

INTERAÇÕES VERBAIS E APRENDIZAGEM DA PRODUÇÃO ORAL EM CLASSES DE FLE EM MACAPÁ: UMA ABORDAGEM SOCIOINTERACIONISTA*

Ivanete Maria S. dos S. GOMES
Universidade Federal do Pará

RESUMO: Este artigo propõe-se a analisar o papel das interações verbais em classe de FLE. Partindo de reflexões teóricas fundadas na abordagem sociointeracionista do ensino de línguas em contexto escolar e apoiando-se em um *corpus* constituído a partir de uma pesquisa em classes de FLE de Macapá, discute-se a importância dos contextos sociais para a construção do discurso dos aprendentes de línguas. O papel do professor como mediador entre o aluno e o discurso estrangeiro é levado em conta nesse trabalho. Partindo-se da análise de alguns resultados obtidos em entrevistas com questionários e, principalmente, da análise de seis seqüências discursivas gravadas em fitas k-7 e transcritas, procura-se mostrar a importância das trocas verbais para as aquisições linguageiras em LE.

PALAVRAS-CHAVE: Interações verbais; ensino-aprendizagem da comunicação em LE; competência discursiva; sociointeracionismo.

RÉSUMÉ: Cet article a pour but d'analyser le rôle des interactions verbales en classe de FLE. A partir de réflexions théoriques fondées sur l'approche

* Agradeço os comentários e sugestões, sempre pertinentes, feitos pelos professores José Carlos Chaves da Cunha e Myriam Chrestian Chaves da Cunha a uma primeira versão deste texto. Agradeço também as sensatas considerações do Conselho Editorial desta revista. Estendo meus agradecimentos ao professor Patrick Dahlet que, com despojamento e entusiasmo, orientou-me nos primórdios da pesquisa que deu origem a este artigo, e aos professores Eric Colino, Manuel de Lima, Georges Drumeaux, Patricia Tabournel e Pierre Bouquet, todos da Guiana Francesa, pela gentileza de revisar o resumo e de me prestar esclarecimentos sobre alguns aspectos de sua língua-cultura. É importante frisar que a responsabilidade por possíveis equívocos na versão final é toda minha.

socio-interactive d'enseignement de langues en contexte scolaire et en s'appuyant sur un *corpus* constitué à partir d'une recherche dans des classes de FLE à Macapá, notre réflexion porte sur l'importance des contextes sociaux pour la construction du discours des apprenants de langues. Dans ce travail, le rôle de l'enseignant comme médiateur entre l'élève et le discours étranger est pris en compte. Tout en partant de l'analyse de quelques résultats obtenus à partir d'enquêtes et surtout de l'analyse de six séquences discursives enregistrées sur des cassettes audio et transcrites, nous envisageons de montrer l'importance des échanges verbaux dans les acquisitions langagières en LE.

MOTS-CLÉ: Interactions verbales; enseignement-apprentissage de la communication en FLE; compétence discursive ; socio-interactivité.

1 INTRODUÇÃO

Em várias classes de francês língua estrangeira (FLE) de Macapá, o ensino da produção oral (PO) tem adotado práticas metodológicas que, longe de proporcionar aos aprendentes uma competência comunicativa, distanciam-nos cada vez mais desse objetivo.

As dificuldades comunicativas de nossos alunos do Centro Estadual de Língua e Cultura Francesa Danielle Mitterrand (CELCFDM) - sobretudo aqueles que já tiveram de 360 a 420 horas de curso, respectivamente 6º e 7º níveis¹ – preocupam tanto os professores quanto os alunos. Os primeiros não compreendem o motivo pelo qual os aprendentes, mesmo após um longo contato com a língua, não conseguem se comunicar em francês. Por sua vez,

¹ O curso livre do CELCFDM, onde lecionamos, tem a duração de 3 anos e meio e vai do 1º ao 7º nível.

os estudantes se sentem frustrados por suas tentativas mal sucedidas de interagir oralmente em sala de aula ou com turistas oriundos da Guiana Francesa². Repetidas vezes, escutamos dos alunos que suas dificuldades linguageiras não lhes permitiram estabelecer contato com esse povo.

O processo interativo, tanto em sala de aula como em outros contextos, é prejudicado pelas longas pausas dos alunos, por suas dificuldades de pronúncia, por se apoiarem repetidas vezes na língua materna (LM) e por não saberem adequar seu discurso à situação de comunicação.

Neste artigo, expomos alguns dos resultados de uma pesquisa³ realizada em turmas de FLE em Macapá, com o intuito de contribuir para as reflexões em torno da importância das interações sociais para as aquisições discursivas em língua estrangeira (LE). Primeiramente, apresentamos alguns recortes teóricos que orientaram nosso trabalho. Discutimos sobre a importância das interações para a aquisição de competências linguageiras em classe de LE, pelo viés da Teoria Sociointeracionista de Vygotski⁴ (2005) e pelas idéias de Kerbrat-Orecchioni (1990, 2006), Bakhtin (2006), Kramsch (1984), Cicurel (2005), Castellotti (2000), entre outros autores. Em seguida, mostramos alguns pontos da interpretação dos dados coletados, com ênfase na análise das interações verbais.

² Esse departamento francês faz fronteira com o Estado do Amapá.

³ Pesquisa efetuada entre 2004-2006, no âmbito de uma dissertação (um *Mémoire*) de DEA (*Diplôme d'Études Approfondies*/Diploma de Estudos Aprofundados), opção Ciências da Linguagem e Didática das Línguas. Esse curso foi realizado através de uma parceria firmada entre a UFFA e a *Université Antilles-Guyane*/Universidade Antilhas-Guiana (UAG). Os resultados dessa pesquisa foram apresentados em Gomes (2006).

⁴ Nas fontes a que tivemos acesso, encontramos variação na grafia deste sobrenome. Optamos, então, pela grafia que consta da ficha catalográfica da obra referenciada no presente trabalho, ou seja, Vygotski (2005).

2 INTERAÇÕES VERBAIS NO ENSINO DE LE

Na classe de língua, as interações verbais funcionam como uma alavanca no processo de aquisição discursiva. Na negociação do sentido do discurso estrangeiro, os aprendentes descobrem novas formas de se expressar oralmente na língua-alvo. Entretanto, as aquisições linguageiras em LE serão mais perceptíveis se houver mediação do ensinante entre o aprendente e a língua-alvo e se os alunos forem estimulados a interagir verbalmente. Nas duas seções a seguir, discutimos sobre o papel das interações verbais na aquisição de uma competência oral em LE e sobre o papel do professor como mediador desse processo.

2.1 INTERAÇÃO E AQUISIÇÃO DISCURSIVA

No ensino da comunicação oral em LE, é preciso ensinar, além de estruturas lingüísticas, aspectos pragmáticos e semânticos do discurso, pois, em uma situação real de comunicação, os interlocutores não produzem frases isoladas; eles as utilizam para interagir com as pessoas. Segundo Kerbrat-Orecchioni (1990, p. 13), "Todo discurso é uma 'construção coletiva', ou uma realização interativa". No decorrer da interação, as decisões tomadas pelos interactantes levam em conta o discurso um do outro.

