e a voz possuem um papel de mediadores da apropriação da oralidade no ensino-aprendizagem de LE, levando os aprendentes a situações reais e espontâneas de expressão oral.

Ao longo das leituras dos trabalhos de Massaro e Reis, é perceptível o fato de que os professores pesquisadores analisados possuem um percurso reflexivo crítico na concretude de suas práticas de sala de aula, pois, segundo Freire (1996, p. 43), “o que se precisa é possibilitar que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal se vá tornando crítica”.

Em seus trabalhos, os pesquisadores demandam envolvimento emocional e cognitivo (afetividade e subjetividade) 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 outra perspectiva, conforme já apontavam Dewey (1959), Schön (2000) e Zeichner (1993).

Eles previram consequências no âmbito pessoal, acadêmico e sociopolítico, isso é, em como as ações de ensino-aprendizagem podem afetar o aprendente em seu olhar para si mesmo a partir de outrem, desenvolvimento intelectual e em sua própria vida. Assim, utilizando-se da voz de Silva (2014b, p. 20),

Espera-se que este artigo dê margens a continuadas discussões que contribuam para o desenvolvimento – que se pretende perene, considerando-se sua interminável e necessária missão – crítico-reflexivo dos aprendentes e dos professores de línguas.

A análise dos dados referentes aos professores metapesquisados e a ratificação desta análise pelos dados documentais (artigos, livros, dissertações de mestrados e teses) permitiram inferir que os aprendentes se tornaram atores motivados em suas produções orais espontâneas ao longo do ensino-aprendizagem de LE, tendo o corpo, a voz e o texto teatral importância singular como mediadores do processo de apropriação do oral.

### Referências Bibliográficas

ALEVATO, H. Escola básica e suas revoluções necessárias: desafios à formação docente. In: 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 sócias, políticas e tecnológicas**. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 220-240.

BAJARD, E. **Ler e dizer**. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. **Caminhos da escrita: espaços de aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2002.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2010a.

\_\_\_\_\_. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Trateschi Vieira 14<sup>a</sup> edição. São Paulo: Hucitec, 2010b.

\_\_\_\_\_. **Questões de literatura e estética: A teoria do romance**. Tradução de Aurora Fornoni Bernardini *et al.* São Paulo: HUCITEC, 2010c.

\_\_\_\_\_. **Questões de estilística no ensino de línguas**. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2013.

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

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](http://www.josenorberto.com.br/DESCARTES_Discurso_do_m%C3%A9todo_Completo.pdf) Acesso em 21 de outubro de 2015.

DEWEY, J. **Como pensamos**. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 3<sup>a</sup> 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. 3<sup>a</sup> ed. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2011.

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

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, M. T. A. Bakhtin e a psicologia. In: FARACO, C. A.; TEZZA, C.; CASTRO, G. **Diálogos com Bakhtin**. Curitiba: Editora UFPR. 2011, p. 141-159.

MASSARO, P. R. **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.

\_\_\_\_\_. **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-massaropdf-d60227168>. Acesso em 15 de janeiro de 2012.

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

MESCHONNIC, H. **Linguagem. Ritmo e vida**. Tradução Cristiano Florentino e Sônia Queiroz, Belo Horizonte: FALÉ-UFMG, 2006. Disponível em: <http://jornadagelle.files.wordpress.com/2011/05/meschonnic-linguagemritmo-e-vida.pdf>. Acesso em 27 de outubro de 2013.

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

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

\_\_\_\_\_. **Discurso em análise**: sujeito, sentido e ideologia. 2<sup>a</sup>. Ed. Campinas- SP: Pontes, 2012.

PIERRA, G. **Une esthétique théâtrale en langue étrangère**. Paris: L'Harmattan. 2001

\_\_\_\_\_. **Le corps, la voix, le texte**. Paris: L'Harmattan, 2006.

PIETRARÓIA, C. M. C. **Percursos de leitura**: léxico e construção do sentido na leitura em língua estrangeira. São Paulo: Annablume, 1997.

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 novembro de 2011.

\_\_\_\_\_. A expressão em cena: afetividade, o corpo, e a voz da LE. In: MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. (Org.) **Afetividade e emoções no ensino/aprendizagem de línguas: múltiplos olhares**. Campinas-SP: Pontes, vol. 18. 2011, p. 215-248.

\_\_\_\_\_.; FERREIRA, A. M. A. Verbetes oral, oralidade e discurso: análise crítica de dois dicionários didáticos de ensino de língua estrangeira/oral. **Revista Signum: Estudos Linguísticos**. Londrina-PR, n. 15, vol. 2, dez. 2012, p. 367-372.

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, 2014a. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/17176>. Acesso em 13 de dezembro 2015.

\_\_\_\_\_. Professor reflexivo na apropriação da oralidade no ensino-aprendizagem de língua estrangeira. **Revista Línguas & Letras**. v. 15. n. 31, 2014b. p. 1-20. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/10226/8181>. Acesso em 13 de dezembro de 2015.

\_\_\_\_\_. Eu gosto do gosto de gostar de ler: A leitura como gênero discursivo na escola. **Revista e-escrita**. v. 6. n. 1, 2015a. p. 230-243. Disponível em: [http://www.uniabeu.edu.br/publica/index.php/RE/article/view/1624/pdf\\_368](http://www.uniabeu.edu.br/publica/index.php/RE/article/view/1624/pdf_368). Acesso em 13 de dezembro de 2015.

\_\_\_\_\_. O corpo como mediador da apropriação da oralidade em língua estrangeira. **Revista Desempenho**. v. 1. n. 24, 2015b. p. 1-17. <http://periodicos.unb.br/index.php/rd/article/view/16465/12232>. Acesso em 13 de dezembro de 2015.

\_\_\_\_\_. On a du plaisir en lire la littérature. **Revista Bem Legal**. v. 5. n. 1, 2015c. p. 97-103. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/revistabemlegal/edicao-atual/on-a-du>. Acesso em 13 de dezembro 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.

TEZZA, C. Sobre o autor e o herói. In: FARACO, C. A.; TEZZA, C.; CASTRO, G. **Diálogos com Bakhtin**. Curitiba: Editora UFPR. 2011, p. 231-257.

UBERSFELD, A. **Lire le Tréâtre II** – L'école du spectateur. Paris: Belin, 1996.

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<sup>a</sup> ed. Lisboa: Educa, 1993

Artigo recebido em: 13.12.2015

Artigo aprovado em: 25.05.2016

Domínios de Lingu@gem