

Elza da Glória Jorge

A produção oral em Língua Inglesa:
Atividades teatrais como possibilidade

Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
São Paulo
2006

Elza da Glória Jorge

A produção oral em Língua Inglesa:
Atividades teatrais como possibilidade

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica, como exigência do título de Mestre em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem, sob a orientação da Profa. Dra. Rosinda de Castro Guerra Ramos.

PUC/SP
São Paulo
2006

BANCA EXAMINADORA

Dedico este trabalho:

A ***Deus*** e a seu Filho ***Jesus*** que durante esta caminhada difícil estiveram sempre presentes e não deixaram que eu desistisse no meio do caminho.

A ***Santo Expedito*** e a ***São Judas***, meus santos de devoção e que sempre intercederam por mim junto a ***Jesus Cristo*** para a realização deste trabalho.

Agradecimento muito especial:

A minha querida orientadora ***Profª Drª Rosinda de Castro Guerra Ramos*** pela paciência, confiança e carinho dedicados a mim ao longo deste trabalho. Nunca me esquecerei das suas palavras de conforto quando mais precisei durante esta jornada.

Agradeço-lhe, principalmente, pelo seu profissionalismo e pelo compartilhar de seu conhecimento que foram essenciais para que eu amadurecesse na área profissional e no sentido pessoal.

Muito obrigada por tudo, de coração!

Agradecimento especial:

À Professora Doutora ***Vera Lúcia Duarte Cabrera*** que me deu a oportunidade de participar do seu projeto e implementá-lo na rede pública. Suas valiosas lições foram essenciais para que esta pesquisa pudesse ser desenvolvida. Obrigada por acreditar em mim e participar como membro de minha banca de qualificação.

Agradecimento especial:

Aos meus pais, ***Oswaldo da Glória Jorge*** (que me deixou ao longo dessa caminhada) e a minha querida mãe, ***Elza Campos da Glória Jorge***, que sempre me incentivou para os estudos.

À minha irmã ***Edel*** que sempre me apoiou nos momentos mais difíceis e acreditou que eu poderia realizar este trabalho.

Ao meu irmão ***Edelson*** que sempre foi um exemplo de perseverança e determinação.

À minha irmã ***Egle***, que mesmo fora do Brasil, esteve presente no desenvolvimento desta pesquisa.

Aos meus sobrinhos ***Ighor Rafael, Mário Pedro, Yanina Rafaela*** e ***Mark André***.

AGRADECIMENTOS

À Secretaria de Estado da Educação de São Paulo pela oportunidade de participar do projeto bolsa mestrado.

A Márcia Mathias Pinto pelas valiosas orientações e esclarecimentos na minha banca de qualificação.

Aos professores do LAEL e do curso de reflexão, pelos importantes contribuições durante todos esses anos.

A todos os colegas do seminário de orientação, pelas preciosas sugestões e questionamentos que contribuíram para a elaboração deste trabalho.

Aos colegas e funcionários do LAEL pelo apoio e carinho.

À direção e aos funcionários da escola onde leciono pelo apoio à pesquisa.

A todos os meus alunos, especialmente aqueles participantes desta pesquisa, pelos momentos felizes que passamos juntos durante esta experiência maravilhosa.

Ao amigo Dr. Lindomar dos Santos Franco que foi tão amável e esteve sempre presente. Obrigada por suas palavras de carinho.

À amiga Dálgima G. Marangoni pelo incentivo e pela atenção quando mais precisei.

À amiga Jacqueline pela revisão deste trabalho que contribuiu para deixá-lo mais bonito.

Aos meus amigos que sempre me fortaleceram com laços de amizade.

RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo investigar as percepções de aprendizagem e sentimentos que os alunos revelam ao serem expostos às atividades teatrais.

Este estudo fundamenta-se nos Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira (1998), na abordagem sócio-interacionista de ensino aprendizagem proposta por Vygotsky (1998), além de conceitos teatrais defendidos por Spolin (1963) e Reverbel (2002).

O trabalho foi realizado na sala de aula da professora-pesquisadora com 5 alunos focais da 6ª série do Ensino Fundamental da Rede Pública Estadual em São Paulo. A coleta de dados realizou-se no segundo semestre de 2004, por meio de questionários reflexivos, entrevistas semi-estruturadas, notas de campo, notas de minuto e diário digital da professora.

Em relação à aprendizagem, os resultados revelaram percepções relacionadas a vários conteúdos: lingüísticos, técnicas vocais, expressão corporal e conceitos teatrais. Em relação aos sentimentos, foram identificadas percepções de ordem didática, interpessoal e pessoal. Esses resultados mostram que o uso de atividades teatrais em sala de aula pode promover favoravelmente a produção oral dos alunos, bem como trazer ganhos para o desenvolvimento do ser e da sua cidadania.

ABSTRACT

The research aims at investigating the learning perceptions and feelings students reveal when exposed to theater activities.

The theoretical bases for this study are Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira (1998), the sociointeracionist approach proposed by Vygotsky (1998), as well as some theater concepts presented by Spolin (1963) and Reverbel (2002).

This study was conducted in the teacher-researcher's classroom with 5 students of the 6th grade of a public school in São Paulo. The data were collected in the second semester of 2004 by questionnaires, interviews, minute notes, and teacher's digital diaries.

In relation to the learning process, the results revealed perceptions about several contents: linguistic knowledge, vocal techniques, body techniques and theater concepts. In relation to feelings, perceptions belonging to didactic, interpersonal and personal orders were identified. These results show that the use of theater activities in the classroom can develop students' oral production and can also promote the development of the human being and citizenship.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	01
CAPÍTULO 1 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	09
1.1 PCN-LE.....	09
1.2 As concepções de ensino – aprendizagem de Língua Estrangeira.....	14
1.2.1 Behaviorismo-	14
1.2.2 Cognitivismo.....	15
1.2.3 Sócio-interacionismo.....	17
1.2.3.1 Vygotsky e a teoria sócio-histórica.....	18
1.2.3.2 Imitação	24
1.2.3.3 Brinquedo.....	25
1.2.3.4 Afetividade.....	28
1.3 Conceitos teatrais.....	30
1.3.1 As atividades teatrais	35
CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA DA PESQUISA	38
2.1 Escolha metodológica.....	38
2.2 Contexto da pesquisa.....	40
2.2.1 A Escola	40
2.2.2 O grupo de professores de inglês da escola	42
2.2.3 A turma focal	43
2.2.3.1 Os participantes focais	44
2.2.4 A professora-pesquisadora	47
2.2.5 As aulas de inglês	50
2.3 Instrumentos de pesquisa e coletas de dados	56
2.3.1 Questionários	56
2.3.2 Notas de minuto	58
2.3.3 Notas de campo	59
2.3.4 Diário digital da professora	59
2.3.5 Entrevista semi-estruturada	60
2.4 Os procedimentos de análise.....	64

CAPÍTULO 3 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS -----	67
3.1 Percepções sobre a aprendizagem -----	67
3.1.1 Completude -----	68
3.1.1.1 Aprendizagem de conteúdo lingüístico-----	69
3.1.1.2 Aprendizagem de conteúdos diversos-----	82
3.1.1.2.1 Técnica vocal-----	83
3.1.1.2.2 Expressão corporal-----	85
3.1.1.2.3 Conceitos teatrais-----	88
3.2 Sentimentos dos alunos durante o processo de aplicação das atividades teatrais-----	90
3.2.1 Ordem didática-----	90
3.2.2 Ordem interpessoal-----	96
3.2.2.1 Relação interpessoal: colegas-----	97
3.2.2.2 Relação interpessoal: professora-----	102
3.2.3 Ordem pessoal-----	104
CONSIDERAÇÕES FINAIS -----	110
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS -----	114
ANEXOS -----	118
Anexo A1 Questionário de percepção 1-----	119
Anexo A2 Entrevistas 1,2,3 -----	123
Anexo A3 Questionários reflexivos nº 2 ao 8 -----	127
Anexo B Descrição das aulas -----	135
Anexo C Diário digital da professora-----	162

LISTA DE FIGURAS

Figuras

2.1	Resumo das aulas usadas para coleta de dados-----	52
-----	---	----

Quadros

2.1	Cronograma das aulas de inglês-----	55
2.2	Apresentação dos momentos da aplicação dos instrumentos de coleta-----	63

INTRODUÇÃO

A escolha do tema, a atividade teatral como possibilidade de produção oral em Língua Inglesa, se justifica, na medida que o tipo de concepção nele apresentada não se integra às práticas dos docentes de Língua Inglesa, da Rede Pública Estadual onde leciono, os quais, equivocadamente, consideram que aprender uma língua estrangeira limita-se à leitura em voz alta de fragmentos de textos, à exposição de diálogos de situações vividas por personagens, às traduções de textos e à memorização de pontos gramaticais retirados de livros didáticos de forma descontextualizada.

Isso ocorre porque as abordagens mais tradicionais de ensino-aprendizagem demonstram uma preocupação centrada no ensino, isto é no *como* e no *o que* ensinar, sendo o professor controlador da classe, enquanto os alunos se limitam passivamente a escutá-lo (cf. PCN – 1998, Williams e Burden, 1997, Nunan, 1999, entre outros). A seleção dos conteúdos então, é quase sempre determinada, como já mencionado, por pontos gramaticais, e não pelo que é adequado ou necessário para o aluno. Corroboram essa afirmativa, entre outros, os relatos dos professores-alunos feitos no curso *Reflexão sobre a ação: o professor de inglês aprendendo e ensinando*, a respeito da prática oral, bem como as gravações de aulas no módulo intitulado *Self-evaluation in reflective process*, parte desse curso.

Esse curso faz parte do programa *A formação contínua do professor de inglês: um contexto para a reconstrução da prática* que visa à formação contínua de docentes de inglês das Redes Públicas: Estadual e Municipal. Esse programa é uma parceria entre a Associação Brasileira de Cultura Inglesa São Paulo (SBCI) e o Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

De acordo com Celani e Collins (2003:71), o programa tem como objetivos gerais:

Fazer uma intervenção prática no contexto social da escola pública tornando possível para esses professores uma atuação como agentes de mudança em seus contextos profissionais. O objetivo é estabelecer um núcleo de professores multiplicadores para agir no contexto da escola pública. Esse objetivo necessariamente implica uma visão de educação contínua que vai além da participação esporádica em cursos de verão, e não deve ser visto meramente em termos de resultados de curso, mas deveria ser entendido em termos de um processo que possibilita ao professor se educar conforme prossegue com sua atividade como educador.

O programa *A formação contínua do professor de inglês: um contexto para a reconstrução da prática*, integralmente financiado pela Associação Cultura Inglesa – São Paulo e oferecido gratuitamente a professores de inglês da Rede Pública do Estado ou Município de São Paulo, estrutura-se em três componentes:

- Aprimoramento lingüístico – oferecido pela Associação Cultura Inglesa - consiste de seis módulos, cuja duração pode variar de um a três anos. Os professores-alunos podem ingressar em qualquer nível do programa, dependendo da necessidade e proficiência em inglês de cada participante.
- Aprimoramento profissional - é abordado no curso *Reflexão sobre a ação: o professor de inglês aprendendo e ensinando*, tem duração de 216 horas, distribuídas em três semestres. O curso é ministrado por um grupo de docentes, parte deles do programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Esse componente consiste de oito módulos inter-relacionados: quatro voltados para o desenvolvimento da aprendizagem reflexiva e quatro relacionados à sala de aula e às preocupações do desenvolvimento de conteúdo. Além desses oito módulos, há quatro outros módulos dedicados especificamente à preparação de materiais para a sala de aula.

- Aprimoramento profissional – com o suporte do corpo docente, os professores-alunos preparam atividades relacionadas à prática em sala de aula e administram oficinas abertas para os professores de inglês da comunidade (Celani, 2003:84).

Ao administrarem oficinas abertas para os professores de inglês da comunidade, o professor-aluno torna-se um multiplicador e segundo Colins e Celani (2003:93) o trabalho do professor-aluno como um multiplicador, ao mesmo tempo que nele estimula a auto-estima e um sentimento de identidade profissional, também contribui com uma percepção de proposta social para seu trabalho, em um contexto mais amplo da educação brasileira.

Quando, em 2002, participei dos módulos do curso *Reflexão sobre a ação: o professor de inglês aprendendo e ensinando*, tive a oportunidade de repensar minha prática em sala de aula, exercício este que nunca havia feito com a ótica que o curso proporcionava, porque estava ainda muito presa às abordagens tradicionais de ensino-aprendizagem.

No módulo 2, *Aprendendo a aprender: a importância da reflexão*, curso ministrado pela Professora Doutora Vera Cabrera Duarte, tinha como objetivo o reconhecimento do professor enquanto aprendiz e professor (Duarte, 2002:39). Este módulo foi muito importante, porque ao apontar para uma nova atitude em relação ao ensino, me fez refletir sobre uma nova percepção, no que se refere ao ensino-aprendizagem e até que ponto as questões afetivas implicam em uma melhor aprendizagem por parte dos alunos.

Ao final do módulo, a professora doutora Vera Cabrera Duarte me propôs trabalharmos em conjunto no projeto de sua autoria intitulado *Living Drama: uma proposta didática* que visava à utilização de atividades teatrais em aulas de inglês com crianças e adolescentes da Rede Pública Estadual. E o objetivo da proposta didática contemplava a busca de caminhos que favorecessem o desenvolvimento da produção oral, o aprimoramento das relações pessoais e a dimensão afetiva do

aluno visto como o centro do processo de ensino-aprendizagem. Com isso, o Teatro, como arte dramática, contribuiu para essa proposta como elemento facilitador da aprendizagem por valorizar a experiência de papéis sociais, por meio de uma personagem, propiciando a auto-descoberta, a criatividade e a interação dos alunos.

Essa proposta didática¹ é fruto de um projeto maior chamado *Living drama in the classroom: uma proposta de abertura à aprendizagem significativa* que já havia sido implementado na PUC – SP, para os alunos da graduação de Letras – Inglês, onde a professora também ministra aulas.

O projeto *Living drama in the classroom: uma proposta de abertura à aprendizagem significativa* foi idealizado em 1998 e tem sido desenvolvido com o intuito de buscar novos caminhos e, principalmente, propor algo para contribuir com o aprimoramento da comunicação oral, especialmente da Língua Inglesa. Ele nasceu de indagações feitas pela autora quanto ao desempenho oral dos alunos em sala de aula; o porquê muitos alunos sentem medo de falar inglês, têm vergonha de se expor em sala de aula, criando uma barreira em relação ao aprendizado que dificulta as relações interpessoais e prejudica o desempenho lingüístico.

Esse projeto tem sua história calcada em três áreas do conhecimento, a saber: na área da Psicologia da Educação fundamenta-se na linha da Psicologia Humanista, especialmente da Abordagem Centrada na Pessoa (ACP), que tem como precursor o psicólogo Carl Rogers; na área de Ensino de Línguas Estrangeira a Abordagem Comunicativa; e na área do Teatro toma-se como ênfase o teatro improvisacional desenvolvido por Viola Spolin assim como Stanislavski, o fundador do Teatro de Arte de Moscou, que entende que a arte dramática possibilita a busca constante do eu por meio da experiência.

¹ Embora a proposta didática de Duarte esteja na área da Psicologia Humanista, este não é o foco do trabalho, isto é, esta pesquisa se encontra em outra perspectiva teórica.