Para que haja interação e, conseqüentemente, aquisição, é necessário que os interlocutores se engajem na conversação, demonstrando interesse pela contribuição do outro e apresentando sinais de atenção. Dessa forma, eles realizam o que Kerbrat-Orecchioni denomina "validação interlocutória" (p. 18).

O ensino do discurso passa, portanto, por um trabalho pautado na valorização das interações verbais. É somente na experiência das várias formas de interagir na língua-alvo que o aprendente amplia seus conhecimentos, criando e recriando seu discurso.

2.2 NEGOCIAÇÃO E CO-CONSTRUÇÃO DO DISCURSO

Como a interpretação do sentido do discurso depende da capacidade do destinatário de inferi-lo com base em pistas deixadas por seu interlocutor, a negociação discursiva passa a desempenhar um papel primordial na construção da intercompreensão. Ela é considerada a tônica das interações sociais e da aquisição do discurso. Aqui, trataremos prioritariamente das negociações relativas ao sistema de *alternância de turno* e ao *estabelecimento do sentido*.

A disputa pelos turnos de fala é freqüente nas interações face a face. Apesar da existência de um conjunto de regras que regem sua organização estrutural, as transgressões são comuns. Numa conversa, para que o diálogo possa se estabelecer, faz-se necessário respeitar o princípio da alternância de turno, ou seja, o sistema de direitos e deveres dos participantes, apresentado por Kerbrat-Orecchioni (2006) da seguinte forma:

- A função locutória deve ser ocupada sucessivamente por diferentes atores;
- Uma única pessoa fala por vez;
- Há sempre alguém que fala.

A tolerância à violação das regras de alternância varia de acordo com os contextos sociais e culturais. De maneira geral, as interrupções são bem toleradas, algumas delas sendo consideradas cooperativas na medida em que indicam engajamento, atenção ou necessidade de esclarecimento.

Numa sala de aula, a interrupção realizada pelo ensinante é bem tolerada pelo aprendente. Porém, a interrupção praticada pelo aluno pode ter conseqüências desastrosas para a interação. Isso se deve ao tipo de interação realizada, pois a relação professor/aluno é essencialmente assimétrica: o papel social do professor lhe permite comandar a troca, distribuindo os turnos de fala, fazendo perguntas bem como controlando o tempo de resposta do aluno, fazendo

comentários, fornecendo explicações, decidindo sobre o início e o fim da interação etc.

Para que haja intercompreensão, os alunos precisam aprender a lidar com a alternância. Saber “tomar” e “passar” a palavra no momento certo, mas principalmente, saber o que fazer com ela em seu turno de fala, denota uma competência discursiva. É função da escola ensinar estratégias de negociação dos turnos de fala.

Assim como a negociação da alternância de turno, a negociação do sentido é também fundamental para a interpretação do discurso e para as aquisições discursivas, haja vista que “a compreensão, na interação verbal face a face, resulta de um projeto conjunto de interlocutores em atividades colaborativas e coordenadas de co-produção de sentido e não de uma simples interpretação semântica de enunciados proferidos” (MARCUSCHI, 2005, p. 15).

O sentido do discurso não é dado na língua, mas co-construído pelos interactantes, que se esforçam para construir sua coerência. Nesse processo, o contexto e a relação interpessoal desempenham papéis importantíssimos, pois, como afirma Marcuschi (p. 42), “nem tudo o que se compreende numa interação social vem envelopado em linguagem verbal, mas muito está na própria relação construída entre os indivíduos e nas atividades contextualizadas”. Por isso, na classe de LE, é importante que o professor esteja atento às oportunidades de envolver os alunos num trabalho cooperativo de construção de sentidos, de “elaboração de uma significação plural” (NEDJMA, 2005, p. 114).

3 LM E CLASSE DE LE

Nossa pesquisa nos mostrou que o principal objetivo dos aprendentes é a comunicação oral: eles almejam conversar em francês, como veremos em 5.2.1. Infelizmente, poucos conseguem interagir na língua visada, na sala de aula ou nos encontros com francófonos.

Em contextos em que ocorre a comunicação exolíngüe⁵, como é o caso das turmas de LE, as aquisições linguageiras serão mais aparentes se houver interação e colaboração, a fim de que todos possam se sentir seguros e valorizados no que dizem. Da mesma forma, o encontro de um nativo da língua-alvo com um aloglota⁶ só poderá favorecer a aquisição deste se seu interlocutor for cooperativo e se ambos escolherem estratégias adequadas visando à intercompreensão.

Numa situação de bilingüismo, há geralmente alternância de línguas (CASTELLOTTI, 2000). Para alcançar a intercompreensão, os locutores transitam, por vezes, entre os dois códigos. No ensino de LE, esse recurso à LM nem sempre é bem visto pelos ensinantes. Há muitos professores que tentam proibir, mesmo em classes iniciantes, o uso da LM. Para Miled (2005), a idéia subjacente a essa tradição escolar é a de que o encontro de dois códigos lingüísticos poderia confundir o aluno.

Sem poder recorrer à sua língua e sem as ferramentas para se comunicar na língua-alvo, os alunos se calam ou abandonam o curso. Alguns alunos declaram que a interdição da LM em sala de aula contribuiu para sua deserção. No entanto, nas análises das interações verbais em classes de LE realizadas por diversos pesquisadores, vemos,

⁵ A comunicação exolíngüe designa as interações verbais que se realizam entre pessoas que não compartilham a mesma LM e aquelas em que duas ou mais pessoas possuem uma LM comum, mas não possuem o mesmo nível de proficiência na língua estrangeira utilizada na interação. No primeiro caso, o participante cuja língua foi eleita para a troca verbal estará em vantagem sobre seu interlocutor no que concerne à fluência. Em ambas as situações, a comunicação será assimétrica e as disparidades se farão notar.

⁶ Segundo Vasseur (2006, p. 96-97), o “aprendiz” é aquele que, “na sala de aula ou na conversa, [...] se mostra como se tivesse por objetivo a aquisição de uma competência na língua de seu interlocutor e ‘se faz aprendiz’”; já o termo “aloglota” designaria “toda pessoa que está em situação de utilizar uma língua que lhe é estrangeira, sem prejuízo de suas intenções se elas não são manifestas” (p. 97).

com frequência, que o “falar bilíngüe” (VASSEUR, 2006) - manifesto em várias ocorrências de alternância de códigos – tem merecido um tratamento especial, haja vista sua importância no âmbito das estratégias de negociação do sentido.

Uma reflexão sobre o papel da LM e da colaboração interlocutiva nas aquisições discursivas em LE pode ajudar o professor a entender o modo pelo qual o aluno constrói uma competência bilíngüe ou, levando em conta os argumentos de Vasseur (2006), uma competência interlíngüe.

