



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB
INSTITUTO DE LETRAS – IL
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO – LET
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA – PPGLA**

**O TEXTO DRAMÁTICO: UMA FERRAMENTA
PARA O DESENVOLVIMENTO DA
APROPRIAÇÃO EM LE**

JÚNIO CÉSAR BATISTA DE SOUZA

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM LINGUÍSTICA APLICADA

**BRASÍLIA – DF
FEVEREIRO – 2013**

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB
INSTITUTO DE LETRAS – IL
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO – LET
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA – PPGLA**

**O TEXTO DRAMÁTICO: UMA FERRAMENTA
PARA O DESENVOLVIMENTO DA
APROPRIAÇÃO EM LE**

JÚNIO CÉSAR BATISTA DE SOUZA

ORIENTADORA:

PROF^a. Dra. MARIA DA GLÓRIA MAGALHÃES DOS REIS

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM LINGUÍSTICA APLICADA

**BRASÍLIA – DF
FEVEREIRO – 2013**

SOUZA, Júnio C. B. O Texto Dramático: Uma ferramenta para desenvolver a apropriação em LE. Brasília: Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, 2013, 125 f. Dissertação de Mestrado.

Documento formal. Autorização de reprodução desta dissertação de mestrado para empréstimo ou comercialização, exclusivamente para fins acadêmicos, foi passado pelo autor à Universidade de Brasília e encontra-se arquivado na Secretaria do Programa. O autor reserva para si os direitos autorais de publicação. Nenhuma parte desta dissertação de mestrado pode ser reproduzida sem a autorização por escrito do autor. Citações são estimuladas, desde que citada a fonte.

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB
INSTITUTO DE LETRAS – IL
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO – LET
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA – PPGLA**

**O TEXTO DRAMÁTICO: UMA FERRAMENTA PARA O
DESENVOLVIMENTO DA APROPRIAÇÃO EM LE**

JÚNIO CÉSAR BATISTA DE SOUZA

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO SUBMETIDA AO PROGRAMA
DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA DA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, COMO PARTE DOS REQUISITOS
NECESSÁRIOS À OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRE EM
LINGUÍSTICA APLICADA

APROVADA POR:

Prof^a. Dra. Maria da Glória Magalhães dos Reis – UNB (Orientadora)

Prof. Dr. Paulo Roberto Massaro – USP (Examinador Externo)

Prof^a. Dra. Mariana Rosa Mastrella de Andrade – UNB (Examinadora Interna)

Prof. Dr. Kleber Aparecido da Silva – UNB (Examinador Interno)

BRASÍLIA, 18 de FEVEREIRO de 2013.

AGRADECIMENTOS

A DEUS que me dotou de conhecimento sem o qual jamais teria chegado onde cheguei.

À minha amada Mãe Ana Joaquina dos Santos que dedicou a vida aos filhos e à família e sempre foi um exemplo de persistência.

À minha amada Esposa Mônica Angélica Barbosa de Almeida pela compreensão e apoio ao longo da caminhada e por conhecer muito bem a dor e a delícia de ser o que é.

À minha querida Orientadora Prof^a Dr^a. Maria da Glória Magalhães dos Reis que, com muito carinho, competência e paciência, me ajudou, em cada momento, a galgar esta nova etapa em minha vida.

À CAPES pelo auxílio financeiro que, sem dúvida, foi fundamental para o percurso.

Aos meus amigos Alison, Dílson, Eduardo, Tiago, Vidison e Selma, que me motivaram a seguir em frente.

A Jaqueline Barros com quem tive o prazer de conhecer, estudar e tornar-me seu amigo.

Ao Prof. Dr. Augusto César Luitgards Moura Filho pelos conhecimentos metodológicos transmitidos, discussões profícuas e disponibilidade.

À Prof^a. Dr^a. Mariana Rosa Mastrella de Andrade pelas contribuições significativas, por iluminar o meu desvelamento de mundo e pelas conversas terapêuticas.

Ao Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho, que tive a honra de ter como mestre e ensinou-me os primeiros passos da Linguística Aplicada.

Às participantes da pesquisa que acreditaram no meu trabalho e deram o melhor de si nos momentos solicitados para alcançarmos juntos nosso objetivo.

“A primeira forma de dizer é teatral, a outra é humana”.
(STANISLASVKI)

RESUMO

Este trabalho é resultado de um estudo no qual o texto dramático foi utilizado como ferramenta para desenvolver a apropriação de LE – Inglês. Apresenta as experiências de uma classe de estudantes de língua inglesa de nível intermediário adulto, em um curso temático intitulado “Teatro e Inglês Língua Estrangeira” realizado no primeiro semestre de 2012 na Universidade de Brasília. Fundamentado nas teorias de Bakhtin (2003), Mastrella-de-Andrade (2011), Massaro (2008), PCN (2002), Prabhu (2003), Rajagopalan (2009) e Reis (2008), esta pesquisa investigou como o texto teatral na sua aplicabilidade permite e promove uma melhora na produção oral do aluno no processo de apropriação do Inglês Língua Estrangeira ao mesmo tempo em que, por conseguinte, novos processos de reconstrução de identidades são inicializados. A metodologia utilizada foi a Pesquisa-Ação, segundo Barbier (2007) e Andaloussi (2004), que por sua vez propiciou adequações metodológicas durante todo o processo bem como a constante reavaliação do desenvolvimento do curso e dos participantes nele inseridos. Os resultados mostraram que as técnicas dramáticas fornecem elementos que potencializam o aprendizado de LE, tais como: segurança, motivação e iniciativa. Ademais, dentre as várias dimensões pressupostas em relação às expectativas do aprendizado dos participantes, observou-se que a mais relevante delas foi a capacidade de se expressarem em outra língua em contextos diversos de utilização linguística.

Palavras-chave: Texto Dramático. Ensino de línguas. Identidades. Interação. Oralidade.

ABSTRACT

This work is the result of a study in which the dramatic text was used as a tool to develop ownership of LE - English. Presents the experiences of a class of English-speaking students of intermediate level adult in a thematic course titled "Theatre and English as a Foreign Language" performed in the first semester of 2012 at the University of Brasilia. Based on the theories of Bakhtin (2003), Mastrella-de-Andrade (2011), Massaro (2008), PCNs (2002), Prabhu (2003), Rajagopalan (2009) and Reis (2008), this study investigated how the theatrical text in its applicability allows and promotes an improvement in the student's oral production in the process of appropriation of English as a Foreign Language at the same time, therefore new methods of reconstruction of identities are initialized. The methodology used was the Action Research, according to Barbier (2007) and Andaloussi (2004), which in turn led to methodological adjustments during the entire process well as the constant reassessment of the development of the course and participants inserted it. The results showed that the techniques provide dramatic elements that enhance learning LE, such as: security, motivation and initiative. Moreover, among the several dimensions assumed in relation to the expectations of the participants' learning, it was observed that the most important of them was the ability to express themselves in another language in different contexts of language use.

Key words: Dramatic Text. Language Teaching. Identities. Interaction. Orality.

LISTA DE SÍMBOLOS E ABREVIACÕES

LA – Linguística Aplicada

LA – Língua-Alvo

LE – Língua Estrangeira

P-A – Pesquisa-Ação

PPE UnB Idiomas – Programa Permanente de Extensão UnB Idiomas

PPGLA – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1 – PRIMEIRA CENA: Introdução.

1.1	Introdução	2
1.2	Concepções da Pesquisa	4
1.3	Objetivos	6
1.4	Metodologia	6
1.5	Plano da Dissertação	7
1.6	Considerações Importantes	9

CAPÍTULO 2 – SEGUNDA CENA: A Teoria.

2.1	Língua e Contexto.....	12
2.2	O Texto Dramático: Um Gênero que se encontra entre o Oral e o Escrito	14
2.3	Teatro e Língua Estrangeira	20
2.4	Teatro, Língua Estrangeira e Identidade	25

CAPÍTULO 3 – TERCEIRA CENA: A Metodologia de Pesquisa.

3.1	Backstage (Metodologia).....	35
3.2	Pesquisa-Ação	36
3.3	Rubrica (Contexto da Pesquisa).....	38
3.4	Os Protagonistas (Os participantes da pesquisa: Professor e Alunos).....	41
3.5	Os Instrumentos de Investigação e Análise de Registros.....	43
	3.5.1 Primeiro Personagem Coadjuvante (Os Diários de Bordo).....	43
	3.5.2 Segundo Personagem Coadjuvante (As Gravações das Aulas).....	45
	3.5.3 Terceiro Personagem Coadjuvante (O Diário de Itinerância).....	46
	3.5.4 Quarto Personagem Coadjuvante (Os Questionários).....	47
3.6	Procedimento de Análise de Registros (Elaboração de Categorias).....	48

CAPÍTULO 4 – QUARTA CENA: Os Participantes e As Análises.

4.1	O Abrir das Cortinas.....	52
4.2	Os Participantes	52
4.2.1	População	53
4.2.2	Descrição dos Encontros e Análise Cronológica dos Diários de Bordo dos Participantes.....	54
4.3	Classificação e Análise de Categorias	69
4.3.1	Engajamento Discursivo	70
4.3.2	Desenvolvimento da Oralidade	72
4.3.3	Afetividade, Identidade e Subjetividade.....	75
4.4	Análise de Questionários e de Diário de Itinerância	84

CAPÍTULO 5 – ÚLTIMA CENA: A Conclusão.

5.1	Conclusão	97
5.2	Retomando a Pergunta da Pesquisa	98
5.3	A Obra de Tennessee Williams	102
5.4	O despertar e o início para uma nova jornada	103

REFERÊNCIAS	104
APÊNDICE	108
ANEXOS	121

CAPÍTULO 1

PRIMEIRA CENA: Introdução

1.1 INTRODUÇÃO

Em pleno século XXI a necessidade de explorar novas metodologias no que se refere ao ensino de LE é fundamental para o sucesso do seu processo de apropriação. O tradicionalismo de uma abordagem unicamente gramatical leva a uma desmotivação por parte do aprendiz, pois a rotina pode favorecer o desinteresse. Assim, o cenário das pesquisas que dizem respeito ao processo de ensino e aprendizagem de línguas no Brasil tem se modificado de modo significativo ao longo dos anos. Logo, o desenvolvimento da Linguística Aplicada (LA) perpassa por áreas do conhecimento que antes não eram exploradas, pois elas contribuem para a busca de possíveis soluções de problemas no uso da linguagem. Assim, Almeida Filho (2007) afirma:

A sofisticação do conhecimento sistemático sobre os processos (complexos) de aprender e ensinar línguas permitiu aos linguistas aplicados buscar novas ideias e recursos em várias outras ciências de contato: na psicologia, sociologia, linguística (incluindo-se aí a análise do discurso), na pedagogia, estatística e antropologia. (ALMEIDA FILHO, 2007, p. 12)

Dessa maneira, percebe-se o caráter de interdisciplinaridade da pesquisa de LA bem como sua importância para outras ciências. E, no que concerne a métodos de ensino, especificamente sobre a abordagem comunicativa, percebe-se um grande avanço nas pesquisas de LA, principalmente na década de 80 com os estudos de Krashen sobre a linguagem, conciliando teorias existentes na época.

No entanto, a partir da perspectiva da importância de caminhos alternativos, não se percebe um estudo disseminado de forma sistemática no campo da linguística aplicada no que tange ao texto teatral como ferramenta no processo de apropriação de LE língua inglesa.

Logo, entendemos que há a necessidade de buscar formas para fazer que o aprendiz de língua seja motivado a estudar bem como prosseguir nos estudos. Sobre as atuações dos profissionais pesquisadores Kleiman (2007) relata:

Tanto o desenvolvimento de atividades de pesquisa/intervenção, que fogem muito mais radicalmente dos paradigmas dominantes, como o contínuo envolvimento de linguistas aplicados em projetos práticos de formação de professores e de renovação de práticas escolares, bem como a produção de trabalhos de divulgação da pesquisa e de mediação entre a universidade e a escola são atividades que permitiriam, em princípio, avaliar a relevância dos resultados da pesquisa. (KLEIMAN, 2007, p. 65-66)

Por isso, acreditamos que por meio da pesquisa aliada à prática é que podemos contribuir de forma sólida para os processos de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras.

Nesse prisma, acreditamos nas potencialidades do texto dramático e na sua aplicação dotada de estudo, pesquisa, reflexão e reavaliação constante do processo metodológico. Espera-se que o trabalho aponte novos caminhos no sentido de proporcionar um olhar peculiar, sob a forma de ensinar e aprender línguas e contribua para o público discente na busca motivadora de diferentes alternativas para as pesquisas transdisciplinares em linguística aplicada.

E diante das necessidades para a elaboração do curso temático no qual fosse possível a coleta de dados para aferir resultados esperados, reuni autores que pudessem fornecer suporte teórico necessário para sustentar minha proposta, a saber: Bakhtin (2003), Barbier (2007), Mastrella-de-Andrade (2011), Massaro (2008), os PCN's (2002), Prabhu (2003), Rajagopalan (2009), Reis (2008).

1.2 A CONCEPÇÃO DA PESQUISA

Servindo-me como base nas proposições anteriores, contextualizarei algumas questões no que diz respeito à concepção desta pesquisa de Mestrado. Como professor de Língua Inglesa atuante e formado há 6 anos em Letras Português/Inglês pela Universidade Estadual de Goiás – UEG e Pós-Graduado em Literatura Brasileira pela mesma instituição, iniciei meus estudos no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução da Universidade de Brasília – PPGLA/LET/UNB em janeiro de 2010 como aluno especial matriculado na minha primeira disciplina do curso: “Aquisição de Segunda Língua”. Sem conhecer o programa fui aos poucos ambientando-me e tomando gosto pelas disciplinas ofertadas, o que fez crescer também meu interesse em elaborar um projeto de pesquisa para futuramente submetê-lo ao processo seletivo. E assim o fiz. Devido estar matriculado também no curso de Bacharelado em Artes Cênicas na Faculdade de Artes Dulcina de Moraes, também em Brasília-DF, no penúltimo ano, comecei a pensar em aliar o meu conhecimento sobre a arte dramática ao ensino de língua estrangeira. Então, depois de refletir sobre essa possibilidade, decidi elaborar um projeto que visasse pesquisar o ensino de língua por meio do teatro. Contudo, não conhecia referencial tampouco alguém que pudesse me orientar nesse tema. Passados alguns meses, sempre pensando sobre como faria para desenvolver tal projeto, minha turma da disciplina de “Abordagens no Ensino de Línguas” foi convidada para assistir a uma aula no auditório da reitoria de uma professora recém chegada da França, cujo tema tratava do teatro em sua tese de doutorado. A partir desse momento comecei pesquisar sobre o assunto o que desembocou tanto na elaboração do projeto para a seleção quanto minha aprovação no programa. Portanto, sinto-me privilegiado em trabalhar com um tema que proporciona conforto em discorrer sobre ele bem como possibilita aferir resultados satisfatórios oriundos da presente pesquisa.

PERGUNTA DE PESQUISA

A partir da perspectiva da importância de caminhos alternativos, não se percebe um estudo disseminado de forma sistemática no campo da linguística aplicada no que tange ao texto teatral como ferramenta no processo de apropriação de LE língua inglesa. Por isso, lançamo-nos ao desafio de investigar aspectos peculiares sobre esse tema, todos fundamentados na seguinte pergunta de pesquisa:

Como o texto teatral na sua aplicabilidade permite e promove uma melhora na produção oral do aluno no processo de apropriação do Inglês Língua Estrangeira?

E o contexto no qual está inserida a presente pesquisa é o Programa Permanente de Extensão Unb Idiomas – PPE Unb Idiomas, caracterizado pela formação continuada do ensino de língua estrangeiras. Esse programa conta com cursos regulares e cursos temáticos voltados apenas para o público adulto, nos quais os aprendizes têm a oportunidade de aprender uma língua estrangeira de forma descontraída, no sentido de a gramática não ser o foco principal da aula, mas sim temas que propiciem a interação dos alunos como esportes, gastronomia, cinema, religião, moda, cultura, teatro, notícias, entre outros. Destarte, encontramos no PPE UnB Idiomas o contexto para desenvolver e delimitar nossa pesquisa, pois ele possuía não apenas o perfil administrativo adequado, mas a atmosfera ideal para trabalhar o projeto.

1.3 OBJETIVOS

Objetivo Geral

O objetivo geral é definido por investigar o desenvolvimento da comunicação na Língua Inglesa por meio da prática teatral, especificamente a leitura do texto dramático.

Objetivo Específico

Como se constroem as identidades de aprendizes de língua estrangeira, em específico o Inglês, a partir das interações em um curso temático tendo como metodologia central técnicas teatrais.

1.4 METODOLOGIA

A metodologia utilizada para esta pesquisa foi a Pesquisa-Ação segundo os fundamentos de Barbier (2007) e Andaloussi (2004). Os instrumentos de coleta de registros escolhidos foram: **diários de bordo** dos participantes, **diário de itinerância** do professor pesquisador, **gravações** das aulas, **depoimentos** e **questionários**.

Ressalto que, eu, como pesquisador-autor desta dissertação, atuei como professor do curso temático “**Teatro e Inglês Língua Estrangeira**” do Programa Permanente de Extensão da Universidade de Brasília/DF – PPE UnB Idiomas, do qual deram origem os dados analisados.

1.5 PLANO DA DISSERTAÇÃO

Com o intuito de agregar reflexões acerca do escopo da Linguística Aplicada, o trabalho consiste fundamentalmente em três capítulos assim descritos: capítulo teórico, capítulo metodológico e capítulo analítico.

O capítulo teórico traz em seu corpo estrutural discussões a respeito das teorias do ensino de línguas estrangeiras. Traz conceitos sobre gênero de acordo com Bakhtin (2003) e situa o lugar em que o texto dramático se encontra nos gêneros orais segundo Schneuwly e Dolz (2010), visando propiciar ao nosso leitor um panorama sobre a importância que acreditamos ter o gênero textual escolhido para o trabalho em voga. Trata também de aspectos relativos ao Teatro e a Língua Estrangeira, tendo como base teórica Massaro (2008) no que diz respeito ao engajamento discursivo e à prática do teatro de forma adjetiva, bem como Reis (2008) no quesito das possibilidades de resultados utilizando o texto dramático no ensino de línguas. Discute ainda características sobre identidades dos aprendizes de língua à luz de Rajagopalan (2009). E sobre o próprio teatro enquanto arte profissional sofisticada cita Stanislavski (2001), fazendo um elo entre as afirmações de Schneuwly e Dolz (2010) a respeito do uso do teatro enquanto metodologia para se desenvolver a linguagem oral.

No capítulo metodológico, o trabalho contém especificações sobre a Pesquisa-Ação segundo Barbier (2007), Andaloussi (2004), Esteban (2010) e Thiollent (1996), sobre a pesquisa qualitativa, segundo Chizzotti (2006), bem como a justificativa para escolha desse método de trabalho. Em seguida contextualiza a pesquisa assim como informa os instrumentos de coleta de registros superficialmente para depois aprofundá-los no capítulo de análise de dados. E por fim, os procedimentos de análise.

O capítulo de análise de dados é o maior da dissertação, pois traz consigo a espinha dorsal do trabalho. Estão presentes as informações sobre onde a pesquisa foi realizada e como

surgiu. Informa a divisão estrutural do curso temático “**Teatro e Língua Estrangeira**” no qual colhi os dados para as análises, os instrumentos de coleta de dados e suas respectivas aplicações, os participantes da pesquisa, a descrição dos encontros e análise cronológica dos **diários de bordo** dos participantes. Nesse tópico, retrato os encontros com suas respectivas atividades realizadas bem como as performances das participantes, analisando alguns fragmentos dos **diários de bordo** sob à luz das teorias explicitadas no capítulo teórico, mas também insiro trechos do meu **diário de itinerância**, no qual contém meu olhar de professor pesquisador sobre o desenvolvimento do curso. Compõe-se também da classificação e análise de três categorias, a saber: engajamento discursivo – desenvolvimento da oralidade – afetividade, identidade e subjetividade, alicerçados por Almeida Filho (2007), Austin (1975), Hall (2003), Mastrella-de-Andrade (2011), Massaro (2008), Moita Lopes (2002), Norton (2000), PCN (2002), Prabhu (2003), Rajagopalan (2009), Reis (2008), Schneuwly & Dolz (2010), Silva (2000) e Woodward (2000) com vistas às análises dos fragmentos obtidos dos **diários de bordo** das participantes. Ademais, finaliza com as análises dos **questionários** e **diários de itinerância**.

A conclusão, último capítulo da dissertação, constitui-se dos resultados da pesquisa e suas contribuições para o campo dos estudos da Linguística Aplicada, mais precisamente sobre as metodologias de ensino-aprendizagem de LE. Reflete minhas constatações a respeito da teoria teatral e seus níveis de funcionalidade e aplicabilidade no contexto escolar.

1.6 CONSIDERAÇÕES IMPORTANTES

Diante de inúmeros detalhes deste trabalho optei por esclarecer alguns que julgo necessários para uma melhor compreensão do meu leitor.

Começo por justificar o título da dissertação. “O TEXTO DRAMÁTICO: UMA FERRAMENTA PARA DESENVOLVER A APROPRIAÇÃO EM LE” refere-se a alguns aspectos importantes. Primeiro, a palavra “ferramenta” expressa uma das múltiplas possibilidades que o aprendiz possui para fazer que ele potencialize o seu aprendizado. Segundo, o termo “apropriação” refere-se ao conceito de Schneuwly & Dolz (2010) significando o processo progressivo de aprendizado da LE pelo aprendiz.

Faz-se necessária a explicação do uso dos termos **aprendiz(es)** de língua e **participante(s)** da pesquisa. Destarte, objetivei em não produzir construções frasais com vocábulos repetitivos, por conseguinte, ambos se referem à população pesquisada. Todavia, existem contextos nos quais **aprendiz(es)** e **participante(s)** possuem acepções diferentes, como visualizados na própria construção do texto.

Em relação à língua utilizada pelos participantes para o registro nos **diários de bordo** optei pelo Português pelo fato de o nível de conhecimento linguístico dos participantes ser intermediário. Logo, se eu exigisse a escrituração em língua inglesa, isto inviabilizaria a leitura dos diários por falta de domínio da escrita e, por consequência, atrasariam as análises.

O interesse de apresentar o produto final do curso temático, o espetáculo “**Talk To Me Like The Rain**”, partiu primeiramente de meu desejo pessoal. Objetivei, desde a elaboração do curso, mostrar para os colegas da universidade, professores, amigos e familiares dos participantes, o que estávamos desenvolvendo, visando levantar questionamentos e sugestões do público para melhor observar o processo como um todo.

Vale ressaltar, que esse curso temático, **“Teatro e Inglês Língua Estrangeira”**, elaborado e concebido por mim e por minha orientadora, foi o primeiro ofertado pelo PPE UnB. Levar à frente um curso piloto, assumindo o risco do fracasso, o qual possuía como metodologia central o teatro como prática adjetivamente teatral (MASSARO, 2008), se tornou um desafio para nós.

CAPÍTULO 2

SEGUNDA CENA: A Teoria

2.1 LÍNGUA E CONTEXTO

No universo educacional, mais propriamente no ensino-aprendizagem de língua estrangeira, muitas questões sobre a eficiência de metodologias se manifestam constantemente. Da mesma forma, manifestam-se as pesquisas com vistas a suprir as carências nesse tema. E a área de conhecimento responsável por esses estudos é a Linguística Aplicada – LA. Porém, é mister, antes de tudo, definirmos uma questão primordial para iniciarmos nossas reflexões a cerca deste trabalho, a saber: **O que é ensinar uma língua estrangeira? Qual sua função?** Partimos do pressuposto de que, dentro do nosso contexto, o sistema de ensino público brasileiro, os Parâmetros Curriculares Nacionais se configuram como o mais apropriado documento oficial para auxiliar-nos a responder essas perguntas. Logo, os PCN's (2002) informam que

As Línguas Estrangeiras Modernas assumem a sua função intrínseca que, durante muito tempo, esteve camuflada: a de serem veículos de comunicação entre os homens. Pelo seu caráter de sistema simbólico, como qualquer linguagem entre elas funcionam como meios para se ter acesso ao conhecimento e, portanto, às diferentes formas de pensar, de criar, de sentir, de agir e de conceber a realidade, o que propicia ao indivíduo uma formação mais abrangente e, ao mesmo tempo, mais sólida. (PCN, 2002, p. 148).

Tomando como ponto de referência a relevância explícita nos PCN's, na qual as línguas estrangeiras são um meio de emancipação do indivíduo em diversos aspectos de sua vida, entendemos que o ensino de forma coerente e adequado pode levar este indivíduo a se desenvolver de maneira mais ampla e consistente como relatado na citação anterior. E uma vez esclarecida essa questão da importância da LE, reportemos ao foco de nossa investigação: Metodologia de Ensino de LE.

Logo, o que objetivamos neste trabalho é apresentar uma proposta de ensino-aprendizagem de língua, em específico o Inglês como língua estrangeira, por meio do teatro, aqui chamado de prática adjetivamente teatral (Massaro 2008).

Assim, pretendemos também discutir aspectos relacionados ao ensino aprendizagem de língua estrangeira, prioritariamente no que tange a uma metodologia com o intuito de motivar o aprendiz a desenvolver a comunicação de forma espontânea e prazerosa, percebido por nós como um dos principais desafios no processo pedagógico.

Sob essa ótica, fundamentaremos os conceitos básicos de nosso estudo sobre teóricos que têm realizado pesquisas importantes e que podem enriquecer o tema da oralidade ligado às práticas teatrais. A primeira delas refere-se ao conceito de identidade para Rajagopalan (2009). O autor desenvolve o conceito de identidade como um processo de construção de papéis sociais ao longo do caminho linguístico do aprendiz, e não como algo formulado e entregue para ser adotado. Perpassaremos pelos gêneros do discurso de acordo com Bakhtin (2003) e Schneuwly (1988) respectivamente, delineando a Polifonia do discurso, as diversas vozes que se entrelaçam e seu significado. Comentaremos também o empoderamento¹ que a língua proporciona a seus falantes, as divisões dos gêneros e as suas apresentações como multiformes.

A partir do arcabouço teórico descrito, segue-se a escolha do texto dramático como uma ferramenta para o desenvolvimento comunicativo em LE, em consonância com a prática adjetivamente teatral com o objetivo de levar o aprendiz a um “engajamento discursivo” (Massaro, 2008), ou seja, como o sujeito que aprende uma língua estrangeira constrói pouco a pouco identidades na outra língua e se insere no seu discurso.

¹ Considerando o conceito de empoderamento como próximo da noção de autonomia, na qual o sujeito é capaz de decidir sobre as questões que lhe dizem respeito, no presente estudo as questões de práticas de linguagem.

2.2 O TEXTO DRAMÁTICO: Um Gênero que se encontra entre o Oral e o Escrito.

Após expostos os objetivos e a justificativa do tema a ser pesquisado faz-se necessário contextualizar o texto dramático como um gênero que se encontra entre o oral e o escrito bem como suas especificidades. Começaremos pela definição de gêneros.