Motivada pelas concepções teóricas contidas no curso *Reflexão sobre a ação: o professor de inglês aprendendo e ensinando*, e sabendo dos desejos dos alunos de falar inglês – apontados por eles mesmos durante as aulas –, não hesitei ao convite, pois seria a oportunidade que teria de transformar um sonho em realidade: a possibilidade de reflexão e transformação sobre minha prática educativa.

A escola onde leciono situa-se em um bairro da periferia de Osasco, município da Grande São Paulo e sob a autorização imediata da diretora da escola, a implementação desse projeto aconteceu no segundo semestre de 2002. O trabalho foi desenvolvido pela professora doutora Vera Cabrera Duarte, por uma aluna bolsista de Iniciação Científica da PUC-SP e por mim, com as oitavas séries A, B e C do período matutino. Por ser um trabalho inicial, decidimos aplicar as atividades teatrais somente em uma das 2 aulas por semana que a 8ª série tinha. Escolhemos as oitavas séries porque eu já conhecia os alunos desde a 6ª série e principalmente porque os horários das oitavas séries facilitariam a implementação do projeto. As aulas das três oitavas séries, por coincidência de horário, eram às terças-feiras, a saber, a segunda aula do dia com a 8ª A, a terceira aula com a 8ª B e finalmente a quarta aula, após o intervalo, com a 8ª C. Isso contribuiu favoravelmente para uma observação melhor do trabalho nas três oitavas séries.

Esse trabalho em conjunto aguçou minha curiosidade e me motivou a usá-lo, novamente, desta vez, com alunos de outra série. Como no ano de 2003, trabalhava com séries iniciantes, decidi fazer um trabalho semelhante com alunos da 6ª série do Ensino Fundamental da Escola Pública em que trabalhava. Esse trabalho foi realizado durante os dois semestres de 2003, com a professora doutora Vera Cabrera Duarte e por uma aluna bolsista de Iniciação Científica da PUC-SP. O objetivo do trabalho foi observar a importância das atividades teatrais para a interação em sala de aula, conforme mencionado no relatório de Iniciação Científica da bolsista (Lima, 2003).

Motivada ainda mais com o trabalho realizado em 2003 com as 6ª séries A, B e C, já em 2004, sob a autorização da diretora da escola e dos responsáveis pelos alunos, decidi desenvolver este trabalho de pesquisa com a 6ª B para realizar um desejo

pessoal e também porque acredito que a busca do conhecimento seja uma janela para a busca de um horizonte.

É importante ressaltar que essa classe, por meio de um questionário de expectativas, revelou interesse em aprender a falar inglês, pois acreditam que as aulas de inglês devem proporcionar essa oportunidade da prática da produção oral. Todavia, ao mesmo tempo em que há o interesse em falar inglês, há o medo, a vergonha de se exporem perante a classe ou de expressarem algo errado e serem ridicularizados pelos colegas, reforçando assim a baixa estima.

Na literatura pesquisada, há vários estudos que focalizam atividades voltadas para a produção oral. Telles (1991), por exemplo, investigou oficinas de jogos teatrais buscando sua aplicabilidade; uma investigação do desempenho comunicacional do aluno durante o jogo teatral e sugestões para a viabilização das oficinas de jogos teatrais no campo específico de ensino de línguas estrangeiras. Seu estudo revelou que as oficinas de jogos teatrais eliciaram mais fatores afetivos positivos, que incentivam a comunicação em sala de aula, do que fatores afetivos negativos, de efeito contrário.

Rigolon (1998) focalizou jogos como atividade mediadora da interação na sala de aula de inglês como língua estrangeira e como instrumento útil para a aprendizagem da língua alvo. Os dados revelaram que os alunos no momento dos jogos constroem conhecimento colaborativamente na língua-alvo, negociando com seus pares. A análise também mostrou o movimento interativo e a co-construção do conhecimento na Zona de Desenvolvimento Proximal, no Desenvolvimento Potencial e no Desenvolvimento Real dos alunos segundo concepções vygotskianas.

Penna (2000) investigou as contribuições de reflexões retrospectivas para a realização da atividade de *speech* em sala de aula de inglês como língua estrangeira, bem como, para o desempenho dos alunos nessa atividade. Os resultados revelaram as mudanças que ocorreram nas realizações dos *speeches* e as mudanças no desempenho dos alunos nessa atividade ao longo do curso, decorrentes das sessões reflexivas.

Szundy (2001) estudou de que forma o conhecimento da língua estrangeira foi sócio-construído em algumas interações decorrentes de jogos de linguagem. Os resultados obtidos pela análise apontam para o fato da interação com os pares mais eficientes nos jogos de linguagem contribuir para a sócio-construção de alguns objetos lingüísticos específicos na língua estrangeira, fato que parece confirmar o papel construtivo do jogo na linguagem.

Quinelato (2005) apresentou os jogos como possibilidade de desenvolvimento de interação dentro da sala de aula de Língua Inglesa (LI) como língua estrangeira (LE). Os dados revelaram que nos momentos de interação nos jogos, tanto a professora como as alunas assumiram um papel de mediadoras, contribuindo para a construção compartilhada do conhecimento. Os dados destacaram o papel central da linguagem no processo de ensino-aprendizagem, pois é ela a mediadora da interação entre a professora e as alunas.

Embora esses estudos apresentem idéias sobre como trabalhar com a produção oral em sala de aula, apenas o trabalho de Telles (1991) apresenta resultados sobre questões afetivas que podem decorrer da prática oral. Entretanto, essa pesquisa não focaliza aspectos apontados por meus alunos que é o desejo, a vontade de falar inglês. Mas, ao mesmo tempo em que há o interesse por parte dos alunos, eles revelam que surge o medo de errar e de ser alvo de gozação dos colegas de classe. Além disso, as atividades teatrais em sala de aula, com foco na Rede Pública de Ensino, não parece ter sido ainda objeto de muitas pesquisas (cf Living Drama 2002).

Nesse sentido, como professora de Língua Inglesa e como pesquisadora busco preencher essa lacuna por meio desta investigação. Esta pesquisa, portanto, pretende observar que percepções de aprendizagem os alunos revelam ao serem expostos às atividades teatrais; e investigar que sentimentos os alunos revelam durante o processo de aplicação das atividades teatrais.

A fim de operacionalizar os objetivos acima, proponho-me a responder às seguintes perguntas de pesquisa:

1ª) Que percepções de aprendizagem os alunos revelam ao serem expostos às atividades teatrais?

2ª) Que sentimentos os alunos revelam durante o processo de aplicação das atividades teatrais?

Acredito que esta proposta de pesquisa seja socialmente relevante, na medida em que poderá fornecer outros caminhos para que o ensino da Língua Inglesa na rede pública, no que concerne às atividades teatrais, possa vislumbrar uma visão de aprendizagem diferenciada das vigentes em sala de aula.

Esta dissertação está organizada da seguinte forma:

O capítulo 1 – Fundamentação teórica – aponta as teorias de ensino-aprendizagem de língua estrangeira (doravante – LE), com o objetivo de justificar a base teórica. Na aprendizagem, discuto conceitos da teoria de Vygotsky sobre os quais me apoio para fazer uma proposta pedagógica para este estudo de caso. Em seguida apresento: o Teatro. Nessa área foram tomados como base o teatro improvisacional desenvolvido por Viola Spolin (1963) e as técnicas de expressão de Olga Reverbel (2002). Finalizando, descrevo porque e para que as atividades teatrais podem contribuir para um trabalho de produção oral em Língua Inglesa.

O capítulo 2 – Metodologia de pesquisa – apresenta as razões que me levaram a seguir uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico concretizada por um estudo de caso. Descrevo o contexto de pesquisa, os participantes, a professora-pesquisadora, os instrumentos de coleta e os procedimentos realizados para a análise dos dados.

O capítulo 3 – Apresentação e discussão dos resultados – traz os resultados obtidos a partir da análise dos dados, com o objetivo de responder as perguntas de pesquisa.

Por fim, nas considerações finais, apresento minhas considerações finais, e proponho novas possibilidades para futuras pesquisas nesta área.

CAPÍTULO 1 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, apresento os fundamentos teóricos que norteiam esta pesquisa. Num primeiro momento discuto os Parâmetros Curriculares Nacionais. Em seguida, faço uma retrospectiva histórica dos processos de ensino-aprendizagem, a partir das abordagens Behaviorista, Construtivista-Interacionista e Sócio-Interacionista. Em cada uma delas, descreverei as idéias de seus principais representantes: Skinner (1957), Piaget (1972) e Vygotsky (1934/1998), respectivamente. Além disso, discutirei a abordagem da teoria sócio-interacionista de Vygotsky, bem como concepções teóricas a respeito do Teatro e como a atividade teatral pode ser inserida no ensino.

1.1 Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira

Esta pesquisa tem como foco o ensino de inglês como língua estrangeira no contexto da Escola Pública, por meio de atividades teatrais. Para isso orienta-se à luz dos Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Inglesa (doravante PCN – LE, 1998) por várias razões: a) a primeira porque a concepção teórica de ensino-aprendizagem sociointeracionista, que tem relevância nesta pesquisa, ancora os parâmetros de Língua estrangeira e é atualmente julgada como mais adequada para explicar como as pessoas aprendem; b) porque o enfoque sociointeracional indica que ao se engajarem no discurso, as pessoas consideram aqueles a quem se dirigem ou que se dirigiram a elas na construção social do significado c) porque é compreendida como uma forma de estar no mundo com alguém e é igualmente, situada na instituição, na cultura e na história (PCN – LE, 1998:15); e d) porque esses documentos norteiam o ensino de inglês nas escolas públicas.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais constituem um referencial para promover a reflexão sobre os currículos estaduais e municipais. O conjunto dos direcionamentos contidos nos Parâmetros Curriculares Nacionais tem como objetivo estabelecer referenciais a partir dos quais a educação possa atuar, decisivamente, no processo de construção da cidadania. Esses referenciais configuram uma proposta aberta e

flexível, a ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículos e buscam orientar e garantir a coerência das políticas de melhoria da qualidade de ensino, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual (PCN – Introdução 5ª a 8ª, 1998:50).

O objetivo desse documento (PCN-LE, 1998) é restaurar o papel da Língua Estrangeira na formação educacional, uma vez que a aprendizagem, de uma língua estrangeira, juntamente com a língua materna, é um direito de todo cidadão, conforme expresso na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Portanto, a escola não pode mais se omitir em relação a essa aprendizagem (PCN – LE, 1998:19). É importante salientar que o referido documento não pode ser visto como absoluto e indiscutível, mas sua leitura pode ser uma fonte de reflexões acerca do que é ensinar e aprender uma Língua estrangeira nas escolas brasileiras (PCN – LE 1998:19)

Segundo os PCN – LE (Brasil, 1998:19), a aprendizagem de Língua Estrangeira é uma possibilidade de aumentar a percepção do aluno como ser humano e como cidadão. Por isso, ela vai se centrar no engajamento discursivo do aluno, ou seja, em sua capacidade de se engajar e engajar outros no discurso, de modo a poder agir no mundo social. Diante disso, os PCN – LE (Brasil, 1998:27) contemplam a natureza sociointeracional da linguagem, pois quem a usa considera aquele a quem se dirige ou quem produziu um enunciado. Nesse sentido, a construção do significado é social, gerada por encontros interacionais que acontecem no mundo social.

De acordo com os PCN – LE do Ensino Fundamental (Brasil, 1998:29), para que o processo de construção de significados de natureza sociointeracional seja possível, as pessoas precisam utilizar três tipos de conhecimento que compõem a competência comunicativa do aluno e o preparam para o engajamento discursivo PCN – LE (1998:29), conforme indicado a seguir:

- Conhecimento sistêmico - refere-se ao conhecimento que envolve os vários níveis da organização lingüística que as pessoas têm: os conhecimentos léxico-semânticos, morfológicos, sintáticos e fonético-fonológicos. Ele possibilita que as pessoas, ao produzirem enunciados, façam escolhas gramaticalmente adequadas ou que compreendam enunciados apoiando-se no nível sistêmico de língua.
- Conhecimento de mundo - refere-se ao conhecimento convencional que as pessoas têm sobre as coisas do mundo, isto é, seu pré-conhecimento do mundo. Ficam armazenados na memória das pessoas, conhecimentos construídos ao longo de suas experiências de vida.
- Conhecimento da organização textual - refere-se ao conhecimento que as pessoas usam para organizar a informação em textos orais e escritos.

Em relação à aprendizagem de Língua estrangeira, os PCN – LE (Brasil, 1998:37) esclarecem que ela contribui para o processo educacional como um todo, indo muito além da aquisição de um conjunto de habilidades lingüísticas. Ela pode levar o aluno a uma conscientização acerca da organização lingüística em vários níveis: fonético-fonológico, morfológico, sintático, léxico-semântico e textual. Leva também a uma nova percepção da natureza da linguagem, aumenta a compreensão de como a linguagem funciona e desenvolve maior consciência do funcionamento da própria língua materna.

Há um outro fator a ser considerado do ponto de vista educacional: a função interdisciplinar que a aprendizagem de Língua estrangeira pode desempenhar no currículo ao trabalhar com outras disciplinas, como, por exemplo: na Geografia os alunos podem pesquisar os países cuja língua oficial ou segunda língua é o inglês; na História, os países que foram colonizados pela Inglaterra; na Língua Portuguesa, a influência da língua estrangeira na cultura brasileira. O resultado desse trabalho é relevante para o aluno, pois favorece na prática de sala de aula a relação entre língua estrangeira e o mundo social. Dessa forma, a aprendizagem não se torna um modelo de exercícios estanques e descontextualizados, atrelados a uma visão tradicional de ensino, mas sim uma experiência de vida, pois amplia as

possibilidades de agir discursivamente no mundo. A respeito do papel educacional da língua estrangeira, os PCN – LE (1998:38) afirmam que:

O papel educacional da Língua estrangeira é importante para o desenvolvimento integral do indivíduo, devendo seu ensino proporcionar ao aluno essa nova experiência de vida. Experiência que deveria significar uma abertura para o mundo, tanto o mundo próximo, fora de si mesmo, quanto o mundo distante, em outras culturas. Assim, contribui-se para a construção e para o cultivo pelo aluno, de uma competência não só no uso de línguas estrangeiras, mas também na compreensão de outras culturas.

Os PCN - LE (Brasil, 1998:54) asseguram que o ensino de uma língua estrangeira na escola tem um papel fundamental, uma vez que permite aos alunos entrar em contato com outras culturas, com modos diferentes de ver e interpretar a realidade. Dessa forma, é importante ressaltar que o ensino de uma língua estrangeira impõe para o professor desafios perante um trabalho que permite aos alunos confiar na própria capacidade de aprender e interagir de forma cooperativa com os colegas. Sendo assim, com a mediação do professor, os alunos aprenderão a compreender e respeitar atitudes, opiniões, conhecimentos e ritmos diferenciados de aprendizagem.

Cabe dizer que os PCN – LE (Brasil, 1998:55) informam que um dos caminhos a se trilhar é o estímulo à capacidade de ouvir, discutir, falar, escrever, descobrir, interpretar situações, pensar de forma criativa, fazer suposições, inferências em relação aos conteúdos, porque permite ampliar a capacidade de abstrair elementos comuns a várias situações, para fazer generalizações e aprimorar as possibilidades de comunicação ao criar significados por meio da utilização da língua, constituindo-se como ser discursivo em língua estrangeira. Dentre os trabalhos citados pelo documento, o de leitura e interpretação de textos em Língua Inglesa representa um apoio fundamental para a compreensão dos significados, funcionamento e uso da língua estrangeira.