4 A COMPETÊNCIA CONVERSACIONAL

Já há mais de 20 anos, Kramersch (1984) e Grandcolas (1984) defendem a idéia de que o discurso da classe de língua deveria se aproximar cada vez mais dos discursos que o aprendiz utilizará nas interações com locutores nativos. Em seus artigos, nos quais aparece a oposição discurso didático x discurso natural, essas autoras discutem os resultados de algumas pesquisas de tendência interacionista sobre a aprendizagem de línguas em contexto escolar.

Essas pesquisas mostraram que existe uma distância muito grande entre o discurso pedagógico e o discurso natural. Uma das pesquisas mostrou que 51% das perguntas feitas pelo professor são perguntas cujas respostas já são conhecidas com antecedência contra 1% das questões feitas por um interlocutor em contexto natural; apenas 21% das perguntas visam a informações desconhecidas (KRAMSCH, 1984). “As perguntas de controle do professor servem para verificar a compreensão do aluno, raramente [servem] para confirmar sua própria compreensão ou a do aluno” (p. 63). Além disso, observou-se que no discurso do ensinante, ao contrário do discurso do nativo em interação com um não-nativo, há mais asserções e formas imperativas e menos perguntas.

Para que o aluno adquira hábitos conversacionais, é preciso abrir as portas da classe de língua aos modelos de discursos naturais.

O discurso didático, com suas obrigações e seus rituais, não serve como modelo de conversação. É importante selecionar com cuidado os registros de diálogos a serem explorados na classe. Grandcolas observa que os registros de conversações autênticas proporcionam ao aprendiz “uma pequena bagagem de respostas curtas que lhe permitirão enfrentar rapidamente determinado número de trocas verbais” (1984, p. 71).

Além disso, o professor pode levar os alunos à prática de um diálogo mais natural, aceitando-os como co-enunciadores e estimulando-os a interagir uns com os outros. Para tanto, ele precisará fazer uso da “flexibilidade comunicativa”, isto é, respeitar “as regras ligadas à situação didática, que são diferentes das regras de comunicação em vigor fora da classe” (CICUREL, 2005, p. 183), mas ao mesmo tempo, permitir “uma fala individualizada e ‘fresca’, capaz de alterar a ordem interacional porque é uma palavra autêntica”. O *ensinante interativo* dá espaço para os aprendizes se exprimirem, sem deixar de guiá-los para um objetivo claro, ou seja, para a aquisição de uma competência conversacional. Nesse sentido, as “digressões” podem ser vistas com outros olhos, pois podem sinalizar o desejo do aluno de interagir de maneira mais autêntica.

5 ALGUNS FUNDAMENTOS DA TEORIA SOCIOINTERACIONISTA

A Teoria Sociointeracionista, cujo precursor é Vygotski, ergueu-se sobre o conceito de *mediação social*. Vygotski vê na relação com “o outro”, no diálogo com a realidade sociocultural, o fundamento da aquisição da linguagem. Morato (2005, p. 323) usa os seguintes termos para definir suas concepções: “para [Vygotski], a

⁷ Cicurel (2005, p. 180) empresta esse termo de Gumperz, que o utiliza para “designar o fenômeno que consiste em adaptar suas estratégias a seu auditório e aos sinais que ele emite”.

linguagem é o motor do processo de aquisição cognitiva geral, *via* [grifo da autora] noção de mediação (interação social)”. Vygotski enfatiza a função social da fala. Para ele, o interlocutor é fundamental na construção da linguagem. Na perspectiva sociointeracionista, a linguagem e as interações sociais são extremamente importantes no desenvolvimento da cognição. Assim, linguagem e dialogia são inseparáveis.

Um dos conceitos de Vygotski que é mais conhecido nos meios acadêmicos é o de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)⁸, segundo o qual a aprendizagem da criança é mais significativa se ela tiver a ajuda de um adulto ou de uma criança mais velha. É o princípio da cooperação que se estabelece aqui, como o próprio Vygotski (2005, p. 129-130) aponta:

O que a criança é capaz de fazer hoje em cooperação, será capaz de fazer sozinha amanhã. Portanto, o único tipo positivo de aprendizado é aquele que caminha à frente do desenvolvimento, servindo-lhe de guia; deve voltar-se não tanto para as funções já maduras, mas principalmente para as funções em amadurecimento.

As idéias de Bakhtin e de seu “Círculo” também inspiram pesquisas sobre a aquisição da linguagem, no campo do sociointeracionismo. Para Bakhtin, “[o] *centro* [grifo do autor] organizador de toda enunciação, de toda expressão, não é interior, mas exterior: está situado no meio social que envolve o indivíduo” (2006, p. 125). Ao se referir às semelhanças entre Vygotski e Bakhtin, Arditty (2005, p. 11) comenta: “a partir de uma concepção comum do ser humano, [eles] fizeram da noção de interação social e de sua ancoragem histórica o pivô de seus trabalhos”.

Segundo Arditty (p. 12), Vygotski apresenta essencialmente duas teses: “a tese de uma gênese social da consciência e do psiquismo

⁸ Esta sigla apresenta variações. Em Morato (2005), encontramos-na sob a forma ZPD (Zona Proximal de Desenvolvimento), como em francês: Arditty (2005) emprega ZPD (*Zone de Proche Développement*).

através de atividades realizadas com o outro e [a tese] da necessária mediação, técnica, mas sobretudo semiótica dessas atividades”. Aqui, Arditty mostra que as idéias de Vygotski assemelham-se aos postulados do “Círculo” quando estes afirmam que

a consciência não pode surgir e se afirmar como realidade a não ser pela encarnação material dos signos... A consciência só se transforma em consciência quando repleta de conteúdo ideológico (semiótico) e, conseqüentemente, somente no processo de interação social (BAKHTINE⁹/ VOLOCHINOV, 1929, p. 28 apud ARDITTY, 2005, p. 12).

A releitura - por parte de pesquisadores em *Didactique des langues*¹⁰(DDL) - da noção de interação que figura em trabalhos realizados por vygotkianos e por bakhtinianos tem resultado em descobertas importantes para o ensino-aprendizagem da linguagem em LE.

6 ANÁLISE DE PRÁTICAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA PO

Por questões didáticas, decidimos dividir a apresentação dos resultados da pesquisa em duas partes: na primeira, analisamos alguns dados coletados por meio das respostas de professores e alunos; na segunda, procedemos à análise das interações verbais nas classes visitadas, orientada por transcrições de aulas.

No decorrer das análises, procuramos evidenciar a importância das interações verbais nas aquisições discursivas da classe de LE e verificar o lugar que elas ocupam nesse contexto. Procuramos também

⁹ A variação de grafia aqui presente decorre da necessidade de se conservar a grafia da fonte referenciada por Arditty.

¹⁰ Didática das Línguas.

apresentar algumas sugestões de intervenção didática para um ensino mais eficaz da PO.