Segundo Bakhtin (2003)

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolúvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*. (BAKHTIN, 2003, p. 262-263)

Além desse conceito sobre os gêneros, o autor os divide em: primários (simples) e secundários (complexos). O primeiro é constituído em circunstâncias de comunicação discursiva real e espontânea, advindas de interações, ao passo, que o segundo é resultado de um desenvolvimento do primeiro. Os gêneros secundários se estabelecem de acordo com uma estruturação linguística mais complexa dos gêneros do cotidiano, que não partem necessariamente do contato comunicacional. Ressaltamos, porém, que, as definições anteriores, bem como as posteriores a essas, são fundamentadas em estudos sobre a língua e linguagem na perspectiva discursiva de Bakhtin e sobre o desenvolvimento da oralidade em língua materna de Schneuwly e Dolz e suas particularidades assim como na aplicação das teorias linguísticas. Utilizando pressupostos da psicolinguística, Schneuwly e Dolz (2010) propõe aspectos que consistem a evolução dos gêneros secundários, a saber

- Autonomização de níveis de operação de linguagem e possibilidades incrementadas de um controle consciente e voluntário;
- Possibilidade de escolha nesses diferentes níveis, em especial perspectivas enunciativa, de unidades linguísticas diversas, de planos de texto;
- Possibilidade de combinação livre de gêneros e de tipos. (SCHNEUWLY & DOLZ, 2010, p. 31).

Pode-se depreender desses três aspectos elementos informativos e formativos. Todo e qualquer gênero para se desenvolver necessita obrigatoriamente de um referencial, de um padrão sobre o qual ele possa se apoiar e construir sua identidade linguística comunicativa.

Ainda no pensamento de Bakhtin sobre os gêneros, ressalta-se que são constituídos por três dimensões fundamentais. A primeira diz respeito ao conteúdo que é transmitido por meio deles. A segunda é a estrutura comunicativa composicional particular de cada texto oriunda de seu respectivo gênero. E a terceira são as configurações específicas das unidades de linguagem (o estilo do enunciador). Dessa maneira, o enunciador quando consciente dessas três dimensões, não apenas pode dominar o gênero do qual se apropria em situações reais de comunicação, beneficiando-se disto, como também o torna visível no que tange a seu aspecto arquitetônico da linguagem oral. Esse aspecto é o que de fato individualiza cada falante e o coloca em um patamar social determinado, fazendo que este seja, ao mesmo tempo, identificado linguisticamente.

Tomamos como exemplo duas pessoas de esferas sociais completamente distintas: um advogado doutor em ciências jurídicas, falante de língua inglesa, com 10 anos de experiência profissional e um trabalhador autônomo com apenas o Ensino Médio. Imaginemos que ambos estão em uma repartição pública e necessitam de um documento que ambos teriam solicitado no mesmo dia e que estaria pronto porque o prazo já teria expirado para a entrega. Entretanto, em um dia de grande movimento, existe uma fila com 80 pessoas para que essas duas pessoas esperem cada uma por sua vez para ser atendido. Assim, o advogado, dotado de uma competência linguística comunicativa específica, em vez de apenas pegar uma senha e

esperar, dirige-se ao guichê que está ocupado por outra pessoa, se desculpa pela interrupção e indaga o funcionário que está em atendimento se ele poderia verificar se o documento que necessita estaria pronto, com vistas a não esperar tanto tempo se, porventura, o documento não estivesse a sua disposição. Dessa maneira, o atendente, observando o linguajar polido e as vestes requintadas do profissional do direito, pede a ele para que espere o término do atendimento que está sendo realizado pois ele faria a gentileza de verificar se o documento solicitado estaria pronto. Então, assim o atendente procede, informando ao advogado que o documento ainda não estava concluído; logo, o advogado agradece e vai embora. Em outra circunstância, o trabalhador autônomo, com receio de pedir qualquer informação, retira a senha e aguarda sua vez pelo atendimento. Ele espera cerca de 2h30m até chegar sua vez do atendimento e recebe a informação que o documento de que ele necessita ainda não estava pronto. Dessa forma, percebemos as diferenças entre as visões de mundo das duas pessoas exemplificadas e o que isso pode influenciar na vida de cada uma. Não generalizo este exemplo afirmando que apenas os profissionais doutores possuem competência linguística comunicativa para resolverem problemas do dia-a-dia, nem que todos os profissionais autônomos com apenas o 2º grau escolar se portariam como este que não teve a sagacidade de indagar o funcionário da repartição pública antes de esperar pelo seu atendimento, contudo, sabe-se que o domínio da língua em seus diferentes níveis linguísticos bem como os gêneros, pode agregar valores que influenciam as grandes e as pequenas conquistas do ser humano.

Os gêneros são uma base para a comunicação, ou seja, uma ferramenta de aprendizagem para o leitor. E, dentro das vastas possibilidades, Schneuwly e Dolz (2010) apresentam os gêneros orais da seguinte forma

Não existe “o oral”, mas “os orais” em múltiplas formas, que, por outro lado, entram em relação com os escritos, de maneiras muito diversas: podem se aproximar da escrita e mesmo dela depender – como é o caso da exposição oral, ou ainda mais, do teatro e leitura para os outros – , como também podem estar mais distanciados – como nos debates ou, é claro, na conversação cotidiana. (SCHNEUWLY & DOLZ, 2010, p.114)

Utilizo a citação anterior para justificar a escolha do texto dramático enquanto gênero oral como uma das inúmeras opções para trabalhar com o desenvolvimento da comunicação em língua estrangeira, considerando que dentro das múltiplas formas do oral, o texto teatral situa-se em um lugar privilegiado entre o falado e o escrito. Mais adiante, os autores sublinham que a escolha do oral oferece ao aluno uma gama de atividades linguísticas que pode desenvolver capacidades de linguagem diversas. Portanto, devido ao meu conhecimento sobre os processos de ensino-aprendizagem de línguas utilizando o gênero oral, antecipo-me em citar algumas: fluência discursiva, expansão vocabular, clareza vocal, discernimento de gêneros primários e secundários, empoderamento emancipatório e desejo de desvelamento do mundo na descoberta do estrangeiro. Pode-se observar tais aspectos no exemplo anterior do advogado e do profissional autônomo.

No que diz respeito a essa classificação do gênero, a aplicação do texto dramático é iluminada por sua natureza de gênero secundário (complexo) devido a seus aspectos discursivos peculiares, entre eles a função poética (significante e significado). A comunicação não acontece apenas do “palco/sala” para a plateia, mas entre os personagens também, que por sua vez, contém expressividade e subjetividade, o que torna rica essa categoria de texto em sua essência.

Finalizando a explanação a respeito de comunicação, produção de sentido e gêneros, Schneuwly e Dolz afirmam

Como em toda situação de linguagem, a comunicação – a produção do acontecimento comunicativo “leitura para os outros de um conto”, por exemplo – segue regras mais ou menos precisas, mais ou menos codificadas. Para ler um sermão, um discurso político ou um conto, recitar um soneto ou uma fábula, encenar um drama ou um *sketch*, utilizam-se recursos diferentes de voz, de tal maneira que, mesmo sem compreendermos o sentido das palavras, podemos geralmente reconhecer o evento comunicativo que escutamos, o “gênero” do evento. (...) parece-nos legítimo dizer – também por receio de simplificação – que trabalhar com a leitura para os outros de um conto ou com um encenação de um *sketch* é trabalhar com um gênero, tão estreita é a imbricação entre o texto prévio e a voz colocada a seu serviço para produzir um evento de linguagem que cada um de nós reconhecerá como um gênero. (SCHNEUWLY & DOLZ, 2010, p. 145).

Em outras palavras, cada falante, de acordo com seu conhecimento linguístico, utiliza recursos da linguagem para adaptar-se a um contexto específico assim como para fazer-se inteligível. Como afirma Bagno (2006), da mesma forma que não se vai à praia de terno e gravata devido à sua adequação climática e geográfica, não se utiliza qualquer palavra em qualquer ocasião, ou ainda, não se constrói um discurso sem que haja uma qualificação para um determinado contexto. Embora a questão da inteligibilidade seja relevante, o que se discute é que, uma vez oralizado o discurso, a identificação do gênero se faz presente. Destarte, o discurso oral de um professor de história será completamente diferente de um discurso oral de um professor de matemática, mesmo ambos pertencendo à mesma categoria profissional, pois as concepções de gênero são diferentes, devido a suas áreas de atuação específicas. Da mesma forma que um poeta com sua bagagem linguística se comporta oralmente e difere-se de um jornalista quando se comunica. As formas arquitetônicas da linguagem se manifestam no momento quando a língua é proferida.

Pode-se deduzir, então, que trabalhar com a arte de oralizar pode ser trabalhar com gêneros. Logo, considerando que o texto teatral se diferencia dos demais por seu caráter fim, a materialização por meio do “ator”, ele, o texto, é constituído de elementos que permitem ao leitor potencializar a expressão da linguagem. Reis (2008) refere-se ao texto teatral da seguinte forma

Pode-se, então, considerar como características do texto oral alguns “efeitos de conversação”, ou ainda, algumas marcas da linguagem falada, tais como interrupções, lapsos, balbucios, falas regionais e populares, mudanças de registro, além do tom, a entonação, o ritmo, a fluência, que podem ser determinados pela rubrica ou mesmo pelo tipo de escrita do autor. Logo, como existe a intenção do autor por traz de cada fala da personagem, nada é deixado ao acaso, os esquemas de interação são, de certa maneira, “purificados” com o objetivo de atingir um equilíbrio entre “efeitos estéticos” e “efeitos de conversação”. (REIS, 2008, p. 41)

De acordo com o excerto acima, percebe-se um leque de possibilidades no que tange à expressão oral, pois, ao mesmo tempo em que o texto teatral trabalha sobre a linguagem

comum, os “efeitos estéticos” descritos pela autora, favorecem uma ampliação do vocabulário dentro dessa “purificação” da conversação. Portanto, trabalhar com o texto dramático favorece o desenvolvimento intelectual, pois se o utilizarmos, em um crescente de estilos dramáticos, poderia se multiplicar o conhecimento do aprendiz sobre os níveis de conhecimento linguístico vocabular desde aqueles presentes nos textos dramáticos com temas regionais abordando questões como seca e fome até temas filosóficos das ciências sociais. Então, as percepções sobre fluência, ritmo, pausas e tonicidade de palavras se fariam presentes nesse contato linguístico oral sobre a dramaturgia.

Ainda no que tange a esse tema, a fala, Austin (1990) desenvolve o conceito do Ato Perlocucionário, no qual dizer algo produzirá certos efeitos ou consequências sobre os sentimentos, pensamentos ou ações dos ouvintes, da parte do locutor ou do receptor. Isso pode ser observado na emoção transmitida por atores em uma peça de teatro. O poder dos “efeitos estéticos” cria a emoção que toca o espectador. A língua não se mostra mais apenas como sentido, mas a sonoridade, o próprio significante, adquire uma maior relevância. Então, a leitura dramática, dentro de sua “função comunicativa” e estética, é vislumbrada como uma das possibilidades de se desenvolver a capacidade comunicativa no aprendiz.

2.3 TEATRO E LÍNGUA ESTRANGEIRA

Neste tópico refletiremos sobre as relações presentes entre o teatro e a língua estrangeira. Por conseguinte, outro fator relevante dentro dessa sugestão metodológica que vem sendo discutida é o aspecto lúdico, pois o universo teatral é, por essência, dotado de uma relação dialógica e muito apreciado por grande parte do público jovem, foco de nossa pesquisa. Ausentar-se do real e acessar o imaginário coletivo e individual por meio do teatro fascina e atrai as pessoas, pois, um espetáculo quando muito bem produzido prende atenção do público e, às vezes, faz que ele retorne para uma nova seção, independente de sua duração. Estar presente e partilhar do mundo fictício traz um encantamento e convida o público bem como o ator a mergulhar na magia de, por alguns momentos, experimentar a sensação de torna-se outro, outra, em outro contexto, sem se preocupar com as consequências de suas atitudes, dos erros ou dos acertos.

Assim, duas vertentes estariam sendo trabalhadas concomitantemente, mesmo que uma delas, no caso a apropriação, seja de forma inconsciente, como citado anteriormente, pois, de acordo com Prabhu (2003, p. 86), a aprendizagem pode ocorrer com ou sem a intenção do aluno ou ainda do professor, ela também é imprevisível, só é perceptível após sua ocorrência. Ainda sobre o processo de apropriação, Almeida Filho (2007, p. 9) também aborda o tema sob o mesmo prisma afirmando: “Comunicar-se é atividade que apresenta alto grau de imprevisibilidade e criatividade (nos sentidos gerativo e imaginativo) tanto na forma como nos sentidos construídos no discurso”.

Sabe-se que muitas vezes o aluno, por mais que preste atenção na explicação do professor em sala, não consegue captar a essência do conteúdo. E, em outro momento distinto, quando ele não está mais no contexto de aprendizagem, lembra-se das palavras do professor e a explicação vem à tona fazendo que o entendimento aconteça. Exatamente aí, percebemos

como o conceito da imprevisibilidade comentado na citação anterior faz sentido. Não é algo controlável ou previsto, simplesmente acontece.

Diante de tópicos relativos à linguagem, o cenário atual de ensino aprendizagem de línguas é composto por inúmeras metodologias que delineiam a natureza transdisciplinar da linguística aplicada (SIGNORINI, 2007). Assim, na medida em que se multiplicam as alternativas também se manifestam os problemas de eficiência das mesmas e, não obstante, desde os primórdios da história do ensino de línguas que a busca por um método eficaz é um desejo comum entre os pesquisadores das áreas de LA.

Nesse contexto, o texto dramático é, então, apresentado como uma ferramenta para propiciar o engajamento discursivo em LE que Massaro define como “...a capacidade de se envolver e envolver os outros no discurso” (MASSARO 2008, p. 48). Pode-se aventar a possibilidade de que esse conceito seja um dos principais requisitos para que ocorra uma apropriação prazerosa, contínua e, sobretudo, significativa para o aprendiz. O engajamento se faz necessário porque ele funda a comunicação na segurança e na fluidez do discurso, aspectos extremamente relevantes no desenrolar da interação entre alunos. Entretanto, como construir essa postura discursiva no aprendiz de LE? O que propomos em nossa pesquisa é fazer que o participante, de forma paulatina, por meio de aquecimento corporal e vocal, relaxamentos, jogos dramáticos e improvisações, sinta-se confortável a proferir vocábulos, substantivos compostos, frases, até chegar a uma segurança na qual ele seja capaz de arriscar construções linguísticas mais complexas.

Esse engajamento, representado pelo discurso, pode ser considerado como o domínio oral da língua, preferindo-se não abordar em um primeiro momento os níveis de conhecimento linguísticos mais complexos. Todavia, tal domínio perpassa por um conhecimento vocabular prévio por meio da leitura oral que, por sua vez, favorece ao aprendiz a instauração de estruturas linguísticas possíveis de serem reformuladas bem como

ressignificadas em contextos diferentes. Pietraróia (2000), trabalhando com leitura oral em francês língua estrangeira, constatou a melhora qualitativa no que tange à expressividade dos alunos como percebido no excerto seguinte

Pude efetivamente constatar uma melhora na performance de leitura dos alunos de FLE que foram levados a se interessar mais pelas especificidades do código escrito e pelas particularidades da língua alvo, o que mostra, finalmente, que a aula de leitura deve e pode acolher atividades que saem do campo do escrito para trabalhar a linguagem, com suas interações e representações. Assim, no nível dos conhecimentos, por exemplo, a aprendizagem do código se torna imperativa, mas não se é obrigado a trabalhar apenas sobre o código escrito, (...) daí vem o interesse de motivar os alunos a atividades orais, como a leitura em voz alta e o trabalho com as correspondências grafo-morfológicas. Pode-se pedir também que gravem suas próprias leituras e que as transcrevam para observar os desvios cometidos; pode-se ainda fazer um trabalho com as rimas, a partir de roda e de canções (...). (PIETRARÓIA, 2000 apud REIS 2008, p. 17).

Tomando como base de aprendizado a utilização da leitura oral como citado, a aplicação do texto dramático permite então a maximização desse aprendizado, pois, por essência sua, a prática teatral prioriza o trabalho com o corpo, a voz em diferentes tons e ritmos e a utilização do sentido imaginativo para a criação de personagens. Essas características são, a priori, imprescindíveis no aprendizado de língua estrangeira, uma vez que estudar língua é conhecer outras culturas e experimentar um mundo que, em primeira instância é estrangeiro.

Em consonância com a constatação acima, reportemo-nos ao texto dramático que, diferente de outros gêneros textuais, contempla aspectos que são cruciais para sua escolha neste tipo de trabalho, a saber: a função poética retratada pela ênfase no significante. O texto teatral é pré-concebido pelo dramaturgo sob a forma de como os personagens devem atuar ou até como são as possibilidades de cenário. Os diálogos e rubricas orientadoras são elaborados de maneira que possam chegar ao público, fazendo-o emocionar-se e identificar-se com a cena. As rubricas são peculiares, pois fornecem informações precisas ao diretor sobre como proceder em determinado momento ou podem nortear o seu trabalho, contextualizando a história em um espaço geográfico e temporal.

Esses aspectos, particulares ao texto dramático, possibilitam ao leitor um maior interesse pela obra, pois este imagina o produto final e lança-se em um mundo de fantasia, no qual o real e o imaginário se encontram, tornando-se uma mola propulsora para o interesse do aprendiz. Vale ressaltar que a prática utilizada neste trabalho é a supracitada anteriormente como Prática Adjetivamente Teatral (MASSARO, 2008). Tal afirmação funciona para nós como um divisor de águas e permite ao nosso leitor compreender de maneira clara o objeto central do trabalho. Dessa maneira, o teatro aqui descrito enquanto prática adjetiva, não é utilizado como uma arte sofisticada de representação, que é constituída de elementos particulares de uma linguagem, na qual o produto final é o espetáculo, mas utilizado como uma técnica que auxilia o aluno no processo de aperfeiçoamento da língua alvo.

Um dos elementos básicos do teatro que um ator utiliza para desenvolver suas habilidades representativas é o jogo. Spolin (1987) define-o como

O jogo é uma forma natural de grupo que propicia o envolvimento e a liberdade pessoal necessários para a experiência. Os jogos desenvolvem as técnicas e habilidades pessoais necessárias para o jogo em si, através do próprio ato de jogar. As habilidades são desenvolvidas no próprio momento em que a pessoa está jogando, divertindo-se ao máximo e recebendo toda a estimulação que o jogo tem a oferecer – é este o exato momento em que ela está verdadeiramente aberta para recebê-las. (SPOLIN, 1987, p. 3-4).

Assim, o jogo dramático é utilizado como principal artifício de comunicação entre os aprendizes, estimulando-os mais a participar do que conceber frases linguisticamente corretas. É com o jogo que o aluno aprende outras formas de se expressar, pois ele despreocupa-se com a forma e desenvolve outras habilidades que, a priori, são mais importantes e mais almejadas para futuramente desenvolver construções frasais complexas. Segundo Ryngaert (1996) o que acontece com os aprendizes é:

Quando jogam, nossos alunos aprendem que estão buscando não só dizer melhor, mas dizer de outra maneira. Cabe a eles progressivamente descobrir como o jogo dramático funciona como linguagem, na qual nem tudo está subordinado à

linguagem falada e cujas regras próprias é preciso determinar. A aprendizagem é, portanto, de diversas ordens. (RYNGAERT, 1996, p. 35-36)

Logo, essa postura discursiva do aprendiz é construída por meio de exercícios de relaxamento corporal, aquecimento vocal, corporal e jogos dramáticos compostos de improvisos progressivos em grupo e individual, elevando os níveis de atuação dos aprendizes quanto suas atitudes de propor soluções para problemas com o grupo, até ao nível de realizar tais soluções de maneira individual. Contudo, para que haja uma participação efetiva dos jogadores como citado anteriormente, faz-se necessário que os mesmos se sintam confortáveis, seguros e motivados a participar, como afirma Rygaert (2009)

Uma das funções do jogo é derrubar uma parte das defesas que provocam a inibição. Mas a inibição impede a situação de jogo de se realizar, criando assim um círculo vicioso. Muitas soluções são vistas como possíveis. Alguns pensam, como Gisèle Barret, que uma prática de expressão sem olhar externo cria condições favoráveis a diminuição de tensões. Desse modo, é comum começar uma oficina de jogo por meio de exercícios de “aquecimento” ou de interação entre os participantes, utilizando diversas instruções que favoreçam a atuação de personalidades mais reservadas. (RYNGAERT, 2009, p. 45)

Assim, diante das implicações do jogo dramático na proposta de ensino de língua, resguardamos-nos no direito de apenas pegarmos emprestados instrumentos da arte e aplicá-los em nossa área de conhecimento: a Linguística Aplicada.

Em experiência com o texto teatral e o ensino de Francês como língua estrangeira, Paulo Roberto Massaro em sua dissertação de Mestrado, que deu origem ao livro “Teatro e Língua Estrangeira” (2010), declara que a maior capacidade desenvolvida nessa prática foi a codificação simbólica, ao passo que a progressão da apropriação da língua tornaram-se tão entrelaçadas que não foi possível determinar qual delas se apresentou de forma mais acentuadas. Pode-se verificar, a partir da leitura das pesquisas realizadas, resultados positivos no que se refere à aplicação das práticas teatrais no ensino de LE (REIS, 2008; MASSARO, 2008).

2.4 TEATRO, LÍNGUA ESTRANGEIRA E IDENTIDADE.

Voltando às questões do discurso, podemos afirmar que se o engajamento discursivo está relacionado diretamente com o domínio da linguagem oral bem como com a capacidade de improvisar, o resultado estético e cultural desse processo é a possibilidade do surgimento de novas identidades. Rajagopalan (2009) define esse processo como

As línguas são a própria expressão das identidades de quem delas se apropria. Logo quem transita entre diversos idiomas está redefinindo sua própria identidade. Dito de outra forma, quem aprende uma língua nova se redefine como uma nova pessoa. (RAJAGOPALAN, 2009, p. 69)

Redefinir sua identidade pressupõe desprendimentos culturais, sociais e linguísticos de representação de uma língua estrangeira, pois o importante é dominar a língua e não deixar que a língua nos domine. Refiro-me a pessoas que, porventura, esqueçam suas próprias culturas para absorverem e viverem a cultura alheia, apagando completamente suas origens. A construção de novas identidades, autênticas, naturais e interacionais são obstruídas, diversas vezes, por padrões midiáticos que são de natureza políticos ideológicos. Assim, os professores de línguas devem refletir sobre o que é de fato ensinar uma língua estrangeira. Do quê esse ensino está a serviço? Da emancipação do sujeito em um processo de desvelamento do mundo ou de uma mera reprodução comportamental oriunda de um determinado país?

Isso significa um desprendimento de valores culturais que foram propagados durante décadas por veículos de comunicação em massa e que ainda hoje perpetuam regras fonológicas intituladas como absolutas, criando verdadeiras barreiras para um aprendizado genuíno (refiro-me aqui a uma forma própria de pronúncia e não a imitação de um falante nativo). Sobre o tema, Rajagopalan (2009) declara

A única forma de definir uma identidade é em oposição a outras identidades em jogo. Ou seja, as identidades são definidas estruturalmente. Não se pode falar em identidade fora das relações estruturais que imperam em um dado momento. (RAJAGOPALAN, 2009, p. 71)

Dessa maneira, o processo de construção ou redefinição de identidades está intrínseco ao processo de ensino aprendizagem de línguas estrangeiras, caso contrário não haverá construções de identidades, mas reprodução de sons, comportamentos, pensamentos, ideologias, etc.

De acordo com Norton (2000, p. 5), a identidade é a forma que o indivíduo entende sua relação com o mundo e suas especificidades. Vale ressaltar que a identidade do aprendiz, seja ela qual for, não é algo fixo e instável ou até mesmo acabado, mas algo que está sempre em movimento, pois o ser humano está inserido na vida dinâmica das relações sociais. E de acordo com Hall (2003) podemos constatar que

Assim, em vez de falar da identidade como uma coisa acabada, deveríamos falar de identificação, e vê-la como um processo em andamento. A identidade surge não tanto da plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas de uma falta de inteireza que é “preenchida” a partir de nosso exterior, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por outros. (HALL, 2003, p. 39)

Então, o aprendiz de língua está sempre em constante processo de reconstrução de sua identidade, porque ela não é única e findável, encontra-se em uma situação de preenchimento, de completude infinita, que é desenvolvida pelo contato incessante com o outro que também se constrói e reconstrói identitariamente o tempo todo.

Assim, essa transformação constante do indivíduo também é conceituada, pois para Hall (2003, p. 9) a perda do sentido de si mesmo que o indivíduo sofre é fruto das mudanças das sociedades modernas, ocasionadas pela evolução cultural, intelectual, tecnológica etc., logo, o autor utiliza o conceito de “deslocamento ou descentração do sujeito”, quando há esse estranhamento, essa mudança do sujeito também é percebida, ou não, por ele mesmo.

No que tange ao conceito de subjetividade (WOODWARD, 2000), que será posteriormente desenvolvido no capítulo 4, item 4.3.3, além de ser sinônimo de autoconhecimento do aprendiz, o que mais se poderia dizer em relação ao ato de conhecer a si mesmo? Em estudo sobre a questão do poder e a sala de aula de língua estrangeira, Mastrella-de-Andrade (2009) afirma que é nas práticas educacionais que encontramos as primeiras e definitivas “verdades” sobre quem somos, quem podemos ser e o que podemos fazer.

Com base na citação acima não seria estranho que um professor de línguas se deparasse com uma situação de conflito entre aprendizes, cujo motivo fosse o aparente conhecimento mais elevado da língua por parte de um do que de outro, como por exemplo: a perda de paciência por parte de um aprendiz com outro que não possui a mesma velocidade de compreensão dos comandos que o professor profere². Se a consciência do indivíduo sobre conhecimento traz poder, possivelmente traz consigo também uma série de consequências, entre elas o conflito. Aqui percebemos claramente a diferença entre os indivíduos e, segundo Silva (2000, p. 81), a diferença e a identidade estão sempre em estreita conexão, pois o poder de definir a identidade e de marcar a diferença não podem ser separados, logo a identidade bem como a diferença jamais serão inocentes. Dessa forma, a identidade é marcada pela diferença, como afirma Silva (2000, p. 82): “a afirmação da identidade e a marcação da diferença implicam, sempre, as operações de incluir e de excluir. Como vimos, dizer “o que somos” significa também dizer “o que não somos”.

A autonomia baseada na capacidade de refletir e conceituar sobre o que somos e o que podemos fazer implica, dependendo da conduta particular de cada um, tanto em liberdade quanto em opressão.

Em outro olhar, ainda Mastrella-de-Andrade (2009), citando Foucault declara

² Vale ressaltar aqui que não defendemos este tipo de postura, mesmo porque a inteligência não é medida por meio da agilidade de compreensão das coisas, fatos, linguagem ou ações.

O poder, para o autor, não é necessariamente repressivo, pois incita, induz, seduz, torna mais fácil ou mais difícil, amplia ou limita. Ele não é possuído, mas sim exercido, por isso circula, o que significa dizer que, na sala de aula, por exemplo, ele não está apenas nas mãos da professora – também as estudantes, as mães, as coordenadoras ou diretoras, o governo, etc., podem exercê-lo. (MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2009, p. 4)

Assim, percebemos que o poder não é algo que possuímos, mas sim o exercemos momentaneamente, dependendo de nossa relação estabelecida com os sujeitos nos ambientes diversos. No exemplo acima do aprendiz que detém um conhecimento “inferior” ao do colega, este pode reverter a situação se buscar o mesmo conhecimento que fornece poder ao seu colega. Logo, o poder também é fluido, flexível e intercambiante.