Já para a habilidade comunicativa de produção oral, focalizada nesta pesquisa, os PCN – LE (Brasil, 1998:55) sugerem que, desde o início da aprendizagem, esta

deve ser incentivada e desenvolvida por meio de diálogos autênticos, que reflitam as situações reais de fala. Essa prática proporciona que, de certa forma, se amplie a consciência dos alunos sobre os sons da língua, bem como a importância que a produção oral tem no exercício das interações sociais. Diante disso, acredito que a proposta de trabalho com atividades teatrais seja relevante porque, além de promover esse desenvolvimento, pode contribuir para que o aluno se desiniba e melhore seu desempenho oral e proporcionar-lhe uma vivência de papéis sociais diferentes.

Resumindo, o documento conclui que a variedade de atividades, relevantes para o aluno em sala de aula, favorece a possibilidade de realizar tarefas de forma mais prazerosa. Aliada a essas atividades, a mediação do professor é essencial no processo de aprendizagem, pois há necessidade de sua intervenção em relação às orientações sobre como lidar com o material de estudo.

Os PCN – LE (Brasil, 1998:55) pontuam também as concepções teóricas que têm orientado os processos de ensino e aprendizagem de língua estrangeira: a visão behaviorista, a cognitivista e a sociointeracionista. Essas concepções são importantes, pois nortearam e /ou norteiam a prática dos professores de Língua Inglesa no contexto nacional e entendê-las pode permitir uma reflexão sobre, ou melhor, se compreenda as percepções de aprendizagem de Língua estrangeira que permeiam o fazer de professores e o aprender dos alunos brasileiros.

Por acreditar que essas concepções de ensino-aprendizagem são fundamentais para entendermos os processos de ensino nos momentos históricos da educação em relação à aprendizagem e ao papel do professor e do aluno, descrevo-as na próxima seção.

1.2 Concepções de ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira

As concepções de ensino-aprendizagem são de suma importância para este trabalho, pois tem sido recorrente a preocupação dos pesquisadores no que tange ao desafio de a escola transformar as informações do mundo globalizado em conhecimento. A pós-modernidade requer um indivíduo cujas competências lhe garantam resolver problemas do cotidiano, levando-se em conta a versatilidade, o improviso e a criatividade, aliados aos conhecimentos historicamente construídos que deverão estar impressos na formação desse novo perfil de cidadão.

Nesse sentido, o papel da escola passa a ser fundamental, na medida que tem, também como função, ampliar os conhecimentos dos alunos ao entrarem em contato com outras culturas ou novas formas de interpretar o mundo.

Sabemos que a escola passou por várias mudanças e concebeu de várias formas o fenômeno educativo. No caso de ensino-aprendizagem de língua estrangeira e mais especificamente o inglês, três concepções teóricas no país se apresentam importantes, conforme indicado anteriormente, na história do ensino-aprendizagem de inglês na escola de modo geral: a behaviorista, a cognitivista e a sócio - interacionista.

1.2.1 Behaviorismo

Segundo William e Burden (1997:9) na visão behaviorista, que tem em Skinner o teórico representante, o homem é considerado produto das influências existentes no meio ambiente. Quanto ao processo ensino-aprendizagem, o aluno é considerado como um recipiente de informações e de reflexões. O comportamento deve ser passivo e direcionado para as finalidades de caráter social, ou seja, ele deve se enquadrar no conteúdo socialmente aceito.

Segundo Williams e Burden (1997:9), Skinner sugere que se adotem quatro procedimentos para instrução como forma de educação: 1) o professor deve explicitar o que vai ser ensinado; 2) as tarefas devem ser dadas em um número menor e realizadas passo-a-passo; 3) os alunos devem ser encorajados a trabalhar no seu próprio ritmo, individualmente; 4) a aprendizagem deve ser programada, incorporar os procedimentos acima e fornecer um reforço positivo imediato bastante próximo a 100 por cento de acertos.

Pertencente à escola positivista, a visão behaviorista de aprendizagem foi largamente difundida pelos professores de línguas e foi uma influência poderosa no desenvolvimento do método áudio-lingual para o aprendizado de línguas. Quando essa teoria é aplicada ao ensino de línguas, a língua é vista como um comportamento a ser ensinado. Segundo os PCN-LE (1998:56), essa visão na sala de aula de língua estrangeira resultou no uso de metodologias que enfatizavam exercícios de repetição e substituição.

Portanto, o foco do behaviorismo está centrado, segundo Williams e Burden (1997:11), nas respostas que os alunos dão aos estímulos pelo método áudio-lingual – apresentação, prática, repetição e substituição. O erro do aluno deve ser corrigido imediatamente para não afetar negativamente o processo de aprendizagem. Essa visão de ensino é associada a uma pedagogia corretiva. Já o professor é visto como detentor do conhecimento, controlador de tudo; um modelo a ser seguido.

1.2.2 Cognitivismo

Na concepção cognitivista, largamente difundida no Brasil, que tem como teórico representante Jean Piaget (1972), o indivíduo é considerado como um sistema aberto, sempre em busca de um estágio final, pois o homem e o mundo interagem simultaneamente, produzindo, dessa forma, o conhecimento, o que distancia da teoria anterior, que polariza de um lado o sujeito e de outro lado o objeto. Portanto, segundo Williams e Burden (1997:21) esta se opõe ao behaviorismo que vê o aprendizado como um acúmulo de conhecimento. O construtivismo vê o indivíduo

como responsável pela construção do conhecimento, a partir de suas experiências. Para esses autores, Piaget considera o desenvolvimento cognitivo do ser humano um processo de maturação, durante o qual a genética e a experiência interagem.

De acordo com esses autores, o desenvolvimento da mente, nessa visão de ensino-aprendizagem, é visto como uma constante procura do equilíbrio - por exemplo, do equilíbrio entre o que se sabe e o que está sendo experienciado. Esta é uma realização do processo complementar de assimilação e acomodação. A assimilação, por um lado, é o processo em que a informação nova é incorporada a esquemas já existentes. A acomodação, por outro lado, é o processo pelo qual nós modificamos o que já sabemos para levar em conta novas informações. Trabalhando juntos, esses dois processos contribuem para o que a teoria piagetiana preconiza como processo central cognitivo de adaptação.

O ensino que tem como base a teoria piagetiana deve ser pautado na pesquisa, na investigação, na solução de problemas por parte do aluno, de forma a rejeitar um processo fundamentado na memorização mecânica que acontece no processo ensino-aprendizagem de visão behaviorista. O erro do aluno passa a ter caráter construtivo e é considerado como parte do processo de aprendizagem. Para Piaget (1972), o sujeito construtivista é o sujeito ativo, construtor de seu conhecimento, a partir de suas próprias experiências.

Bruner (1996), outro expoente da corrente construtivista, segundo Williams e Burden (1997: 26), afirma que o aprendizado é um processo ativo onde os aprendizes constroem novas idéias baseadas em conhecimentos anteriores, encorajando os aprendizes a descobrir por eles próprios as soluções dos problemas educacionais. Ele enfatiza também a importância de se encorajar um trabalho intuitivo e de adivinhação nos estudantes (William and Burden, 1997:26).

1.2.3 Sócio-interacionismo

Com relação à visão sócio-interacionista que tem em Vygotsky (1934/1998) seu representante, o homem é sujeito da educação o que evidencia sua interação com o mundo, numa abordagem sócio-histórica do comportamento humano.

Assim como Piaget, Vygotsky (1934/1998) não elaborou nenhuma metodologia, mas deixou idéias importantes para a educação. Mas diferente de Piaget (1972), que não considerou na sua teoria o sentido que as pessoas dão ao mundo, criando por assim dizer um sujeito epistemológico, Vygotsky (1934/1998) vê como essencial a vivência em sociedade, de forma a favorecer a transformação do homem como ser biológico em ser sócio-histórico, num processo que a cultura é parte essencial da constituição da natureza humana (Oliveira, 1997: 24). Para Vygotsky (1934/1998: 71), é na mediação que se revela o sujeito não apenas ativo, mas interativo, isto é, o ser humano interage com o meio, com o outro e consigo mesmo. Nas palavras de Oliveira (1997:26):

Mediação, em termos genéricos, é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento.

Para Vygotsky (1934/1998: 119), a evolução intelectual caracteriza-se por saltos qualitativos de um nível de conhecimento para o outro. A respeito disso, preconizou o conceito da zona de desenvolvimento proximal, definida como a distância entre o nível de desenvolvimento real, determinado por aquilo que a criança é capaz de fazer sozinha, e o nível de desenvolvimento potencial, que se refere àquilo que a criança ainda não domina, mas é capaz de realizar com a ajuda de alguém.

Sendo assim, na sala de aula, a interação entre o aluno e professor ou um colega de classe propiciará a construção do conhecimento partilhado. A questão central dessa

abordagem é a aquisição de conhecimentos pela interação do sujeito com o meio e com o outro.

1.2.3.1 Vygotsky e a teoria sócio-histórica

Esta dissertação está fundamentada na concepção sócio-interacionista que tem o psicólogo Lev Semenovich Vygotsky (1934/1998) como seu representante porque acredito que há vários aspectos em sua teoria que condizem com a proposta do trabalho com atividades teatrais em sala de aula da escola pública. Nessa abordagem, Vygotsky (1934/1998) define o aprendizado como um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores - por exemplo, linguagem e memória.

Para Vygotsky (1934/1998: 52-53), é por meio da aprendizagem nas relações com os outros que construímos os conhecimentos que permitem nosso desenvolvimento mental. Segundo esse autor, a criança nasce dotada apenas de funções psicológicas elementares, como os reflexos e a atenção involuntária, presentes em todos os animais mais desenvolvidos. Com o aprendizado cultural, no entanto, parte dessas funções básicas transforma-se em funções psicológicas superiores, como a consciência, o planejamento, características exclusivas do homem. Essa evolução acontece pela elaboração das informações recebidas do meio.

De acordo com Vygotsky (1934/1998: 75):

Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal. Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológico), e, depois no interior da criança (intrapsicológica)(...). Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos.

Nessa mesma direção, Oliveira (1997:39) complementa que a partir dessa interpretação é que será possível para o indivíduo desenvolver processos psicológicos internos que podem ser interpretados por ele mesmo, a partir dos

mecanismos estabelecidos pelo grupo cultural e compreendidos por meio dos códigos compartilhados pelos membros desse grupo.

Diante disso, o homem é sujeito da educação, evidenciando-se sua interação com o mundo, numa abordagem sócio-histórica do comportamento humano. Segundo Oliveira (1997:38), a teoria vygotskyana vê o ser humano constituir-se e desenvolver-se como sujeito, além de contribuir para a constituição dos outros por meio da interação social.

A linguagem, sistema simbólico dos grupos humanos representa um salto qualitativo na evolução da espécie. É ela que fornece os conceitos, as formas de organização do real, a mediação entre o sujeito e o objeto do conhecimento. É por meio dela que as funções mentais superiores são socialmente formadas e culturalmente transmitidas, portanto, sociedades e culturas diferentes produzem estruturas diferenciadas.

A cultura fornece ao indivíduo os sistemas simbólicos de representação da realidade, ou seja, o universo de significações que permite construir a interpretação do mundo real.

Oliveira (1997:38) argumenta que a cultura, entretanto, não é pensada por Vygotsky como algo pronto, um sistema estático ao qual o indivíduo se submete, mas como uma espécie de “palco de negociações” em que seus membros estão num constante movimento de recriação e reinterpretação de informações, conceitos e significados. Nas palavras de Oliveira (2003:38), a vida social é um processo dinâmico, durante o qual cada sujeito é ativo e acontece a interação entre o mundo cultural e o mundo subjetivo de cada um.

Por isso a linguagem é importante para Vygotsky (1934/1998). Além de a cultura ser transmitida por ela, é o principal instrumento de mediação do conhecimento entre os seres humanos, tendo relação direta com o próprio desenvolvimento psicológico, atuando no mundo social.

Vygotsky (1934/1998: 110) considera que a criança começa a aprender assim que nasce e começa a ter contato com as pessoas com quem convive. Isto significa que antes da criança obter o aprendizado escolar, ela já adquiriu um aprendizado anterior por meio das interações com o meio e com os outros. Portanto, nas palavras de Vygotsky (1934/1998: 110), *qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia.*

A teoria vygotskyana afirma que a evolução intelectual é caracterizada por saltos qualitativos de um nível de conhecimento para outro. Ele sugere dois níveis de desenvolvimento. O primeiro nível pode ser chamado de nível de desenvolvimento real, que se caracteriza por funções que já amadureceram, isto é, fases já alcançadas pela criança. Já o segundo nível, chamado de nível de desenvolvimento proximal, é caracterizado por aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação. Portanto para ele, aprendizagem, por ser um processo social, permite ao aprendiz mais experiente compartilhar seu conhecimento com um aprendiz menos experiente; a aprendizagem torna-se uma colaboração conjunta entre os sujeitos, uma experiência de troca, possibilita a re-significação individual do que foi internalizado. Nesse sentido, o papel do professor é atuar como mediador da aprendizagem, provocar avanços no desenvolvimento da criança, por meio da assistência, mediação e fornecimento de pistas, para que os alunos consigam realizar as atividades e as tarefas com mais independência. Nas palavras de Oliveira (1997:62): *o professor tem o papel explícito de interferir na zona de desenvolvimento proximal dos alunos, provocando avanços que não ocorreriam espontaneamente.*

No início da vida escolar da criança, o professor promove atividades com o objetivo de guiá-la para um aprendizado que não ocorreria naturalmente. A respeito disso, Hedegaard (apud Daniels 2002:204) comenta que o papel do professor é dirigir a ação dentro da escola de uma maneira apropriada ao nível atual de desenvolvimento da criança, ao contexto cultural e social, e às teorias do professor sobre o que é o assunto central.

Portanto, nesse contexto, a instrução do professor deve ocorrer na zona de desenvolvimento proximal do aluno (ZPD), definida por Vygotsky (1934/1998: 112), como:

A distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

Segundo Hedegaard (apud Daniels 2002:200), Vygotsky assegura que é preciso definir ambos níveis no desenvolvimento da criança, se quiser saber a relação entre o seu processo de desenvolvimento e as possibilidades do ensino. A autora ainda complementa que Vygotsky (1934/1998) defende que a principal característica do ensino é que ele cria a zona de desenvolvimento proximal, estimulando uma série de processos internos de desenvolvimento.

De acordo com Oliveira (2003: 61), Vygotsky esclarece que a escola tem um papel fundamental na construção do ser psicológico dos indivíduos que vivem em sociedades escolarizadas. Mas o desempenho desse papel só se dará adequadamente quando, conhecendo o nível de desenvolvimento dos alunos, a escola dirigir o ensino não para etapas intelectuais já alcançadas, mas sim para estágios de desenvolvimento ainda não incorporados pelos alunos, “funcionando realmente como um motor de novas conquistas psicológicas” (Oliveira, 2003:62).

Nas palavras de Vygotsky (1934/1998: 131):

Os anos escolares são, no todo, o período ótimo para o aprendizado de operações que exigem consciência e controle deliberado; o aprendizado dessas operações favorece enormemente o desenvolvimento das funções psicológicas superiores enquanto ainda estão em fase de amadurecimento. Isso se aplica também ao desenvolvimento dos conceitos científicos que o aprendizado escolar apresenta à criança.