6.1 CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA

Nossa pesquisa foi realizada em maio e em dezembro de 2005, em três instituições públicas de Macapá, incluindo o CELCFDM. As outras duas instituições chamaremos Escola A e Escola B.

Eis algumas das questões a que nos propusemos responder:

- 1) Que lugar ocupa a oralidade nas classes de FLE macapaenses? ; 2) Qual é o papel das interações sociais nas aquisições linguageiras? ; 3) Como criar um ambiente favorável ao desenvolvimento da competência oral?

As hipóteses que formulamos são oriundas de reflexões sobre os postulados da teoria sociointeracionista da aquisição da linguagem, de Vygotski, e sobre a concepção dialógico-discursiva de Bakhtin. Aqui, destacaremos três dessas hipóteses: 1) Os aprendentes de FLE macapaenses não praticam suficientemente a conversação em sala de aula; 2) O objetivo maior dos aprendentes de FLE macapaenses é interagir oralmente com nativos da língua-alvo; 3) Uma metodologia fundada nos princípios da teoria sociointeracionista do ensino de línguas estrangeiras pode melhorar o ensino da PO nas classes de FLE de Macapá.

As técnicas utilizadas na pesquisa consistiram na coleta de dados por meio de aplicação de questionários a 24 professores do CELCFDM, de entrevista a 35 alunos das escolas A e B e de observação, registro, gravação e transcrição de aulas. Em seguida, procedeu-se à análise dos dados coletados.

Dessa pesquisa, participaram professores e alunos (adolescentes, jovens e adultos) da rede pública de ensino do Estado, das seguintes classes: 5ª e 8ª séries do fundamental e 5º, 6º e 7º níveis do curso livre de francês.

6.2 DADOS DOS QUESTIONÁRIOS E DA ENTREVISTA

A análise que realizamos nas duas seções seguintes privilegia alguns dados gerados pela entrevista e pelos questionários. Com base nessas informações, abordamos as necessidades comunicativas de nossos estudantes e, no decorrer das análises das situações de classe, procuramos estabelecer um paralelo entre o que os alunos buscam e o que a escola lhes proporciona concretamente.

6.2.1 Falar para interagir com nativos

Os dados coletados pelos questionários mostraram que, para a maioria dos professores (95%), o principal objetivo dos alunos é *conversar em francês*. Destes, 83% responderam que seus alunos querem aprender francês para conversar com turistas franceses e 11%, para trabalhar na Guiana Francesa ou em hotéis e agências de turismo de Macapá. Dos 35 alunos entrevistados, 91% afirmaram que o que desejam aprender mais rapidamente é a conversação, sendo que 82% querem aprender a língua para conversar com nativos da Guiana Francesa. Esses dados confirmam nossa hipótese de que “O objetivo maior dos aprendentes de FLE macapaenses é interagir oralmente com nativos da língua-alvo”.

A proximidade entre amapaenses e guianenses é, claramente, fator de motivação para a aprendizagem da comunicação. Cabe ao professor reverter essa motivação em benefício do processo de ensino-aprendizagem do FLE.

6.2.2 Dificuldades languageiras

Entre a motivação dos aprendentes para interagir com os nativos e suas competências languageiras há uma grande distância. Nas classes de FLE de Macapá, há uma crença por parte de muitos alunos de que “o francês é uma língua difícil de se falar”. Alguns se frustram com suas dificuldades de comunicação.

À pergunta “Como você avalia a capacidade de PO de seus alunos”, 71% dos entrevistados escolheram a opção “Eles têm algumas dificuldades de comunicação” e 25% marcaram a opção “Eles têm muitas dificuldades de comunicação”.

Embora a maioria dos professores tenha respondido que seus alunos não têm muitas dificuldades de comunicação, eles citam como causa das dificuldades a timidez, as lacunas lingüísticas e languageiras tanto em LE quanto em LM, a “interferência” da LM, as dificuldades fonológicas, a falta de treino para participar dos discursos naturais e a insegurança. Esta lista mostra que as dificuldades são bem maiores do que se supõe.

6.3 ANÁLISE DAS INTERAÇÕES VERBAIS

6.3.1 Negociação discursiva e co-construção do sentido

Numa classe de língua, o discurso estrangeiro interpela continuamente os aprendentes. Para alcançar sua compreensão, faz-se necessário um trabalho colaborativo pautado na negociação discursiva, pelo viés da qual se constroem e se fortalecem as competências languageiras.

O recorte discursivo¹¹ a seguir é parte de uma interação registrada numa turma de 6º nível do CELCFDM. Os alunos realizavam um exercício de compreensão oral¹². Nesse fragmento,

¹¹ As convenções de transcrição das seqüências, assim como sua tradução, encontram-se nos anexos.

¹² Abaixo, apresentamos a situação comunicativa explorada nessa seqüência, assim como sua tradução. Ela se encontra na página 11 do manual *Tempo 2*, de Bérard, Canier e Lavenne (1997):

- Tu as vu l'expo Soulages?

- Oui, c'était très bien. Mais il avait trop de monde. J'ai fait la queue pendant une heure. Mais ça ne fait rien, il faut absolument y aller parce que c'est vraiment exceptionnel.

Tradução : - Tu foste à exposição Soulages ?

pelo menos duas expressões poderiam abrir espaço para uma negociação de sentido mais significativa: “*mais ça ne fait rien*” (não chegou a representar um grave problema) e “[*faire*] *la queue*” (fazer fila; obedecer à fila). No entanto, o professor perdeu a oportunidade de conduzir os estudantes a uma participação maior na negociação discursiva.

(1)

48. 4A3 : xxx mais ça ne fait rien < c'est quoi!
 49. Eb : ah c'est pas grave + c'est pas un problème + c'est pas grave
 50. 5A3 : ah >
 51. Gc : xxx
 52. Eb : ahn!
 53. A4 : j'ai fait la queue pendant une heure
 54. Eb : j'ai fait la queue pendant (*entonação ascendente*) + une heure
 55. Gc : une heure
 56. Eb : pendant une heure + c'est la queue + oui
 57. 2A4 : la queue!
 58. A ? : o rabo!
 59. Eb : la [cauda] en portugais + oui mais en français > + faire la queue aussi c'est + la [fila] + ahn + rester dans la faire la queue c'est rester dans la [fila] + ça va + elle a fait la queue elle est elle a fait de la queue pendant + une heure > pour entrer + à l'exposition + pourquoi!
 60. Gc : il y avait trop de monde
 61. Eb : il y avait beaucoup de monde il y avait trop de monde + alors elle a fait la queue elle a fait la [fila] pendant une heure + là ce sont des aspects ce sont des des des des aspects négatifs ou positifs!
 62. Gc : négatifs

- Sim, foi ótima. Mas tinha gente demais. Eu fiquei na fila uma hora. Mas não tem problema. Não se pode deixar de ir vê-la, pois ela é realmente extraordinária.