Ademais, quando motivado por esta percepção que conhece e domina a língua, o aprendiz tem a possibilidade de potencializar seu conhecimento, pois acredita que sempre poderá ir além, contudo, atingir esse grau de motivação é um caminho árduo para alguns que possuem dificuldade com a língua. De acordo com Gardner (1985), é possível perceber uma clara definição de motivação e suas características:

Para Gardner (1985, p. 56), “as atitudes e a motivação dos aprendizes exercem grande influência sobre a aquisição de segunda língua porque elas orientam o indivíduo a procurar oportunidades para aprender”. Afim de conseguir avaliar e medir a motivação, o autor a define como consistindo de desejo para aprender a língua, somado ao esforço para aprender línguas e atitudes favoráveis em relação à aprendizagem. (MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2011, p. 92)

De acordo com a citação acima pode se inferir a importância da atitude do aprendiz de língua em buscar caminhos para que se sinta entusiasmado com a aprendizagem. Faz-se necessário o interesse pela disciplina para que o êxito se manifeste como consequência.

Redirecionando um pouco nossa reflexão, ressaltamos a importância de considerarmos que o falar ou o utilizar-se da linguagem vai muito além da emissão de sons e de um conhecimento formal da língua. Partindo desse pressuposto, o ensino de línguas se relaciona diretamente com os valores, crenças e princípios do aprendiz, porque lida com os sentimentos

e emoções, ou seja, no sentido performativo. A língua é um sistema muito mais complexo do que simplesmente a descrição de fatos, coisas ou ações, mas possui o poder de transformar a realidade no momento do ato de fala.

Austin (1990, p.103), em uma tentativa de “considerar os sentidos em que dizer algo é fazer algo”, distingue para a fala, três níveis: (...) o ato locucionário (e dentro dele o fonético, o fático e o rético) que tem um *significado*; o ato ilocucionário que tem uma certa *força* ao dizer algo; e o ato perlocucionário que consiste em se obter certos *efeitos* pelo fato de se dizer algo.

Trazendo as reflexões de Austin para o ensino de LE podemos supor que, o aluno, em aulas cujas atividades são compostas de exercícios teatrais, não apenas “diz”, mas o “dito” possui uma força ilocutória e produz efeitos tanto em seu parceiro de cena e de jogo, quanto no público. A prática teatral traz consigo uma gama de características psicológicas, físicas e técnicas, empregadas para a execução da atividade que leva o participante da experiência a ressignificar o real transformando-o em um novo fragmento de linguagem.

Então quando o aluno, em uma aula composta de exercícios teatrais, performa uma determinada atividade dramática na qual ele está incumbido de representar uma personagem que precisa encontrar uma forma suave de dar uma notícia de falecimento de alguém muito querido para seu irmão, quando ela realiza esta ação, de fato foi performado a ação, ela aconteceu, porque ele encontrou de fato a forma de anunciar a notícia de maneira amena e não apenas fingiu encontrá-la. Tal atitude traz consigo uma gama de características psicológicas, físicas e técnicas, empregadas para a execução da atividade. Assim, reportando mais uma vez ao jogo dramático e aqui pela vertente psicológica, jogar significa atuar na vida, ressignificar o real, transformando-o em um novo fragmento de linguagem uma vez que as relações sociais são dinâmicas, fluidas, cambiantes e, às vezes, atemporais.

Nesse jogo, como supracitado no texto Teatro e Língua, o interesse é que o fenômeno do aprendizado se manifeste por meio da silepse: figura com a qual a concordância das palavras se faz pelo sentido e não pelas regras da gramática. Caso contrário, elaboraríamos uma aula composta de exercícios gramaticais, com frases estruturadas para fins de repetição e memorização, atividades com respostas certas ou erradas e itens de marcar X. Todavia, este não é nosso objetivo. Almejamos a construção do conhecimento, por meio da associação e resignificação de significados às ações, às situações, aos objetos e à utilização deles em contextos reais de uso da língua.

Ainda sobre conceito Ato Perlocucionário (AUSTIN, 1990), no qual dizer algo produzirá certos efeitos ou consequências sobre os sentimentos, pensamentos ou ações dos ouvintes, da parte do locutor ou do receptor, isso pode ser observado na emoção transmitida por atores em uma peça de teatro. O poder dos “efeitos estéticos” cria a emoção que toca o espectador. Contudo, será que as escolhas das expressões utilizadas pelo ator/locutor na proferição dos textos são aleatórios? Reis (2008) justifica

O autor não escolhe as palavras somente pelo seu valor informativo, mas sim pelos seus “efeitos estéticos” de ritmo, de entonação ou de sonoridade, ou ainda, através de violações das leis conversacionais que garantem um efeito surpresa para o leitor/espectador (UBERSFELD, 1996 apud REIS, 2008, p. 41)

A língua não se mostra mais apenas como sentido, mas a sonoridade, o próprio significante, adquire uma maior relevância. Desta forma, percebe-se o poder dos “efeitos estéticos” nas diversas situações de comunicação linguística, nas quais, dependendo da forma como tal frase ou construção linguística é proferida, esta é capaz de despertar emoções no ouvinte e trazê-las à tona, como um choro, um sorriso ou até mesmo uma reflexão profunda visualizada por uma expressão de calma e um olhar mais concentrado. Esses aspectos, estão

relacionados diretamente sobre como o locutor profere o que deseja, caracterizando-o como um falante único, dotado de características específicas.

Nesse viés, é perceptível a importância do texto teatral no que tange à reconstrução de novas identidades do aluno, pois este proporciona um ambiente dialógico e interacional, no qual o aprendiz tem a liberdade de expressar seus desejos e emoções por meio da linguagem oral. Isso significa que, se o comportamento espontâneo está relacionado com os sentimentos e outros fatores psicológicos do aprendiz, quando ele exercita o texto dramático, automaticamente estará construindo sentido e, ao mesmo tempo, inicializando o processo de apropriação de LE.

Paulo Massaro em sua tese de Doutorado refere-se a essas questões da linguagem citando Daniel Gaonach'c (1990)

Vale ressaltar ainda que o desenvolvimento de uma competência de leitura *em língua estrangeira* estaria subordinado a operações ainda mais intrincadas. Fundamentando seu artigo “Les stratégies attentionnelles dans l’utilisation d’une langue étrangère” em pesquisas no campo da Psicologia Cognitiva, Daniel Gaoach'c (1990) apresenta os pressupostos teóricos da “*Teoria da Informação*”, segundo os quais as atividades mentais complexas são concebidas como o produto de um “sistema de tratamento da informação”. Entre os estímulos e as respostas, coloca-se em funcionamento um processo, um conjunto de operações cognitivas, organizadas no tempo de maneira seqüencial ou simultânea, e que estão ligadas a uma atividade mental determinada. Para analisar as atividades mentais, estas pesquisas propõem operações que objetivam a constituição de representações relativas aos estímulos e a transformação destas representações com vistas à construção de uma representação final, sendo que a realização destas operações supõe o recurso a uma “memória permanente”, que estoca suas características, bem como as condições subjacentes a esta realização. (MASSARO, 2007, p. 165)

Segundo o excerto acima, fica claro que as informações mentais se estabelecem na mente humana de acordo com um processo de armazenamento seletivo (de acordo com o interesse), temporal e simultâneo. A empatia com as informações assim como a particularidade de inteligência (visual, auditiva ou sinestésica) contribuirá certamente para uma maior permanência de dados no cérebro, fazendo assim que, quando necessário, tais registros sejam acessados. Por isso faz-se necessário trabalhar as vertentes da inteligência por

meios diversos, para facilitar e exercitar a memorização. Logo, as técnicas de leitura dramáticas aliadas aos jogos dramáticos fornecem estímulos físicos, sonoros e visuais com vistas ao aprendizado duradouro, pois ele se realiza de forma prazerosa e natural, fazendo que o aprendiz se motive cada vez mais a aprimorar seus conhecimentos linguísticos.

Não é raro que uma pessoa se lembre constantemente de uma história que lhe chamou atenção, seja pela sua natureza narrativa alegre ou depressiva, de um filme que ela tenha assistido há 10 anos ou de uma música que não lhe saia da memória. Assim também pode acontecer no teatro! Ele possui o poder de encantar o espectador. E nesse caso de forma breve, porém não menos importante, o grande nome do teatro russo, entre inúmeras maneiras de referir-se a literariedade do texto dramático, Stanislavski (2001) faz as seguintes considerações

A fala é música. O texto de um papel ou peça é uma melodia, uma ópera ou uma sinfonia. A pronúncia no palco é uma arte tão difícil como cantar, exige treino e técnica raiando pela virtuosidade. Quando um ator de voz bem trabalhada e magnífica técnica vocal diz as palavras de seu papel, sou completamente transportado por suprema arte. Se ele for rítmico, sou involuntariamente envolvido pelo ritmo e tom de sua fala, ela me comove. Se ele próprio penetra fundo na alma das palavras do seu papel, carrega-me com ele aos lugares secretos da composição do dramaturgo, bem como os da própria alma. Quando um ator acrescenta o vívido ornamento do som àquele conteúdo vivo das palavras, faz-me vislumbrar com uma visão interior as imagens que amoldou com sua própria imaginação criadora. (STANISLAVSKI, 2001, p. 128)

Uma questão óbvia permeia a citação anterior: o poder mágico que o texto dramático detém. Não é difícil imaginar que um ator/atriz no exercício eficaz de seu ofício, aqui me refiro às qualidades dicionais do indivíduo, consiga arrebatá-lo o público, pois sua harmonia vocal convida o espectador a mergulhar em sua história. As propriedades da escrita dramática são inerentes à sua estrutura textual, elas permitem ao leitor alcançar instrumentos de convencimento e persuasão, entretanto, partem da premissa de treino, resistência e disciplina, assim como o trabalho com a linguagem e suas especificidades.

Além desses aspectos, vale ressaltar que o teatro é a manifestação cultural de um povo e que traz consigo impressa uma marca, representada por personagens e lugares reais ou imaginários, onde histórias tristes ou felizes são contadas e recontadas segundo o desejo de cada diretor. E essas representações, novamente são nada mais do que a realidade contada por um determinado ponto de vista, na qual as verdades e mentiras se cruzam dando origem a uma nova realidade, um novo discurso.

O teatro, enquanto discurso, utiliza-se da arte para falar do real que muitas vezes é escamoteado pela mídia, pelos políticos, pelos amigos, pais, irmãos, vizinhos, etc. Ele presta-se, na verdade, a vários papéis: da arte emancipadora à reprodução ditatorial dos meios de comunicação que serve a uma pequena massa burguesa dominante. Assim, ao público cabe o papel de julgar a mensagem que está sendo veiculada e verificar a veracidade das informações, compreender a quem a arte está a serviço, pois muito do que é dito, em diversas situações tidas como verdade pode se tornar mentira e a mentira pode tornar-se verdade, uma vez que quem utiliza o palco detém o poder da palavra, mesmo que seja apenas momentâneo.

Na releitura que Schneuwly e Dolz (2010) fazem de Goffman (1987) referindo-se aos objetivos didáticos que se pretende atingir dentro de uma atividade didática, afirmam que três modos de produção deveriam ser trabalhados na perspectiva de um ensino coerente da oralidade, a saber: a memorização, a leitura em voz alta e a fala espontânea. Aqui, percebemos, mais uma vez, um argumento que reforça a potencialidade do texto dramático, o que, de certa forma, também justifica e reafirma nossa escolha. O autor também declara que o teatro e a poesia aparecem em posições privilegiadas para um trabalho de memorização; simultaneamente, os gêneros fundamentados numa construção coletiva – interativa – suscitam a fala espontânea.

CAPÍTULO 3

TERCEIRA CENA:

A Metodologia de Pesquisa

3.1 BACKSTAGE (Metodologia)

Neste capítulo, apresentamos os fundamentos da pesquisa-ação, pois eles constituem o referencial metodológico utilizado para o desenvolvimento desta dissertação.

A pesquisa-ação selecionada para nortear esta pesquisa foi proposta segundo princípios de Barbier (2007) e Andaloussi (2004), segundo os quais um fenômeno só existe em relação ao contexto social ou cultural que o gerou e, por conseguinte, o objetivo do pesquisador é conseguir promover uma transformação situacional. Logo, a necessidade de proporcionar uma melhora no desempenho linguístico oral dos participantes da pesquisa justifica a adoção dessa metodologia.

No que tange à estrutura organizacional da pesquisa, ela se constrói, segundo El Andaloussi (2004) da seguinte forma

Na pesquisa-ação, a pesquisa tem a função de diagnosticar uma situação, iniciar uma ação, acompanhá-la, observá-la, conferir-lhe sentido, avaliando-a e incitando-a a desencadear novas ações. A pesquisa permite analisar uma situação para trazer um auxílio, esclarecer o significado do comportamento dos diferentes parceiros e também reduzir as divergências entre os participantes para que alcancem objetivos comuns. (EL ANDALOUSSI, 2004, p. 86)

Assim, a situação diagnosticada é um determinado nível de conhecimento linguístico de um grupo específico de participantes no qual o pesquisador, por meio de uma técnica teatral, promove o exercício de atividades em constante observação e monitoração, objetivando um aprendizado significativo. Esse aprendizado foi registrado e categorizado com vistas a potencializá-lo por meio de novos exercícios e implementação de novas ações, segundo os princípios da pesquisa-ação.

Este capítulo, além da própria metodologia, é constituído pela descrição do contexto da pesquisa, dos participantes e de seus respectivos interesses pelo trabalho realizado, dos instrumentos de coleta de registros e dos procedimentos de análise.

3.2 PESQUISA-AÇÃO

A pesquisa-ação é uma das vertentes da pesquisa qualitativa e vários são os relatos sobre o seu surgimento. Alguns afirmam que Kurt Lewin foi seu criador devido a seus trabalhos datados de mais de meio século. Outros ainda, como Hess e Thirion dizem que a metodologia surgiu bem antes de Lewin, em trabalhos nas áreas da sociologia, etnologia e psicossociologia, dentre outros. E relatos históricos mencionam dois períodos: o pós-guerra e o outro por volta dos anos 50 e 60. Porém, excluindo o mérito da criação da pesquisa, sabe-se que os trabalhos de Lewin contribuíram muito para o aperfeiçoamento das ciências humanas (BARBIER, 2007). Ainda sobre Lewin, Barbier (2007) realça que seus estudos baseados em discussões, decisões, ações e avaliações, demonstram seriedade, cientificismo e credibilidade por parte da comunidade acadêmica, elevando o nível de sua contribuição.

A pesquisa-ação é uma metodologia de pesquisa que nasce da reflexão e da prática pedagógica como uma necessidade de fornecer uma solução a um problema levantado. Na pesquisa-ação é possível que o pesquisador possa sondar, identificar e avaliar determinados problemas em práticas pedagógicas específicas, intervir, conduzir e sugerir alternativas para solucionar, avaliar, modificar e concluir os resultados. Segundo Thiollent (1996), alguns dos principais aspectos da pesquisa-ação são:

- a) Há uma ampla e explícita interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada;
- b) Desta interação resulta a ordem de prioridade dos problemas a serem pesquisados e das soluções a serem encaminhadas sob forma de ação concreta;

- c) O objeto de investigação não é constituído pelas pessoas e sim pela situação social e pelos problemas de diferentes naturezas encontrados nesta situação;
- d) O objetivo da pesquisa-ação consiste em resolver ou, pelo menos, em esclarecer os problemas da situação observada;
- e) Há, durante o processo, um acompanhamento das decisões, das ações e de toda a atividade intencional dos atores da situação;
- f) A pesquisa não se limita a uma forma de ação (risco de ativismo): pretende-se aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou o “nível de consciência” das pessoas e grupos considerados. (THIOLLENT, 1996, p. 16)

Esse tipo de investigação mencionado também se caracteriza pela postura reflexiva do pesquisador, pois este, por meio da pesquisa, agrega conhecimento e postula novas asserções bem como contribui para a melhoria da *performance* do educador. Desta forma, um ciclo espiral é estabelecido no qual, num primeiro momento, é identificado o problema e concomitante a ele nasce a necessidade de solucioná-lo. Em seguida, o pesquisador interfere no ambiente, objetivando resolver o problema propondo sugestões. Por fim, ele analisa, confirma ou propõe uma nova interferência para a nova situação, porém, não parte do mesmo ponto. Então, a pesquisa-ação possui em seu âmago a tarefa de testar ideias visando melhorar a prática social. Logo, essa metodologia de pesquisa não se restringe apenas aos docentes do ensino de línguas, mas, ao escopo pedagógico em geral. A esse respeito, segundo Esteban (2010, p. 175) expõe “... o início de uma pesquisa-ação envolve indagação reflexiva por parte do grupo com relação a sua própria prática, com o objetivo de identificar aquelas situações problemáticas que se deseja mudar”.

Nesse viés metodológico, os atores que entrarão em cena são: os instrumentos de coleta de dados, o professor e, principalmente, o alunado (participantes), foco da pesquisa, pois, como diz Andaloussi (2004, p. 88), “... na área da educação, por exemplo, os atores são: educadores, parentes, administradores, tomadores de decisão, etc. ...”

Como toda metodologia de pesquisa, a pesquisa-ação pressupõe algumas fases que a delinham como tal e de acordo com Chizzotti (2006), existem seis.

A 1ª fase – identificação do problema: constitui-se do local (espaço físico) onde e o que se quer estudar ou o próprio problema, que necessita ser detalhado por meio de informações para melhor conhecimento do objeto de estudo.

Na 2ª fase – estruturação do problema: esta fase refere-se basicamente aos instrumentos de coleta de dados. Eles são basilares para a pesquisa e fornecem subsídios (orais, escritos e visuais) para a implementação das ações posteriores.

Para a 3ª fase – plano de ação: necessita de um planejamento de execução, especificando objetivos referentes ao público e suas relações, tais como, objetivos, expectativas e avaliações futuras.

Já a 4ª fase – é a realização da ação: é composta de todas as suas características; apresentação, modalidade, duração e percurso das atividades bem como suas variantes, apresentação de resultados, análises e correções.

A 5ª fase – é a avaliação da ação: é caracterizada pela nova definição do problema e se possível uma reformulação da ação, dando origem a um novo procedimento.

A 6ª fase – o seguimento da ação: tanto a solução sugerida pelo pesquisador assim como as distorções das discussões, são elaboradas baseadas nos resultados e nos planos executados, objetivando a otimização do processo e sua continuidade.

3.3 RUBRICA (Contexto da Pesquisa)

Como já explicitado no capítulo teórico, este trabalho é um estudo sobre o ensino de língua inglesa utilizando o teatro como prática adjetivamente teatral. Logo, a coleta de registros se deu ao longo de um semestre letivo do curso temático intitulado “**Teatro e Inglês Língua Estrangeira**” que nasceu como um projeto desenvolvido na disciplina “Tópicos Especiais em Linguística Aplicada: Práticas Teatrais” do Programa de Pós Graduação em

Linguística Aplicada do Departamento de Letras e Tradução da Universidade de Brasília, no 2º semestre de 2011. O curso visou motivar o desenvolvimento da comunicação oral por meio da técnica teatral, propiciando a inserção do aprendiz em contextos de uso real da língua inglesa de forma segura, espontânea e prazerosa por meio do engajamento discursivo assim como pela cooperatividade, o que possibilitou também a construção de novas identidades em língua estrangeira.

Como desenvolvido anteriormente, a metodologia utilizada foi a Pesquisa-Ação (BARBIER, 2007), a qual possui por característica o ciclo em espiral, ou seja, o pesquisador observa o contexto a ser pesquisado, analisa, propõe uma ação intervindo diretamente na situação, reavalia e inicia o processo novamente. Entende-se que a adoção desta metodologia contemplou tanto as características do curso quanto da pesquisa.

A estrutura organizacional do curso foi composta da seguinte forma: o curso tinha a indicação para alunos com nível intermediário da língua (no mínimo 4 semestres) interessados em desenvolver a capacidade linguístico-comunicativa e principalmente que tinham afinidade com a arte teatral, espinha dorsal metodológica do curso.

Nessa vertente, o aluno foi incentivado a utilizar a língua-alvo durante todo o período do curso por meio de atividades lúdicas e interativas nas quais o professor não era apenas um instrutor, mas, sobretudo um participante ativo de todas as atividades realizadas pela classe, uma das principais características da pesquisa-ação.

A estrutura do curso compunha-se de quatro etapas assim descritas:

- a) apresentação da metodologia;
- b) apresentação do texto dramático;
- c) exercício físico e oral;
- d) representação.

No que tange aos encontros eles seguiram os seguintes passos:

- a) leitura dos diários de bordo;
- b) aquecimento;
- c) leitura oral;
- d) representação;
- e) discussão;
- f) redação dos diários de bordo.

Quanto às informações técnicas do curso, seguem os dados:

- a) Carga horária: 36 horas;
- b) Início: 23/03/2012;
- c) Término: 22/06/2012;
- d) Às sextas-feiras, das 14h às 17h;
- e) Número de vagas: 18;
- f) Para a aprovação no curso assim como para a obtenção do certificado, foi necessário a média final 7,0 (MS); g) Limite de faltas: 25% (3 aulas).

Durante a trajetória do curso muitos participantes foram desistindo, aspecto previsto durante a realização do planejamento. Por tal motivo foi optado por abrir apenas dezoito vagas, pois um número reduzido de cursistas seria mais adequado para esta modalidade de trabalho. O grupo iniciou com 12 participantes e finalizou o processo com 4 participantes frequentes e atuantes em todas as atividades desenvolvidas.

Ao final do curso fizemos uma apresentação do produto final denominado **“Talk to me like the rain”**, título da obra dramaturgical de Tennessee Williams da qual foi apresentado um pequeno fragmento. A apresentação consistia em um reflexo do percurso dos participantes durante o curso, pois todas as atividades eram voltadas para a prática dramática bem como para a apropriação da língua estrangeira e do texto a ser encenado.

Durante todo o processo foram utilizados recursos visuais e auditivos tais como: projetor multimídia, aparelho de som e computador todos interligados ao objetivo da comunicação, com o intuito de motivar a participação dos alunos e tornar os encontros mais agradáveis e prazerosos.

3.4 OS PROTAGONISTAS (Os Participantes da Pesquisa: Professor e Alunos)

Os participantes da pesquisa foram alunos do curso de língua **“Teatro e Inglês Língua Estrangeira”**, desenvolvido pelo pesquisador especificamente para este fim, como citado anteriormente. Tal curso foi oferecido pela UNB Idiomas, voltado para adolescentes e/ou adultos e teve duração de 36 horas, durante o período letivo da Universidade de Brasília. O nível exigido para matrícula foi o intermediário, pois, entendemos que nesta etapa do Ensino de Língua Estrangeira o aluno possuía um nível de competência linguística adequado para o desenvolvimento da pesquisa.

Essa competência linguística foi fundamental para a aplicação da teoria, pois pretendeu-se potencializar o conhecimento já adquirido e não propiciar o primeiro contato com a língua.

Os participantes foram matriculados de acordo com suas afinidades com a prática teatral para que durante o decorrer do curso não houvesse dissabores com a metodologia utilizada. Dessa forma, a composição estrutural, objetivos, carga horária, técnicas, conteúdos,

avaliações bem como o cronograma de atividades foram especificados e explanados para os participantes potenciais.

É importante frisar que o pesquisador adotou uma postura êmica, definida como uma identificação do pesquisador com os participantes da pesquisa, não no sentido literal, mas, sobretudo no que diz respeito às atitudes, para que assim fosse possível diminuir a distância entre pesquisador e participantes, maximizar o interesse pelas atividades propostas e, por conseguinte, obter registros factíveis, o que validou a pesquisa. Em relação a esta aproximação entre pesquisador e participantes Barbier (2007) comenta

Não há pesquisa-ação sem participação coletiva. É preciso entender aqui o termo “participação” epistemologicamente em seu mais amplo sentido: nada se pode conhecer do que nos interessa (o mundo afetivo) sem que sejamos parte integrante, “actantes” na pesquisa, sem que estejamos verdadeiramente envolvidos pessoalmente pela experiência, na integralidade de nossa vida emocional, sensorial, imaginativa e racional. É o reconhecimento de outrem como sujeito de desejo, de estratégia, de intencionalidade, de possibilidade solidária. (BARBIER, 2007, p. 70)

Com base nesta interrelação coletiva, fez-se presente um aspecto relevante para o sucesso do percurso: o objetivo fim. Expliquei de forma superficial o projeto, adotando extrema cautela para que os registros não fossem corrompidos e para preservar a veracidade e viabilidades dos resultados, diminuindo assim o “paradoxo do observador” (LABOV, 1972). Esse conceito consiste basicamente no comportamento do participante durante a realização da pesquisa. Se o pesquisador deixa claro os objetivos da pesquisa, os participantes podem se comportar da forma que o pesquisador espera que eles se comportem, desvirtuando a naturalidade dos registros e conseqüentemente descredibilizando todo o trabalho do pesquisador.

Sabemos que este comportamento por parte do aprendiz é difícil de ser controlado, porém, nos preocupamos em amenizá-lo tomando algumas atitudes como por exemplo: ajudar os aprendizes a focar na execução dos exercícios e não nos resultados, motivá-los a participar

das atividades enfatizando sempre os seus potenciais e não suas dificuldades assim como explicar o objetivo do curso de forma genérica para não despertar o interesse do aluno em mudar o seu comportamento intencionalmente com vistas a corresponder às expectativas do professor como citado anteriormente.

3.5 OS INSTRUMENTOS DE INVESTIGAÇÃO E ANÁLISE DE REGISTROS

As análises de registros se deram com base nos seguintes instrumentos de investigação:

- 1º. Diários de bordos** dos participantes;
- 2º. Diários de itinerância** do professor pesquisador;
- 3º. Transcrição das gravações** das aulas;
- 4º. Questionário** de definição da população e de avaliação do curso;

A seguir trataremos de cada um deles de forma mais detalhada e aplicada ao contexto específico da pesquisa realizada.

3.5.1 O PRIMEIRO PERSONAGEM COADJUVANTE (Os Diários de Bordo)

Os **diários de bordo** possuem diferentes conotações segundo alguns autores como Anderson (1990), Pupo (2005) e Barbier (2007). Porém, a essência, segundo minha concepção é a mesma, porque ela retrata a percepção particular dos participantes sobre o processo que também é particular para cada um(a), como citado anteriormente no tópico contexto da pesquisa. Os **diários de bordo** constituíram um dos principais meios de coleta de

registros pelo fato de trazerem consigo as impressões dos encontros sob a ótica do pesquisado e não do pesquisador o que possibilitou as análises de fragmentos retirados dos registros pessoais. Essas análises refletiram a ineficácia e a eficácia das teorias aplicadas, objeto central da pesquisa. É mister ressaltar que o pesquisador necessita do olhar do participante para verificar se suas observações e análises correspondem a realidade, de fato. Considero que os registros dos diários contribuíram de forma basilar para o sucesso deste trabalho bem como para a condução do processo como um todo.

Os **Diários de Bordo** dos participantes, escritos em língua portuguesa, traziam diversos aspectos que serão comentados no decorrer deste texto, mas visavam, sobretudo, de forma geral, produzir **dados**.