Portanto, a instituição escolar é importante porque é responsável pelos conceitos científicos, os quais têm um papel fundamental no desenvolvimento da criança. O

aprendizado escolar desempenha um papel decisivo na conscientização da criança, dos seus próprios processos mentais. Para Vygotsky (1934/1998: 115), *a consciência reflexiva chega à criança através dos portais do conhecimento.*

Daniels (2005:4) menciona que a ênfase é então na comunicação significativa e para o professor, torna-se um trabalho desafiador estabelecer um elo entre os conceitos que a criança tem formado em suas origens de suas experiências diárias e os conceitos que são introduzidos pela escola.

Segundo Daniels (2005:5), Vygotsky (1934/1998) estava particularmente interessado nos dois tipos de conceitos: o espontâneo e o científico. No uso de conceitos espontâneos, Vygotsky (1934/1998) refere-se aos conceitos adquiridos pela criança desenvolvidos no decorrer das convivências sociais, fora do contexto escolar. No uso de conceitos científicos, Vygotsky (1934/1938) refere-se aos conceitos introduzidos pelos professores na escola por meio de informações e atividades formando um sistema organizado em uma área de conhecimento.

Apesar desses conceitos se desenvolverem em momentos diferentes na criança, eles se relacionam e se influenciam constantemente. Os conceitos podem ser formados desde o nascimento, mas é na adolescência que os processos amadurecem, tomam forma e se desenvolvem as funções intelectuais que formam a base psicológica do processo de formação de conceitos. A palavra tem o papel principal na formação de conceitos porque, além de ser o signo mediador, ela é importante na interação do grupo social onde o indivíduo se desenvolve e direciona o processo de formação desses conceitos.

Para Vygotsky (1934 / 1998:135 -136):

Embora os conceitos científicos e espontâneos se desenvolvam em direções opostas, os dois processos estão intimamente ligados. É preciso que o desenvolvimento de um conhecimento espontâneo tenha alcançado um certo nível para que a criança possa absorver um conceito científico correlato. Por exemplo, os conceitos históricos só podem começar a desenvolver quando o conceito cotidiano que a criança tem do passado estiver suficientemente diferenciado – quando a sua própria vida e a vida dos que a cercam puder adaptar-se à generalização elementar “no passado e agora”, os seus conceitos geográficos e sociológicos devem se desenvolver a partir do esquema simples “aqui e em outro lugar”.

Em relação à aprendizagem de uma língua estrangeira, a teoria vygotskyana considera tratar-se de um processo consciente desde o início. Segundo o autor, na língua materna, os aspectos primitivos da fala são adquiridos antes dos aspectos mais complexos. Estes últimos pressupõem uma certa consciência das formas fonéticas, gramaticais e sintáticas. Além disso, é considerado que as formas mais elevadas se desenvolvem antes da fala fluente e espontânea.

Vygotsky (1934/1998: 136) ainda exemplifica que na sua própria língua, a criança conjuga e declina corretamente, mas sem se dar conta disso: não sabe distinguir o gênero, o caso ou o tempo da palavra que está empregando. Já numa língua estrangeira, distingue entre os gêneros masculino e feminino e está consciente das formas gramaticais desde o início.

Em relação à fonética, o autor argumenta que ocorre a mesma coisa. Apesar de não cometer erros de pronúncia na sua língua materna, a criança não tem consciência dos sons que pronuncia, e, ao aprender a soletrar, tem muita dificuldade para dividir uma palavra nos sons que a constituem. Porém, numa língua estrangeira, ela faz isso com facilidade. É a pronúncia, a “fonética espontânea”, que ela acha difícil dominar.

Portanto, para Vygotsky (1934/1998: 137), a fala fluente e espontânea com um domínio rápido e seguro das estruturas gramaticais surgem para a criança como o resultado positivo de um estudo demorado e árduo. Vygotsky (1934/1998: 137) afirma que:

O êxito no aprendizado de uma língua estrangeira depende de um certo grau de maturidade na língua materna. A criança pode transferir para a nova língua o sistema de significados que já possui na sua própria. O oposto também é verdadeiro – uma língua estrangeira facilita o domínio das formas elevadas da língua materna.

Nessa mesma direção, os PCN-LE (1998:28) contemplam, em linhas gerais que a aprendizagem de uma Língua Estrangeira proporcionará :

1. Aumentar o conhecimento sobre a linguagem que o aluno construiu sobre sua língua materna, por meio de comparações com a língua estrangeira em vários níveis;
2. Possibilitar que o aluno, ao se envolver nos processos de construir significados nessa língua, se constitua em um ser discursivo no uso de uma língua estrangeira.

Portanto, para os sócio-interacionistas, o aprendizado ocorre por meio da interação com o outro, e é por meio dela que o indivíduo faz sentido no mundo social. No aprendizado de línguas, assume-se que o ser humano aprende uma língua por meio do uso dela, para que ele interaja com os outros (Williams e Burden, 1987:39).

1.2.3.2 Imitação

Um outro fator relevante ao se pensar na teoria vygotskyana, importante ao se pensar em atividades teatrais, é o mecanismo da imitação. Oliveira (2003:63) diz que Vygotsky (1934/1998) enfatiza que a imitação não é mera cópia de um modelo, mas reconstrução individual daquilo que é observado nos outros. Diante disso, Vygotsky sugere (1934/1998: 129) que a imitação e o aprendizado desempenham um papel importante. Trazem à tona as qualidades especificamente humanas da mente e levam a criança a novos níveis de desenvolvimento.

O autor considera que a imitação é essencial e indispensável à aprendizagem da fala, assim como à aprendizagem na escola, porque segundo ele, o que a criança é capaz de fazer hoje em cooperação, será capaz de fazer sozinha amanhã.

Ainda em relação à imitação, Oliveira (2003: 63-64) complementa:

A imitação poderia ser utilizada deliberadamente em situações de ensino-aprendizado como forma de permitir a elaboração de uma função psicológica no nível intersíquico (isto é, em atividades coletivas, sociais) para que mais tarde essa função pudesse ser internalizada como atividade intrapsicológica (isto é, interna ao próprio indivíduo).

Ao pensar na imitação, à luz da teoria vygotskyana, percebo a importância desse conceito para as atividades teatrais em sala de aula. Durante a aplicação das atividades, o aluno se depara com representações que consistem na reprodução de uma pessoa, de uma ação ou de um animal. Isso para a apresentação teatral fundamenta-se na imitação de uma ação pelo aluno, tornando-se assim real para a platéia. Ao fazer esse exercício, a criança enriquece sua identidade, porque ela experimenta outra forma de ser e de pensar. Por meio desta imitação representativa, a criança vai também aprendendo a lidar com regras e normas sociais. A imitação permite ao aluno experimentar papéis sociais nunca antes vivenciados, isto é, ser pai, mãe, professor, médico, cantor, contribuindo assim para o desenvolvimento de sua capacidade de criação, observação, percepção de si mesmo e do grupo, a partir daquilo que ele consegue observar nos outros.

1.2.3.3 Brinquedo

Um outro aspecto importante na teoria de Vygotsky (1934/1998) é o papel do brinquedo no desenvolvimento da criança. Esse conceito é relevante também para as atividades teatrais, foco deste estudo, porque possibilita à criança trabalhar o lado imaginário, criativo e também possibilita descobrir a si mesma e aos outros.

De acordo com Vygotsky (1934/1998: 122), o que ele chama de brinquedo é quando a criança em idade pré-escolar envolve-se num mundo ilusório e imaginário onde os desejos não realizáveis podem ser realizados. Para o autor, isso surge a partir da época que uma criança muito pequena tem a tendência a tornar a satisfação de seus desejos como algo imediato; normalmente, o intervalo entre um desejo e a sua satisfação é extremamente curto. Entretanto, na idade pré-escolar surge uma grande quantidade de tendências e desejos não possíveis de serem realizados imediatamente. Ele cita o exemplo de uma criança muito pequena que queira ocupar o papel de sua mãe. Ela quer isso imediatamente. Se não puder tê-lo, poderá ficar muito mal-humorada; no entanto, comumente poderá ser distraída e acalmada de forma a esquecer seu desejo.

No início da idade pré-escolar, reitera o autor, surgem os desejos que não podem ser imediatamente satisfeitos ou esquecidos e permanece ainda a característica do estágio precedente de tendência para a satisfação imediata desses desejos, mudando, portanto, o comportamento da criança.

Ao se envolver no mundo do brinquedo, a criança desenvolve um processo psicológico novo a ser considerado que é a imaginação. Segundo Vygotsky (1934/1998: 122), ela representa uma forma especificamente humana de atividade consciente, que não está presente na consciência de crianças muito pequenas e está totalmente ausente em animais. Essa atividade consciente complementa o autor, *surge originalmente da ação* (Vygotsky 1934/1998: 122).

Porém, para o autor, isso não quer dizer que todos os desejos não satisfeitos dão origem a brinquedos. Ele exemplifica que, quando a criança quer andar de trole e esse desejo não é imediatamente satisfeito, então a criança vai para o seu quarto e faz de conta que está andando de trole. Ao estabelecer critérios para distinguir o brincar da criança de outras formas de atividade, a teoria vygotskyana considera que no brinquedo a criança cria uma situação imaginária.

Além de criar uma situação imaginária, o brinquedo é também uma atividade regida por regras. Vygotsky (1934/1998: 124) toma como exemplo as irmãs que decidiram brincar de irmãs. Ao brincar, a criança tenta ser o que ela pensa que uma irmã deveria ser. Oliveira (2003:67) discute que são justamente as regras da brincadeira que fazem com que a criança se comporte de forma mais avançada do que aquela habitual para sua idade. O que na vida real é natural e passa despercebido, na brincadeira torna-se regra e contribui para que a criança entenda o universo particular dos diversos papéis que desempenha, complementa a autora. Ao brincar de ônibus, por exemplo, exerce o papel de motorista. Para isso, informa a autora, a criança tem que tomar como modelo os motoristas reais que conhece e extrair deles um significado mais geral e abstrato para a categoria “motorista”. Portanto, para brincar conforme as regras, a criança tem que se esforçar para exibir um comportamento semelhante ao do motorista, o que a impulsiona para além de seu comportamento de criança.

A teoria vygotskyana destaca que há uma enorme influência do brinquedo no desenvolvimento de uma criança. Isso ocorre porque, quando o conhecimento de mundo da criança expande, o brinquedo torna-se fundamental para que ela entenda o mundo em que vive. Nas palavras de Vygotsky (1934/1998: 126):

É no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, ao invés de numa esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas, e não dos incentivos fornecidos pelos objetos externos.

Vygotsky (1934/1998) apresenta vantagens favoráveis e relevantes ao brinquedo. A situação de brincadeira oferece à criança uma situação imaginária que não é algo fortuito na vida dela; pelo contrário, é a primeira manifestação da emancipação da criança em relação às restrições situacionais. Para o autor, no brinquedo a criança segue o caminho do menor esforço - ela faz o que mais gosta de fazer, porque o brinquedo está unido ao prazer e, ao mesmo tempo, aprende a seguir os caminhos mais difíceis, subordinando-se a regras e, por conseguinte, renunciando ao que ela quer, uma vez que a sujeição às regras e a renúncia à ação impulsiva constitui o caminho para o prazer no brinquedo. No jogo, ela age de maneira contrária à que gostaria de agir. O maior autocontrole da criança ocorre na situação de brinquedo, afirma Vygotsky (1934/1998: 131), posto que ela demonstra o máximo de força de vontade quando rejeita uma atração imediata da atividade - como por exemplo, uma bala que, pelas regras, é proibido comer, uma vez que se trata de algo não comestível. Segundo Vygotsky (1934/1998: 131):

O brinquedo cria na criança uma nova forma de desejos. Ensina-a a desejar, relacionando seus desejos a um “eu” fictício, ao seu papel no jogo e suas regras. Dessa maneira, as maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brinquedo, aquisições que no futuro tornar-se-ão seu nível básico de ação real e moralidade.

Portanto para o autor, a brincadeira do faz-de-conta cria a zona de desenvolvimento proximal nas crianças, pois nela as crianças se comportam além do comportamento habitual da sua idade, além do seu comportamento diário. Mas, para que isso aconteça, é necessário que a instituição escolar permita e os professores

proporcionem atividades que envolvam os alunos em brincadeiras de faz-de-conta com sentido pedagógico, favorecendo a criatividade das crianças e conseqüentemente podendo ser um meio para o desenvolvimento do pensamento abstrato, que é um aspecto fundamental para a atividade consciente humana. A esse respeito, cito as considerações de Oliveira (2003:67):

A promoção de atividades que favoreçam o envolvimento da criança em brincadeiras, principalmente aquelas que promovem a criação de situações imaginárias, tem nítida função pedagógica. A escola poderia se utilizar deliberadamente desse tipo de situações para atuar no processo de desenvolvimento das crianças.

O conceito do papel do brinquedo no desenvolvimento da criança, defendido por Vygotsky (1934/1998), tem uma relação direta com a proposta do trabalho de atividades teatrais em sala de aula. As atividades teatrais proporcionam aos alunos atividades lúdicas, durante as quais brincam utilizando seus recursos corporais e de expressão. Nessas atividades, são exploradas por meio da cognição, da linguagem e da afetividade, a criatividade e a imaginação, perante representações dos papéis vivenciados socialmente. Dessa forma, observa-se que o aluno ao entrar no mundo da fantasia se desfaz de sua identidade e assume uma personagem que está vivenciando naquele momento. Quando acontece essa inversão de papéis, a espontaneidade aflora e amplia o conhecimento do aluno e proporciona um maior entendimento do mundo em que vive. As atividades de faz-de-conta fazem a criança construir estratégias que lhe permitam ser reconhecida como sujeito social que é.

1.2.3.4 Afetividade

Oliveira (1992), em uma explanação a respeito de Vygotsky (1934) e a afetividade, afirma que a psicologia tradicional como ciência ao longo de sua história tem considerado o pensamento e a emoção de formas separadas no processo de construção do conhecimento. Mas nos dias de hoje, há uma tentativa de reconstrução do ser psicológico completo.

A teoria vygotskyana considera processos denominados cognitivos, as funções mentais e a consciência. As funções mentais referem-se a processos como pensamento, memória, percepção e atenção. As funções mentais elementares são aquelas relacionadas às funções mentais elementares, como atenção involuntária e funções mentais superiores como atenção e memória lógica. A organização da consciência aplica-se à inteligência e à afetividade e emerge na participação em práticas sócio-culturais.

As questões afetivas para Vygotsky (1934) têm papel preponderante no aprendizado da criança. Segundo Oliveira (1992:76), a concepção de homem para Vygotsky (1934) busca a pessoa como um todo, não considera afeto e pensamento como dimensões isoláveis. A autora ainda menciona que Vygotsky (1934/1998) afirma que o pensamento tem sua origem na esfera da motivação: inclinações, necessidades, interesses, impulsos, afeto e emoção. Portanto, conclui a autora, Vygotsky (1934/1998) declara que o pensamento só é possível quando se compreende sua base afetivo-volitiva que é a emoção.

Nesse sentido, os aspectos afetivos emocionais durante as atividades em sala de aula não devem ser deixados de lado, pois contribuem para a construção do aprendizado e do conhecimento da criança, compreendendo que a razão e a afetividade são aspectos ligados e influenciados pelo mundo social.

Diante desse cenário, é importante a promoção de atividades em sala de aula que estimulem a construção do conhecimento, mas que envolva também dimensões afetivas e de motivação essenciais para o processo de ensino-aprendizagem.

Na seção a seguir, apresento como certos conceitos teatrais são relevantes para proposta de atividades teatrais na sala de aula. Além disso, por que e para que as atividades teatrais podem contribuir para o desenvolvimento do trabalho com produção oral em Língua Inglesa.