A solicitação de esclarecimento figura entre as estratégias utilizadas pelos aprendentes de LE na negociação do sentido do discurso (GRANDCOLAS, 1984). Nesse fragmento, pode-se observar o uso dessa estratégia no turno de fala de A3 (linha 48). A aluna interpela o professor, a fim de obter esclarecimento a respeito da expressão “*mais ça ne fait rien*”. Na linha 49, o professor esclarece sua dúvida, apresentando-lhe duas expressões sinônimas: “*c'est pas grave*” e “*c'est pas un problème*”. Em sua resposta (linha 50), a aluna se mostra satisfeita com a explicação do docente. Nessa situação, o uso de sinônimos pelo professor representa uma estratégia de negociação do sentido.

Há, assim, um trabalho de mediação do professor, que aproxima a aprendente do conhecimento a ser construído na língua visada. Entretanto, as aquisições discursivas dessa aluna e de toda a turma poderiam ser mais significativas se o docente tivesse permitido que um número maior de alunos participasse da negociação. O fato de o docente antecipar a resposta, sem incentivar os alunos a se apoiarem no contexto para desvelar o sentido do discurso, sem lhes apresentar novos enunciados em que a expressão possa figurar e sem lhes pedir que expressem sua compreensão sobre o objeto em discussão, faz com que os estudantes adotem uma atitude passiva na aula.

Nas linhas 57-58, duas alunas (A4 e A?) também lançam mão da estratégia de solicitação de esclarecimento para negociar o sentido da expressão “[*faire*] *la queue*”. Aqui, como podemos constatar na linha 59, o ensinante desperdiça, uma vez mais, a oportunidade de conduzir a classe a uma troca verbal mais intensa, por meio da negociação dinâmica do sentido do enunciado “*j'ai fait la queue pendant une heure*”. Ele deveria ter evitado a tradução (*queue* = cauda; fila), a fim de que os alunos lançassem mão de estratégias de aprendizagem variadas. Para verificar a compreensão de um aluno, pode-se pedir-lhe que construa um novo enunciado com a mesma idéia daquele cujo sentido está sendo negociado ou perguntar-lhe: “Como você diria isso em sua língua?”.

Basta um sobrevôo sobre a seqüência para percebermos que nela a interação verbal, no que tange à duração do tempo de fala do professor em comparação com o dos alunos, se desenvolve de forma bastante assimétrica (sobretudo nas linhas 59 e 61). Os participantes alternam os turnos de fala, mas o diálogo, em se tratando de uma interação didática, é assimétrico.

Ainda no tocante à alternância dos turnos de fala, observarmos que, nesse fragmento, os interactantes falam cada qual em seu turno, sem uma quantidade significativa de sobreposições. Há apenas uma sobreposição de fala (linhas 54-55), a qual, longe de significar um problema na interação, demonstra engajamento dos alunos. Estes percebem que a pausa momentânea do professor, além do sinal prosódico que ele emite (a curvatura entonativa marcada) são uma deixa para que completem o enunciado.

Na linha 58, a aluna realiza um assalto ao turno do docente: como a locutora A4 (linha 57) dirigia sua pergunta ao professor, o turno subsequente deveria ser o dele. Entretanto, essa transgressão do sistema de alternância de turno realizado por A? não foi competitiva, mas colaborativa. No momento em que se vale da LM, traduzindo a palavra que causa problema à A4, a aluna colabora na construção do sentido, ainda que se perceba um tom de brincadeira em sua pergunta.

Essa seqüência não é o melhor exemplo de negociação discursiva em classe de LE, visto que os aprendentes têm um poder discursivo bastante reduzido. No entanto, a negociação discursiva se concretiza, nessa passagem, e mostra o trabalho colaborativo da classe na co-construção do sentido do discurso. Se compararmos as respostas dos alunos na sucessão de fala das linhas 59-60 com a situação de comunicação que está sendo explorada nessa atividade, notaremos que a classe se apóia no contexto para realizar a compreensão. Do contrário, os alunos não poderiam inferir que a personagem enfrentou fila durante uma hora porque “*il y avait trop de monde*” (linha 60) na exposição e que esses argumentos que ela utiliza para avaliar sua visita à exposição são “*negatifs*” (linha 62).

6.3.2 Preocupação didática x flexibilidade comunicativa

Nas classes de língua, existe sempre uma tensão entre obrigações institucionais referentes ao planejamento (programa, objetivos, avaliação) e interação. As obrigações não permitem ao professor aproveitar as oportunidades de realização de um trabalho comunicativo, no qual os alunos possam construir um discurso autêntico. Segundo Cicurel, na ação pedagógica do ensinante deve haver “um equilíbrio entre uma relativa liberdade de fala dos alunos e um planejamento, sem o qual nenhuma instituição educativa pode funcionar” (2005, p. 190-191).

Na seqüência abaixo, a preocupação com as obrigações didáticas e com as competências lingüísticas faz com que o ensinante deixe escapar um momento privilegiado de interação. O registro foi feito durante uma atividade de compreensão oral do manual *Tempo 2*, na mesma classe citada em 5.3.1.

(2)

254. Eb: galata c'est un quartier de ...
 255. Gc: istanbul
 256. Eb : galata c'est un quartier d'istanbul ++ et c'est comment le quartier de galata!
 257. A ? vivant
 258. Eb : c'est vivant
 259. Gc : coloré xxx (*risos*)
 260. Eb : (*riso*) c'est coloré + et puis + la vie n'est pas cher
 261. 5A8 : la vie n'est pas cher
 262. Eb : et + ici en amapá + vous pensez que la vie c'est cher + ou pas cher!
 263. A ? : pas cher
 264. A ? : c'est cher
 265. A ? : mais ou menos (*plus ou moins*)
 266. Eb : comme ci comme ça
 267. 6A8 : c'est cher
 268. Eb : bien ++ alors + exercice
 269. 7A8 : exercice à la maison
 270. Eb : non c'est pour maintenant (*risos*)

Nessa passagem, vemos que o conteúdo temático está no centro da interação. O ensinante não pôde fugir da responsabilidade de assegurar à classe a compreensão e a aquisição de saberes da língua-alvo. Entretanto, ele se autoriza uma digressão na linha 262. Aqui, seu objetivo não é simplesmente explicitar um termo, mas incitar os aprendentes a refletir e dar respostas, reempregando em novos contextos suas aprendizagens. O resultado não é extraordinário, mas há de qualquer forma uma sucessão de enunciados em que o ensinante intervém minimamente (linhas 263-267); fato raro em nossas classes de língua, nas quais, geralmente, os alunos não tomam a iniciativa de fala. A intervenção do docente na linha 266 consistiu tão somente em apresentar o equivalente em francês para a expressão empregada por A? (linha 265). O professor poderia ter obtido uma interação maior na turma, mas a preocupação didática substituiu a flexibilidade comunicativa: na linha 268, ele retomou rapidamente as “rédeas” da aula, propondo uma nova atividade à classe.