Também se objetivou obter um panorama geral da evolução dos participantes. Uma vez que nossa proposta era exatamente verificar como os aprendizes de língua se comportavam durante a realização de atividades dramáticas bem como suas apropriações de língua estrangeira. Logo, em diversos momentos o pesquisador reportava aos participantes suas posturas nas aulas com o intuito de proporcionar uma reflexão sobre os problemas como declara Barbier (2007)

Com relação à avaliação e à qualidade dos dados, a pesquisa clássica analisa-os para ver se cada dado está bem claro, exato e não distorcido por outros fatores. O pesquisador tenta reduzir toda influência externa sobre as variáveis selecionadas para o estudo. Ele fica preocupado com a confiabilidade de seus dados. Uma vez reunidos, os dados são objeto da única interpretação do pesquisador. Na pesquisa, os dados são retransmitidos à coletividade, a fim de conhecer sua percepção da realidade e orientá-la de modo a permitir uma avaliação mais apropriada dos problemas detectados. O exame dos dados visa redefinir o problema e encontrar soluções. (BARBIER, 2007, p. 54)

Os **diários** são bastante ricos, pois refletiam também as frustrações dos participantes diante dos encontros, do professor, das atividades, dos locais físicos, de suas dificuldades e facilidades.

3.5.2 O SEGUNDO PERSONAGEM COADJUVANTE (As gravações das aulas)

As **gravações** também serviram de parâmetro para se estabelecer uma relação de progressão no processo de apropriação dos alunos. Logo, as constatações foram aferidas desde o início dos trabalhos até o fim de suas realizações, pois entendemos que a pesquisa-ação é constituída por um processo contínuo.

Um dos objetivos era proporcionar uma experiência de autoconhecimento por parte dos participantes e seu progresso ao longo do curso. Nos depoimentos finais, **transcrições das gravações** do último encontro (apresentação do produto final e debate com o público presente) pudemos identificar como os participantes comentam seus progressos ao longo do processo e tal fato só foi possível porque existiam registros pessoais que contrastavam o desempenho tanto oral como comportamental de suas atuações no decorrer do curso. Refiro-me às atitudes no que tange a participação nos diálogos e iniciativa para propor e manter a comunicação em língua inglesa.

A Transcrição das Gravações das aulas além de constituírem o fundamento da base de nossa metodologia, possibilitam também as análises propostas na pesquisa. Através das transcrições foi possível a constatação de duas características:

- Pelo fato da metodologia utilizada no trabalho ser a pesquisa-ação necessita-se de material específico para que haja uma avaliação e reavaliação constante dos fatos para que sejam propostas soluções.
- As aulas são o próprio objeto de análise, são o âmago do corpus pesquisado, pois o que se pesquisa é exatamente o comportamento do aprendiz de línguas, por meio da execução das atividades dramáticas.

Tais **gravações** foram realizadas durante toda a aplicação da teoria, ou seja, a partir do momento em que as primeiras leituras forem realizadas. Exercícios de aquecimento vocal e corporal também fizeram parte do processo, pois cada etapa foi primordial para o alcance dos resultados almejados.

3.5.3 O TERCEIRO PERSONAGEM COADJUVANTE (O Diário de Itinerância)

O **diário de itinerância** resume-se em todas as anotações que o pesquisador realizou durante a realização do trabalho. Elas compreendem desde nomes, números de telefones a relatos de alunos, descrições de atividades aplicadas e suas especificidades. Os registros exprimem a naturalidade dos fenômenos e corroboram a riqueza do trabalho.

A definição de diário de itinerância segundo Barbier (2007, p. 133) é: “Bloco de apontamentos no qual cada um anota o que sente, o que pensa, o que medita, o que poetiza, o que retém de uma teoria, de uma conversa, o que constrói para dar sentido a sua vida”.

Os **registros** consistiram das aulas bem como de reuniões que fazíamos durante os encontros em momentos que não realizávamos atividades performáticas. Eles serviram de base durante todo o percurso para avaliar e propor mudanças. Assim como os **diários de bordo**, o **diário de itinerância** serviu também para obter um panorama geral da evolução dos participantes, porque através dele pude contrastar tanto o período inicial quanto o final de suas *performances*.

Os registros coletados durante a evolução da pesquisa foram processados, analisados e selecionados, para que posteriormente fossem transformados em dados. Tais dados constituem o fruto do olhar particular do professor pesquisador, pois tudo o que se refere ao processo como um todo foi registrado no **diário de itinerância**, nele podemos encontrar

relatos desde um olhar específico de um participante durante a execução de uma determinada atividade dramática quanto os depoimentos do público em relação ao produto final do curso temático, ou seja, a apresentação do espetáculo “**Talk to me like the rain...**”

O **diário** reflete também as angústias e frustrações que eu, como professor pesquisador, senti durante a evolução da pesquisa e contempla ainda os sentimentos externados das participantes em relação ao processo como um todo.

3.5.4 O QUARTO PERSONAGEM COADJUVANTE (Os Questionários)

O objetivo da elaboração e aplicação do **questionário** era identificar características relevantes do perfil do aluno, de modo que essas fossem tomadas como parâmetro para o estudo. Acreditou-se que levantar informações socioculturais do aluno permitiu acessar um arcabouço maior de fatores que influenciaram no processo de apropriação de LE. Dessa forma, após a coleta de registros realizada por pelos instrumentos selecionados, foi possível sistematizar asserções a respeito da metodologia do trabalho e comprovar ou não as premissas iniciais no que diz respeito aos resultados esperados.

O **Questionário** de definição da população e de avaliação do curso era composto de perguntas fechadas. Constituíam-se de identificação pessoal, escolaridade, etnia/raça, estado civil, rede de ensino onde estudou, formação extracurricular, nível de instrução dos pais ou responsáveis, tipo de residência, número de pessoas com quem residia, meio de transporte utilizado, renda familiar, religião, contribuição com a renda familiar, disciplina que mais gostava, meio utilizado para se manter informado, atividade mais apreciada, razão pela qual fazia curso de línguas, língua em que é feita a leitura, língua em que é feita a escrita, expectativas em relação ao curso, frequência ao teatro, quantas obras teatrais leu, importância

do teatro na vida de cada um, contribuição do curso para a vida e classificação do comprometimento de cada um para com o curso.

Ademais, no decorrer do percurso muito material foi coletado, porém, nem todo ele foi utilizado para análise devido à quantidade coletada. Assim, os relatos analisados aqui, foram selecionados com a expectativa que esses refletissem os aspectos, que segundo nosso olhar, são os mais importantes da observação no processo.

No apêndice é apresentado o modelo do **questionário** aplicado durante a realização do curso.

3.6 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DE REGISTROS (Elaboração de Categorias)

A adoção da nomenclatura assim como o procedimento de análise de registros é norteada por Richardson (1994), pois entendemos que sua definição sobre o conceito de cristalização, além de ser moderno contempla a natureza da pesquisa.

Em sua descrição sobre a cristalização a autora cita características peculiares do procedimento. Se o pesquisador dispõe de inúmeros métodos que validam a pesquisa, como por exemplo, **notas de campo, diários de bordo, gravações (vídeo-aula), depoimentos e entrevistas**, a quantidade de informações apesar de serem oriundas de diferentes instrumentos partilha de um mesmo “ponto fixo” ou “objeto”, que pode ser cristalizado. A partir desse conceito a metáfora do cristal é criada.

O cristal formado, constituído por muitas faces, reflete no seu interior uma imagem central, resultado de vários feixes de luz que penetram suas faces. De acordo com a autora, as propriedades do cristal e a imagem formada são extremamente ricas porque refletem não

apenas as exterioridades, mas também as refletem dentro de si como pode ser observado na seguinte afirmação (RICHARDSON, 1994)

[...] a imagem central é o cristal, que combina simetria e matéria com uma variedade infinita de formas, substâncias, transmutações, multidimensionalidades e ângulos de abordagem. Os cristais crescem, se transformam, se alteram, mas não são amorfos.

Os cristais são prismas que refletem externalidades e as refletem dentro de si, criando diferentes cores, padrões, matrizes, dissipando-os em diferentes direções. O que nós vemos depende do nosso ponto de vista [...] (RICHARDSON, 1994, p. 522)

Assim, a pesquisa caracteriza-se por esses aspectos de dinamicidade, mobilidade e possibilidades porque lida com diferentes instrumentos de coleta de registros em diferentes níveis de aplicação, sendo necessária uma constante reavaliação. Tomando como pressuposto tais aspectos, o trabalho com a teoria teatral aplicada ao aprendizado de língua estrangeira contempla a metáfora de Richardson (1994) na medida em que os jogos teatrais, as atividades de interpretação, os exercícios vocais e corporais foram desenvolvidos de maneira dinâmica e atemporal, no sentido de que quando uma determinada ação física corporal estava sendo executada não havia um período preciso de finalização, porém, sua continuidade em algumas vezes, dependia do bom desenvolvimento do participante. Logo, todas as etapas do processo visavam à apropriação do discurso em língua estrangeira, fazendo-se necessário a interferência do professor pesquisador para possíveis mudanças na condução das atividades ao longo do percurso. A respeito deste tópico, Barbier (2007) expõe que

O espírito mesmo da pesquisa-ação consiste em uma *abordagem em espiral* que a todas utiliza. Significa que todo avanço em pesquisa-ação implica o efeito recursivo em função de uma reflexão permanente sobre a ação. Inversamente, porém, todo segmento de ação engendra *ipso facto* um crescimento no espírito de pesquisa. Nada de pesquisa sem ação, nada de ação sem pesquisa, como dizia Lewin. A abordagem em espiral supõe igualmente que, mesmo se nós nunca nos banhamos duas vezes no mesmo rio, segundo a fórmula heraclitiana, ocorre-nos olhar duas vezes o mesmo objeto sob ângulos diferentes. É o espírito mesmo da multireferencialidade. (BARBIER, 2007, p. 117)

Portanto, nesta pesquisa, diversas vezes enfrentamos situações nas quais foi necessário mudar nosso itinerário por causa de algum percalço apresentado, seja pela desistência de algum participante, pela falta de espaço físico adequado, pela falta de cumprimento de tarefas do grupo e etc. Dessa forma, éramos obrigados a nos adaptar às novas situações que surgiam conforme o curso avançava. Esse fato era fruto da reflexão do pesquisador sobre os acontecimentos bem como das discussões em grupo.

Logo, percebi também como o fato de refletir acerca dos problemas e tomar atitudes com vistas às mudanças fazia que meu olhar de pesquisador se tornasse mais atento na medida em que as observações eram constantes, e conseqüentemente construía um “know how” (como fazer) a respeito da pesquisa que desenvolvia, pois, mesmo que eu aplicasse exatamente o exercício da aula anterior para os participantes que haviam executado, nunca eles o desempenhavam da mesma forma e tampouco minha observação de pesquisador era a mesma, isso contribuía bastante para o crescimento da pesquisa, conforme a citação de Barbier (2007) e sua menção à fórmula heraclitiana.

CAPÍTULO 4
QUARTA CENA:
Os Participantes e As Análises

4.1 O ABRIR DAS CORTINAS

Este capítulo se restringe à parte prática de nossa pesquisa, portanto, ele contemplará as seguintes etapas, a saber: primeiramente faz-se necessário relatar o perfil dos participantes, em seguida a descrição dos encontros realizados assim como a análise dos comentários dos participantes inseridos nos diários de bordo, em terceiro lugar, farei análises dos fragmentos dos registros dos diários de bordo de acordo com as categorias classificadas e, por fim, apresentarei a transcrição e análise da gravação dos depoimentos realizada no dia da apresentação do produto final do curso temático que deu origem aos dados analisados.

4.2 OS PARTICIPANTES

Os participantes foram conhecidos por meio dos **questionários** aplicados no dia 22 de junho de 2012, no último dia do curso na sala multiuso no prédio do Centro Olímpico da Universidade de Brasília – CO/UNB. Os questionários foram respondidos pelas participantes em sala sob a orientação do professor pesquisador. As participantes preencheram opções fechadas de respostas como supracitado e assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido, contendo nome completo das participantes, RG e CPF, no qual concedia ao professor pesquisador o direito de utilizar as entrevistas e imagens de seus processos de aprendizagem de língua inglesa no curso temático “**Teatro e Inglês Língua Estrangeira**” oferecido pelo Programa Permanente de Extensão Unb Idiomas – PPE Unb Idiomas e sobre aspectos da vida de cada uma relacionados a ele. Tal autorização envolvia a utilização do referido material, no todo ou em parte, em comunicações, em congressos, publicações em livros, periódicos ou mídias eletrônicas. Por fim, foi informado também às participantes que

todas teriam suas identidades preservadas por pseudônimo, conforme um dos princípios éticos da pesquisa acadêmica.

4.2.1 População

Para tornar mais claro o perfil das participantes, proponho o quadro seguinte contendo itens específicos e aspectos em comum das participantes da pesquisa. Ele revela características presentes nas aprendizes de língua estrangeira e permitem-nos observar o que mais é evidente nos perfis comportamentais no que tange ao aprendizado.

ITEM	ASPECTO EM COMUM
INGLÊS	Intermediário
IDADE	entre 28 e 30 anos, exceto ANA com 19 anos
TRANSPORTE	coletivo exceto JUSSARA que utiliza carro particular
RELIGIÃO	católica, exceto JUSSARA que é evangélica
DISCIPLINA	História, Literatura, exceto ANA
INFORMAÇÃO	Internet, exceto ANA
ATIVIDADES	Teatro, música, livros, gastronomia,
FIM DO CURSO	para comunicação, exceto ANA que citou ascensão profissional
LEITURA	A leitura é feita em maior parte do tempo em língua Portuguesa
ESCRITA	Português exceto CARLA, que mencionou Espanhol
EXPECTATIVAS SOBRE O CURSO	aperfeiçoar a habilidade oral – fala, eliminar o medo de falar em inglês, exceto ANA
FREQUENCIA AO TEATRO	às vezes, exceto JUSSARA, que marcou a alternativa sempre
LEITURA DE TEXTOS TEATRAIS	ao menos um, vale frisar MIRELLE que já leu mais de cinco
POSIÇÃO DO TEATRO NA VIDA	em segundo plano, exceto JUSSARA, que marcou a opção fundamental

Pode-se concluir a partir do quadro anterior que há uma grande semelhança entre as participantes da pesquisa. Desconsiderando o mesmo nível intermediário de inglês, requisito mínimo para matrícula no curso, observamos que além da proximidade das idades, todas possuem uma crença: o cristianismo.

Percebemos também um perfil intelectual devido o interesse pelas disciplinas história e literatura bem como por atividades como teatro, música, livros e gastronomia. Logo, demonstram ter conhecimento de obras dramáticas, frisando Mirelle que leu mais de cinco. Também vale ressaltar que a informação é outro aspecto presente e que a internet é o canal de comunicação comum para elas.

Outro aspecto relevante é o interesse demonstrado no sentido de desenvolver a comunicação, ou seja, o desejo de inserir-se no mundo contemporâneo onde tudo é dinâmico desperta o interesse das aprendizes de língua. Dessa forma, delineamos o perfil das aprendizes para termos acesso a peculiaridades que nos ajudam a compreender melhor o processo de apropriação de língua estrangeira.

4.2.2 Descrição dos encontros e análise cronológica dos diários de bordo dos participantes

Nesta etapa foram considerados os seguintes instrumentos de coleta de registros: **diários de bordo** das participantes da pesquisa e **diário de itinerância** do professor pesquisador. Pelo fato de optarmos em transcrever os diários de forma literal, os fragmentos podem conter alguns erros de grafia ou mesmo de concordância, porém, expressam os sentimentos e as impressões das participantes porque trazem exatamente as palavras usadas por elas. Assim, colhemos o material que julgamos mais relevante para as análises dentro do que nos

propomos a pesquisar: como se comportavam as aprendizes de língua no que tange a atuação, recepção e contribuição dentro do curso.

1º ENCONTRO

O primeiro encontro consistiu-se de dois momentos: o primeiro tratava da apresentação geral do curso, objetivos, conteúdos programáticos, atividades, material didático utilizado, sistema de avaliações e apresentação do produto final do curso. No segundo, realizamos atividades relacionadas a oficinas básicas de teatro, como relaxamento e aquecimento corporal, aquecimento vocal e atividades de improvisação com base na interação do grupo.

Detalhadamente, o encontro começou com a apresentação do professor que por sua vez pediu aos participantes para se dividirem em duplas e se apresentarem um para o outro em língua inglesa. Após esta etapa, foi solicitado que cada participante apresentasse seu parceiro aos colegas, também em língua inglesa. Essa atividade consumiu o primeiro tempo da aula.

No segundo momento, pedi aos participantes para deitarem no chão de olhos fechados. Ao som de Enya, fui conduzindo os participantes a pensarem em situações que levassem seus corpos ao estado de relaxamento. Aproximadamente após 5 minutos, a condução da atividade levaria-os a despertarem seus corpos fazendo que estes passassem para o estado de alerta. Todos andando pela sala e a cada som de palma a velocidade aumentava gradativamente até todos estarem correndo, o que desembocou em um jogo de pique-pegas.

Por fim, a última atividade consistiu em uma pequena apresentação dos grupos. Foi realizado um sorteio com situações imaginárias e cada grupo tinha 10 minutos para construir uma cena e apresentá-la em língua inglesa. Todos apresentaram.

Apesar de alguns participantes sentirem-se um pouco retraídos com a realização dos exercícios, para o primeiro encontro, percebemos uma afinidade considerável das participantes com as atividades desenvolvidas, como relatado nos fragmentos abaixo:

JUSSARA: “... foi legal fazer uma pequena encenação ...”

CARLA: “... gostei dos exercícios, significa pegar mais confiança...” “... hoje foi um momento de esquecer os problemas ...”

MIRELLE: “... a aula foi interessante ...”

ANA: “... foi bacana a atividade ...”

Essa afinidade é primordial para o desenvolvimento das atividades relacionadas ao teatro, pois o participante precisa sentir-se confortável em um ambiente prazeroso para que haja um melhor rendimento das atividades. Esse rendimento está associado ao engajamento discursivo (MASSARO, 2008), pois o participante se envolve no exercício performado e as chances de qualidade são maiores. Ao final, fizemos o relato do encontro por meio dos diários de bordo.

2º ENCONTRO

Este encontro consistiu basicamente de exercícios de improvisação e diálogos entre a turma. Tivemos um momento de discussão sobre o encontro anterior bem como as atividades realizadas e uma das participantes demonstrou bastante interesse, relatando a importância da autopercepção nos momentos de estudo e de execução das performances como observado no fragmento seguinte:

JUSSARA: “... o feedback no começo da aula foi muito bom, porque pude falar o que estava sentindo ...” “... foi muito bom porque tive que me esforçar, nesse momento **percebi que eu sou capaz, (Yes, I can) ...**”

Acerca desse suposto momento no qual o aprendiz de língua percebe que algo aconteceu durante o processo de aprendizagem, o que chamamos de percepção, Prabhu (2003, p.86) declara: “a aprendizagem pode ocorrer com ou sem a intenção do aluno ou ainda do professor, ela também é imprevisível, só é perceptível após sua ocorrência”.

Então, como observado na fala da participante, sua percepção de que era capaz de comunicar-se em outra língua assim como a motivação causada por essa mesma percepção, fez que a aprendiz seguisse adiante no processo de apropriação da língua estrangeira.

Logo, as atividades teatrais podem permitir e potencializar esse momento de imprevisibilidade na comunicação, uma vez que a técnica dramática é dotada por sua própria natureza de dinamicidade e abstratividade.

3º ENCONTRO

Hoje começamos a aula atrasados, às 14h50m, por causa do atentado de bomba contra a UNB. No início estava só, cheguei a pensar que não viria ninguém. Porém, vieram três alunas: Lorrane, Jussara e Carla. Iniciamos com exercícios de relaxamento, todos deitados no chão ao som de Enya. Exercitamos a voz e alongamos o corpo. Depois, segundo o meu comando e caminhando pela sala, repetíamos palavras em velocidades e entonações diferentes ao mesmo tempo. Em seguida, brincamos de pique-pega e ao término, falamos as frases mais uma vez, a fim de observarmos qual era a sensação.

A próxima atividade se deu da seguinte forma: escrevi no quadro as palavras HAPPINESS, SADNESS, FEAR, ANGRY e DESIRE. Então pedi às participantes para formar uma fila de maneira que todas ficassem de frente para o quadro, com o intuito de que proferissem suas frases de acordo com os sentimentos explicitados no quadro. Uma por vez, elas foram proferindo as frases e imprimindo uma forma particular de cada sentimento. Fomos alternando para verificar qual sentimento era mais confortável para cada uma.

Ainda nesse ambiente de expressão particular de sentimentos, pedi às participantes para performarem ações de acordo com os sentimentos expressos no quadro, agora, desta vez, coloquei uma música para cada sentimento, ou seja, cada melodia refletia as palavras do quadro, para ajudar as participantes a encontrarem verdade em suas ações. Encerramos o encontro com a redação dos diários de bordo.

A respeito das reações das participantes, elas pareciam estar bastante confortáveis e de acordo com seus posicionamentos podemos afirmar que tais atividades foram das mais produtivas e eficazes já realizadas, como observado nos fragmentos abaixo:

JUSSARA: “... esse exercício é excelente ...” “... foi ótimo pois tivemos bastante interação ...” “... a aula foi ótima, pena que passou rápido, tomara que permaneça assim ...”

CARLA: “... hoje as aulas foram muito legais ...” “... hoje foi ótimo para um grupo muito reduzido ...” “... gostei dos exercícios de sentimentos ...” “... adorei o exercício ...” “... eu gostei ...” “... gostei da aula sobre tudo porque foi muito dinâmica e rápida ...”

Percebe-se também a importância que as participantes atribuem em relação à dinamicidade assim como a interação em uma aula de língua estrangeira. Nesse dia, concluí o encontro com a sensação de ter ministrado a melhor aula desde o início do curso, pois tudo

fluiu naturalmente. Fiquei surpreso com o desenrolar do encontro bem como com o resultado deste.

4º ENCONTRO

Começamos a aula hoje conversando em português sobre as possibilidades de cenário, sonoplastia e figurinos, uma vez que pretendemos apresentar nosso produto final do curso. As participantes ficaram com a responsabilidade de trazerem sugestões na próxima aula. Fizemos a leitura dos diários de bordo e depois assistimos um vídeo sobre a obra “Talk to me like the rain...” de Tennessee Williams. Era um trecho da peça encenada em língua inglesa. Isto nos encheu de ideias. Ouvimos também sons de chuva, apenas para instigar a imaginação sobre as possibilidades para sonoplastia. Em seguida, alongamos, fizemos aquecimento vocal e corporal, depois sorteamos alguns trechos do texto entre as participantes para o estudo e consequentemente encenação. Todos estão sempre dispostos a realizarem os exercícios.

Penso que pelo fato de termos discutido sobre a estrutura dramática do espetáculo bem como a produção fez com que as participantes se empolgassem mais e consequentemente se comunicassem mais, como percebido nos excertos abaixo:

JUSSARA: “... observei que havia melhorado ...”

MIRELLE: “... bem a aula hoje foi muito produtiva ...”

Como citado anteriormente, aqui também se observa a postura da participante em perceber seu progresso enquanto aprendiz de LE. A percepção é extremamente importante, pois ela motiva e desperta o interesse do aprendiz a prosseguir nos estudos, uma vez que este

vê os resultados de suas investidas. Elas são reais e podem se multiplicar de acordo com o interesse particular de cada um. Acerca da motivação, Mastrella-de-Andrade (2011) ressalta

Para Gardner (1985, p. 56), “as atitudes e a motivação dos aprendizes exercem grande influência sobre a aquisição de segunda língua porque elas orientam o indivíduo a procurar oportunidades para aprender”. Afim de conseguir avaliar e medir a motivação, o autor a define como consistindo de desejo para aprender língua, somado ao esforço para aprender línguas e as atitudes favoráveis em relação à aprendizagem. (MASRELLA-DE-ANDRADE, 2011, p. 92)

Logo, poderíamos aventar que é de extrema relevância também a postura do professor nesta situação, na qual informar ao aprendiz de língua estrangeira que ela/ela está desenvolvendo-se linguisticamente trará a percepção de sua aprendizagem e, conseqüentemente, será uma forma de motivação para o processo de apropriação de língua estrangeira.

5º ENCONTRO

Iniciamos pela leitura dos diários de bordo e seguimos com uma discussão sobre as atividades propostas para casa (pesquisar sobre cenário, sonoplastia e figurinos).

Depois iniciamos o aquecimento vocal e corporal, seguidos da primeira atividade, que consistia em explicar a diferença para as participantes entre o semicírculo e o espaço vazio (BROOK, 2001). O semicírculo constitui-se das cadeiras no qual tinha a função de representar o público bem como o outro espaço da sala representava o lugar da cena, local onde Brook (2001) define como espaço cênico no momento quando o corpo está em movimento. Na atividade dois, as participantes tinham que andar pelo espaço e repetir uma frase escolhida do texto trabalhado em diferentes ritmos, sons, olhando para os colegas, andando em velocidades diferentes. Já a atividade três era composta de uma improvisação, na qual as participantes deveriam preparar uma cena que mostrasse de forma clara “quem”, “onde” e “o quê” da

situação (SPOLIN, 2000, p. 30). Elas tinham 5 minutos para elaborar a cena e apresentar. A ideia era que os problemas e soluções aparecessem no decorrer da cena, respeitando as regras estabelecidas previamente.

O quinto encontro foi relatado como um dos mais profícuos segundo as participantes como podemos constatar em suas falas:

JUSSARA: “... hoje o dia foi mais produtivo ...” “... tivemos bastante oportunidade de treinar a nossa comunicação ...”

ANA: “... foi ótimo! Tivemos que improvisar, falar e atuar! Aula bem melhor, gostei ...”

Talvez isto se deva ao fato de que as atividades exigiam bastante da capacidade criativa, argumentativa e dinâmica das participantes. Acerca dessa capacidade Widdowson (1991) afirma:

Por enquanto, tentemos estabelecer da maneira mais clara possível, tendo como referencial a discussão no capítulo anterior, exatamente qual é a natureza dessas capacidades comunicativas. Essencialmente elas são maneiras de **criar** ou **recriar** discurso em diferentes modalidades. (WIDDOWSON, 1991, p. 98) (grifo nosso)

Como percebemos nas falas das participantes, a capacidade de criar ou recriar discursos segundo a citação de Widdowson está presente em atividades nas quais as participantes precisam utilizar seus conhecimentos linguísticos prévios para improvisar com vistas à produção de novas construções, fazendo-as inserirem-se nos discursos e assim produzindo comunicação.

6º ENCONTRO

Nesse encontro não houve registros pelo fato de optarmos por discutir assuntos relativos a produção do espetáculo final. Decidimos sobre cenário, figurinos, sonoplastia, trilha sonora, maquiagem, local para apresentação, arte do convite, horário de ensaios extras etc.

7º ENCONTRO

Neste encontro primamos pelas interpretações, especificamente no que diz respeito às diferentes formas em que o texto poderia ser interpretado. Assim, após o alongamento tradicional de corpo e aquecimento vocal, iniciamos com a leitura dos textos em voz alta imprimindo velocidade e totalidade das diferentes intenções. Fizemos essa atividade várias vezes em grupo e de forma individual olhando para o espelho para experimentar a sensação de observarem-se interpretando. A seguir, escolhemos alguns depoimentos que traduzem um pouco destes momentos comentados.