1.3 Conceitos teatrais

Nesta seção apresento a contribuição do teatro para a proposta didática, segundo Duarte (2001), conceitos teatrais difundidos por Spolin (1963) e Reverbel (1997), importantes para o enriquecimento do trabalho das atividades teatrais em sala de aula.

O Teatro teve um papel muito importante para o desenvolvimento da proposta didática de Duarte. Ele foi um dos recursos norteadores para que as atividades teatrais pudessem ser implementadas na sala de aula, pois permite aos alunos o exercício da imaginação, a aquisição de conhecimento, o ato de vivenciar outros papéis e, conseqüentemente, experimentar outras emoções.

Conforme Duarte (2001:13), na área de teatro, como arte dramática, especialmente com ênfase na improvisação, a experiência também é valorizada e pode propiciar a autodescoberta, desencadear o processo do aprender a aprender e levar ao encontro do aluno consigo mesmo. Esse encontro favorece as relações interpessoais nas atividades teatrais, porque o grupo estimula a ação e a participação de todos em direção à experiência. A autora esclarece que os alunos se sentem livres de julgamentos e respeitados em sua capacidade de participação. Ela ainda complementa que a participação e ação do grupo se dão pela comunicação, que é o objetivo da busca do aluno de Língua Inglesa, assim como, é o objetivo das atividades teatrais. Nesse sentido, a autora considera que compartilhar experiências e sentimentos e revelar as pessoas, em situação de sala de aula, podem estabelecer um clima não ameaçador e, portanto, propício à aprendizagem.

Viola Spolin (1963:3), precursora do Teatro improvisacional, que é a arte de interpretar algo imprevisto no momento da ação, considera que todas as pessoas são capazes de atuar no palco e, se o ambiente permitir, aprender qualquer coisa e, se o indivíduo permitir, o ambiente lhe ensinará tudo o que ele tem para ensinar.

A autora ainda declara que a pessoa no teatro improvisacional deve experienciar, penetrar e se envolver por meio da expressão corporal, em pensamento e

intuitivamente. O jogo teatral, complementa a autora, pode propiciar esse envolvimento e a espontaneidade necessários para que a pessoa se sinta livre. Essa liberdade pessoal leva a experimentar e adquirir autoconsciência (auto-identidade) e auto-expressão, necessárias para a expressão teatral.

Mas o que é o jogo teatral?

Spolin (1963:4) define jogo teatral conforme segue:

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 para oferecer – é este o exato momento em que ela está verdadeiramente aberta para recebê-las.

Segundo Koudela (2004:41-43), o sistema de jogos teatrais de Spolin (1989) é apresentado na forma de um fichário intitulado Jogos teatrais – o fichário de Viola Spolin. A organização de cada jogo é apresentada de forma que contém a explicação de cada item: preparação, descrição do exercício, instrução, avaliação, notas, áreas de experiência. O manual que acompanha os jogos fornece as instruções e o fichário é uma compilação de Spolin (1989), realizada a partir de uma experiência de longos anos com teatro de improvisação. É importante lembrar que este sistema de jogos teatrais – o fichário de Viola Spolin – foi utilizado em duas atividades teatrais apresentadas para os alunos, conforme será detalhado no capítulo de Metodologia.

Spolin (1963:5) esclarece que o jogo deve ser altamente social com o propósito de solucionar um problema. Com esse envolvimento no jogo e com disposição, os jogadores tornam-se ágeis, alertas, prontos e desejosos de novos lances. O crescimento, explica a autora, ocorrerá sem dificuldade no aluno-ator porque o próprio jogo o ajudará. A espontaneidade é um elemento que favorece a liberdade pessoal como um todo e estimula o aluno a transcender a si mesmo; ele é libertado para penetrar no ambiente, explorar, aventurar e enfrentar sem medo todos os perigos (Spolin, 1963:5).

A oficina teatral para crianças é também um trabalho de Spolin (1963) largamente reconhecido. Segundo a autora a criança pode participar ativamente de uma forma honesta e verdadeira nos jogos e também no teatro, se lhe for concedida a liberdade pessoal para experienciar. Para Spolin (1963:250), a criança desenvolve o senso da responsabilidade por meio da comunicação teatral. Ela se envolve e desenvolve relacionamentos sociais, cria a sua própria realidade e aprende a improvisar desenvolvendo cenas válidas teatralmente, como fazem os adultos. Por isso, complementa a autora, os jogos são importantes no processo de aprendizagem. Durante a execução, o professor poderá fazer suas análises e observações das atitudes de cada ator, sua realidade e comportamento.

Um outro aspecto que a autora aponta ser muito importante é o trabalho em grupo. O teatro, segundo Spolin (1963:8-251), é uma atividade artística que exige o talento e a energia de muitas pessoas. Para isso, requer um relacionamento do grupo saudável, com total participação individual e contribuição pessoal. A experiência teatral, como a brincadeira, é uma experiência grupal que permite às crianças, com capacidades diferentes, se expressarem simultaneamente enquanto desenvolvem habilidades e criatividade individuais.

Spolin (1963:252) enfatiza o trabalho de jogos teatrais com as crianças. Segundo a autora, os jogos são importantes no processo de aprendizagem. Durante a execução o professor poderá fazer suas análises e observações das atitudes de cada ator, sua realidade e comportamento.

Reverbel (2002:111) define que o jogo teatral é uma parte vital da vida da criança e do jovem. É a maneira da criança pensar, comprovar, relaxar, trabalhar, lembrar ousar, experimentar, criar e absorver. O jogo, para a autora, é na verdade a vida. Ele proporciona à criança um efetivo relacionamento com os outros e é, ao mesmo tempo, motivo de prazer, alegria, pois nele ela tem a oportunidade de atuar, de falar, de inventar, enfim de exteriorizar.

Em relação ao trabalho com crianças e jovens, Reverbel (2002:31) defende que a atuação, a observação e a crítica são ações fundamentais para a formação da

personalidade dos alunos que adquirem ao mesmo tempo domínio da linguagem gestual e verbal. Nesse sentido, Reverbel (2002:31) aponta que o ensino da arte pode ser definido por espontaneidade / técnica. A autora afirma que se a criança busca espontaneamente realizar uma atividade de expressão, quanto mais desenvolver a aprendizagem das técnicas, maior será sua espontaneidade.

No teatro há várias técnicas de expressão que podem ser aplicadas durante os jogos, dentre elas: a) técnica corporal; b) técnica vocal; c) técnica musical; d) técnica da mímica; e) técnica dramática improvisação.

Reverbel (2002:60) argumenta que a linguagem predominante no mundo é a verbal porque o preconceito e a vergonha do corpo decorrem das fórmulas rígidas de uma educação tradicional, na qual os valores sociais se sobrepõem aos valores humanos. A importância da técnica corporal, complementa a autora, é que ela permite o trabalho com as capacidades e habilidades necessárias para o desenvolvimento da personalidade do aluno. Durante os exercícios, o aluno identifica seus recursos corporais, aprimora sua linguagem gestual, aplicando-a espontaneamente nas mais diversas situações propostas. Spolin (1963:131) revela que o corpo deve ser uma fonte de expressão humana e precisa ser desenvolvido para se tornar um instrumento sensível, capaz de perceber, estabelecer contato e comunicar.

A técnica vocal tem como objetivo levar o aluno a identificar a importância da voz e da fala na comunicação humana (Reverbel, 2002:63). A importância de falar e de uma boa voz, afirma a autora, contribui para o ajuste social do indivíduo.

Uma outra técnica difundida por Reverbel (2002:68) é a técnica musical. Segundo a autora, essa técnica auxilia o aluno a perceber o ritmo, a melodia, as diferenças entre a altura e a intensidade do som e os demais elementos em que se fundamenta a estrutura da música.

Segundo Reverbel (2002: 74) a técnica da mímica requer um domínio amplo da linguagem corporal. O gesto do ator substitui o uso da palavra. A mímica desenvolve-se como uma atividade de improvisação espontânea. Os exercícios de

iniciação partem da situação da vida cotidiana do aluno, por exemplo, tomar café, ir para a escola, brincar no recreio, fazer lição, ver TV, encontrar os colegas, etc.

Finalmente, a técnica dramática improvisação permite desenvolver a espontaneidade da criança e do jovem. Reverbel (2002:104) chama de espontânea a improvisação na qual a situação é apenas dada para o aluno como ponto de partida e ele deve criar e improvisar a situação, por exemplo, em um local (praça, aeroporto, festa), um tema (encontro, conflito familiar), um clima (de pânico, entusiasmo).

Para a improvisação, tanto o professor quanto os alunos disponibilizam adereços que são usados para a situação criada, tais como: chapéus, bengalas, roupas, colares, máscaras, vestidos, etc.

O teatro apresenta fundamentos importantes para um bom espetáculo. Segundo Spolin (1963:11), a platéia é composta de pessoas de identidades diferentes que vão ao teatro para assistir à arte dos atores, e é para todas essas pessoas que o ator deve se empenhar para mostrar suas habilidades, para criar o mundo mágico da realidade teatral. A platéia é o membro mais reverenciado do teatro. Sem platéia não há espetáculo. Ela dá significado ao espetáculo, afirma a autora.

A marcação de cena, para Spolin (1963:141) deve facilitar o movimento do ator no palco, conta com uma ação forte e permite o relacionamento entre o grupo. Segundo a autora, o ator deve aprender a notar as necessidades que a cena exige. O ator deve estar pronto para atuar no momento certo pela movimentação no palco. Enquanto se move pelo palco, o ator deve estar consciente e ter uma ampla visão da cena. Portanto, a percepção, observação, imaginação e a criação, que são capacidades inerentes ao ser humano, devem ser estimuladas por meio de atividades dramáticas, para que o ator possa desempenhar o papel do personagem por inteiro em cena.

A seguir, apresento como as atividades teatrais podem contribuir para a melhoria na produção oral do aluno.

1.3.1 As atividades teatrais

Segundo Duarte (2001:16), atividades teatrais são caracterizadas como pequenas montagens, jogos teatrais, que contribuem para a desinibição do aluno em relação à comunicação oral. Elas propiciam um clima facilitador da aprendizagem, estimulante, que é capaz de favorecer o crescimento do aluno como um todo. Para a autora, essas atividades beneficiam a melhoria da competência oral, isto é, o desempenho oral do aluno, em termos de aquisição e aprimoramento da linguagem. Além disso, contribuem também, numa dimensão atitudinal, priorizando o respeito, a responsabilidade, o exercício da cidadania e o compromisso com a própria aprendizagem, apresentando assim, ganhos relevantes (2003:272).

O objetivo das atividades teatrais é que, ao longo delas, os alunos conheçam os colegas por meio da interação, percebam-se no palco, testem o alcance e o poder da voz, quebrem a barreira da inibição, observem e sejam observados pelos outros, observem outras personagens, comuniquem a personagem por meio da representação, saibam ouvir e despertem a necessidade de serem ouvidos, reflitam acerca da maneira como nos apresentamos aos outros e sobre a importância do trabalho individual para o grupo, reflitam sobre as relações interpessoais e sobre a aprendizagem da língua, enquanto sistema.

Observa-se que a proposta de atividades teatrais tem aspectos compartilhados com a teoria sociointeracionista. Uma delas refere-se à questão de entender ensino-aprendizagem como forma de participação social, interação e desenvolvimento individual. Como sabemos na visão sociointeracionista de Vygotsky (1934/1998), aprender é uma forma de estar no mundo social com alguém, em um contexto histórico, cultural e institucional. Os processos cognitivos são gerados por meio da interação entre um aluno e um participante de uma prática social – parceiro mais competente – para resolver tarefas de construção de significado/conhecimento com os quais esses participantes se deparam (PCN – LE 1998:58). Nas palavras de Oliveira (1997:57): *o ser humano cresce num ambiente social e a interação com outras pessoas é essencial para seu desenvolvimento.*

Lave e Wenger (*apud* Daniels 2002:169) argumentam que, como um aspecto da prática social a aprendizagem envolve a pessoa inteira, implica não somente uma relação com atividades específicas, mas uma relação com comunidades sociais – implica tornar-se um participante pleno, um membro, um tipo de pessoa.

Retomando uma outra idéia relevante defendida por Vygotsky (1934/1998) já citada neste capítulo e relacionada com a implementação das atividades teatrais é o desenvolvimento da atividade infantil por meio do brinquedo. Segundo a teoria vygotskyana, é a situação de brincadeira de faz-de-conta que leva o aluno a uma situação imaginária, definida pelo significado estabelecido pela brincadeira e não pelos elementos reais concretamente presentes.

O vínculo das atividades teatrais com os conceitos vygotskyanos que proponho está relacionado à forma como elas são utilizadas para que o aluno interaja em grupo com diferentes formas de expressão, aprendendo a observar, ouvir e se colocar, vivenciando diferentes papéis sociais. A atividade teatral, por meio da brincadeira de faz-de-conta, desperta no aluno a criatividade, favorece o trabalho em grupo, a atuação em um momento sócio-histórico e principalmente, faz o aluno enfrentar problemas que necessitam de soluções de diversas representações da sociedade, como por exemplo, conflitos, desigualdades, tomadas de decisões. Portanto, ao se deparar com problemas que necessitem de soluções, o aluno pode, além da observação e da imaginação, desenvolver a percepção, o relacionamento entre os pares, a espontaneidade, o gesto, o equilíbrio, a linguagem musical e a expressão corporal. Dessa forma, o aluno participa das atividades teatrais como uma pessoa plena, inteira, e expõe de certa forma sua afetividade e razão.

Finalmente, acredito que o trabalho com atividades teatrais em sala de aula da escola pública, com clara função pedagógica, seja relevante porque elas favorecem o envolvimento do aluno em situações imaginárias, essenciais para o desenvolvimento, pois podem estimular a descoberta de si próprio, do outro e do mundo que o rodeia. Elas possibilitam ao aluno experienciar e entender criticamente o papel que cada ser humano exerce no grupo social, a partir do momento que ele assume uma personagem e vivencia os diferentes papéis sociais; estimulam o desenvolvimento da criatividade, ao mesmo tempo que favorece a busca de

soluções por meio da negociação e da argumentação. Além disso, com as atividades teatrais é possível atingir uma maior percepção crítica da realidade, comunicar-se de uma maneira mais eficaz e coerente em diferentes situações sociais e reunir um conjunto de expressões fundamentais para o desenvolvimento humano, dentre elas: física, lingüística e comportamental.

Neste capítulo, apresentei a fundamentação teórica que embasa esta pesquisa: a importância dos PCN – LE (1998) para este trabalho, a retrospectiva histórica dos processos de ensino-aprendizagem; a abordagem sócio-interacionista de Vygotsky (1934/1998), as concepções teóricas do teatro e por que e para que são utilizadas as atividades teatrais.

No próximo capítulo descrevo a metodologia, o contexto de pesquisa, os participantes, as aulas de inglês e os procedimentos para a análise dos dados utilizados para esta pesquisa.

CAPÍTULO 2 - METODOLOGIA DE PESQUISA

Neste capítulo, apresento a metodologia utilizada para a realização desta pesquisa, justifico minha escolha pela linha qualitativa, de cunho etnográfico, concretizada por meio de um estudo de caso. Em seguida, apresento a descrição do contexto em que a pesquisa ocorreu, os participantes e suas características para o estudo, a proposta de trabalho, as aulas de inglês, os instrumentos utilizados na coleta de dados e, por fim, os procedimentos seguidos para a análise dos dados.