As análises das interações que realizamos até aqui confirmam nossa hipótese de que “Os aprendentes de FLE macapaenses não praticam suficientemente a conversação em sala de aula”. Como afirma Cicurel (2005), a flexibilidade comunicativa consiste exatamente em saber usar as tentativas de “desplanejamento” em proveito da competência comunicativa dos aprendentes. Agindo dessa forma, preparamos a turma para os diálogos naturais. Se, como mostramos anteriormente, o principal objetivo dos alunos é conversar em francês para interagir com os nativos da língua, precisamos guiá-los na construção de ferramentas necessárias a esse intento.

6.3.3 LM, bilingüismo e interação

Na análise dos dados, observamos que a LM é uma das línguas das interações entre os professores e os alunos das escolas A e B. Ela é usada tanto para as explicações do professor como nas conversas e nos trabalhos de grupo. No CELCFDM, ainda que o francês seja a língua oficial das trocas verbais das turmas, a LM desempenha um

papel importante na organização dos trabalhos em grupo e em vários momentos das interações entre ensinantes e aprendentes, o que confirmam os trechos seguintes, todos os três retirados de registros feitos em classes de 5º nível do CELCFDM:

(3)

4. A2: [a gente pode pôr assim também] xxx
5. A1: elle est + elle a
6. A2: [passado] <
7. A1: [foi] ++ elle a xxx + elle a très xxx elle a très bien + elle a très bien
8. A2: [é + tem que ser esse]
9. A1: [é ta bom >] elle est très bien + [última vez]
10. A2: qu'est-ce que tu as fait hier soir!
11. A1: je suis sorti

(4)

1. Eb: je vous ai dit hein > allez >
2. A1: [não mas nós / a gente não tava / agora que a gente começou <]
3. Eb: [tá vendo só > por isso + que eu falei que não era pra escrever > allez >]
4. A1: [ah é < eu não prestei atenção <]
5. Eb: [hum]
6. A1: [xxx começa]
7. Eb: ça va xxx [deixa eu ver aqui] (*a professora pega o script das alunas*) + allez

(5)

25. A1: tu es sortie + avec +
26. Eb: qui
27. A1: qui [é isso'!]
28. A2: [com quem eu saí <]
29. Eb: [pois é >] tu es sortie avec QUI'!
30. A1: tu es sortie avec qui'!
31. A2: je suis + sortie + avec leandro
32. Eb: avec qui'!
33. A2: avec leandro

Na seqüência (3), dois alunos preparavam o diálogo que iriam apresentar; na seqüência (4), um grupo que preparava seu diálogo de forma escrita é censurado por ter esquecido a “regra de ouro” da professora; na seqüência (5), a professora ajuda um grupo a interpretar a situação que encenaria. Nos três casos, trata-se de uma situação exolíngüe, ou seja, professora e alunos se comunicam através de uma língua que não é deles e na qual têm dificuldades. Eles se apóiam, então, no português, LM de todos os participantes. Os enunciados que se referem à organização (linhas 4, 8 e 9, na seqüência 3) e à negociação (linhas 27, 28 e 29, na seqüência 5) ou que são do âmbito das relações pessoais (linhas 1-4, na seqüência 4) são construídos em LM (GRANDCOLAS, 1984).

Sobre essas alternâncias de línguas, Gajo (2002) explica que é tarefa do ensinante interpretá-las, verificando até que ponto elas são contrárias à aquisição da língua-alvo e em que medida elas podem ser “canalizadas” em benefício da construção de competências linguageiras.

6.3.4 Interação social e aquisições discursivas

Segundo Mondada e Doehler (2001), a paisagem teórica e as implicações práticas que sustentam o postulado da importância das interações sociais para as aquisições linguageiras evidenciam a existência de duas concepções opostas: uma, na qual a interação social é tratada como “auxiliar” no processo de aquisição, constituindo-se como um espaço de exposição do aluno à LE; outra, na qual se reconhece seu papel “constitutivo” nas aquisições, nas quais a interação intervém de modo “estruturante”.

Analisando os discursos das turmas visitadas, percebemos, ainda que parcialmente, que os discursos das classes de língua se constroem a partir de outros discursos que perpassam as interações. A seqüência abaixo foi registrada numa classe de 6º nível do CELCFDM, no decorrer de uma atividade de compreensão oral. Ela nos mostra que, nas interações verbais, há influências mútuas, no

que diz respeito às aquisições linguageiras. Aqui, procuramos evidenciar o papel das interações sociais como elemento estruturante do discurso.

(6)

96. Gc : c'est bon pour la santé

97. Eb : ah c'est bon pour ...

98. Gc : la santé

99. Eb : manger des légumes par exemple c'est bon pour la santé ++ manger des légumes > c'est bon pour la santé même si je n'aime pas des légumes

100. A ? : xxx

101. Eb : je n'aime pas des légumes je détèste mais c'est bon pour la santé ++ par exemple pratiquer un sport c'est bon + pour la santé + après!

102. Gc : ce n'est pas bon pour la santé

103. Eb : ce n'est pas bon pour la santé + donnez-moi des exemples de choses qui ne sont pas bon pour la santé

104. 6A3 : la cigarette

105. Eb : oui la cigarette alors fumer des cigarettes ce n'est pas bon pour la santé

106. A5 : bière

107. Eb : hein! (*risos*)

108. Gc : boire la bière

109. Eb : boire la bière de la bière ce n'est pas bon pour la santé ++ même si c'est bon mais ce n'est pas bon pour la santé (*risos*)

110. Eb : d'autre chose qui n'est pas bon pour la santé!
(*os alunos discutem entre eles*)

111. Eb : boire la bière < fumer ...

112. 2A5 : manger des aliments ++ comment on dit [gorduroso]! (*gorduroso = gras*)

113. Eb : aliment + gros! (*ele hesita*) oui manger des aliments gros xxx très bien + ensuite >

Nessa seqüência, encontramos traços que caracterizam uma interação didática: os exemplos fornecidos pelo ensinante (linhas 99

e 101), suas perguntas e seus pedidos de exemplificação (linhas 103 e 110), sua apreciação (linha 109), suas avaliações (linhas 105, 109 e 113) e reiteraões (linhas 97, 99, 101, 103, 105, 109, 110, 111 e 113). Contudo, as estratégias do professor são interativas e favorecem a troca e as aquisições discursivas entre os membros da classe. Por meio de perguntas, de brincadeiras (linhas 107 e 109), o docente estimula os alunos a participarem da negociação do sentido do discurso. Ele aceita os aprendentes como co-enunciadores quando se mostra atento à contribuição de cada um e valoriza os exemplos dados pelos alunos (linhas 105 e 109, por exemplo). Agindo assim, ele realiza a validação interlocutória.