CARLA: “... eu gostei da mudança da aula, sinto me muito agradável ...” “... eu gosto da etapa que estamos agora, gosto de decorar e olhar para a câmera ...”

MIRELLE: “... a aula foi excelente. Muito produtiva. Os exercícios foram muito bons e o tempo para decorar as falas foi muito bom ...”

ANA: “... foi uma boa aula, importante para nos soltarmos mais e criarmos mais afinidade com o texto ...”

Como percebido nas falas de Carla, Mirelle e Ana, neste encontro o que ficou mais evidente foi o contato com o texto dramaturgico, ou seja, elas sentiam a necessidade de

aprofundarem no texto para expressarem com verdade a essência da dramaturgia. Isso demonstra o interesse e a entrega das participantes para com o curso bem como pela concepção da performance de cada uma.

8º ENCONTRO

Hoje começamos o encontro alongando o corpo e brincando de pique-pega. Este exercício consistia em alterar os batimentos cardíacos assim como a respiração, de forma que as participantes percebessem o quanto seria diferente se comunicar experimentando a sensação de cansaço. Então pedi que cada uma dissesse uma frase de seu texto para que percebessem essa diferença na fala. Exatamente aí residia a grande oportunidade de comentar a respeito de um estado emocional com verdade, pois só se fala com propriedade quando se conhece o objeto de estudo.

Após essa etapa começamos a ensaiar cada uma individualmente. Enquanto eu dirigia uma participante as outras ensaiavam sozinhas. Pelo fato de hoje termos nossa primeira prova oral, exigi bastante das meninas para que pudéssemos fazer boas gravações, uma vez que estas serão suas cenas definitivas para a apresentação do produto final. De acordo com o feedback das participantes, parece ter sido construtivo o trabalho individualizado de hoje, como relatado por Carla:

CARLA: “... ele aconselha como expressá-lo, é dizer, ajudou bastante em como gesticular, e foi muito paciente com a gente. Depois foi como ensaiar na nossa casa, mas como um ambiente mais relaxado, espontâneo e agradável. Acho que ele conseguiu tirar de cada um de nós o melhor para poder interpretar o papel do melhor jeito possível, e é tudo um ..., mas é um sentimento muito confortável, quando você consegue expressar o

que dizer. Agora já estou com muita vontade de trabalhar com o texto em colectivo, com todas as minhas companheiras, em grupo, porque assim consegues ver também os trabalhos dos demais, vai se entrar em maior profundidade no papel.”

Esta fase é bastante trabalhosa porque tenho que repetir várias vezes o texto com cada uma incansavelmente, procurando fazer que elas registrem as ações físicas e consequentemente as sensações em seus corpos. Era necessário fazer que elas desenvolvessem presença cênica para consequentemente transferi-la para o público. Sobre este tema Ryngaert (2009) discorre

A presença não se confunde com uma vontade de se mostrar de maneira ostensiva. Não se pode esperar que todos os jogadores tenham essa qualidade excepcional cujas manifestações últimas provavelmente só sejam reservadas a alguns grandes atores, quase predestinados, segundo alguns. Mas, sem brincar com as palavras, se é difícil, aprender a ter presença, creio ser possível aprender a estar presente, disponível, ao mesmo tempo imerso na situação imediata, e, no entanto, aberto a tudo o que pode modifica-la. (RYNGAERT, 2009, p. 55)

Penso que, segundo Ryngaert, pudemos nos resguardar ao direito de não atingirmos tal presença, justificado pelo fato de as aprendizes não serem atrizes profissionais. Entretanto, procuramos arduamente desenvolver esse “estar presente” conforme cita o autor. Esse aprendizado do estar presente é visualizado em diversos momentos do curso em fragmentos coletados dos diários de bordos das participantes, inclusive no de Carla como mencionado anteriormente. Valeu a pena colher os frutos do trabalho, observando as gravações.

9º ENCONTRO

Hoje nos deparamos com uma situação inusitada. No início da aula fomos avisados de forma grosseira por um funcionário da UNB que tínhamos que sair da sala porque ela seria

dedetizada. Então saímos inconformados, porque além de não termos sido avisados que não poderíamos usar a sala hoje ainda fomos maltratados. Fomos para o ICC sul e conseguimos uma sala vazia.

Apesar do constrangimento passado, conseguimos produzir bastante. Discutimos a parte estrutural do espetáculo, fizemos redistribuição textual e decidimos quando compraríamos os figurinos. Pudemos perceber a partir do ocorrido que precisamos aprender a tirar proveito de todas as situações, inclusive das desagradáveis. Sobre as mudanças constantes na Pesquisa-ação, Barbier (2007) comenta que

Um estado de não mudança não faz parte da natureza do ser vivo. Toda problemática científica que, desde então, não a leve em consideração, não pode estudar a criatura viva em toda sua complexidade. A mudança, quer dizer, o vivente, implica a existência de conflitos abertos entre as instâncias internas e externas no âmbito dos indivíduos e dos grupos. (BARBIER, 2007, p. 48)

Assim como afirma Barbier, se toda problemática científica pressupõe mudanças, temos que nos adaptar a elas e fazer que nossos sentidos estejam sensíveis sobre as possibilidades de aprendizado, reavaliação, planejamento e tomada de ações concretas em relação às novas situações presentes.

10º ENCONTRO

Mais uma vez começamos o encontro com a leitura dos diários de bordo e tivemos que lidar com situações desagradáveis nas quais as participantes deixaram de realizar suas tarefas em relação ao curso. Inúmeras vezes, na experiência do magistério enfrenta-se momentos de desânimo ao perceber as limitações dos aprendizes, principalmente em aspectos que nos parecem óbvios, como por exemplo realizar as tarefas no prazo determinado.

Após a leitura dos diários, comecei a marcar as cenas finais individualmente, contudo, com todas as participantes em cena para ver como ficaria a distribuição espacial das personagens.

Essas atividades deram às participantes uma maior autonomia na performance e uma melhora na qualidade oral da proferição dos textos. A seguir apresento um fragmento que exemplifica minha afirmação:

CARLA: “... Eu me sinto muito segura com o primeiro parágrafo...”

Essa segurança relatada por Carla veio também para as outras meninas à medida que elas estudavam os textos e o professor trabalhava as intenções de maneira particular. Aqui arriscamos dizer que a segurança é sinônimo de motivação no depoimento de Carla. Retomando o tema da motivação, Figueiredo (2011) nos fala

A motivação do aprendiz pode também variar de acordo com o grau de confiança ou de ansiedade que tem em relação ao processo de aprendizagem de línguas, bem como o ambiente em que estão inseridos (LIMA, 2009; NAKANISHI, 2002). (FIGUEIREDO, 2011, p. 122)

Então, de acordo com a afirmação de Figueiredo (2011), a confiança expressa no depoimento de Carla reflete um momento de motivação em seu aprendizado, um aspecto relevante uma vez que estávamos na iminência da apresentação final. E como estava muito preocupado com nossa apresentação, o que mais me afligia era exatamente essa segurança que muitas vezes eu não sentia por parte do elenco. Elas precisavam se dedicar mais!

11º ENCONTRO

Hoje tive uma surpresa desagradável: Jussara, disse que não estava satisfeita com o curso, estava desanimada e queria desistir. Senti-me como se tivessem retirado meu chão. Pensei que as outras meninas também desistiriam e por consequência não haveria mais apresentação. Respirei fundo e comecei a argumentar com Jussara perguntando a ela quais eram os aspectos positivos e negativos do curso. Assim, Jussara relatou-nos uma quantidade maior de aspectos positivos que os negativos. Então foquei em suas palavras e mostrei a ela que sempre encontraremos essas situações, porém, cabe a nós escolhermos o que faremos com elas. Por fim, Jussara decidiu continuar o curso. Senti um alívio enorme em saber que nosso trabalho não estava perdido e que ao final todos sairíamos vitoriosos com nossa tão aguardada apresentação. Temos alguns fragmentos que relatam esse momento turbulento do processo:

JUSSARA: “Concluímos a conversa, em seguida fomos ensaiar a segunda parte do texto e mais uma vez ele treinou parte por parte do trabalho. Enfim, o ensaio foi bastante proveitoso. Durante a semana o professor enviou um e-mail para darmos um ânimo ...”

CARLA: “... finalmente decidimos seguir adiante, e trabalhar muito no texto para poder fazer uma boa apresentação ...”

Novamente observamos as mudanças de percursos presentes nos depoimentos acima e segundo Barbier (2007)

A mudança frequentemente ocorre de súbito, em função dos mecanismos transferenciais analisados e surpreende os co-participantes da ação. Mas essa mudança não é programável. Ninguém pode ter o controle real em função de uma instrumentação supostamente irrefutável. (BARBIER, 2007, p. 48-49).

Inúmeras vezes enfrentamos mudanças, todavia, existem aquelas que jamais estaríamos esperando, pois de acordo com o autor citado, as mudanças não são programadas, não temos controle delas. Essas é que são realmente as que deveríamos saber administrar com sabedoria para que nosso trabalho não fique prejudicado, o que não foi o caso, porém, passamos muito perto de desistirmos e jogar todo nosso esforço fora. Aprendemos com tudo!

12º ENCONTRO

Hoje encerramos oficialmente o curso de acordo com o calendário acadêmico do Programa Permanente de Extensão Unb Idiomas – PPEUnb Idiomas. Entretanto, continuaremos a ensaiar para nossa prova final. Hoje também conhecemos nosso local definitivo da apresentação final, o auditório Dois Candangos da Universidade de Brasília.

JUSSARA: “Primeiramente, achei maravilhoso o local da nossa apresentação, essa sim seria a verdadeira estrutura adequada para tal curso, tenho certeza que teria sido bem melhor se o primeiro dia da aula tivesse iniciado lá: um lugar com cara de teatro e com todos os apetrechos (palco, cortinas e cadeiras para a platéia) que eram necessários.” “... E a Carmem também é muito boa e o desfecho final é muito bonito ...” “... Enfim, falta melhorar minha parte, mas foi bem legal ter uma noção de como vai ser a peça como um todo ...”

Nesse relato de Jussara podemos perceber o quanto foi importante para ela estar em contato com o local definitivo da apresentação final. A participante além de ter gostado bastante do ambiente demonstrou uma grande motivação por estar no local que segundo suas

palavras é “a verdadeira estrutura adequada para tal curso”. A participante atribui tamanha importância a esse aspecto que afirma que o primeiro dia de aula teria que ser no teatro.

4.3 CLASSIFICAÇÃO E ANÁLISE DE CATEGORIAS

Este tópico é destinado à classificação e análise de categorias teóricas levantadas com base nos registros dos diários de bordo dos participantes, de acordo com os respectivos teóricos da linguística aplicada e visam analisar o que mais aparece nos discursos das aprendizes de língua estrangeira – inglês.

As seguintes categorias foram levantadas:

- ENGAJAMENTO DISCURSIVO
- DESENVOLVIMENTO DA ORALIDADE
- AFETIVIDADE, IDENTIDADE e SUBJETIVIDADE

Faz-se necessário um esclarecimento importante para entendimento do leitor. Em alguns momentos os relatos das participantes vão estar repetidos em função da presença de mais de uma categoria em seus discursos, até mesmo três delas.

Os relatos seguintes foram retirados de momentos distintos durante a realização do curso **“Teatro e Inglês Língua Estrangeira”**. Eles refletem os sentimentos das participantes em relação aos seus processos de aprendizagem de língua estrangeira.

4.3.1 Engajamento Discursivo

O Engajamento discursivo em LE é um conceito do escopo da linguística aplicada que se refere ao aprendiz de língua estrangeira e definido como “...a capacidade de se envolver e envolver os outros no discurso” (MASSARO 2008, p. 48). Se considerarmos os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, este conceito está interligado aos objetivos gerais de ensinar uma língua estrangeira, como podemos perceber no seguinte texto do PCN ENSINO MÉDIO (2002)

Afinal, para poder comunicar-se numa língua qualquer não basta, unicamente, ser capaz de compreender e de produzir enunciados gramaticalmente corretos. É preciso, também, conhecer e empregar as formas de combinar esses enunciados num contexto específico de maneira a que se produza a comunicação. Em outras palavras, é necessários, além de adquirir a capacidade de compor frases corretas, ter o conhecimento de como essas frases são adequadas a um determinado contexto. (PCN, 2002, p. 151).

Ora, se falamos em envolvimento bilateral do discurso e seus emissores, intrinsecamente falamos de conhecimento linguístico na construção de frases gramaticais bem como na capacidade de empregá-las em contextos específicos. Especialmente em nosso contexto, nos resguardamos no direito de informar que o engajamento discursivo presente e apropriado pelas participantes é isento de quantificação, justificado pela própria natureza de nossa pesquisa (Pesquisa-ação/Qualitativa). Logo, não priorizamos quantidades ou até mesmo níveis de construções linguísticas mais ou menos complexas, e sim o desenvolvimento da comunicação, da apropriação do discurso em língua inglesa.

Nos relatos que se seguem, é possível perceber esta habilidade desenvolvida pelas participantes de se interessarem pelos próprios discursos e fazer que os outros interajam com elas neste mesmo discurso. Observemos:

JUSSARA: “... o feedback no começo da aula foi muito bom, porque pude falar o que estava sentindo ...” “... foi muito bom porque tive que me esforçar, nesse momento percebi que eu sou capaz, (Yes, I can) ...”

JUSSARA: “... esse exercício é excelente ...” “... foi ótimo pois tivemos bastante interação ...” “... a aula foi ótima, pena que passou rápido, tomara que permaneça assim ...”

JUSSARA: “... No domingo passei o dia todo pensativa e fiquei dizendo para mim mesmo “eu consigo, eu posso e vou vencer!!! É interessante nossa mente, né?”

ANA: “... foi uma boa aula, importante para nos soltarmos mais e criarmos mais afinidade com o texto ...”

CARLA: “... **ele aconselha como expressá-lo, é dizer, ajudou bastante em como gesticular, e foi muito paciente com a gente.** Depois foi como ensaiar na nossa casa, mas como um ambiente mais relaxado, espontâneo e agradável. Acho que ele conseguiu tirar de cada um de nós o melhor para poder interpretar o papel do melhor jeito possível, e é tudo um ..., mas é um sentimento muito confortável, quando você consegue expressar o que quer dizer. **Agora já estou com muita vontade de trabalhar com o texto em colectivo, com todas as minhas companheiras, em grupo, porque assim consegues ver também os trabalhos dos demais, vai se entrar em maior profundidade no papel.**” (grifo nosso)

Nos registros de Jussara e Carla, é perceptível o valor atribuído por elas à interação, ou seja, a necessidade de estar com o outro para que suas habilidades discursivas sejam desenvolvidas. No engajamento discursivo o que funda sua sustentação enquanto teoria é o interesse que o aprendiz possui de aprender a nova língua, aqui me refiro ao Inglês, língua trabalhada por nós, somado à atitude de se envolver no discurso e envolver o outro como supracitado. Logo, no último fragmento é claro o seu desejo de aprender bem como tomada de atitude para que isso aconteça, sobre o qual é importante considerar o que afirma Massaro (2008)

Ao nosso ver, aí está uma das chaves para o sucesso do processo de aquisição-aprendizagem das linguagens e entre elas, a língua estrangeira. É através da experimentação concreta do processo de codificação e de comunicação de sentidos a um destinatário fisicalizado, seja pelo parceiro de jogo, seja pela platéia, que os jogadores-aprendizes realmente se apropriam da língua estrangeira, como uma outra maneira que, aliás, certamente depende de regras – de comunicar aquilo que desejam. (MASSARO, 2008, p. 138)

Podemos perceber esses aspectos quando Ana que se refere ao texto de forma afetuosa, frisando a importância de se criar afinidade com ele. Já em Carla se percebe a afinidade com os exercícios o que provoca seu aspecto afetivo quando ela os realiza. Tais características físicas mexem com a subjetividade da aprendiz, fazendo que elas tenham mais vontade de estar ali, assim percebemos claramente a importância do que move cada aprendiz de língua em seu caminho particular e intransferível.

4.3.2 Desenvolvimento da Oralidade

Neste tópico, trataremos de questões referentes ao desenvolvimento das participantes no que tange ao aspecto oral da língua inglesa. Apesar de existirem diversos autores que discutem o tema, nos restringiremos a Almeida Filho (2007), Prabhu (2003) e Schneuwly & Dolz (2010).

Referindo-se à aprendizagem, Prabhu (2003, p. 86) afirma que a aprendizagem, de maneira geral, acontece de forma imprevisível, ou seja, com ou sem a intenção do aprendiz de língua e sequer de seu professor. Outra característica importante é que sua percepção só é possível após o acontecimento do fenômeno. Nesse mesmo tema, o da apropriação de língua estrangeira, Almeida Filho (2007, p.9), como citado anteriormente, reforça a teoria de Prabhu afirmando que a atividade de comunicação é altamente imprevisível assim como criativa, seja na forma ou nos sentidos presentes num determinado discurso.

Baseado nessas teorias, selecionamos alguns fragmentos que contemplam tais afirmações. Vejamos:

JUSSARA: “... o feedback no começo da aula foi muito bom, porque pude falar o que estava sentindo ...” “... foi muito bom porque tive que me esforçar, nesse momento percebi que eu sou capaz, (Yes, I can) ...”

JUSSARA: “... observei que havia melhorado ...”

ANA: “... foi ótimo! Tivemos que improvisar, falar e atuar! Aula bem melhor, gostei ...”

ANA: “... Exercício interessante porque nos fez falar o texto de maneira mais descontraída, mais natural ...” “... foi uma aula mais trabalhosa; encenar modificando a maneira de falar e agir numa mesma cena é muito difícil, exige mais do que apenas dizer as falas espontaneamente. Acho que não ficou perfeito, mas tivemos êxito. Gostei; difícil, mas legal. Terminamos a aula com a escrita no diário.”

CARLA: “... eu gostei da mudança da aula, sinto me muito agradável ...” “... eu gosto da etapa que estamos agora, **gosto de decorar** e olhar para a câmera ...” (grifo nosso)

MIRELLE: “... a aula foi excelente. Muito produtiva. Os exercícios foram muito bons e o tempo para decorar as falas foi muito bom ...”

MIRELLE: “... hoje nós fizemos apresentação que foi muito bom ...” “... mas consegui lembrar todo o texto ...” “... Penso que estou evoluindo, pouco, mas um pouco de cada vez.”

Os fragmentos tanto de Jussara quanto de Ana revelam a imprevisibilidade do aprendizado da língua, justificado pelos teóricos supracitados. Ambas as aprendizes afirmam ter observado a melhora na comunicação sem nenhuma previsão anterior, a percepção ocorreu de forma aleatória e em momentos distintos. Então, tal percepção, ocorre com intenção ou não do aprendiz, durante ou não a realização de atividades, em momentos de interação ou em estudo individual.

Outro aspecto importante nos fragmentos é a diversificação e a percepção da aprendizagem das participantes. Segundo Prabhu (2003, p. 87), “a aprendizagem é também um fenômeno individual, variando de um aprendiz para outro no que se refere ao momento que acontece, ao ritmo de progressão e ao estágio que alcança em relação a um dado período de tempo”.

Nos registros de Carla verificamos também a mudança de sensação em relação aos encontros. Ela frisa o sentimento de conforto propiciado pela mudança de algum exercício específico. Todavia, não era previsto este fato, ou seja, a percepção da mudança em sua performance também aconteceu de forma aleatória.

Outro aspecto importante verificado no fragmento de Carla é o prazer que a aprendiz tem em decorar o texto. A respeito da oralização do texto, Schneuwly & Dolz (2010) relatam

Existe uma gama quase infinita de variedades de oral mais ou menos espontâneo, mais ou menos improvisado, mais ou menos preparado, com um grau de intervenção mais ou menos forte da escrita, que permanece sempre como uma

referência direta ou indireta para os locutores alfabetizados. Convém, entretanto distinguir dois tipos de oral cujas características são muito diferentes. O oral “espontâneo”, geralmente pensado como fala improvisada em situação de interlocução conversacional, que, numa das extremidades, constitui um “modelo” relativamente idealizado, a respeito do qual, às vezes, à primeira vista, sublinha-se o aspecto aparentemente fragmentário e descontínuo que, com frequência, esconde regularidades a serviço da comunicação. Situado na outra extremidade em relação a esse estilo oral espontâneo, temos as produções orais restringidas por uma origem escrita que identificamos ou descrevemos como a “escrita oralizada”. Esta é considerada uma vocalização, por um leitor, de texto escrito. Trata-se, portanto, de toda palavra lida ou recitada. (SCHNEUWLY & DOLZ, 2010, p. 131)

Destarte, fica claro onde o discurso oral da aprendiz se insere na definição entre os tipos de orais segundo os autores mencionados, ou seja, sua escrita oralizada. Então, proponho a seguinte reflexão: se a aprendiz se sente confortável em decorar o texto, logo sua escrita oralizada pode influenciar na “oralidade espontânea”. Dessa forma, podemos concluir que a fala espontânea pode ser potencializada por meio da leitura oral, pois o aprendiz de língua expande seu vocabulário e aplica-o em situações de comunicação discursiva real.

Assim, no que tange ainda ao desenvolvimento da comunicação e servindo de base para argumento em relação aos fragmentos anteriores, Schneuwly & Dolz (2010) citando Goffman (1987) referindo-se aos objetivos didáticos que se pretende atingir dentro de uma atividade didática, afirma que três modos de produção deveriam ser trabalhados na perspectiva de um ensino coerente da oralidade, a saber: a memorização, a leitura em voz alta e a fala espontânea. Logo, nas falas de Jussara e Carla percebemos tais modos de produção sugeridos por Schneuwly & Dolz (2010). Mirelle também encontra-se neste contexto quando expressa-se em relação à pronúncia do texto, ou seja, a memorização e a proferição.

4.3.3 Afetividade, Identidade e Subjetividade

No que se refere a esse tópico, abordaremos autores que sustentam nossas análises no campo da Linguística Aplicada, a saber: Austin (1975), Mastrella-de-Andrade (2011), Moita

Lopes (2002), Norton (2000), Rajagopalan (2009), e Woodward (2000). Entendemos que tais autores discutem com propriedade o tema proposto assim como nos permitem elencar elementos que facilitam a compreensão das análises.

Discutir sobre identidades significa trazer à tona questões culturais e sociais de um determinado grupo de pessoas que, por meio do processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, absorvem e internalizam aspectos peculiares dessa nova língua que, por conseguinte, acarretará em um impacto na forma de agir, reagir, pensar, entender, compreender e interpretar do aprendiz. E essa língua não é simplesmente um instrumento de comunicação, mas é a própria expressão da identidade de quem dela se apropria, como afirma Rajagopalan (2003, p.69). Portanto, não podemos falar em ensino aprendizagem de língua estrangeira sem falar em identidades dos aprendizes, aqui particularmente dos de língua inglesa.

Vários são os conceitos e definições sobre identidades trazidas por pesquisadores das áreas da Linguística Aplicada. Entretanto, começaremos por Norton (2000, p. 5). Segundo a autora a identidade de um indivíduo é a maneira na qual ele compreende sua interação com o ambiente, com as pessoas a sua volta e a maneira como essa interação é desenvolvida no decorrer dos anos e ainda o que significam essas relações no que se refere ao futuro.

Logo, para que uma identidade seja construída é necessário também o contato com outras. Uma das possíveis consequências desse processo de construção é o conhecimento do indivíduo de si mesmo de sua função no contexto social que ele se encontra inserido. Woodward (2000) se refere a esta consciência da seguinte forma

“subjetividade” sugere a compreensão que temos sobre nosso eu. O termo envolve os pensamentos e as emoções conscientes e inconscientes que constituem nossas concepções sobre “quem nós somos”. Entretanto, nós vivemos nossa subjetividade em um contexto social no qual a linguagem e a cultura dão significado à experiência que temos de nós mesmos e no qual nós adotamos uma identidade.. (WOODWARD, 2000, p. 55)

E essa subjetividade que torna o ser humano singular e indivisível se vincula a identidade na medida em que tal subjetividade está inserida em um contexto social. Nós nos fazemos também pelos discursos que adotamos e conseqüentemente definimos nossas identidades também por eles. Assim, o aprendiz de língua assume uma postura que cotidianamente não faz parte de seu comportamento, uma nova forma de olhar o mundo e as pessoas, de relacionar-se com elas. Todavia, ele a constrói por meio da interação com o outro e com seus costumes, em uma relação mútua e fluida. Desta forma, Moita Lopes (2002) corrobora com essas afirmações quando cita Denora e Mehan (1994), “As identidades sociais não estão nos indivíduos, mas emergem na interação entre os indivíduos agindo em práticas discursivas particulares nas quais estão posicionados”. (DENORA & MEHAN, 1994 apud MOITA LOPES, 2002, p. 310).

Observamos então que as relações entre os indivíduos é que constroem as identidades. Logo, podemos pensar que tais identidades não podem ser previstas quando surgirem nem controladas, uma vez que estamos falando em processos dinâmicos e fluídos. Então, no que diz respeito ao aprendiz de língua de acordo com Rajagopalan (2003, p.69) “quem aprende uma nova língua está se redefinindo como uma outra pessoa”.

A seguir, selecionei alguns fragmentos dos **diários de bordo** das participantes em que refletem essas questões de identidade, bem como subjetividade, tratados pelos autores apresentados para que possam ser compreendidos.

JUSSARA: “... No domingo passei o dia todo pensativa e fiquei dizendo para mim mesmo “**eu consigo, eu posso e vou vencer!!!** É interessante nossa mente, né?” (grifo nosso)

JUSSARA: “... falei com tranquilidade, serenidade e até com mais calma, apesar de saber que estou errando em alguns pontos.”

CARLA: “... **Eu me sinto muito segura** com o primeiro parágrafo...” (grifo nosso)

CARLA: “... gostei dos exercícios, **significa pegar mais confiança...**” “... hoje foi um momento de esquecer os problemas ...” (grifo nosso)

MIRELLE: “... hoje nós fizemos apresentação que foi muito bom ...” “... **mas consegui lembrar todo o texto ...**” “... **Penso que estou evoluindo, pouco, mas um pouco de cada vez.**” (grifo nosso)

Na primeira fala de Jussara percebe-se o empenho que a aprendiz possui em trabalhar a autoconfiança no sentido de convencer-se de que ela é capaz de aprender. Da mesma maneira, na segunda fala de Carla, está presente a importância que ela atribui em “pegar mais confiança” por meio da prática dos exercícios. Já na segunda fala de Jussara, estão presentes características do início de redefinição de suas identidades, observado quando ela se percebe de outra forma na proferição dos textos em “falei com tranquilidade, serenidade e até com mais calma”. Na fala de Mirelle percebe-se um autoconhecimento quando ela diz estar evoluindo, característica importante no aprendizado de língua como tratado por Woodward (2000).

Ainda no que tange à subjetividade, é ela que, às vezes, permite ou não o empenho do aprendiz de línguas e muitas vezes pode determinar o sucesso do aprendizado. Isso se deve pelo fato de emoções e sentimentos perpassarem como um turbilhão na mente do aprendiz, como juízos de valores, preocupações e receios sobre a aceitabilidade e receptividade alheios

sobre a execução de sua performance durante a realização de atividades, uma vez que o julgamento do outro sempre estará presente nas relações interacionais. E imaginar uma identidade na qual o indivíduo seja isento de medo e insegurança, sabendo que a avaliação externa é uma constante na vida do ser humano, não é uma tarefa fácil.