2.1 Escolha metodológica

Em oposição à pesquisa positivista predominante no século XIX, que considerava a ciência como verdade absoluta, esta segue uma abordagem qualitativa de cunho etnográfico, uma vez que, conforme André (1995:17), busca a compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas ações, ao invés da mensuração, a descoberta ao invés da constatação, a valorização da indução e assume que fatos e valores estão relacionados, tornando-se inaceitável uma postura neutra do pesquisador. Essa abordagem defende, acima de tudo, uma visão holística, porque considera os indivíduos de uma situação em suas interações sociais e suas influências e uma visão naturalista, porque não envolve manipulação de variáveis, nem tratamento experimental; é o estudo do fenômeno em seu acontecer natural.

Para Moita Lopes (1994:331):

O que é específico, no mundo social, é o fato de os significados que o caracterizam serem construídos pelo homem, que interpreta e re-interpreta o mundo à sua volta, fazendo assim, com que não haja uma realidade única, mas várias realidades.

A pesquisa qualitativa abrange uma ampla gama de tipos de pesquisa. Um deles é o estudo de caso, escolhido para esta pesquisa, porque além da riqueza de informações proporcionada por esse tipo de estudo, permite a descoberta de aspectos novos ou pouco conhecidos do problema estudado.

O estudo de caso define-se por observar as características individuais de uma unidade – uma criança, uma classe, uma escola ou uma comunidade.

Stake (1998) esclarece que o estudo de caso é definido pelo interesse por casos individuais, com características específicas, ou seja, o estudo de caso absorve sua investigação em um único caso a ser estudado em um contexto natural.

André (1995) sintetiza as idéias de vários outros autores, dizendo que o estudo de caso está interessado numa instância em particular, isto é, numa determinada instituição, numa pessoa ou num programa específico ou currículo. Além disso, é usado quando: a) se deseja conhecer e observar essa instância particular em sua complexidade e em sua totalidade; b) se estiver mais interessado naquilo que está ocorrendo e no como está ocorrendo do que nos seus resultados; c) se busca descobrir novas hipóteses teóricas, novas relações, novos conceitos sobre um determinado fenômeno; e d) se quer retratar o dinamismo de uma situação numa forma muito próxima do seu acontecer natural.

De uma forma geral, o estudo de caso possibilita fornecer uma visão ao mesmo tempo ampla e integrada de uma unidade social, enquanto oferece conhecimentos que tornem claros para o pesquisador os vários sentidos do objeto a ser estudado, conduzindo à descoberta de novos sentidos, instituindo novas relações, ampliando novas experiências. Para André (1995), esses conhecimentos podem vir a se tornar hipóteses que favorecem futuras pesquisas, o que torna o estudo de caso relevante na construção de novas teorias e na construção social do conhecimento.

Este caracterizou-se como um estudo de caso por apresentar características descritas acima. Envolveu cinco alunos focais de uma sala de aula específica, de uma escola específica e foi desenvolvido pela própria professora do grupo.

2.2 Contexto da pesquisa

Nesta seção apresento a escola onde leciono e onde esta pesquisa foi realizada, o grupo de professores de inglês da escola, a turma focal, seus participantes, a professora-pesquisadora, a descrição das aulas de inglês, a proposta de trabalho, os instrumentos de coleta e os procedimentos de análise.

2.2.1. A escola

Esta pesquisa foi realizada em uma escola da Rede Pública Estadual, localizada na periferia de um município da zona oeste da Grande São Paulo. A escola é localizada em um bairro que atende a comunidade do próprio bairro e de bairros vizinhos. Sua clientela é financeiramente e socialmente heterogênea, com alunos de classe média baixa e de áreas livres, isto é, conjunto de habitações populares toscamente construídas, por via de regra, em morros e desprovidas de recursos higiênicos.

Essa escola tem por volta de 1420 alunos matriculados, distribuídos em 3 turnos:

- no período matutino, há 11 salas, sendo que 5 pertencem ao Ensino Fundamental (7ª e 8ª séries) e 6 pertencem ao Ensino Médio (1º, 2º, 3º anos);
- no período vespertino há 6 turmas de Ensino Fundamental (5ª e 6ª séries);
- no período noturno há 12 salas, sendo que 5 pertencem ao Ensino Médio (1º, 2º e 3º anos) e 7 ao E.J.A. (Educação de Jovens e Adultos), o antigo Supletivo.

Em comparação com outras instituições da rede pública, as instalações desta escola são boas: 14 salas de aula distribuídas em 2 andares, uma sala de leitura, uma sala de informática, uma sala de vídeo, um laboratório de Ciências, uma biblioteca, uma sala destinada aos profissionais que trabalham para o projeto Família na escola nos finais de semana, uma quadra coberta, um pátio, amplo refeitório e uma cantina. Há ainda uma sala para a diretora, uma para a vice, uma para os coordenadores dos períodos da manhã e da noite e uma secretaria. As salas de aulas bem como os corredores, banheiros, refeitório e o pátio são limpos todos os dias. A escola adota o

sistema de sala-ambiente, isto é, na troca de aulas os professores permanecem em sala e são os alunos que transitam pela escola.

As diretoras são muito participativas e circulam pelos corredores das salas de aula, pátio e quadra. Na entrada de cada período, há sempre um representante da direção para recepcionar os alunos, com um inspetor. A escola adota a carteirinha escolar para a entrada do aluno em todos os períodos. Os alunos do período vespertino devem fazer filas no pátio na hora da entrada e intervalo, sendo que o professor da primeira aula da tarde e da aula após o recreio deve ir ao pátio e buscar os alunos para levá-los à sala de aula. Nos períodos matutino e vespertino é obrigatório o uso de uniforme. Já para o noturno, essa regra não é seguida, pois muitos alunos vão para a escola direto do trabalho.

A escola possibilita ainda, outros trabalhos diferenciados. A direção sempre participa de projetos externos, isto é, projetos inovadores que empresas e entidades divulgam junto à Diretoria de Ensino de Osasco. Como exemplo disso, quando em 2002 apresentei o projeto da professora Vera Cabrera Duarte o *Living drama in the classroom: uma proposta de didática* para a diretora e sugeri a possibilidade de desenvolver essa proposta de trabalho com a organizadora do projeto na escola, este foi imediatamente aprovado.

No início do ano é feito o planejamento anual pelos professores da unidade escolar. É essencial ressaltar que durante o ano são feitos ajustes no planejamento para corrigir desvios e lançar bases para o resto do período. Nesses momentos, em reuniões pedagógicas do final do semestre, os professores verificam se os conteúdos planejados são adequados às propostas de aprendizagem.

As reuniões bimestrais do conselho de classe e série da escola são normalmente feitas pela Diretora, Vice-Diretora ou pelos Coordenadores Pedagógicos. Elas são destinadas a possibilitar a inter-relação dos professores entre turnos, séries e turmas. Além disso, analisam os problemas da classe como um todo e os referentes às diferenças individuais dos alunos e propõem medidas para melhor adaptação do aluno à escola, determinando o conceito bimestral ou final.

Os projetos educacionais recentes, desenvolvidos na unidade escolar, são de cunho sócio-interacionista, os quais visam à aprendizagem em um contexto histórico, cultural e institucional, conforme proposta dos PCN – LE/1998. Os projetos favorecem também o protagonismo juvenil², que significa a participação dos alunos em ações que dizem respeito a problemas e ao bem comum, na escola, na comunidade. Nele, os alunos têm a opção de escolha do projeto, a iniciativa da ação para colocar o projeto em prática e a responsabilidade de dar continuidade à ação. O professor, por outro lado, atua como mediador do conhecimento, dando assistência aos alunos quando necessário.

Esses projetos buscam resgatar as origens histórico-culturais por meio do folclore brasileiro, combater a violência, o racismo; conscientizar o alunado para a preservação do meio-ambiente, preservação da saúde e demais temas que surgem no decorrer do ano letivo. A escola assiste os professores, possibilitando que se engajem nos projetos ali criados ou projetos encaminhados pela Secretaria da Educação.

2.2.2 O grupo de professores de inglês da escola

O quadro de docentes da escola contempla aproximadamente 59 profissionais. Desse total, 4 professores lecionam inglês, distribuídos nos três períodos em que a escola funciona. Sou a única envolvida no programa *A Formação contínua do professor de inglês: um contexto para a reconstrução da prática*. Trabalho nos períodos matutino e vespertino.

Tenho excelente relacionamento pessoal e profissional com uma das professoras de inglês do período vespertino e noturno. Embora ela trabalhe no período vespertino, sua carga horária maior de trabalho é no período noturno. Trabalhamos juntas desde 2000, quando ingressamos e nos efetivamos na escola por concurso público.

² Nome usado no *Programa de formação continuada para professores do ensino médio – Curso Vivência formativa*.

Essa professora é formada em Letras por uma universidade da cidade de Osasco. Trabalha também atuando como professora de Ensino Fundamental em uma escola particular de ensino regular do bairro.

Nossos encontros acontecem nas reuniões pedagógicas semanais na escola ou até mesmo em finais de semana, em nossas casas, para conversarmos a respeito dos conteúdos da disciplina ou mesmo de projetos interdisciplinares, como por exemplo, o projeto da Água e do Meio Ambiente em andamento, para os quais buscamos textos em inglês relevantes para os alunos e pertinentes para o tema.

Em relação à proposta de trabalho de atividades teatrais em sala com alunos da 6ª série do Ensino Fundamental, a professora não acreditava que poderia ser possível um trabalho diferenciado em sala de aula dessa natureza. Expliquei que a proposta fazia parte de um projeto desenvolvido por uma professora da PUC-SP que ministrava aulas no *Curso: Reflexão sobre a ação: o professor de inglês aprendendo e ensinando*. Logo que iniciamos o projeto em 2002, convidei-a para assistir algumas aulas para que pudesse entender essa proposta de trabalho. A professora comentou que a motivação dos alunos a fez entender que é possível trabalhar de uma forma inovadora e diferenciada em sala de aula. Diante disso, a professora pretende ingressar no programa *A formação contínua do professor de Inglês: um contexto para a reconstrução da prática*, pois esse trabalho a fez repensar a prática pedagógica em sala de aula.

2.2.3. A turma focal

A turma focal desta pesquisa foi a 6ª série B do Ensino Fundamental, para a qual lecionei no período vespertino de 2004. Havia 42 alunos matriculados, sendo que somente 39 participaram da pesquisa, pois uma aluna foi para a 7ª série após um teste de classificação e 2 alunos foram considerados evadidos.

Um fator importante, que me fez escolher essa turma e não outra, foi o entusiasmo que os alunos demonstraram, quando em uma conversa em sala indaguei-os a respeito da possibilidade de se aprender a falar inglês por meio de atividades teatrais. Esses alunos revelaram o interesse de aprender a falar inglês porque acreditam que as aulas de inglês devem proporcionar essa prática da produção oral. Entretanto, ao mesmo tempo que há o interesse pela língua, os alunos relataram que surge o medo de errar, o medo de se expor e ainda de serem ridicularizados pelos colegas. Informei-os que essa proposta de trabalho também fazia parte de minha dissertação de mestrado e que eles seriam participantes em minha pesquisa. Apesar da problemática da insegurança e do medo, as respostas dos alunos foram positivas e prontamente aceitaram o desafio do trabalho diferenciado.

2.2.3.1 Os participantes focais

Para o estudo de caso desta pesquisa escolhi inicialmente 10 participantes focais para uma observação com mais atenção das ações, atitudes e sentimentos desses alunos durante a aplicação das atividades teatrais. A escolha desses alunos se deu ao analisar o questionário de percepção nº 1 (Anexo A1) que foi aplicado no primeiro dia da coleta de dados das atividades teatrais. Esses alunos revelaram não se sentir à vontade falando inglês em sala de aula porque sentiam vergonha dos colegas quando cometiam erros. Entretanto acabei ficando com apenas 5 participantes focais, pois outro critério de participação era a presença em todas as aulas durante o processo de coleta.

Descreverei, a seguir, cada um dos 5 participantes focais. Os nomes dos alunos foram mantidos em sigilo, usando-se assim nomes fictícios. Algumas informações foram obtidas pelo questionário de percepção nº 1 (Anexo A1) e outras foram obtidas por observação desses alunos em sala de aula.

Renata tem 12 anos e estudou inglês só na 5ª série. Ela indica que gosta de inglês, porque é uma língua interessante de aprender tendo apoio do professor. Quanto às

aulas de inglês que teve nesta série, aponta que são interessantes e importantes. Renata acredita que as aulas de inglês contribuirão para se comunicar no exterior se algum dia for viajar. Renata diz que prefere estudar inglês com colegas porque se ela tiver dúvidas a amiga poderá ajudá-la. Não se sente à vontade falando inglês em sala por vergonha dos colegas quando comete um erro. Quando fala de seu aprendizado de inglês anterior, Renata indica que fazia tradução, leitura de textos didáticos, memorização, apresentação de diálogos e encenação de peças de teatro em inglês. No que se refere à produção oral, consegue cumprimentar e despedir-se de pessoas. Quanto ao seu conhecimento sobre teatro indicou que já assistiu e participou de peças de teatro. Em sala de aula, Renata é uma aluna que não participa muito das aulas porque ela alega vergonha e timidez perante os colegas. A professora notou que quando é solicitada para uma atividade a aluna olha para baixo e faz movimentos de apertar as mãos continuamente. Renata raramente falta às aulas de inglês e se relaciona somente com duas colegas.

Gabriela tem 12 anos e estudou inglês na 4ª e 5ª séries. Ela indica que gosta de inglês, pois acha que é interessante aprender novos idiomas, aprender uma língua diferente do que já está acostumada a falar. Quanto às aulas de inglês que teve nesta série, aponta que gosta porque está aprendendo mais do que no ano anterior e com as aulas, segundo ela, aprende brincando. Gabriela diz que prefere estudar inglês com colegas porque é bom aprender juntos e aprender sozinho é muito chato. Não se sente à vontade falando inglês em sala por vergonha dos colegas quando comete um erro. Quando fala de seu aprendizado de inglês anterior, indica que fazia tradução de textos e memorização e apresentação oral de diálogos. No que se refere à produção oral, Gabriela consegue cumprimentar e despedir-se de pessoas. Quanto ao seu conhecimento sobre teatro indicou que já assistiu e já participou de uma peça de teatro na escola. Em sala de aula, Gabriela é muito tímida. Quando a professora tenta conversar, ela enrubesce e não olha nos olhos. Sempre senta no fundo da sala com uma única colega. É uma aluna aplicada e raramente falta às aulas.

Bianca tem 13 anos e estudou inglês na 4ª e 5ª séries. Ela indica que gosta de inglês, pois tem a oportunidade de aprender outra língua. Quanto às aulas de inglês que teve nesta série aponta que gosta porque a professora ensina bem e as aulas

são divertidas. Bianca diz que prefere estudar inglês com colegas porque todos têm a oportunidade de falar sobre suas dúvidas e assim aprender melhor. Não se sente à vontade falando inglês em sala de aula por timidez. Quando fala de seu aprendizado de inglês indica que fazia exercícios escritos de vocabulário, gramática e leitura. No que se refere à produção oral, consegue cumprimentar e despedir-se de pessoas. Quanto ao seu conhecimento sobre teatro indicou que já assistiu, mas nunca participou de peças de teatro. Em sala de aula, Bianca é introvertida, aplicada, raramente falta às aulas.