O comando da atividade consistia somente em escutar os diálogos e marcar, no quadro do manual, um x nas expressões identificadas auditivamente. Porém, o professor amplia a atividade, estimulando a turma a co-construir o sentido das expressões “*c'est bon pour la santé*” e “*ce n'est pas bon pour la santé*”. Os enunciados que se sucedem carregam marcas dos precedentes. Por exemplo, o enunciado “*bière*” (linha 106), do aluno A5, é construído por analogia a “*cigarette*” (linha 104): o aprendente buscou um termo que pertencesse ao mesmo campo semântico do substantivo citado para exemplificar a expressão “*ce n'est pas bon pour la santé*”. O conceito de “dialogismo” desenvolvido pelo Círculo de Bakhtin pode ser aplicado nesse contexto. Para Bakhtin/Volochinoy, os discursos são monológicos somente em sua aparência exterior; internamente, porém, eles são dialógicos, pois toda enunciação “constitui apenas uma fração de uma corrente de comunicação verbal ininterrupta” (1977, p. 136 apud CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2006, p. 161).

As análises realizadas até aqui confirmam nossa hipótese de que “Uma metodologia fundada nos princípios da teoria sociointeracionista do ensino de línguas estrangeiras pode melhorar o ensino da PO nas classes de FLE de Macapá”. Ainda que os enunciados dos alunos não sejam longos, podemos notar, especialmente nesse segmento, que suas aquisições discursivas são mediadas pelos discursos produzidos na interação e que o professor

tem um papel igualmente importante nessa mediação, segundo o pensamento vygotkiano. Ademais, as aquisições não são exclusivas dos alunos. O professor também adquire novas formas de expressar-se na língua que ensina, pois, na linha 113, o docente hesitou sobre uma expressão em LM cujo equivalente em francês ele desconhecia.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer da análise realizada neste trabalho, confirmamos as três hipóteses selecionadas, as quais têm em comum a preocupação com as necessidades comunicativas dos aprendentes de FLE macapaenses.

Assim, pudemos constatar que a prática da conversação é quase inexistente em nossas classes, embora o objetivo da maioria dos aprendentes, como nos revelou nossa pesquisa, seja interagir oralmente com nativos da língua. Conversar em francês seria menos penoso para esses alunos se eles fossem incentivados a interagir em sala de aula e em situações naturais e se lhes fossem ensinadas estratégias de comunicação.

Analisando as seqüências interativas, percebemos também que, para que o ensino da comunicação possa de fato favorecer uma palavra mais livre e criativa, faz-se necessário abrir as portas da classe de língua para uma infinidade de discursos que possam servir de modelo para o aluno reinventar a palavra. A mediação do ensinante é fundamental nesse processo, pois os aprendentes precisam ser apoiados em seu processo de apropriação do discurso estrangeiro.

Enfim, as análises nos mostraram que, na presença do discurso do “outro”, os aprendentes estabelecem as bases para a construção de seu discurso. Nesse processo, a negociação discursiva não pode ser negligenciada. De acordo com Kerbrat-Orecchioni, (2006, p. 141), “a troca [verbal] pressupõe diferença”. Nas interações sociais, essa diferença abre espaço para a negociação discursiva. As interações verbais são, dessa forma, um terreno fértil para o aperfeiçoamento

da PO: através delas, aprende-se a negociar e adquirem-se os *savoir-dire* e os *savoir-faire*¹³.

REFERÊNCIAS

- ARDITTY, J. Approches interactionnistes: Exemples de fondements théoriques et questions de recherche. *Le français dans le monde/Recherches et applications: les interactions en classe de langue*, Paris: Clé international, p. 8-19, juil. 2005.
- BAKHTIN, M. (V. N. Volochinov). *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BÉRARD, E.; CANIER, Y.; LAVENNE, C. *Tempo 2: méthode de français*. Paris: Didier/Hatier, 1997.
- CASTELLOTTI, V. Alternar les langues pour construire des savoirs bilingues. *Le français dans le monde/Recherches et applications: actualité de l'enseignement bilingue*, Paris : Clé International, p. 118-124, janv. 2000.
- CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. *Dicionário de Análise do Discurso*. São Paulo: Contexto, 2006.
- CICUREL, F. La flexibilité communicative. Un atout pour la construction de l'agir enseignant. In: CICUREL, F; BIGOT, V. (Org.). *Le français dans le monde/Recherches et applications: les interactions en classe de langue*, Paris: Clé International/FIPF, p. 180-191, juil. 2005.
- GAJO, L. L'apprentissage et le bilinguisme pour l'apprentissage : la place de la langue première dans l'enseignement bilingue. *Le français dans le monde/Recherches et applications: actualité de l'enseignement bilingue*, Paris : Clé international, p. 110-117, janv. 2000.
- GOMES, I. M. S. S. *Dynamiser l'Apprentissage de la Production Orale en Classe de FLE : la Perspective Interactive*. Mémoire/Dissertação (D.E.A, option Sciences du Langage et Didactique des Langues). Spécialisation, Université Antilles-Guyane, Martinica, 2006.
- GRANDCOLAS, B. Voulez-vous converser avec moi ?. In : COSTE, D. (Org.). *Etudes de linguistique appliquée: interaction et enseignement/*

¹³ "Saber dizer" e "saber fazer", respectivamente.

- apprentissage des langues étrangères, Paris : Didier érudition, n. 55, p. 68-75, juil. - sept. 1984.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. *Análise da conversação: princípios e métodos*. São Paulo: Parábola, 2006.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. *Les interactions verbales: approche interactionnelle et structure des conversations*. Paris: Armand Colin, Tome I, 1990.
- KRAMSCH, C. Interactions langagières en classe de langue : l'état de la recherche anglophone et germanophone . In : COSTE, D. (Org.). *Etudes de linguistique appliquée: interaction et enseignement/apprentissage des langues étrangères*, Paris : Didier érudition, n. 55, p. 57-65, juil. - sept. 1984.
- MARCUSCHI, L. A. Atividades de compreensão na interação verbal. In: PRETI, D. (Org.) *Estudos de língua falada: variações e confrontos*. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, p. 277-297, 2005.
- MILED, M. Vers une didactique intégrée : arabe langue maternelle et français langue seconde. *Le français dans le monde/Recherches et applications: français langue d'enseignement, vers une didactique comparative*, Paris : Clé international, p. 37-46, janv. 2005.
- MONDADA, L. ; DOEHLER, S. P. Interactions acquisitionnelles en contexte. Perspectives théoriques et enjeux didactiques. *Le français dans le monde/Recherches et applications: théories linguistiques et enseignement du français aux non francophones*, Paris, Clé international/FIPF, p. 107-137, juil. 2001.
- MORATO, E. M. O interacionismo no campo lingüístico. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Org.). *Introdução à Lingüística: fundamentos epistemológicos*. São Paulo: Cortez, v. 3, p. 311-351, 2005.
- NEDJMA, C. "Roulement de tambour" et "Paradis artificiels": Comment se dénoue et se co-construit le sens entre professeur et étudiants. *Le français dans le monde/ Recherches et applications: les interactions en classe de langue*, Paris : Clé international/FIPF, p. 114-120, juil. 2005.
- VASSEUR, M-T. Aquisição da L2: compreender como se aprende para compreender o desenvolvimento da competência em interagir em L2. In:

DEL RÉ, A. (Org.). *Aquisição da linguagem*: uma abordagem psicolinguística. São Paulo: Contexto, 2006. p. 85-111.