A seguir, selecionei algumas atividades realizadas em sala de aula para analisar segundo as teorias apresentadas.

A primeira atividade escolhida para análise consistiu em construir uma cena dramática contendo um problema e uma solução. O objetivo era apresentar o problema e a solução sem interromper a comunicação entre os participantes. Todos os nomes citados aqui são fictícios para preservar a identidades das participantes de acordo com os princípios éticos da pesquisa científica.

O material coletado para análise foi a transcrição da apresentação de cena para os colegas: 5ª aula, vídeo 198. (A transcrição foi fiel às falas das participantes).

TRANSCRIÇÃO:

Ana: *Sisterrrr....., are you at home?*

Jussara: *In the kitchen!*

Ana: *Oh! How are you?*

Jussara: *Weel!Good!You?*

Ana: *I I'm fine too but you're doing?*

Jussara: *ééééé'.... you cake*

Ana: *Are you making a cake?*

Jussara: *Yes!*

Ana: *What cake?*

Jussara: *Do you went.... do you went to learning... to learning... who to make cake chocolate?*

Ana: *Yes! of course!*

Jussara: *Yes!*

Ana: *How can I do this?*

Jussara: *Milk...*

Ana: *Milk!*

Jussara: *Suggar!*

Ana: *How much?*

Jussara: *One, one, one first!*

Ana: *One? One...*

Jussara: *butter, butter, ok?*

Ana: *Yes!*

Jussara: *egos!*

Ana: *Oh my God! I've broken the egg!*

Jussara: *Any eggs, any more eggs, sister!*

Ana: *there eggs anymore?*

Jussara: *No!*

Ana: *Oh my God!*

Jussara: *oooooh....*

Ana: *Then I will need to buy. I will buy these eggs ok?*

Jussara: *Ok!*

Ana: *Then...*

Jussara: *Ok!*

Ana: *Ok!*

Jussara: *Oh sister.... Finish!(smiles)*

Nesse diálogo entre duas aprendizes de línguas, Ana e Jussara, é constatada primeiramente a diferença linguístico-vocabular entre elas, verificado por meio de construções gramaticais mais complexas que outras.

Outro aspecto visível é a insistência de Jussara para que Ana a compreenda e assim prossiga a comunicação. Observamos aqui o que Gardner (1985) afirma sobre a motivação, ou seja, desejo de aprender a língua, somado ao esforço para aprender línguas e atitudes favoráveis em relação à aprendizagem. Jussara não se subestima, pensando que não é capaz de performar tais atividades e tenta comunicar-se utilizando os vocábulos que conhece, estabelecendo sentido entre eles e os que sua colega profere, mesmo não sendo os mais apropriados.

Apesar de Ana possuir um nível de linguagem mais elaborado do que Jussara, ela prossegue na comunicação como se ambas possuem o mesmo conhecimento linguístico, sem se importar com esse aspecto, como se ele fosse determinante para que se estabelecesse comunicação entre elas. Portanto, podemos inferir que nessa situação, a diferença entre níveis de conhecimento não interfere na comunicação a ponto de impedir o entendimento.

Esta outra atividade escolhida para análise era relatar o encontro no diário de bordo e tinha como objetivo registrar o encontro sob o olhar particular de cada um. O material utilizado foi a transcrição do diário de bordo da aluna Jussara. 2ª aula.

TRANSCRIÇÃO:

Jussara: “... *o feedback* (falamos um para o outro o que estávamos sentindo sobre o processo) *no começo da aula foi muito bom, porque pude falar o que estava sentindo ...*” “... ”

foi muito bom porque tive que me esforçar, nesse momento percebi que eu sou capaz, (Yes, I can) ...”

Nesse fragmento, relato de um dos momentos de execução de atividades em grupo, pode-se observar como Jussara descobriu-se como alguém que é realmente capaz de desempenhar com eficiência determinada atividade. Então, retomando ainda mais uma vez Gardner (1985), o aprendiz quando toma consciência de sua potencialidade intelectual, se sente motivado a produzir e concomitantemente possui maiores chances de aprender a nova língua. Então as atividades propostas possuem a característica de propiciar tal descoberta ao aluno, fator indispensável para o prosseguimento de seu aprendizado.

E no que tange a novas identidades e o poder que exerce quem domina uma língua, também segundo Mastrella-de-Andrade (2009), é constatado que Jussara se descobre alguém que anteriormente vivia no anonimato, ou seja: de acordo com seus depoimentos em sala, ela afirma a existência do medo de falar em público em língua inglesa, podendo possibilidades de aprender mais sobre a língua. Agora, a aprendiz percebe-se como alguém capaz de aprender uma nova língua e realizar ações com ela, utilizando-se dela para suas necessidades. Isso pode lhe trazer a experiência de se ver e ser vista como uma nova pessoa, com uma nova identidade, dotada de potencialidades que a habilitam a produzir conhecimento e aplicá-los na vida real.

Esta outra atividade escolhida para análise também consistia em relatar o encontro no diário de bordo e tinha como objetivo registrar o encontro sob o olhar particular de cada um. O material utilizado foi a transcrição do diário de bordo da aluna Carmem. 8ª aula.

TRANSCRIÇÃO:

Carmem: “... *ele aconselha como expressá-lo, é dizer, ajudou bastante em como gesticular, e foi muito paciente com a gente. Depois foi como ensaiar na nossa casa, mas como um ambiente mais relaxado, espontâneo e agradável. Acho que ele conseguiu tirar de cada um de*

nós o melhor para poder interpretar o papel do melhor jeito possível, e é tudo um ..., mas é um sentimento muito confortável, quando você consegue expressar o que quer dizer. Agora já estou com muita vontade de trabalhar com o texto em colectivo, com todas as minhas companheiras, em grupo, porque assim consegue ver também os trabalhos dos demais, vai se entrar em maior profundidade no papel.”

Com base na teoria de Austin (1976) “Ato Perlocucionário”, no qual o ato de proferir produz efeitos ou consequências nos pensamentos, sentimentos, ou ações, tanto do receptor quanto do locutor, isso poderia nos dar estrutura para afirmar que nesse relato da aluna Carmem se verifica a importância do sentimento de conforto para que a performance do exercício seja potencializada.

Outra afirmação de Carmem, quando diz que: “Agora já estou com muita vontade de trabalhar com o texto em colectivo, com todas as minhas companheiras, em grupo ...” retoma um outro conceito que sustenta nossa metodologia, que é o engajamento discursivo (MASSARO 2008, p. 48). Carmem sente a necessidade de estar junto com as colegas de sala, de trabalhar com o coletivo, demonstrando seu interesse pelo trabalho, seu engajamento com o processo. Isto reflete as chances da eficiência do trabalho quanto do sucesso do aprendizado da aluna.

Outro aspecto que vale ser ressaltado é a interação que Carmen almeja com seu trabalho, uma vez que acredita que o contato com as colegas possa fazer que ela se aproprie com profundidade de seu personagem, pois consegue aprender com as performances de suas companheiras de classe.

4.4 ANÁLISE DE QUESTIONÁRIOS E DE DIÁRIO DE ITINERÂNCIA

Os **questionários** aplicados foram desenvolvidos com o intuito de traçar um perfil das participantes com base em suas especificidades socioculturais assim como o interesse pela língua inglesa. Desde a sua elaboração até a concepção final, o **questionário** foi construído com elementos que eu julgava importantes, com base em minha experiência profissional docente, para conhecer quem estava interessado em aprender inglês de uma forma diferente, encenando textos teatrais.

Ressaltamos que os aspectos socioculturais não serão analisados e que tal perfil permite-nos apenas observar que características são mais preponderantes nessas participantes e quais delas são mais evidenciadas durante o processo de ensino aprendizagem.

O que de fato tomaremos para análise são informações pertinentes à língua estrangeira e a avaliação do curso no qual estão inseridas. Então, utilizaremos fragmentos dos **questionários** que contém tais informações para serem analisados.

Outro instrumento de investigação utilizado e já mencionado anteriormente é o **diário de itinerância** (BARBIER, 2007). Esse **diário** contempla muitos momentos da relação entre participantes, professor pesquisador e objeto de pesquisa, corroborando a compreensão mais detalhada do processo de ensino aprendizagem da língua estrangeira. Aqui o olhar do pesquisador retrata uma realidade inúmeras vezes desconhecida pelo aprendiz de línguas, porém o ajuda a reavaliar o caminho e elaborar novas estratégias rumo à melhoria da aprendizagem.

Então, apresentaremos uma reflexão entre os **questionários** aplicados e o **diário de itinerância** para contextualizar as participantes dentro desta pesquisa. Iniciaremos traçando o perfil das participantes por meio dos fragmentos dos **questionários** aplicados, utilizando uma

escala de classificação entre Nenhum, Pouco e Significativo para os itens analisados. Primeiro seguirão os quadros contendo as informações das participantes e posteriormente as análises.

PARTICIPANTE: JUSSARA			
COMO VOCÊ ENTENDE A IMPORTÂNCIA DO TEATRO			
Ajuda no desenvolvimento intelectual	(X)	Melhora a visão de mundo	(X)
Contribui para a formação cidadã	(X)	Desperta o interesse para as artes	(X)
Desenvolve a afetividade	()	Motiva o conhecimento	(X)
Não acrescenta muito	()	Não acrescenta nada	()
QUAL CONTRIBUIÇÃO O CURSO TEVE PARA SUA VIDA			
ITEM	NENHUM	POUCO	SIGNIFICATIVO
Melhorou o desenvolvimento oral	()	()	(X)
Melhorou o desenvolvimento auditivo	()	()	(X)
Melhorou a iniciativa na comunicação	()	()	(X)
Melhorou a prontidão de respostas	()	()	(X)
Diminui o medo de falar	()	()	(X)
Motivou a busca pelo conhecimento	()	(X)	()
Desenvolveu o intelecto	()	()	(X)
Melhorou a visão de mundo	()	()	(X)
Melhorou o desenvolvimento afetivo	()	()	(X)
Melhorou a relação interpessoal	()	(X)	()
Despertou o interesse para as artes	()	()	(X)
Atingiu os objetivos apresentados	()	()	(X)

PARTICIPANTE: JUSSARA			
COMO VOCÊ CLASSIFICA SEU COMPROMETIMENTO COM O CURSO			
ITEM	NENHUM	POUCO	SIGNIFICATIVO
Presença nos encontros	()	()	(X)
Cumprimento dos horários	()	(X)	()
Realização de atividades em sala	()	()	(X)
Realização de atividade para casa	()	(X)	()
Prontidão para realização de exercícios	()	()	(X)
Contribuição de ideias nas discussões	()	()	(X)
Flexibilidade para lidar com diferenças	()	()	(X)
Motivação na realização dos exercícios	()	()	()
Respeito com ideias as contrárias	()	()	(X)
Sinceridade de argumentos nas discussões	()	()	(X)
Utilização de material adequado	()	()	(X)
Ajuda aos colegas	()	()	(X)
Atenção quando o professor fala	()	()	(X)
Concentração nas performances	()	()	(X)
Responde quando é perguntado	()	()	(X)

PARTICIPANTE: CARLA			
COMO VOCÊ ENTENDE A IMPORTÂNCIA DO TEATRO			
Ajuda no desenvolvimento intelectual	(X)	Melhora a visão de mundo	()
Contribui para a formação cidadã	()	Desperta o interesse para as artes	(X)
Desenvolve a afetividade	()	Motiva o conhecimento	(X)
Não acrescenta muito	()	Não acrescenta nada	()

QUAL CONTRIBUIÇÃO O CURSO TEVE PARA SUA VIDA			
ITEM	NENHUM	POUCO	SIGNIFICATIVO
Melhorou o desenvolvimento oral	()	(X)	()
Melhorou o desenvolvimento auditivo	()	()	(X)
Melhorou a iniciativa na comunicação	()	()	(X)
Melhorou a prontidão de respostas	()	(X)	()
Diminui o medo de falar	()	()	(X)
Motivou a busca pelo conhecimento	()	()	(X)
Desenvolveu o intelecto	()	()	(X)
Melhorou a visão de mundo	()	(X)	()
Melhorou o desenvolvimento afetivo	()	(X)	()
Melhorou a relação interpessoal	()	()	(X)
Despertou o interesse para as artes	()	(X)	()
Atingiu os objetivos apresentados	()	(X)	()

PARTICIPANTE: CARLA			
COMO VOCÊ CLASSIFICA SEU COMPROMETIMENTO COM O CURSO			
ITEM	NENHUM	POUCO	SIGNIFICATIVO
Presença nos encontros	()	()	(X)
Cumprimento dos horários	()	()	(X)
Realização de atividades em sala	()	(X)	()
Realização de atividade para casa	()	(X)	()
Prontidão para realização de exercícios	()	()	(X)
Contribuição de ideias nas discussões	()	()	(X)
Flexibilidade para lidar com diferenças	()	(X)	()
Motivação na realização dos exercícios	()	()	(X)
Respeito com ideias as contrárias	()	()	(X)

Sinceridade de argumentos nas discussões	()	()	(X)
Utilização de material adequado	()	(X)	()
Ajuda aos colegas	()	()	(X)
Atenção quando o professor fala	()	()	(X)
Concentração nas performances	()	()	(X)
Responde quando é perguntado	()	()	(X)

PARTICIPANTE: MIRELLE			
COMO VOCÊ ENTENDE A IMPORTÂNCIA DO TEATRO			
Ajuda no desenvolvimento intelectual	(X)	Melhora a visão de mundo	()
Contribui para a formação cidadã	(X)	Desperta o interesse para as artes	(X)
Desenvolve a afetividade	(X)	Motiva o conhecimento	()
Não acrescenta muito	()	Não acrescenta nada	()
QUAL CONTRIBUIÇÃO O CURSO TEVE PARA SUA VIDA			
ITEM	NENHUM	POUCO	SIGNIFICATIVO
Melhorou o desenvolvimento oral	()	()	(X)
Melhorou o desenvolvimento auditivo	()	()	(X)
Melhorou a iniciativa na comunicação	()	(X)	()
Melhorou a prontidão de respostas	()	(X)	()
Diminui o medo de falar	()	()	(X)
Motivou a busca pelo conhecimento	()	()	(X)
Desenvolveu o intelecto	()	()	(X)
Melhorou a visão de mundo	()	(X)	()
Melhorou o desenvolvimento afetivo	()	()	(X)
Melhorou a relação interpessoal	()	()	(X)
Despertou o interesse para as artes	()	()	(X)
Atingiu os objetivos apresentados	()	()	(X)

PARTICIPANTE: MIRELLE			
COMO VOCÊ CLASSIFICA SEU COMPROMETIMENTO COM O CURSO			
ITEM	NENHUM	POUCO	SIGNIFICATIVO
Presença nos encontros	()	()	(X)
Cumprimento dos horários	()	()	(X)
Realização de atividades em sala	()	()	(X)
Realização de atividade para casa	()	(X)	()
Prontidão para realização de exercícios	()	()	(X)
Contribuição de ideias nas discussões	()	()	(X)
Flexibilidade para lidar com diferenças	()	(X)	()
Motivação na realização dos exercícios	()	()	(X)
Respeito com ideias as contrárias	()	()	(X)
Sinceridade de argumentos nas discussões	()	()	(X)
Utilização de material adequado	()	(X)	()
Ajuda aos colegas	()	(X)	()
Atenção quando o professor fala	()	()	(X)
Concentração nas performances	()	()	(X)
Responde quando é perguntado	()	()	(X)

PARTICIPANTE: ANA			
COMO VOCÊ ENTENDE A IMPORTÂNCIA DO TEATRO			
Ajuda no desenvolvimento intelectual	(X)	Melhora a visão de mundo	()
Contribui para a formação cidadã	()	Desperta o interesse para as artes	()
Desenvolve a afetividade	()	Motiva o conhecimento	()
Não acrescenta muito	()	Não acrescenta nada	()

QUAL CONTRIBUIÇÃO O CURSO TEVE PARA SUA VIDA			
ITEM	NENHUM	POUCO	SIGNIFICATIVO
Melhorou o desenvolvimento oral	()	(X)	()
Melhorou o desenvolvimento auditivo	()	(X)	()
Melhorou a iniciativa na comunicação	()	()	(X)
Melhorou a prontidão de respostas	()	(X)	()
Diminui o medo de falar	()	(X)	()
Motivou a busca pelo conhecimento	()	()	(X)
Desenvolveu o intelecto	()	()	(X)
Melhorou a visão de mundo	()	(X)	()
Melhorou o desenvolvimento afetivo	()	()	(X)
Melhorou a relação interpessoal	()	()	(X)
Despertou o interesse para as artes	()	(X)	()
Atingiu os objetivos apresentados	()	()	()
PARTICIPANTE: ANA			
COMO VOCÊ CLASSIFICA SEU COMPROMETIMENTO COM O CURSO			
ITEM	NENHUM	POUCO	SIGNIFICATIVO
Presença nos encontros	()	()	(X)
Cumprimento dos horários	()	()	(X)
Realização de atividades em sala	()	()	(X)
Realização de atividade para casa	()	(X)	()
Prontidão para realização de exercícios	()	()	(X)
Contribuição de ideias nas discussões	()	()	(X)
Flexibilidade para lidar com diferenças	()	()	(X)
Motivação na realização dos exercícios	()	()	()
Respeito com ideias as contrárias	()	(X)	()

Sinceridade de argumentos nas discussões	()	()	(X)
Utilização de material adequado	()	()	(X)
Ajuda aos colegas	()	(X)	()
Atenção quando o professor fala	()	()	(X)
Concentração nas performances	()	(X)	()
Responde quando é perguntado	()	()	(X)

Segundo as informações fornecidas por Jussara, Carla, Mirelle e Ana, o teatro possui uma relevância importante na vida das pessoas, pois além de ajudar no desenvolvimento intelectual do indivíduo também contribui para a formação cidadã, ou seja, a arte dramática exerce uma função extremamente importante em pleno século XXI. Ela propicia ao aprendiz um caminho de retidão de caráter, como observado em reportagens jornalísticas e televisivas nas quais tratava a arte como um importante aliado para manter crianças e adolescentes longe das drogas e do crime. Logo, possibilita também uma emancipação enquanto ser humano, devido à amplitude de visão de mundo que se constrói.

No que tange às informações relativas às contribuições do curso para sua vida, Jussara, Carla, Mirelle e Ana relatam que, a grande maioria dos itens propostos tiveram um peso significativo em suas vidas. Desde as habilidades oral e auditiva até em itens como a diminuição do medo de falar, desenvolvimento da intelectualidade, relacionamento interpessoal e afetivo. Assim, reportando ao parágrafo anterior, no tocante a função do teatro e especificamente aqui enquanto um gênero que se encontra entre o oral e escrito, o trabalho se relaciona com a seguinte afirmação de Marcuschi (2008)

Desde que constituímos como seres sociais, nos achamos envolvidos numa máquina sociodiscursiva. Em um dos instrumentos mais poderosos dessa máquina são os gêneros textuais, sendo que de seu domínio e manipulação depende boa parte da forma de nossa inserção social e de nosso poder social. (MARCUSCHI, 2008, p. 162)

Logo, é possível observar na citação do autor a presença de aspectos que dialogam com os aspectos desenvolvidos por Jussara, Carla, Mirelle e Ana devido à participação delas no curso bem como o contato com o gênero dramático. Quando elas se referem a itens como desenvolvimento do intelecto e visão de mundo, percebemos as relações de poder e inserção social que estão presentes em sua forma de agir no mundo como afirma Marcuschi (2008).

A língua é uma atividade sociointerativa de caráter cognitivo, sistemática e instauradora de ordens diversas na sociedade. O funcionamento de uma língua no dia-a-dia é, mais do que tudo, um processo de integração social. (MARCUSCHI, 2008, p. 163)

Então, podemos aventar que as atividades desenvolvidas no curso propiciaram a integração social das participantes em um contexto de língua estrangeira. Sabe-se que com o desenvolvimento da tecnologia e com o encurtamento de fronteiras geográficas a comunicação entre povos de diferentes línguas e nacionalidades tornou-se possível e, dentro desse tema, sabe-se também que, como consequência, se faz mais que necessário o domínio de outras línguas para que o ser humano consiga acompanhar o ritmo de evolução da sociedade. Logo, as línguas estrangeiras são consideradas dentro dos PCN's (2002) da seguinte forma

Ao figurarem inseridas numa grande área – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias –, as Línguas Estrangeiras Modernas assumem a sua função intrínseca que, durante muito tempo, esteve camuflada: a de serem veículos de comunicação entre os homens. Pelo seu caráter de sistema simbólico, como qualquer linguagem entre elas funcionam como meios para se ter acesso ao conhecimento e, portanto, às diferentes formas de pensar, de criar, de sentir, de agir e de conceber a realidade, o que propicia ao indivíduo uma formação mais abrangente e, ao mesmo tempo, mais sólida. (PCN, 2002, p. 148).

Assim, penso que essa citação apontaria para uma resposta para as seguintes perguntas: O que seria ensinar uma língua estrangeira? Qual seria sua função? E em conversas com as

participantes durante o percurso de realização do curso, percebi que todas, acredito que até pelo fato de serem estudantes e serem pessoas intelectualizadas, tinham como preocupação suas inserções dentro do universo globalizado, no qual se inserem também as línguas estrangeiras, aqui especificamente o Inglês.

Como observado nos quadros anteriores, as participantes possuem pontos de vistas um pouco divergentes, porém com algumas particularidades em comum. A seguir, traçamos três quadros contendo estas particularidades cruzadas que ressaltam suas personalidades e suas formas de enxergarem suas atuações diante da aprendizagem. E de acordo com a estrutura avaliativa do questionário classificamos as marcações das participantes em uma escala de Nenhum, Pouco e Significativo.

QUAL CONTRIBUIÇÃO O CURSO TEVE PARA A VIDA DE CADA UMA:
• Melhorou o desenvolvimento auditivo, exceto ANA, que marcou pouco
• Melhorou a iniciativa para a comunicação, exceto MIRRELE, que marcou pouco
• Melhorou a prontidão de respostas, exceto JUSSARA, que marcou significativo
• Diminuiu o medo de falar, exceto ANA, que marcou pouco
• Motivou a busca pelo conhecimento, exceto JUSSARA, que marcou pouco
• Desenvolveu o intelecto
• Melhorou a visão de mundo exceto JUSSARA, que marcou pouco
• Melhorou o desenvolvimento afetivo, exceto CARLA que marcou pouco
• Melhorou a relação interpessoal, exceto JUSSARA, que marcou pouco
• Atingiu os objetivos apresentados, exceto CARLA, que marcou pouco
• Qual a contribuição o curso teve para a vida de cada uma:
• Melhorou o desenvolvimento auditivo, exceto ANA, que marcou pouco

COMO CADA PARTICIPANTE AVALIA SEU COMPROMETIMENTO COM O CURSO:
• Presença nos encontros, significativo
• Cumprimento com os horários, exceto JUSSARA, que marcou pouco
• Realização das atividades de sala, exceto CARLA, que marcou pouco
• Realização das atividades de casa, todos marcaram significativo
• Prontidão para a realização de exercícios, todos marcaram significativo
• Contribuição de ideias com as discussões, todos marcaram significativo
• Respeito com as ideias contrárias, todos marcaram significativo
• Sinceridade de argumentos nas discussões, todos marcaram significativo
• Utilização de material adequado, exceto CARLA, que marcou pouco
• Atenção quando o professor fala, todos marcaram significativo
• Concentração nas performances, exceto ANA, que marcou pouco
• Responde quando é perguntado, todos marcaram significativo

Sobre os itens relativos ao comprometimento com o curso, as posturas de avaliação não foram tão discrepantes. Os itens como cumprimento de horários, realização de atividades em sala, realização de atividades em casa, flexibilidades para lidar com diferenças e utilização de material adequado foram os que mais apareceram na classificação **Pouco** dentro da escala estabelecida. Contudo, em sua grande maioria, os itens relativos ao interesse pelo curso foram marcados, a saber: presença nos encontros, prontidão para realização de exercícios, contribuição de ideias nas discussões, respeito com ideias contrárias, sinceridade de argumentos nas discussões, atenção quando o professor fala, concentração nas performances e responde quando é perguntado.

Dessa maneira, temos de levar em consideração o que Mastrella-de-Andrade (2011) declara citando Brown (1994)

O sucesso da aprendizagem de língua estrangeira envolve fatores cognitivos e afetivos. Esses últimos, para o autor, se dividem em fatores intrínsecos e extrínsecos ao aprendiz. Os intrínsecos, ou internos, se referem a questões de personalidade (como autoestima, inibição, ansiedade, empatia, extroversão, motivação) e os extrínsecos são os fatores socioculturais (como a formação de estereótipos, atitudes, aculturação, distância social, pidginização), os quais seriam externos. (MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2011, p. 21)

Ou seja, os itens que as participantes marcaram e apresentaram-se discrepantes referem-se possivelmente a fatores de ordem social e psicológica segundo a citação anterior, sendo inúmeras vezes impossível prevê-los e tampouco controlá-los.

E nesse aspecto, avaliamos de forma positiva tanto a investida no curso “Teatro e Inglês Língua Estrangeira” quanto a participação dos envolvidos no processo como um todo, professores, alunos, administração da universidade, amigos e todos aqueles que de alguma forma contribuíram para a realização desse projeto. O que levamos é sinceramente o que julgamos mais importante dentre todos os aspectos: o aprendizado! Contínuo e sempre enriquecedor!

Finalizando este capítulo, entendo que ambos os instrumentos de análise (**questionários** e **diários de itinerância**) constituíram importantes dados que são matéria prima desta dissertação e sem eles, não seria possível a realização das análises com esta amplitude de características.

CAPÍTULO 5

ÚLTIMA A CENA: A Conclusão

5.1 CONCLUSÃO

No princípio sempre tive o desejo de escrever sobre algo que fosse inédito. Entretanto, tenho a impressão que não há nada que ainda não foi escrito tampouco pesquisado, dessa forma, procurei não reinventar a roda, mas, dar uma nova função a ela. Tinha a necessidade de elaborar um projeto que de fato possuísse uma função em relação à práxis da pesquisa, ou seja, algo que realmente contribuísse de forma efetiva para a sociedade e não apenas construir um projeto que me conferisse o grau de mestre. Pois ao longo de minha carreira de professor e estudioso de línguas e das letras, percebi como alguns trabalhos eram superficiais e não traziam contribuições sólidas no que tange a atitudes dos profissionais do magistério. Nesse sentido, vale frisar aqui a afirmação de Almeida Filho (2007)

Deve ficar explícito, então o pressuposto de que nem todo professor de língua é linguista aplicado, preocupado em teorizar sobre questões de ensino e aprendizagem de linguagem. Do mesmo modo, nem todo engenheiro é engenheiro pesquisador e nem todo médico pesquisador. (ALMEIDA FILHO, 2007, p. 27)

Talvez, por tal fato demorei tanto em realizar minha pesquisa de mestrado após concluir a graduação em Letras, dedicando-me a especializações e eventos que me agregassem conhecimento para de fato entrar na prática da pesquisa científica. E como relatei na introdução do trabalho, minha experiência amadora nas artes cênicas porque ainda cursava a faculdade, porém pós-graduado na área educacional no ensino de língua inglesa, propiciaram as reflexões que nortearam esta investigação. Hoje, formado como ator profissional, pois concluí o curso juntamente com o Mestrado em LA, observo o caminho que percorri e posso afirmar que não teria levado adiante tal pesquisa se não dotasse de ambos os conhecimentos, justamente pela razão de acreditar que o empirismo aliado ao conhecimento científico são características fundamentais para alcançar resultados consistentes na pesquisa científica.