Débora tem 12 anos e estudou inglês só na 5ª série. Ela indica que gosta de inglês, pois é muito interessante e, segundo ela, é uma língua que vai ficar para sempre. Quanto às aulas de inglês que teve nesta série, aponta que gosta porque aprende uma nova língua que vai servir muito para a vida. Débora diz que prefere estudar inglês com os colegas porque sozinho é muito ruim. Ela não se sente à vontade falando inglês em sala de aula por vergonha dos colegas quando comete um erro. Quando fala de seu aprendizado de inglês anterior indica que fazia tradução de textos, exercícios escritos de vocabulário e gramática, leitura, memorização e apresentação oral de diálogos, prova individual e trabalhos. No que se refere à produção oral, consegue cumprimentar e despedir-se de pessoas. Quanto ao seu conhecimento sobre teatro, indicou que já assistiu e participou de peça de teatro na escola. Em sala de aula, Débora é uma aluna participativa, nunca faltou às aulas, mas ao mesmo tempo é indisciplinada em relação aos colegas da sala. Débora provoca-os jogando bolinhas de papel na cabeça, coloca apelidos nas pessoas, causando assim pequenas discussões. Por apresentar esses problemas de indisciplina com os colegas em sala, não se sente à vontade falando inglês por vergonha dos colegas quando comete um erro.

Edson tem 13 anos e estudou inglês só na 5ª série. Ele indica que gosta de inglês, pois, segundo ele, aprende a falar coisas muito legais e a se apresentar e perguntar o nome das pessoas. Quanto às aulas de inglês que teve nesta série aponta que gosta porque aprende melhor o inglês com a aula que a professora ensina. Edson diz que prefere estudar inglês com os colegas porque com eles aprende brincando e fazendo sozinho não tem ninguém para compartilhar o aprendizado. Ele não se

sente à vontade falando inglês em sala de aula por vergonha dos colegas quando comete um erro. Quando fala de seu aprendizado de inglês anterior, indica que fazia leitura de textos. No que se refere à produção oral, consegue cumprimentar e despedir-se de pessoas. Quanto ao seu conhecimento sobre teatro, indicou que já assistiu, mas nunca participou de peças de teatro. Em sala de aula, Edson é um aluno muito disciplinado e nunca faltou às aulas de inglês.

2.2.4 A professora-pesquisadora

Iniciei meus estudos de Língua Inglesa ainda quando era pequena, aos 10 anos, na Associação Cultura Inglesa - São Paulo. Para mim era fascinante poder falar uma língua estrangeira. Sempre quis ser professora de inglês, porque tive como exemplo professores animados, cheios de vigor e que gostavam do que faziam. Continuei os estudos até entrar na universidade.

A minha primeira formação acadêmica não foi Letras porque trabalhava em um banco e por influência de meu irmão, que é contabilista, fiquei também fascinada pelo mundo dos negócios. Estudei Ciências Contábeis, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e trabalhei em uma multinacional. Nessa empresa, fui requisitada diversas vezes para fazer traduções para diretores e gerentes. Mais uma vez a Língua Inglesa fazia parte de minha vida e eu sempre me senti feliz por isso.

Ao término do curso de Ciências Contábeis, fiquei seis meses sem estudar e somente trabalhava na mesma multinacional. Isso me deu um vazio porque queria voltar para a vida acadêmica em busca de novos desafios estudantis. Resolvi continuar meus estudos de Língua Inglesa, uma vez que já tinha terminado o curso de inglês na Associação.

Mediante esse desejo, conhecer mais a respeito da Língua Inglesa, voltei para a Pontifícia Universidade Católica no curso de Língua e Literatura Inglesas. Tornei-me

bacharel em 1992 e iniciei minha prática docente em uma escola de idiomas, onde até hoje leciono para cursos básicos, intermediários e avançados.

Em 1998, surgiu a possibilidade de trabalho para o Ensino Fundamental em uma escola regular da rede particular. Lá, pude conhecer um outro universo diferente de uma escola de línguas. Seis aulas por dia no período matutino, muitos alunos falantes em sala, rotinas de avaliações bimestrais, projetos interdisciplinares, feiras culturais. Muito trabalho, mas tudo aquilo me fascinou mais ainda. No mesmo ano iniciei meu trabalho na Rede Pública Estadual. Em 2000 fui aprovada no concurso público estadual para professores e ingressei na rede como professora efetiva, na escola em que esta pesquisa foi desenvolvida. Leciono para alunos do Ensino Fundamental e Médio.

Embora todo esse trabalho na escola junto aos alunos fosse gratificante para mim, comecei a sentir certo desconforto em minhas próprias práticas. Não me bastava mais trocar materiais com colegas, de aulas que foram um sucesso, mas sim entender o porquê e o quê estava por trás das minhas ações.

No primeiro bimestre de 2000, ingressei no programa *A formação contínua do professor de inglês: um contexto para a reconstrução da prática*, já detalhado na introdução deste trabalho.

Foi ao término do módulo 2: *Aprendendo a aprender: a importância da reflexão*, no curso *Reflexão sobre a ação: o professor de inglês aprendendo e ensinando*, ministrado pela professora doutora Vera Cabrera Duarte, que recebi o convite para um trabalho conjunto no projeto *Living drama in the classroom: uma proposta didática*, já mencionado na introdução deste trabalho.

Conforme apresentado na introdução desta pesquisa, esse trabalho teve início no 2º semestre de 2002 com as 8ª séries A, B e C do Ensino Fundamental, às terças-feiras, no período da manhã, porque conhecia os alunos desde a 6ª série e o horário oferecia as aulas com as três oitavas séries na seqüência A, B e C. Isso contribuiu favoravelmente para uma observação melhor do trabalho nas três oitavas séries.

Durante as atividades observei o comportamento dos alunos e fiz pequenas anotações. No final do dia, em casa, digitava um relatório no sistema computacional Word para registro de cada atividade, seu objetivo e minhas reflexões. Além disso, semanalmente, a professora Vera, a bolsista de Iniciação Científica e eu discutíamos a respeito do trabalho desenvolvido com os alunos pessoalmente ou até mesmo por telefone.

Em 2003, a professora Vera e eu continuamos com o trabalho na escola. Nesse ano uma outra aluna bolsista de Iniciação Científica, que tinha experiência como atriz, fez parte do projeto.

Nesse ano o trabalho desenvolvido foi com as sextas séries B e C do Ensino Fundamental, do período vespertino. Uma vez que, no ano anterior, já havíamos trabalhado com as oitavas séries, resolvemos fazer uma experiência com uma série em que os alunos são menores e que normalmente, na maioria dos casos, tiveram aulas de inglês somente na 5ª série.

Foram criadas novas atividades teatrais, porque o público-alvo era diferente. Para a 8ª série, fizemos atividades teatrais voltadas para uma apresentação teatral relacionada ao mundo do trabalho, uma vez que muitos alunos, ao término da 8ª série, têm a intenção de trabalhar já no 1ª ano do Ensino Médio.

Já para a 6ª série, desenvolvemos atividades teatrais relacionadas à apresentação de um show de talentos. Escolhemos a música *The lion sleeps tonight* e os alunos deveriam usar a criatividade, isto é, cantando, dançando ou tocando instrumentos musicais para a apresentação.

Com essa nova experiência no projeto *Living drama*, tive a oportunidade de mais uma vez repensar minha prática como professora em sala de aula. Com esse novo olhar para a aprendizagem dos alunos me senti motivada a continuar nessa jornada e ingressar no programa de pós-graduação no LAEL- PUCSP para continuar nessa trajetória da busca do conhecimento e para realizar uma satisfação pessoal.

Com base na experiência que tive no ano anterior com alunos da 6ª série, bem como outras razões já explicitadas anteriormente, para este trabalho de pesquisa, resolvi observar uma única série, a 6ª série B do período vespertino. Com relação às atividades teatrais, escolhi algumas já aplicadas pelo projeto *Living drama: uma proposta didática nas 6ª séries: Introducing yourself, Roda caranguejo, Trabalho com as cordas vocais, Conceitos teatrais de palco e platéia*, explicadas mais adiante.

2.2.5 As aulas de inglês

As aulas foram ministradas por mim (professora-pesquisadora) durante o segundo semestre de 2004, no período 30 de Agosto a 30 de Novembro, período da coleta dos dados com os alunos da 6ª série do Ensino Fundamental. Essas aulas, de 50 minutos, ocorreram no período vespertino, duas vezes por semana, a saber: às segundas-feiras, na primeira aula das 13 h às 13 h e 50 min e às terças-feiras na quarta aula, das 16h às 16h 50 min. O total de aulas no período da coleta foi 19 distribuídas em 10 semanas. A aula da segunda-feira, na 8ª semana, não pôde ser contada como realizada, pois se tratava de um feriado nacional – 15 de Novembro, Proclamação da República; portanto não houve aula nesse dia. É importante mencionar que as aulas respeitaram o planejamento anual, bem como o calendário escolar da unidade escolar, previamente estabelecidos no início do ano. Nesse sentido, esclareço que sabendo da necessidade da coleta de dados para esta pesquisa, no segundo semestre e tendo algumas atividades teatrais já aplicadas com os alunos das 6ª séries no ano de 2003, resolvi planejá-las no começo do ano para esse trabalho com algumas adaptações como, por exemplo, atividades teatrais baseadas no Manual de instruções jogos teatrais de Viola Spolin (1963) e outras atividades criadas por mim, detalhadas adiante.

No início do semestre, em agosto de 2004, apresentei uma proposta de trabalho para produção oral, na qual o foco era o uso de atividades teatrais e que envolveria os alunos da 6ª série B. Informei a eles que fazia parte de um trabalho de mestrado que estava sendo desenvolvido por mim, e que também possibilitaria a eles uma

nova maneira de aprender a falar inglês. Complementei que as aulas seriam durante o segundo semestre, isto é 3º e 4º bimestres, e que ao final das atividades haveria uma apresentação de produção oral em inglês. Os alunos seriam avaliados continuamente pelas participações nas atividades e, no final do 4ª bimestre, haveria uma avaliação final da apresentação de um diálogo.

O objetivo principal, ao final dessas 19 aulas, foi uma apresentação de produção oral em inglês em que os alunos da 6ª série B do Ensino Fundamental teriam que dar informações a um estrangeiro de um determinado local, em uma rua de seu bairro. É importante registrar que esse diálogo foi adaptado do livro didático adotado pelas professoras de inglês, uma vez que há um planejamento no início do ano dos conteúdos a serem desenvolvidos em cada série. O diálogo e o vocabulário contidos no livro somente serviram como uma idéia para o desenvolvimento da situação da proposta final da dramatização cujas instruções eram:

Você está andando na Avenida principal do seu bairro, quando encontra com um estrangeiro que pede informação sobre um determinado local.

O vocabulário, estrutura gramatical, pronúncia, entoação foram apresentados por mim em sala de aula. O diálogo construído com os alunos foi baseado na escolha deles, como por exemplo: saudação inicial, responder em que rua ficava o local, despedida. O aluno usou o vocabulário de sua preferência, como por exemplo, supermarket, outro gas station outro flower shop, Os alunos não foram informados sobre os objetivos das aulas nem quais seriam as atividades a serem desenvolvidas.

A distribuição das 19 aulas em 10 semanas foi feita da seguinte forma:

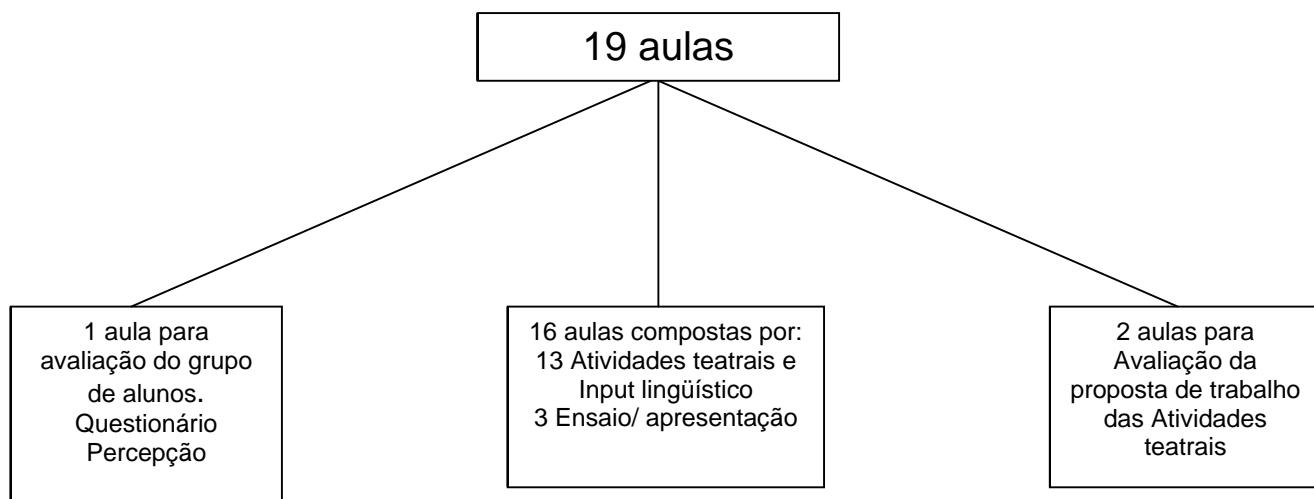


Figura 2.1. Resumo das aulas usadas para coleta de dados

A primeira aula da coleta foi destinada ao preenchimento do questionário de percepção, a fim de se conhecer e formar uma idéia do grupo de alunos.

As aulas de atividades teatrais relacionaram-se a técnicas e atividades que são usadas para a formação de um ator em teatro e também contribuem para desinibição dos alunos em relação à comunicação oral. As aulas de *input* lingüístico foram aquelas que apresentaram conhecimento sistêmico, vocabulário, estrutura, e pronúncia, essenciais para a construção do diálogo pelos alunos. É muito importante registrar que essas aulas, de atividades teatrais e *input* lingüístico, não podem ser contadas separadamente, pois na maioria das vezes faziam parte de uma mesma aula, isto é, iniciava-se com uma atividade teatral e depois trabalhava-se o *input* lingüístico. No início da atividade teatral, os alunos afastavam as carteiras para os cantos da sala, propiciando um espaço maior para a realização dos trabalhos. Essas atividades duraram em média de 30 a 35 minutos e no final de algumas delas, eram aplicados questionário reflexivos, conforme descrição adiante.

As aulas de atividades teatrais foram distribuídas em 13 aulas. Dentre as 13 aulas, a 1ª atividade da 2ª aula, denominada o *Espelho*, (Anexo B) foi extraída do trabalho inicial do *Living drama: uma proposta didática*. A 3ª e a 4ª atividades correspondentes às 3ª e 4ª aulas, foram extraídas do Manual de instruções de Jogos

Teatrais do fichário de Viola Spolin (1963), que correspondem às atividades: *Sentindo o eu com o eu* e *Ouvindo o ambiente* (Anexo B).

Nessas três primeiras atividades do projeto, iniciei com um relaxamento para que os alunos pudessem relaxar os músculos da face e do corpo e se concentrassem para as orientações da atividade proposta. Aplicado o relaxamento de cinco minutos, iniciei as atividades teatrais do dia. Terminadas as atividades, os alunos responderam perguntas, por meio de entrevista semi-estruturada em áudio. (Anexo A2)

Já as 5ª 6ª e 8ª atividades das 5ª, 6ª e 8ª aulas foram extraídas do trabalho do *Living drama: uma proposta didática - Conceitos de palco e platéia, Introducing yourself e Roda caranguejo*. Na 5ª aula não foi aplicado questionário reflexivo porque o sinal bateu e não houve tempo hábil para realizá-lo. Foram aplicados questionários reflexivos de números 2 e 4 (Anexo A3) no final das 6ª e 8ª aulas.