VYGOTSKI, L. S. *Pensamento e linguagem*. M. Fontes: São Paulo, 2005.

Anexos

Anexo 1: Explicação sobre a simbologia usada nas transcrições das seqüências

Convenções de transcrição¹⁴

Eb = Ensinante brasileiro/a ; **A1, A2, etc.** = aprendente; **Gc** = grupo-classe ou um grupo de alunos ; **2A1**, por exemplo = segunda intervenção do aluno ; **A ?** = aluno não identificado por um número; **xxx** = seqüência de sílabas incompreensíveis; fragmento incompreensível [] = os enunciados produzidos numa língua que não seja a língua-alvo aparecem entre colchetes. () = as observações do transcritor aparecem entre parênteses, assim como as traduções!¹ = entonação interrogativa. ____ = sobreposição de fala+ = pausa curta (menos de dois segundos)++ = pausa média (entre dois e cinco segundos)+++ = pausa longa (mais de cinco segundos)**QUI**, por exemplo : acentuação de uma palavra ou de uma sílaba.: , : , :: = alongamento do fonema, da sílaba ou da palavra que precedem./ = sucessão rápida de turnos de fala ; auto-interrupção (interrupção e modificação do transcurso do enunciado pelo próprio locutor sem que haja pausa perceptível)\ = hetero-interrupção (interrupção e modificação do transcurso do enunciado pela intervenção do interlocutor = entonação ascendente do segmento que precede< = entonação descendente do segmento que precede.

Anexo 2: Tradução das seqüências

(1)

¹⁴ A maioria dos símbolos usados em nossas transcrições foram emprestados de Nedjma (2005), de Cicurel (2005) ou de textos de Patrick Dahlet, um de nossos professores do curso de DEA. Alguns símbolos foram criados por nós, conforme nossas necessidades.

48. 4A3 : xxx mais ça ne fait rien < o que significa!¹
ou de terceiros sem pausa perceptível)... = pausa para passar a palavra para o interlocutor> 49. Eb : ah não faz mal + não tem problema + não faz mal
50. 5A3 : ah >
51. Gc : xxx
52. Eb : ahn!¹
53. A4 : eu passei uma hora na fila
54. Eb : eu fiquei na fila (*entonação ascendente*) + uma hora
55. Gc : uma hora
56. Eb : durante uma hora + é a fila + certo
57. 2A4 : la queue!¹
58. A ? : o rabo!¹ (*risos*)
59. Eb : a [cauda] em português + sim mas em francês > + faire la queue também é + a [fila] + ahn + ficar na faire la queue é ficar na [fila] + certo + ela ficou na fila ela ficou na fila durante + uma hora > para entrar + na exposição + por quê!¹
60. Gc : havia gente demais
61. Eb : tinha muita gente havia gente demais + então ela ficou na fila ela ficou na [fila] durante uma hora + aqui são aspectos são aspectos negativos ou positivos!¹
62. Gc : negativos
(2)
254. Eb : galata é um bairro de ...
255. Gc : estambul
256. Eb : galata é um bairro de estambul ++ como é o bairro de galata!¹
257. A ? animado
258. Eb : é animado
259. Gc : colorido (= *animado*) xxx (*risos*)
260. Eb : (*riso*) é animado + além disso +
261. 5A8 : o custo de vida não é alto
262. Eb : e + aqui no amapá + vocês acham que o custo de vida é alto + ou não!¹
263. A ? : não é alto
264. A ? : é alto
265. A ? : mais ou menos
266. Eb : mais ou menos

267. 6A8 : é caro
 268. Eb : bom ++ então + exercício
 269. 7A8 : exercício para casa
 270. Eb : é pra agora (*risos*)
 (3)
 4. A2: [a gente pode pôr assim também] xxx
 5. A1: ela é + ela a*
 6. A2: [passado] <
 7. A1: [foi] ++ ela a xxx + ela a muito xxx ela a muito bem + ela a muito bem
 8. A2 : [é + tem que ser esse]
 9. A1: [é tá bom >] ela est* muito bem + [última vez]
 10. A2 : o que foi que tu fizeste ontem à noite!
 11. A1 : eu saí

*« a » pertence à conjugação do verbo « avoir » (ter); o aluno está em dúvida sobre o verbo auxiliar que deverá utilizar, se “être” (ser ou estar) ou “avoir”

*« est » pertence à conjugação do verbo « être ».

(4)

1. Eb : eu já avisei pra vocês não foi! > vamos >
 2. A1 : [não mas nós / a gente não tava / agora que a gente começou <]
 3. Eb: [tá vendo só > por isso + que eu falei que não era pra escrever > vamos >]
 4. A1: [ah é < eu não prestei atenção <]
 5. Eb: [hum]
 6. A1: [xxx começa]
 7. Eb: tudo bem xxx [deixa eu ver aqui] + vamos

(5)

25. A1 : tu saíste + com +
 26. Eb : quem
 27. A1 : quem [é isso!]
 28. A2 : [com quem eu saí <]
 29. Eb: [pois é >] tu saíste com QUEM!

30. A1 : tu saíste com quem!
 31. A2 : eu saí + saí + com leandro
 32. Eb : com quem !
 33. A2 : com leandro
 (6)
 96. Gc : é bom pra saúde
 97. Eb : ah é bom pra ...
 98. Gc : saúde
 99. Eb : comer legumes por exemplo é bom pra saúde ++ comer legumes > é bom pra saúde ainda que eu não goste de legumes
 100. A ? : xxx
 101. Eb : eu não gosto de legumes eu detesto mas é bom pra saúde ++ por exemplo praticar um esporte é bom + pra saúde + continuem!
 102. Gc : não é bom pra saúde
 103. Eb : não é bom pra saúde + me dêem exemplos de coisas que não são boas para a saúde
 104. 6A3 : o cigarro
 105. Eb : isso o cigarro então fumar cigarros não é bom para a saúde
 106. A5 : cerveja
 107. Eb : hein! (*risos*)
 108. Gc : beber cerveja
 109. Eb : beber cerveja “*de la bière*” (*autocorrigindo-se*) não é bom para a saúde ++ ainda que seja bom mas não é bom para a saúde (*risos*)
 110. Eb : outra coisa que é boa para a saúde!
 (*os alunos discutem entre eles*)
 111. Eb : beber cerveja < fumar ...
 112. 2A5 : comer alimentos ++ como se diz gorduroso! (*gorduroso = gras*)
 113. Eb : alimento + gordo! (*ele hesita*) certo comer alimentos gordos xxx muito bem + em seguida >