Mas retomando a metáfora da “roda” e a nova função que pretendia atribuir a ela, o ensino de língua inglesa sempre me interessou, de forma relevante assim também a forma e os resultados do aprendizado mesmo porque o sucesso muito se deve ao profissional que ensina. Acredito que nosso foco de trabalho como professores é o aluno e a relação que temos com ele é fundamental para o desenvolvimento do trabalho pedagógico como um todo. Concordo com a forma de vislumbrar esta relação de Reis (2008)

Não é a escolha das atividades em si que é o mais desafiador no fato de ser professor, mas, se não partirmos do pressuposto de considerar o aluno enquanto sujeito, não serão exercícios ou atividades inovadoras que poderão ajudar-nos a sermos eficientes no nosso trabalho. Na relação entre o aluno e o saber da língua é o professor que proporciona o “outro lugar”, a imagem do “outro”, de onde a língua vem; desta forma a relação que estabelecemos enquanto professor seja com a língua (objeto do saber) seja com o aluno é um tema sobre o qual devemos refletir em nossa prática. (REIS, 2008, p. 181)

Penso que seja justamente pelo respeito que devemos ter com o aluno que escolhemos atividades que o ajudem a desenvolver o seu intelecto nas mais variadas formas de compreensão e interpretação dos conteúdos escolares.

Por isso, fugindo do tradicionalismo dos livros didáticos e da estrutura convencional da rede pública de ensino na qual o professor teoriza utilizando seu conhecimento e exteriorizando-o nos instrumentos como a “fala” pela “fala”, entendi que o teatro aplicado ao ensino de língua poderia ser a tão procurada nova função da “roda”.

5.2 RETOMANDO A PERGUNTA DA PESQUISA

O referencial teórico presente no capítulo 1 aliado aos dados obtidos viabilizou a gama de conhecimentos específicos para responder a pergunta de pesquisa que norteou esta dissertação. Logo, alguns traços comportamentais dos aprendizes a respeito do desempenho linguístico durante o processo foram se manifestando, ao passo que, ao mesmo tempo,

serviam para responder a pergunta **“Como o texto teatral na sua aplicabilidade permite e promove uma melhora na produção oral do aluno no processo de apropriação do Inglês Língua Estrangeira”?**

Alicerçado pelos instrumentos de coleta de registros, observei que os aprendizes desde o início dos trabalhos se manifestavam favoráveis e dispostos para a realização das atividades do curso ao mesmo tempo em que o desenvolvimento da oralidade também se fazia presente. Esse segundo elemento era caracterizado por diversos aspectos. Um deles ao qual atribuo maior relevância é a tomada de turno. A participante Mirelle é, sem dúvida, a mais indicada para frisarmos. No começo do processo Mirelle raramente manifestava-se oralmente para expressar sua opinião em relação aos fatos e tampouco participava das atividades por meio da comunicação verbal. Ela demonstrava nervosismo diante dos colegas, proferia uma a cinco palavras no máximo, fazia expressões faciais e corporais nas quais refletiam a incompreensão do assunto em voga e não manifestava interesse em tentar estabelecer comunicação entre os colegas, perdendo a paciência com ela mesma. Ao chegar ao final do curso, para minha grande satisfação, ela tomava o turno e muitas vezes o encerrava, demonstrando domínio linguístico vocabular e coerência nos contextos de aplicação.

Jussara mostrou também uma história de superação. Embora não dominasse a língua a que se propunha estudar e pensando em desistir por não se sentir motivada ao mesmo tempo que também não acreditava poder realizar uma apresentação em inglês naquele curto espaço de tempo, foi uma das componentes que mais me surpreendeu com sua persistência e simpatia. Ao final do processo, Jussara demonstrava ter desenvolvido sua oralidade bem como expandido seu vocabulário.

Carmem não expressava tanta dificuldade em relação à oralidade, mesmo porque sua nacionalidade espanhola trazia consigo um conhecimento prévio da língua inglesa. Todavia, a aprendiz sentia insegurança quanto sua atuação e medo de não corresponder às expectativas

do professor-pesquisador e do público. Isso foi superado com a descoberta de sua autopercepção acerca de suas performances. Nos momentos em que eu solicitava a ela para observar as gravações feitas através da câmara e dos comentários das colegas, Carmem, embora insegura de sua performance me transmitia segurança porque era uma das que mais dominava a língua bem como as técnicas dramáticas de representar trabalhadas no curso.

Amanda era a questionadora! Detentora de grande facilidade de expressar-se em inglês língua estrangeira, sempre questionava a funcionalidade assim como os objetivos dos exercícios, fazendo que eu, em alguns momentos, pensasse que o curso não estivesse contribuindo de maneira significativa para o seu crescimento intelectual. Contudo, Amanda era uma das mais disciplinadas e ao final do percurso demonstrou ter ampliado seu vocabulário, melhorado no relacionamento interpessoal e na iniciativa na comunicação.

Todos esses dados foram coletados por meio dos instrumentos de coleta de registros já mencionados anteriormente, questionários, diários de bordo das participantes, diários de itinerância do professor pesquisador, depoimentos gravados e comentários das próprias participantes em relação ao grupo. E uma das principais características desenvolvidas pelas participantes no decorrer do curso foi o engajamento discursivo (MASSARO, 2008), o qual as participantes demonstravam de forma latente, nas formas como se colocavam oralmente reportando-se umas às outras bem como na forma de expressar o que precisavam em língua inglesa. A capacidade de expressarem-se em outra língua em contextos diversos foi realmente o grande avanço pedagógico tanto para as participantes quanto para mim mesmo como professor-pesquisador.

E isso foi possível devido à metodologia utilizada: a Pesquisa-Ação. Seu caráter em espiral permitiu fazer que os participantes experimentassem uma relação individual e em grupo sobre processos de ensino-aprendizagem de língua estrangeira de forma singular. Outro fator relevante propiciado por meio da metodologia é a possibilidade de estar constantemente

repensando as aplicações dos valores e nossas práticas pedagógicas no cotidiano, pois acredito que o profissional da educação só contribui efetivamente no campo pedagógico quando ele se preocupa com tais questões. Destarte, é importante mencionar outra transformação corrida nos participantes: a ressignificação de identidades. Sinto-me contemplado em poder ter tido a oportunidade de realizar um estudo científico no qual os resultados além de apontarem para um aspecto positivo devido os dados coletados, fizeram que eu, como professor-pesquisador, desvelasse outras características do perfil do profissional de educação, que algumas vezes apenas ouvimos falar, entretanto, nem sempre sentimos tampouco vivenciamos, a saber: paciência, carinho, determinação, motivação e amor ao ofício. Hoje sinto-me outro profissional. E sobre as participantes, em todos os seus depoimentos, independente dos instrumentos de coleta, percebi que elas demonstraram um novo prisma sobre os processos de aprendizagem de língua estrangeira bem como em sua forma de agir diante das situações apresentadas.

Ainda sob o prisma compensador de realização desta pesquisa, pude constatar mais um aspecto registrado nos questionários aplicados: três das participantes marcaram o item que afirma que o curso atingiu os objetivos apresentados e apenas uma marcou que em uma escala de nenhum, pouco e significativo marcou pouco. Assim, percebemos que os esforços também foram significativos tanto na elaboração quanto na concepção do curso, ou seja, embasamento teórico, coordenação geral, aplicação dos exercícios, condução das aulas ministradas, concepção do espetáculo (nosso produto final do curso) etc.

5.3 A OBRA DE TENNESSEE WILLIAMS

Devido a minha experiência na Graduação do curso de Artes Cênicas com a obra de Tennessee Williams, “Talk to me like the rain...”(Fala comigo doce como a chuva...) em um monólogo que, entretanto, naquele momento não foi encenado por mim, porém, chamou-me extrema atenção a riqueza de seu texto, a literariedade presente assim como a beleza poética refletida no universo urbano fizeram que meu interesse se tornasse latente por estudá-lo e um dia montar aquele espetáculo. Apesar de admirar sua obra, sabia da dificuldade encontrada nos vocábulos rebuscados bem como nas construções frasais complexas, dotadas de figuras de linguagem e intertextos reflexivos. Mesmo assim, o que me chamava atenção era possibilidade de transpor os limites que o texto impunha para os aprendizes que, de antemão eu também sabia que não tinham tido contato com textos dramaturgicos tão elaborados muito menos em outra língua a não ser a materna. E assim o fizemos!

Chegamos juntos ao final. Cenário produzido, figurinos passados, luz profissional instalada, folder de divulgação, tudo foi preparado para nossa única apresentação. Após o espetáculo nos propusemos a conversar com o público sobre o processo. O debate rendeu muitos frutos desde os comentários dos professores a respeito da estética do espetáculo e às performances linguísticas das participantes como também os registros das próprias participantes sobre o percurso individual de cada uma. Valeu cada momento investir tempo, recursos financeiros e estudo neste projeto, pois os resultados serviram para reforçar nossos pressupostos da pesquisa. O teatro é transformador!

5.4 O DESPERTAR E O INÍCIO PARA UMA NOVA JORNADA

No começo da jornada não havia o medo de algo não sair exatamente como imaginava, mesmo porque, enquanto ator quase profissional, pois cursava o último ano da Graduação em Artes Cênicas, tinha experiência de frustrações sobre projetos almeçados e não concluídos ou ainda concebidos completamente diferentes da sua concepção primeira. Todavia, sabia que não seria fácil liderar um grupo de aprendizes matriculados em um projeto piloto no qual o objetivo central era a comunicação em outra língua através da prática teatral. Então, é mister ressaltar que o fato de ministrar um curso no qual o metodologia de se ensinar a Língua Inglesa utilizando o teatro era no mínimo preocupante e ao mesmo tempo desafiador. E lidar com personalidades, vontades e desejos não é uma tarefa fácil de administrar, principalmente porque para conseguirmos resultados satisfatórios teria que fazer o possível para atender às expectativas da classe. Menciono resultados no tocante tanto à permanência dos aprendizes no curso quanto à vontade de realizar as atividades, para que assim fosse possível colher matéria prima para análise, principal fonte de pesquisa para esta dissertação.

Essa matéria prima assim como as teorias são as fibras que compõem este tecido tão rico de possibilidades e reflexões, pronto também para apontar novos caminhos e contribuir com a pesquisa acadêmica no escopo da Linguística Aplicada. Não obstante, o tecido pode ser tingido por outras tonalidades metodológicas e teóricas, pode também receber recortes para ser aplicado em outros contextos pedagógicos, seja no ensino de línguas ou de outras ciências que necessitam de uma forma dinâmica da práxis educacional e até mesmo colocado exposto em uma moldura para que seja vislumbrado por outros profissionais com vistas à inspiração e desenvolvimento de outros tecidos.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, FILHO J. C. P. **Linguística Aplicada, Ensino de Línguas e Comunicação.** 2ª Ed. Campinas: Pontes Editores, 2007.
- ALMEIDA, FILHO J. C. P. **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas.** 4ª Ed. Campinas: Pontes Editores, 2007.
- ANDERSON, P. **Apprendre une langue étrangère? Enjeu de la parole de l'apprenant et constitution du moi.** Thèse pour le doctorat (Université de Franche Comté) sous la direction de Monsieur Jean Peytard, 1990
- AUSTIN, J. L. **Quando dizer é fazer. Palavras e ação.** Tradução: Marcondes de Souza Filho. Porto Alegre: Artes Médicas: 1990.
- AUSTIN, J. L. **How to do things with words.** 2ª Ed. Oxford University Press, 1975.
- BAGNO, M. **Preconceito Linguístico. O que é, como se faz.** 43ª Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006.
- BARBIER, R. **A Pesquisa-Ação.** 1º Ed. Editora: Liber Livro, 2007.
- BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BERTHOLD, M. **História Mundial do Teatro.** 2ª Ed. Perspectiva, 2004.
- BROOK, P. **A Porta Aberta. Reflexões sobre a interpretação e o teatro.** 7ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.
- BROWN, H. D. **Principles of Language Learning and Teaching.** New York: Longman, 2000.
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.
- CROOKES, G. **Action research for second language teachers: going beyond teacher.** Applied Linguistics, v.4, n.2, 1993.
- DENZIN, N. K. & LINCOLN, Y. S. **Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa.** In: DENZIN, N. K. & LINCOLN, Y. S (orgs.) **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens.** Porto Alegre: Artemed, 2006. PP. 15-41.
- EL ANDALOUSSI, K. **Pesquisas-ações: ciências, desenvolvimento, democracia.** São Carlos, SP: EdUSCar, 2004.
- ERICKSON, F. **Ethnographic microanalysis of interaction.** In: Le Compte, M. D.; Millroy, W. L. & Preissle, J. (eds.). **The handbook of qualitative research in education.** London: Academic Press, 1991.

ESTEBAN, M.P.S. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

FIGUEIREDO, F. J. Q. **Fatores Afetivos e Aprendizagem de Línguas: foco na escrita e na correção de erros**. In: Mastrella-de-Andrade (org.) **Afetividade e Emoções no Ensino/Aprendizagem de Línguas: Múltiplos Olhares**. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada. Vol. 18. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

GARDNER, R. C. **Social psychology and second language learning: the role of attitudes and motivation**. Richard Clay (The Chaucer Press) Ltd., London, 1985

GOFFMAN, E. **A Representação do Eu na Vida Cotidiana**. 17ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1987.

GOFFMAN, E. **Manicômios, prisões e conventos**. Tradução: D. M. Leite. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1987.

HALL, S. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

KLEIMAN, A. B. (2007). **O estatuto disciplinar da Linguística Aplicada: o traçado de um percurso, um rumo para o debate**. In: Signorini e Cavalcanti (org.). **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade: questões e perspectivas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, pp. 65-66.

KRAMSCH, C. **Language and Culture**. Oxford University Press, 1998.

KRASHEN, S. D. **Principles and Practice in Second Language Acquisition**. Oxford: Pergamon Press, 1982.

LABOV, W. **Sociolinguistics patterns**. Pennsylvania: University of Pennsylvania Press, 1972.

MAGALDI, S. **O Texto no Teatro**. São Paulo: Perspectiva, 1989.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MASSARO, P. **O silêncio e a voz do texto teatral em Francês Língua Estrangeira**. Tese de Doutorado. USP, 2007.

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

MASTRELLA-de-Andrade, M. R. **Querer é Poder? Motivação, Identidade e Aprendizagem de Língua Estrangeira**. In: **Afetividade e Emoções no Ensino/Aprendizagem de Línguas: Múltiplos Olhares**. 1ª Ed. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada. Vol. 18. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

MASTRELLA-de-Andrade, M. R. **Quem Aprende e Onde se Ensina Inglês? Desafios do Ensino da Competência Linguístico-Comunicativa na Formação Docente.** In: **SIGNUM: Estudos de Linguagem.** Londrina, n.14/1, p. 345-362, jun. 2011.

MASTRELLA-de-Andrade, M. R. **Construindo a relação com a língua estrangeira: desejos e desafios.** In: **Anais do SILEL.** Volume 1. Uberlândia: EDUFU, 2009.

MOITA LOPES, L. P. **Discursos de identidade em sala de aula de leitura de L1: a construção da diferença.** In: SIGNORINI, I. (Org.). **Língua(gem) e Identidade: Elementos para uma discussão no campo aplicado.** Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 2002, p. 303-332.

MORIN, E. **A cabeça bem feita.** Rio de Janeiro: Bertrand-Brasil, 2004.

MOURA FILHO, A. C. L. **Pigmaleão vai à aula de língua estrangeira: o percurso do bom aprendiz.** **Revista Desempenho.** Brasília: Instituto de Letras, Universidade de Brasília, n. 7, p. 19, 2007.

NORTON, B. **Identity and Language Learning: Gender, Ethnicity and Educational Change.** Harlow, England: Pearson Education, 2000.

PCN, **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio.** 2002

PIETRARÓIA, C. **Questões de leitura: aspectos práticos e teóricos da leitura em Francês Língua Estrangeira.** São Paulo: Annablume, 2001.

PIETRARÓIA, C. **“Les chemins du lecteur”.** In: **Synergies Brésil, Revue de didactologies des langues – Cultures,** n. 1, Florianópolis: GERFLINT, Universidade de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Departamento de Língua e Literatura Estrangeira, outubro, 2000.

PRABHU, N. S. **Ensinar é, no máximo, esperar que o melhor aconteça.** **Horizontes de Linguística Aplicada.** Brasília: Editora Universidade de Brasília, ano 2, n. 1, p.85, 2003.

PUPO, M. L. S. B. **Entre o Mediterrâneo e o Atlântico: uma aventura teatral.** São Paulo: Editora Perspectiva. 2005.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética.** 1ª Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

REIS, M. G. M. **O Texto Teatral e o Jogo Dramático na Didática do Ensino de Francês Língua Estrangeira.** Tese de Doutorado. USP, 2008. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8146/tde-02122008-171004/pt-br.php> . Acesso em: Julho de 2012.

RICHARDSON, L. **Writing: a method of inquiry.** In: Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (eds). **Handbook of qualitative research.** London: Sage, 1994. pp. 516-529.

ROSENFELD, A. **Prismas do Teatro.** São Paulo: Perspectiva, 1993.

RYNGAERT, Jean Pierre. **Jogar e Representar**. (Trad.: Cássia Raquel da Silveira). São Paulo: Cosac Naify, 2009.

RYNGAERT, J. P. **Le jeu dramatique e milieu scolaire**. Paris: CEDIC, 1977.

SCHNEUWLY, B. e DOLZ, J. **Gêneros Orais e Escritos na Escola**. São Paulo: Mercado de Letras, 2010.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional Reflexivo. Um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SIGNORINI, I. e CAVALCANTI, M. **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade: questões e perspectivas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

SILVA, T. T. **A produção social da identidade e da diferença**. In: **Identidade e Diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, 73-102.

SOUZA, J. C. B. **O Drama Social no Teatro de Dias Gomes**. Monografia de Curso de Especialização. UEG, 2007.

SOUZA, J. C. B. **Por dentro e por fora do processo aquisitivo de novas línguas**. In: **Portal Eletrônico Sala**. <http://www.sala.org.br>, 2010. Acesso em: Agosto de 2012.

SOUZA, J. C. B. **Texto e Contexto do Rock Nacional nos anos de 1980**. Monografia de Curso de Especialização. UNB, 2006.

SPOLIN, V. **O jogo teatral no livro do diretor**. Tradução: Ingrid Dormien Koudela e Eduardo José de Almeida Amos. São Paulo, Editora: Perspectiva, 1999.

SPOLIN, V. **Improvisação Para o Teatro**. Tradução: Ingrid Dormien Koudela e Eduardo José de Almeida Amos. São Paulo, Editora: Perspectiva, 1987.

STANISLAVSKI, C. **A construção da personagem**. (Trad.: Pontes de Paula Lima). 10ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. 7ª Ed. São Paulo: Cortez, 1996.

WILLIAMS, T. **27 Wagons full of cotton and other plays**. 1ª Ed. New Directions, 1966.

WIDDOWSON, H. G. **O Ensino de Línguas para a Comunicação**. Tradução: José Carlos Paes de Almeida Filho. Campinas, SP: Pontes, 1991.

WOODWARD, K. **Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual**. In: SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e Diferença nos Estudos Culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, p. 7-72.

APÊNDICE



Minicurso de Inglês Temático – TEATRO E INGLÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA

Panorama e Metodologia do Curso

O curso temático intitulado Teatro e Inglês Língua Estrangeira tem como objetivo central fornecer ao aluno, por meio da técnica teatral, uma ferramenta motivacional para o desenvolvimento da comunicação oral. Visa propiciar a inserção do cursista em contextos de uso real da língua inglesa de forma segura, espontânea e prazerosa por meio do engajamento discursivo assim como pela cooperatividade, possibilitando a apropriação de vocabulário e construções linguísticas.

O curso é indicado para alunos com nível intermediário da língua (no mínimo 4 semestres) interessados em desenvolver a capacidade linguístico comunicativa e principalmente que tenham afinidade com a arte teatral, espinha dorsal metodológica do curso.

Dessa forma, o aluno será incentivado a utilizar a língua alvo durante todo o período do curso por meio de atividades lúdicas e interativas nas quais o professor não será apenas um instrutor, mas, sobretudo um participante ativo de todas as atividades realizadas pela classe.

As etapas do curso consistem basicamente em quatro etapas assim descritas:

- a) apresentação da metodologia;
- b) apresentação do texto dramático;
- c) exercício físico e oral;
- d) representação;

No que tange aos encontros eles seguirão os seguintes passos:

- a) aquecimento;
- b) leitura oral;
- c) representação;
- d) discussão;

Ademais, serão utilizados recursos visuais e auditivos, todos interligados ao objetivo da comunicação, com o intuito de motivar a participação dos alunos e tornar os encontros mais agradáveis e prazerosos.

Informações técnicas do curso:

Carga horária: 36 horas

Início : 23/03

Término: 22/06

Horário: às sextas-feiras, das 14h às 17h

Número de vagas: 18

Para a aprovação no curso assim como para a obtenção do certificado, é necessário a média final 7,0 (MS).

Limite de faltas: 25% (3 aulas).



SYLLABUS

Aula	Dia	Duração	Objetivo e Conteúdo Programático
1	23/03	3h	<ul style="list-style-type: none">- Apresentação geral do curso;- Proporcionar interação dos alunos por meio de aquecimento;- Trabalhar com a linguagem oral: Inglês Língua Estrangeira;- Apresentação do texto dramático em língua inglesa;- Aplicação de questionário para identificação dos alunos;- Utilização de construções linguísticas; (WHO/WHAT/WHERE/WHEN/HOW)- Redação de diário de bordo individual;
2	30/03	3h	<ul style="list-style-type: none">- Leitura dos diários de bordo;- Aquecimento (exercício físico e oral com recurso auditivo);- Vídeo motivador (trecho de uma leitura dramática)- Estudo do texto dramático;- Utilização de construções linguísticas; (QUANTIFIERS: MUCH, MANY, FEW, LITTLE...)- Redação de diário de bordo;
3	13/04	3h	<ul style="list-style-type: none">- Leitura dos diários de bordo;- Aquecimento (exercício físico e oral com recurso auditivo);- Definição de personagens;- Estudo do texto: prática- Utilização de construções linguísticas; (DEGREES OF COMPARISON)- Redação de diário de bordo;
4	20/04	3h	<ul style="list-style-type: none">- Leitura dos diários de bordo;- Aquecimento (exercício físico e oral com recurso auditivo);- Estudo do texto: prática- Utilização de construções linguísticas; (TAG QUESTIONS)- Redação de diário de bordo;
5	27/04	3h	<ul style="list-style-type: none">- Leitura dos diários de bordo;- Aquecimento (exercício físico e oral com recurso auditivo);- Estudo do texto: prática- Utilização de construções linguísticas; (REFLEXIVE PRONOUNS)- Redação de diário de bordo;
6	04/05	3h	<ul style="list-style-type: none">- Leitura dos diários de bordo;- Aquecimento (exercício físico e oral com recurso auditivo);- Estudo do texto: prática- Utilização de construções linguísticas; (SIMPLE FUTURE)- Redação de diário de bordo;
7	11/05	3h	<ul style="list-style-type: none">- Leitura dos diários de bordo;- Aquecimento (exercício físico e oral com recurso auditivo);- Preparação em grupos para apresentação dos alunos com orientação e feedback do professor;- Utilização de construções linguísticas diversas;

			- Redação de diário de bordo;
8	18/05	3h	- Leitura dos diários de bordo; - Aquecimento (exercício físico e oral com recurso auditivo); - Estudo do texto: prática - Utilização de construções linguísticas; (FUTURE CONTINUOUS TENSE) - Redação de diário de bordo;
9	25/05	3h	- Leitura dos diários de bordo; - Aquecimento (exercício físico e oral com recurso auditivo); - Estudo do texto: prática - Utilização de construções linguísticas; (MODAL VERBS: CAN, COULD, MAY, MIGHT...) - Redação de diário de bordo;
10	01/06	3h	- Leitura dos diários de bordo; - Aquecimento (exercício físico e oral com recurso auditivo); - APRESENTAÇÕES - Utilização de construções linguísticas diversas; - Redação de diário de bordo;
11	15/06	3h	- Leitura dos diários de bordo; - Aquecimento (exercício físico e oral com recurso auditivo); - APRESENTAÇÕES - Utilização de construções linguísticas diversas; - Redação de diário de bordo; - Entrega de portefólios para o professor;
12	22/06	3h	- Leitura dos diários de bordo; - Aquecimento (exercício físico e oral com recurso auditivo); - Utilização de construções linguísticas diversas; - Avaliação do curso, vídeo de encerramento;



INGLÊS TEMÁTICO – TEATRO E INGLÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA

Ementa:

O curso temático intitulado Teatro e Inglês Língua Estrangeira tem como objetivo central, motivar o desenvolvimento da comunicação oral por meio da técnica teatral. Visa propiciar a inserção do cursista em contextos de uso real da língua inglesa de forma segura, espontânea e prazerosa por meio do engajamento discursivo assim como pela cooperatividade, possibilitando a apropriação de vocabulário e construções linguísticas.

CRONOGRAMA		
Aula	Data	Tema
1	23/03	Apresentação do curso
2	30/03	Unidade 1
-	06/04	NÃO HAVERÁ AULA
3	13/04	Unidade 2
4	20/04	Unidade 3
5	27/04	Unidade 4
6	04/05	Unidade 5
7	11/05	Unidade 6
8	18/05	Apresentação
9	25/05	Unidade 7
10	01/06	Unidade 8
-	08/06	NÃO HAVERÁ AULA
11	15/06	Apresentação final, parte 1
12	22/06	Apresentação final, parte 2 [Encerramento]

AVALIAÇÃO

A avaliação do curso consiste em quatro partes, seccionadas da seguinte forma:

- 1) uma apresentação oral em duplas no meio do curso (10 pontos);
- 2) uma apresentação oral individual ao final do curso (10 pontos);
- 3) Um portfólio composto de diários de bordo (15 pontos);
- 4) Participação em aula (5 pontos).

A média final é a soma de todas as notas divididas por 4.

Para a aprovação no curso assim como para a obtenção do certificado, é necessário a média final 7,0 (MS).

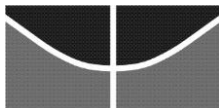
O limite de faltas é de 25%. (3 aulas).

Carga horária: 36h/aula distribuídas em 12 aulas de 3h cada.

Coordenadora: Profª. Dra. Maria da Glória Magalhães dos Reis

Professor: Júnio César Batista de Souza

Material didático: Textos Dramáticos em Língua Inglesa e recursos tecnológicos.



DIVISÃO DAS PERSONAGENS SEGUNDO A ORDEM TEXTUAL DO ESPETÁCULO

MIRELLE – 1

I will receive a check in the mail every week that I can count on. The little old lady will cash the checks for me and get me books from a library and pick up — laundry ... I'll always have clean things! — I'll dress in white. I'll never be very strong or have much energy left, but have enough after a while to walk on the — esplanade — to walk on the beach without effort ... In the evening I'll walk on the esplanade along the beach. I'll have a certain beach where I go to sit, a little way from the pavillion where the band plays Victor Herberg selections while it gets dark ...

ANA – 2

I'll have a big room with shutters on the windows. There will be a season of rain, rain, rain. And I will be so exhausted after my life in the city that I won't mind just listening to the rain. I'll be so quiet. The lines will disappear from my face. My eyes won't be inflamed at all anymore. I'll have no friends. I'll have no acquaintances even. When I get sleepy, I'll walk slowly back to the little hotel. The clerk will say, Good evening, Miss Jones, and I'll just barely smile and take my key. I won't ever look at a newspaper or hear a radio;

JUSSARA – 3

I won't have any idea what's going on in the world. I will not be conscious of time passing at all ... One day I will look in the mirror and I will see that my hair is beginning to turn grey and for the first time I will realize that I have been living in this little hotel under a made-up name without any friends or acquaintances or any kind of connections for twenty-five years. It will surprise me a little bit but it won't bother me any. I will be glad that time has passed as easily as that.

CARLA – 4

Once in a while I may go out to the movies. I will sit in the back row with all that darkness around me and figures sitting motionless on each side not conscious of me. Watching the screen. Imaginary people. People in stories. I will read long books and the journals of dead writers. I will feel closer to them than I ever felt to people I used to know before I withdrew from the world.

MIRELLE – 5

It will be sweet and cool this friendship of mine with dead poets, for I won't have to touch them or answer their questions. They will talk to me and not expect me to answer. And I'll get sleepy listening to their voices explaining the mysteries to me. I'll fall asleep with the book still in my fingers, and it will rain. I'll wake up and hear the rain and go back to sleep. A season of rain, rain, rain ...

ANA – 6

Then one day, when I have closed a book or come home alone from the movies at eleven o'clock at night — I will look in the mirror and see that my hair has turned white. White, absolutely white. As white as the foam on the waves. [*She gets up and moves about the room as she continues*] I'll run my hands down my body and feel how amazingly light and thin I have grown. Oh, my, how thin I will be. Almost transparent. Not hardly real any more.


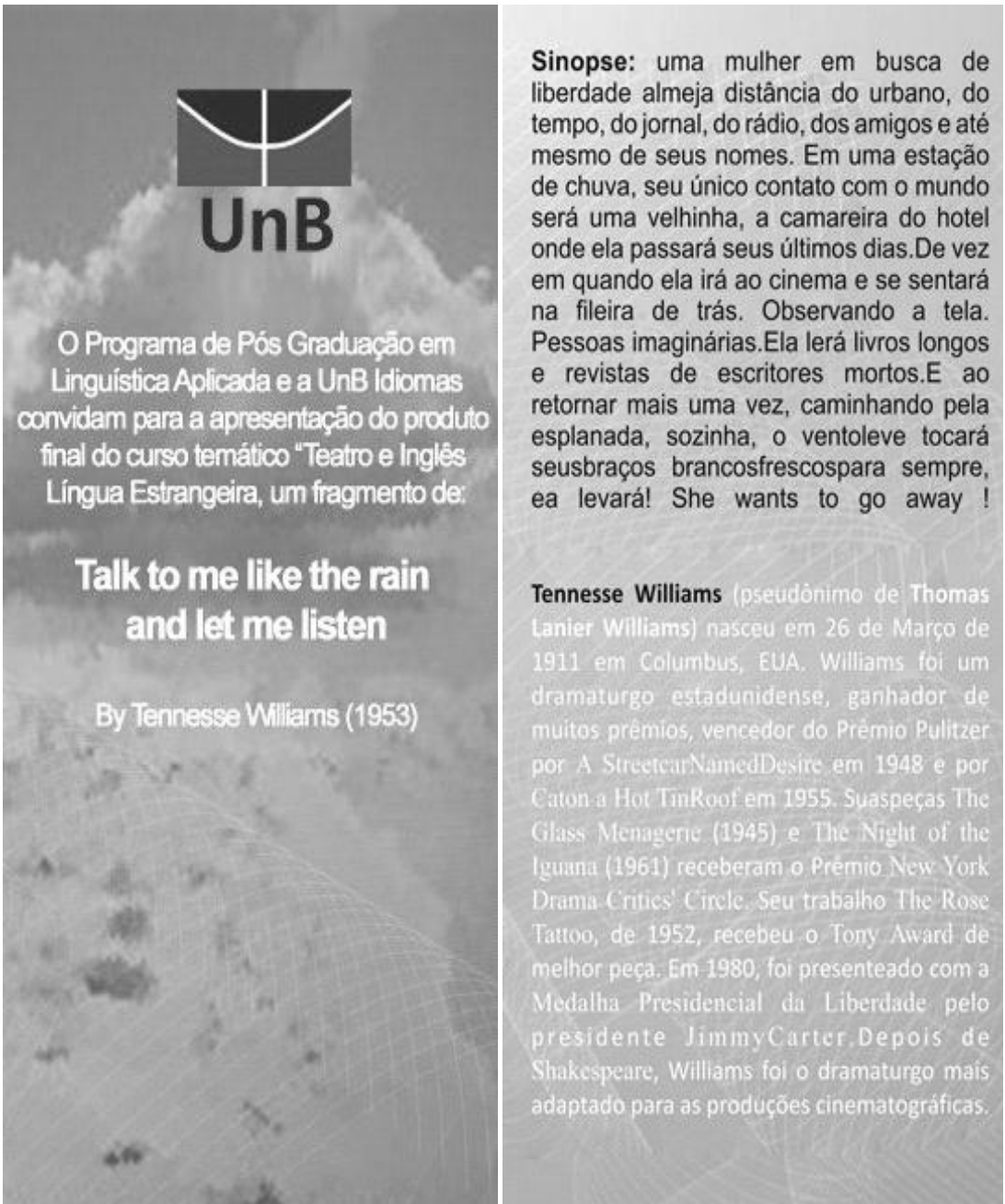
JUSSARA – 7

Then I will realize, I will know, sort of dimly, that I have been staying on here in this little hotel, without any — social connections, responsibilities, anxieties or disturbances of any kind — for just about fifty years. Half a century. Practically a lifetime. I won't even remember the names of the people I knew before I came here nor how it feels to be someone waiting for someone that — may not come ...

CARLA - 8

Then I will know — looking in the mirror — the first time has come for me to walk out alone once more on the esplanade with the strong wind beating on me, the white clean wind that blows from the edge of the world, from even further than that, from the cool outer edges of space, from even beyond whatever there is beyond the edges of space ... [*She sits down again unsteadily by the window*] — Then I'll go out and walk on the esplanade. I'll walk alone and be blown thinner and thinner.

FOLDER DO ESPETÁCULO “TALK TO ME LIKE THE RAIN...”



UnB

O Programa de Pós Graduação em Linguística Aplicada e a UnB Idiomas convidam para a apresentação do produto final do curso temático “Teatro e Inglês Língua Estrangeira, um fragmento de:

**Talk to me like the rain
and let me listen**

By Tennessee Williams (1953)

Sinopse: uma mulher em busca de liberdade almeja distância do urbano, do tempo, do jornal, do rádio, dos amigos e até mesmo de seus nomes. Em uma estação de chuva, seu único contato com o mundo será uma velhinha, a camareira do hotel onde ela passará seus últimos dias. De vez em quando ela irá ao cinema e se sentará na fileira de trás. Observando a tela. Pessoas imaginárias. Ela lerá livros longos e revistas de escritores mortos. E ao retornar mais uma vez, caminhando pela esplanada, sozinha, o vento leve tocará seus braços brancos frescos para sempre, ea levará! She wants to go away !

Tennessee Williams (pseudônimo de Thomas Lanier Williams) nasceu em 26 de Março de 1911 em Columbus, EUA. Williams foi um dramaturgo estadunidense, ganhador de muitos prêmios, vencedor do Prêmio Pulitzer por *A Streetcar Named Desire* em 1948 e por *Cat on a Hot Tin Roof* em 1955. Suas peças *The Glass Menagerie* (1945) e *The Night of the Iguana* (1961) receberam o Prêmio New York Drama Critics' Circle. Seu trabalho *The Rose Tattoo*, de 1952, recebeu o Tony Award de melhor peça. Em 1980, foi presenteado com a Medalha Presidencial da Liberdade pelo presidente Jimmy Carter. Depois de Shakespeare, Williams foi o dramaturgo mais adaptado para as produções cinematográficas.

FOLDER DO ESPETÁCULO “TALK TO ME LIKE THE RAIN...”

Contexto do Curso

O curso temático intitulado Teatro e Inglês Língua Estrangeira nasceu como um projeto desenvolvido na disciplina “Tópicos Especiais em Linguística Aplicada: Práticas Teatrais” do Programa de Pós Graduação em Linguística Aplicada do Departamento de Letras e Tradução da Universidade de Brasília, no 2º semestre de 2011. Com o objetivo de coleta de dados para dissertação de Mestrado, o curso visou motivar o desenvolvimento da comunicação oral por meio da técnica teatral, propiciando a inserção do aprendiz em contextos de uso real da língua inglesa de forma segura, espontânea e prazerosa por meio do engajamento discursivo assim como pela cooperatividade, o que possibilitou também a construção de novas identidades em língua estrangeira.

Coordenação Geral:

Profª Drª. Maria da Glória Magalhães dos Reis

Direção:

Profº. Mestrando Júnio César Batista de Souza

Elenco:

Amanda Junqueira, Jimena de Jesus, Maria Del Carmem e Michelle Morais

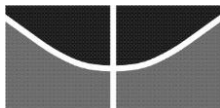
Cenografia, Trilha Sonora, Iluminação e Maquiagem: o grupo

Duração: 15 minutos

Data: 06 de Julho de 2012 às 20h

Local: Auditório Dois Candangos – Faculdade de Educação – UNB (Entrada franca)

Ao final da apresentação haverá debate com o grupo e professores.



QUESTIONÁRIO SÓCIO CULTURAL PARA FINS DE PESQUISA ACADÊMICA

IDENTIFICAÇÃO PESSOAL

Nome: _____

Endereço: _____ Cidade: _____

Idade: _____ Telefone: (____) _____ Estado: _____

ESCOLARIDADE

Primeiro Grau () Ensino Médio () Graduação () Mestrado () Doutorado ()

Instituição de Ensino: _____

ETNIA / RAÇA / COR

Branca () Preta () Amarela () Parda () Indígena ()

ESTADO CIVIL

Solteiro () Casado () Divorciado () Viúvo () Outros ()

REDE ONDE CURSOU O 1º GRAU

Pública () Privada () Maior parte pública () Maior parte privada ()

FORMAÇÃO EXTRA CURRICULAR

Inglês – básico () intermediário () avançado ()

Francês – básico () intermediário () avançado ()

Espanhol – básico () intermediário () avançado ()

NÍVEL DE INSTRUÇÃO DOS PAIS OU RESPONSÁVEIS

Pai - analfabeto () 1º grau () 2º grau () 3º grau ()

Mãe - analfabeto () 1º grau () 2º grau () 3º grau ()

OCUPAÇÃO PRINCIPAL DOS PAIS OU RESPONSÁVEIS

Pai - Profissional liberal () Empresário () Servidor público () aposentado ()

Mãe - Profissional liberal () Empresária () Servidora pública () aposentada ()

RESIDÊNCIA

Própria () Alugada () Cedida () República () Outros ()

COM QUEM VOCÊ RESIDE

Com a família () Com parentes () Com amigos () Namorado (a) () Sozinho ()

NÚMERO DE PESSOAS COM QUEM VOCÊ RESIDE

Uma pessoa () Duas pessoas () Três pessoas () Quatro pessoas ()

MEIO DE TRANSPORTE UTILIZADO POR VOCÊ

Coletivo () Carro particular () Moto () Bicicleta () Outros ()

RENDA FAMILIAR

Até 1 salário mínimo () De 1 até 2 salários mínimos ()
De 2 até 3 salários mínimos () De 3 até 4 salários mínimos ()
De 4 até 5 salários mínimos () De 5 até 6 salários mínimos ()
De 6 até 10 salários mínimos () De 10 até 20 salários mínimos ()

SUA CONTRIBUIÇÃO NA RENDA FAMILIAR

Responsável pelo sustento da família () Sustentado pela família ()
Responsável parcialmente pelo sustento da família () Sustentando por terceiros ()

SUA RELIGIÃO

Católica () Evangélica () Espírita () Afro brasileira () Ateu () Outros ()

DISCIPLINA QUE VOCÊ MAIS GOSTA

Português () Literatura () Redação () História () Geografia ()
Biologia () Química () Física () Matemática () Inglês ()

MEIO UTILIZADO POR VOCÊ PARA SE MANTER INFORMADO

Jornal Escrito () Jornal TV () Jornal Rádio () Revistas () Internet ()

ATIVIDADE MAIS APRECIADA POR VOCÊ

Televisão () Teatro () Cinema () Música () Literatura ()
Dança () Livros () Esporte () Clube () Gastronomia ()
Religião () Bares () Shows () Viagens ()

RAZÃO PELA QUAL FAZ CURSO DE LÍNGUAS

Próprio Prazer () Ascensão Profissional () Curiosidade () Viagens ()
Para Leitura () Para Comunicação () Para Filmes () Outros ()

SUA LEITURA EM MAIOR PARTE É FEITA EM

Português () Inglês () Francês () Espanhol () Outros ()

SUA PREFERÊNCIA POR LEITURA EM LÍNGUA INGLESA É POR

Jornal Escrito () Revistas () Internet () Livros () Documentos ()

SUA ESCRITA EM MAIOR PARTE É FEITA EM

Português () Inglês () Francês () Espanhol () Outros ()

SUAS EXPECTATIVAS COM ESTE COM ESTE CURSO SÃO

Aperfeiçoar a habilidade escrita () Aperfeiçoar a habilidade auditiva ()
Aperfeiçoar a habilidade oral – leitura () Aperfeiçoar a habilidade oral – fala ()
Estudar em um país de língua inglesa () Fazer um intercâmbio cultural ()
Assistir filmes em língua inglesa () Eliminar o medo de falar em inglês ()
Outro: _____

VOCÊ VAI AO TEATRO COM FREQUÊNCIA

Sempre () Às vezes () Nunca () Não gosto () Nunca fui ()

VOCÊ JÁ LEU QUANTOS TEXTOS TEATRAIS

Um () Dois () Três () Quatro () Cinco () Mais de cinco ()

COMO VOCÊ ENTENDE A IMPORTÂNCIA DO TEATRO

Ajuda no desenvolvimento intelectual () Melhora a visão de mundo ()
Contribui para a formação cidadã () Desperta o interesse para as artes ()
Desenvolve a afetividade () Motiva o conhecimento ()
Não acrescenta muito () Não acrescenta nada ()

QUAL A IMPORTÂNCIA VOCÊ DARIA AO TEATRO PARA SUA VIDA

Fundamental () Segundo plano () Algo descartável () Sem importância ()

QUAL CONTRIBUIÇÃO O CURSO TEVE PARA SUA VIDA

ITEM	NENHUM	POUCO	SIGNIFICATIVO
Melhorou o desenvolvimento oral	()	()	()
Melhorou o desenvolvimento auditivo	()	()	()
Melhorou a iniciativa na comunicação	()	()	()
Melhorou a prontidão de respostas	()	()	()
Diminui o medo de falar	()	()	()
Motivou a busca pelo conhecimento	()	()	()
Desenvolveu o intelecto	()	()	()
Melhorou a visão de mundo	()	()	()
Melhorou o desenvolvimento afetivo	()	()	()
Melhorou a relação interpessoal	()	()	()
Despertou o interesse para as artes	()	()	()
Atingiu com os objetivos apresentados	()	()	()

COMO VOCÊ CLASSIFICA SEU COMPROMETIMENTO COM O CURSO

ITEM	NENHUM	POUCO	SIGNIFICATIVO
Presença nos encontros	()	()	()
Cumprimento dos horários	()	()	()
Realização de atividades em sala	()	()	()
Realização de atividade para casa	()	()	()
Prontidão para realização de exercícios	()	()	()
Contribuição de ideias nas discussões	()	()	()
Flexibilidade para lidar com diferenças	()	()	()
Motivação na realização dos exercícios	()	()	()
Respeito com ideias as contrárias	()	()	()
Sinceridade de argumentos nas discussões	()	()	()
Utilização de material adequado	()	()	()
Ajuda aos colegas	()	()	()
Atenção quando o professor fala	()	()	()
Concentração nas performances	()	()	()
Responde quando é perguntado	()	()	()

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____ RG:

_____ e CPF: _____, abaixo assinado, li antes de assinar

este documento e declaro que concedo a JÚNIO CÉSAR BATISTA DE SOUZA, como doação, o direito de uso de entrevistas e imagens sobre o meu processo de aprendizagem de língua inglesa no curso temático “TEATRO E INGLÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA” oferecido pela Unb Idiomas e sobre aspectos de minha vida relacionados a ele. Tal autorização envolve a utilização do referido material, no todo ou em parte, em comunicações, em congressos, publicações em livros, periódicos ou mídias eletrônicas.

Fui informado (a) que terei minha identidade preservada por pseudônimo, conforme um dos princípios éticos da pesquisa acadêmica.

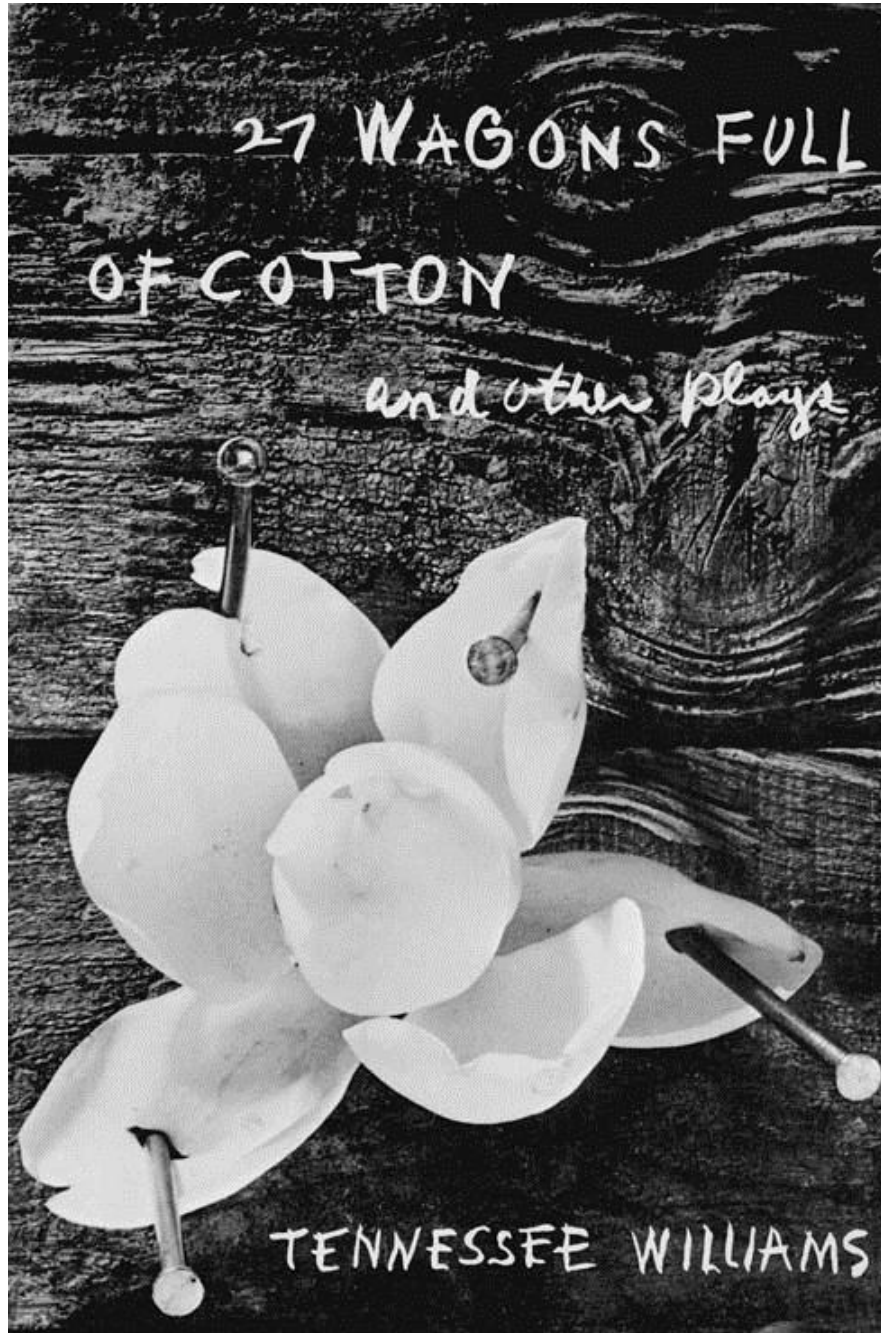
Brasília, 22 de Junho de 2012.

Assinatura da participante da pesquisa

ANEXOS



OBRA ORIGINAL DO AUTOR EM INGLÊS



File Size: 525 KB
Print Length: 238 pages
Publisher: New Directions, 1966
Language: English
ASIN: B00B10GATI



From “*Talk To Me Like the Rain ... And Let Me Listen*”, by Tennessee Williams

ABSTRACT

It's a two person play. There are two unnamed characters: Man and Woman. They live in a cold-water flat on the Lower East Side. He is a drunk. She is wasting away to nothing. There is intimacy between them – the intimacy of desperation. He woke up that morning in some random hotel in a bathtub full of ice cubes. No idea how he got there. He found his way home. Meanwhile, she has drunk nothing but water for 3 days. She stares out the window. She is wasting away. On purpose. Actors love this play because both characters have nice long juicy monologues – and also it's one of those plays where all you need to do is just show up, be honest, be in the moment, and connect to the other actor. It's a very rich piece of writing. He keeps begging her to talk: “talk to me like the rain ... and let me listen ...”

MAN. Can you talk to me, honey? Can you talk to me, now?

WOMAN. Yes!

MAN. Well, talk to me like the rain and — let me listen, let me lie here and — listen ... [*He falls back across the bed, rolls on his belly, one arm hanging over the side of the bed and occasionally drumming the floor with his knuckles. The mandolin continues*] It's been too long a time since — we levelled with each other. Now tell me things: What have you been thinking in the silence? — While I've been passed around like a dirty postcard in the city ... Tell me, talk to me! Talk to me like the rain and I will lie here and listen.

WOMAN. I —

MAN. You've got to, it's necessary! I've got to know, so talk to me like the rain and I will lie here and listen, I will lie here and —

WOMAN. I want to go away.

MAN. You do?

WOMAN. *I want to go away!*

MAN. How?

WOMAN. *Alone!* [*She returns to window*] I'll register under a made-up name at a little hotel on the coast ...

MAN. What name?

WOMAN. Anna — Jones ... The chambermaid will be a little old lady who has a grandson that she talks about ... I'll sit in the chair while the old lady makes the bed, my arms will hang over the — sides, and — her voice will be — peaceful ... She'll tell me what her grandson had for supper! — tapioca and — cream ... [*The Woman sits by the window and sips the water*] — The room will be shadowy, cool, and filled with the murmur of —

MAN. Rain?

WOMAN. Yes. Rain.

MAN. And?

WOMAN. Anxiety will — pass — over!

MAN. Yes ...

WOMAN. After a while the little old woman will say, Your bed is made up, Miss, and I'll say — Thank you ... Take a dollar out of my pocketbook. The door will close. And I'll be alone again. The windows will be tall with long blue shutters and it will be a season of rain — rain — rain ... My life will be like the room, cool — shadowy cool and — filled with the murmur of —

MAN. Rain....

WOMAN. I will receive a check in the mail every week that I can count on. The little old lady will cash the checks for me and get me books from a library and pick up — laundry ... I'll always have clean things! — I'll dress in white. I'll never be very strong or have much energy left, but have enough after a while to walk on the — esplanade — to walk on the beach without effort ... In the evening I'll walk on the esplanade along the beach. I'll have a certain beach where I go to sit, a little way from the pavillion where the band plays Victor Herberg selections while it gets dark ... I'll have a big room with shutters on the windows. There will be a season of rain, rain, rain. And I will be so exhausted after my life in the city that I won't mind just listening to the rain. I'll be so quiet. The lines will disappear from my face. My eyes won't be inflamed at all anymore. I'll have no friends. I'll have no acquaintances even. When I get sleepy, I'll walk slowly back to the little hotel. The clerk will say, Good evening, Miss Jones, and I'll just barely smile and take my key. I won't ever look at a newspaper or hear a radio; I won't have any idea what's going on in the world. I will not be conscious of time passing at all ... One day I will look in the mirror and I will see that my hair is beginning to turn grey and for the first time I will realize that I have been living in this little hotel under a made-up name without any friends or acquaintances or any kind of connections for twenty-five years. It will surprise me a little bit but it won't bother me any. I will be glad that time has passed as easily as that. Once in a while I may go out to the movies. I will sit in the back row with all that darkness around me and figures sitting motionless on each side not conscious of me. Watching the screen. Imaginary people. People in stories. I will read long books and the journals of dead writers. I will feel closer to them than I ever felt to people I used to know before I withdrew from the world. It will be sweet and cool this friendship of mine with dead poets, for I won't have to touch them or answer their questions. They will talk to me and not expect me to answer. And I'll get sleepy listening to their voices explaining the mysteries to me. I'll fall asleep with the book still in my fingers, and it will rain. I'll wake up and hear the rain and go back to sleep. A season of rain, rain, rain ... Then one day, when I have closed a book or come home alone from the movies at eleven o'clock at night — I will look in the mirror and see that my hair has turned white. White, absolutely white. As white as the foam on the waves. [*She gets up and moves about the room as she continues*] I'll run my hands down my body and feel how amazingly light and thin I have grown. Oh, my, how thin I will be. Almost transparent. Not hardly real any more. Then I will realize, I will know, sort of dimly, that I have been staying on here in this little hotel, without any — social connections, responsibilities, anxieties or disturbances of any kind — for just about fifty years. Half a century. Practically a lifetime. I won't even remember the names of the people I knew before I came here nor how it feels to be someone waiting for someone that — may not come ... Then I will know — looking in the mirror — the first time has come for me to walk out alone once more on the esplanade with the strong wind beating on me, the white clean wind that blows from the edge of the world, from even further than that, from the cool outer edges of space, from even beyond whatever there is beyond the edges of space ... [*She sits down again unsteadily by the window*] — Then I'll go out and walk on the esplanade. I'll walk alone and be blown thinner and thinner.

MAN. Baby. Come back to bed.

WOMAN. And thinner and thinner and thinner and thinner and thinner! [*He crosses to her and raises her forcibly from the chair*] — Till finally I won't have any body at all, and the wind picks me up in its cool white arms forever, and takes me away!

MAN. [*presses his mouth to her throat*] Come on back to bed with me!

WOMAN. I want to go away, I want to go away! [*He releases her and she crosses to center of room sobbing uncontrollably. She sits down on the bed. He sighs and leans out the window, the light flickering beyond him, the rain coming down harder. The Woman shivers and crosses her arms against her breasts. Her sobbing dies out but she breathes with effort. Light flickers and wind whines coldly. The Man remains leaning out. At last she says to him softly --*] Come back to bed. Come on back to bed, baby ... [*He turns his lost face to her as --*]