Já as demais atividades foram desenvolvidas por mim, durante o processo de coleta de dados do corrente ano, conforme segue: a 7ª aula foi destinada ao trabalho com o livro didático. O objetivo era saber a opinião dos alunos sobre a aplicação das atividades teatrais em relação a outras atividades. Ao final da aula, foi aplicado um questionário reflexivo número 3 (Anexo A3). As 9ª e 10ª aulas foram destinadas ao trabalho do *input* lingüístico necessário para o diálogo da apresentação final. As 10ª e 11ª aulas foram destinadas, em um primeiro momento, a fazer um aquecimento das cordas vocais e depois à elaboração do diálogo em conjunto com os alunos. Nessas aulas foram usados os *inputs* lingüísticos desenvolvidos nas 9ª e 10ª aulas. As 9ª 10ª e 11ª aulas foram de apresentação do *input* lingüístico, não sendo aplicados questionários reflexivos. Já na 12ª aula foi aplicado o questionário reflexivo número 5 (Anexo A3)

A 13ª aula foi destinada ao trabalho de pronúncia e entoação das falas do diálogo. Nessa aula não foi aplicado nenhum questionário reflexivo. Na 14ª aula foi aplicada à atividade teatral *Tchow-tchow*, desenvolvida pela professora-pesquisadora. Após essa atividade foram expostos para os alunos alguns conceitos teatrais: posicionamento no palco e impostação de voz. Nessa aula foi aplicado o

questionário reflexivo número 6 (Anexo A3). Já as 3 aulas restantes, 15ª, 16ª e 18ª foram destinadas ao ensaio dos diálogos pelos grupos e não foi aplicado nenhum questionário. Finalmente a 16ª e 18ª aulas foram destinadas à dramatização dos diálogos pelos alunos.

É importante salientar que a 18ª aula foi destinada à re-apresentação daqueles alunos que faltaram ou não tiveram um desempenho favorável na apresentação da 16ª aula. Nessas aulas não foram aplicados questionários.

A avaliação da proposta de trabalho das atividades teatrais foi feita em duas aulas. A primeira ocorreu na 17ª aula, na qual os alunos só avaliaram a proposta de trabalho das atividades teatrais como um todo, por meio de questionário reflexivo. A 19ª aula teve dois tipos de avaliações: a primeira foi destinada àqueles alunos que na 16ª aula, isto é, no dia da apresentação final faltaram ou não tiveram uma apresentação satisfatória. O questionário foi o mesmo aplicado na 17ª aula; a segunda avaliação foi destinada somente aos alunos focais para saber como eles se sentiram ao ajudar os colegas que faltaram ou não tiveram um bom desempenho na apresentação final do diálogo.

Para síntese e melhor visualização das aulas, apresento o quadro abaixo com as 19 aulas, a data e o dia da semana em que elas ocorreram, o nome de cada atividade, o objetivo de cada atividade e o tipo de aula que foi dado no período da coleta. Já o objetivo e a descrição detalhada de todas as aulas se encontram no Anexo B “Descrição de aulas”.

DATA /semana	AULA	NOME DA ATIVIDADE	OBJETIVO DA ATIVIDADE	TIPO DE AULA
30/08/04 1ª semana	1	Questionário de Percepção	Conhecer e formar uma idéia a respeito do grupo de alunos da 6ª série.	1ª Avaliação Inicial
31/08/04 1ª semana	2	O Espelho	Possibilitar ao aluno perceber-se através do outro e a si mesmo	1ª teatral
13/09/04 2ª semana	3	Sentindo o Eu com o eu	Fazer com que os alunos tenham percepção Corporal	2ª teatral
14/09/04 2ª semana	4	Ouvindo o ambiente	Ouvir o maior número de sons possíveis no ambiente escolar	3ª teatral
27/09/04 3ª semana	5	Palco e platéia	Criar condições para que os alunos entendam a diferença entre Palco e Platéia	4ª teatral
28/09/04 3ª semana	6	Introducing Yourself	Criar condições para que os alunos se apresentem aos colegas em inglês.	5ª teatral 1º input ling.
04/10/04 4ª semana	7	Trabalho com o livro didático	Saber a opinião dos alunos ao aplicar uma atividade do livro didático em comparação com as atividades teatrais	1ª Input Input Lingüístico
05/10/04 4ª semana	8	Roda Caranguejo/ Cordas Vocais	Fazer com que os alunos saibam o que é trabalhar em grupo e trabalhem as cordas vocais <i>Input – Contar os nºs de 1 a 10 em inglês</i>	6ª Teatral 2º input ling.
18/10/04 5ª semana	9	Informações de localidades	Criar condições para que os alunos saibam pedir e dar informações de localidades: escola, farmácia, supermercado	2ª Input Lingüístico
19/10/04 5ª semana	10	Informações de localidades	Criar condições para que os alunos saibam pedir e dar informações de localidades: escola, farmácia, supermercado.	3ª Input Lingüístico
25/10/04 6ª semana	11	Elaboração do diálogo Aquecimento –cordas vocais	Criar condições para que os alunos, com as apresentações das estruturas de direções, construam o diálogo para a apresentação no final do semestre; exercícios para aquecimento das cordas vocais.	4ª Input Lingüístico 7ª Teatral
26/10/04 6ª semana	12	Continuação da 11ª aula de elaboração do diálogo. Aquecimento – cordas vocais	Criar condições para que os alunos, com as apresentações das estruturas de direções construam o diálogo para a apresentação no final do semestre; exercícios para aquecimento das cordas vocais.	5ª Input Lingüístico 8ª Teatral
08/11/04 7ª semana	13	Pronúncia Elaboração -Diálogo	Verificar se todos os grupos terminaram a construção dos diálogos e trabalhar em diversos grupos a pronúncia.	6ª Input Lingüístico
09/11/04 7ª semana	14	Noções de Teatro Tchow Tchow Activ.	Fazer com que os alunos por meio da atividade teatral trabalhem o diálogo final./ Praticar o diálogo da apresentação final em inglês	9ª Teatral 7º input Ling.
15/11/04ª 8ª semana			Feriado Nacional - Proclamação da República	—
16/11/04 8ª semana	15	Ensaio dos esquetes – diálogos	Ensaiar os esquetes para a apresentação final.	10ª Teatral Ensaio
22/11/04 9ª semana	16	Apresentação final	Apresentar o evento comunicativo em sala de aula	11ª Teatral Apresentação
23/11/04 9ª semana	17	Questionário final	Avaliar a proposta de trabalho das atividades teatrais	2ª Avaliação
29/11/04 10ª semana	18	Apresentação final	Apresentar o evento comunicativo. Essa aula foi destinada aos alunos que faltaram ou não tiveram um desempenho favorável na 1ª apresentação na 16ª aula	12ª Teatral Re-apresentação
30/12/04 10ª semana	19	Avaliação final	Questionário reflexivo – alunos focais Avaliar a proposta de trabalho das atividades teatrais	3ª Avaliação

Quadro 2.1. Cronograma das aulas de inglês.

2.3 Instrumentos de pesquisa e coleta de dados

A coleta de dados desta pesquisa foi feita em um período de 10 semanas. Nesse período de 10 semanas, foram realizadas dezenove aulas. As aulas foram ministradas às segundas e terças-feiras com duração de cinquenta minutos. Para obter os dados desta pesquisa, foram utilizados os seguintes instrumentos de coleta: a) questionário; b) notas de minuto; c) notas de campo; d) diário digital da professora; e) entrevista semi-estruturada.

2.3.1 Questionários

De acordo com Nunan (1992:143), os questionários podem ser constituídos inteiramente por perguntas abertas, inteiramente por perguntas fechadas ou questionários que combinam perguntas abertas e fechadas. Em um questionário com perguntas fechadas, uma série de possíveis respostas é preestabelecida pelo pesquisador e o entrevistado tem que responder dentro dessas escolhas. Um questionário com perguntas abertas é aquele em que o entrevistado pode decidir o que dizer e como dizer, não forçando assim o respondente a enquadrar sua percepção em alternativas preestabelecidas.

Nesta pesquisa foram aplicados 8 questionários. O primeiro foi chamado de questionário de percepção nº 1 (Anexo A1), para que se pudesse conhecer e formar uma idéia do grupo de alunos da 6ª série. Ele foi aplicado durante os 50 minutos da primeira aula do período da coleta de dados, ou seja, em 30 de agosto de 2004. Distribuí o questionário para todos os alunos e expliquei cada pergunta para que não surgissem dúvidas durante o preenchimento. O preenchimento durou todo o período de aula.

Esse instrumento que combinava perguntas abertas e fechadas levantava questões sobre: nome, idade, se o aluno gostava das aulas de inglês, se ele gostava de inglês, se o aluno havia assistido uma peça de teatro, se o aluno gostou da peça de teatro, se ele já havia participado de uma peça de teatro, como o aluno preferia

aprender inglês - por exemplo, sozinho ou com colegas - se o aluno havia estudado inglês antes da 6ª série, o que ele fazia nas aulas de inglês antes da 6ª série, o que ele sabia falar em inglês e se ele se sentia à vontade falando em inglês na sala de aula (anexo A1).

Os questionários nº 2, 3, 4, 6 e 8 (anexo A3) foram aplicados nas 6ª, 7ª, 8ª, 14ª e 19ª aulas, respectivamente, e continham somente perguntas abertas.

No questionário reflexivo nº 2, as perguntas giraram em torno da aprendizagem dos alunos em relação às atividades teatrais e também dos sentimentos que tiveram durante a aplicação da atividade em relação ao colega, ao inglês, à atividade teatral, à professora e a eles mesmos.

O questionário nº 3 perguntava qual havia sido a atividade do dia, como o aluno se sentia realizando aquela atividade; pedia para o aluno estabelecer um paralelo entre as atividades teatrais e a atividade do livro didático; qual nota o aluno atribuía ao aprendizado, considerando as atividades teatrais e qual nota o aluno atribuía ao aprendizado, considerando as atividades do livro didático.

O questionário reflexivo nº 4 indagava sobre a importância das atividades teatrais, o que foi aprendido naquele dia e se o aluno havia feito a atividade com um colega diferente de seu convívio e como ele havia se sentido.

O questionário reflexivo nº 6 perguntava o que o aluno havia aprendido a respeito de uma apresentação teatral, qual havia sido a atividade teatral do dia e o que ele havia aprendido em inglês.

O questionário reflexivo nº 8 indagava sobre a experiência dos alunos focais em relação à contribuição deles ao ajudar os alunos que faltaram ou não tiveram um bom desempenho durante a primeira apresentação final; como as atividades teatrais contribuíram para o aprendizado, o desempenho oral em inglês e para a vida deles fora da escola.

Já o questionário nº 5 (Anexo A3), aplicado na 12ª aula, dia 26/10/2004, combinava perguntas abertas e fechadas. Por meio das perguntas abertas, questionava-se o que o aluno havia aprendido naquele dia, como ele avaliava e justificava a participação dele e do colega durante a aplicação da atividade e em que as atividades teatrais contribuíram para os alunos da 6ª série do Ensino Fundamental. Já as perguntas fechadas questionavam como eram as atividades antes das atividades teatrais: como os alunos se sentiam antes da proposta das atividades teatrais e como o aluno se sentia ao realizar as atividades teatrais.

Por fim o questionário nº 7, (Anexo A3) aplicado na 17ª aula, combinava perguntas abertas e fechadas. As perguntas abertas pediam a opinião dos alunos em relação à proposta de trabalho com atividades teatrais: o que o aluno achou da idéia da implementação das atividades, quais eram as atividades do projeto que ele lembrava, a que mais ou a que menos gostou e o porquê. Indagavam também se houve alguma mudança de relacionamento com a professora e os colegas; se o aluno sentiu que o aprendizado da Língua Inglesa foi melhor nesse período da proposta de trabalho; se o aluno poderia citar três exemplos do que havia aprendido em inglês durante as atividades teatrais. A pergunta fechada indagava como o aluno se sentia ao apresentar a peça para a classe.

2.3.2 Notas de minuto

Um outro instrumento de coleta utilizado nesta pesquisa foram as notas de minuto. O objetivo do uso desse instrumento foi coletar informações mais detalhadas sobre as respostas dadas pelos alunos focais em cada questionário reflexivo (nº 2 a 8). Isso ocorreu porque os questionários reflexivos continham perguntas abertas e às vezes os alunos focais não eram claros em suas respostas. Após os alunos entregarem os questionários reflexivos para mim, no final de cada aula, analisava-os em casa e se havia alguma resposta que necessitava de uma maior explicação, circulava a referida resposta com uma caneta de cor vermelha e colocava um ponto de interrogação. No dia seguinte, solicitava para o professor da 1ª aula do período da tarde a permissão da saída do aluno de sala e em uma sala vazia, durante 15

minutos perguntava a ele o que quis dizer com tal palavra ou oração e registrava próximo à resposta previamente respondida.

Portanto, a nota de minuto foi essencial para esclarecer algumas dúvidas, bem como ajudou muito na leitura dos dados. Com exceção do questionário de percepção nº 1, que foi destinado a conhecer os alunos da classe, as notas de minuto foram utilizadas por mim, com todos os 7 questionários reflexivos.

2.3.3 Notas de campo

Segundo Nunan (1992:115), métodos introspectivos são processos de observação e reflexão do pensamento, sentimento, raciocínio e processo mental de alguém, com vistas a determinar os caminhos em que esses processos e estados determinem nosso comportamento. Uma das ferramentas de introspecção usada nesta pesquisa foram notas de campo. As notas de campo escritas por mim, professora-pesquisadora, tiveram como objetivo registrar minhas percepções sobre as atitudes, reações e participações dos alunos durante as atividades teatrais. Em outras palavras, significa que enquanto os alunos focais estavam participando de uma determinada atividade, observava suas atitudes e reações e anotava em um bloco as minhas impressões a respeito. Essas notas também foram feitas ao final de cada atividade para garantir a coleta de maior número de informações possíveis.

2.3.4 Diário digital da professora

Segundo Bailey (1990:215, *apud* Nunan 1992:120), um diário de pesquisa é definido como a avaliação em primeira pessoa de uma experiência educacional ou de ensino de língua, documentado por meio de um registro franco em um diário pessoal e analisado por fatos relevantes.

O diário digital da professora foi utilizado com o objetivo de registrar mais completamente as observações, isto é, as informações que diziam respeito a

sentimentos, emoções, participações dos alunos e minhas percepções. Esses registros foram feitos da seguinte forma: durante as atividades teatrais e no final das aulas, foram feitos registros em notas de campo na sala de aula com o objetivo de descrever as participações, atitudes, sentimentos dos alunos focais. Ao chegar à noite em casa, no mesmo dia em que ministrei a aula, isto é nas segundas e nas terças-feiras, digitava no programa computacional, Microsoft Word, a descrição das atividades teatrais, como segue: a aula, a atividade, o nome da atividade, a data e o objetivo. De posse das notas de campo, eu digitava no diário as observações e impressões de cada aula. Foram registrados 19 diários digitais, do primeiro ao último dia de aula.

Esse instrumento permitiu fazer um registro dos fatos ocorridos, aula a aula, durante o processo de aplicação das atividades e contribuiu para que esta pesquisadora pudesse fazer uma reflexão e questionamento do trabalho dos alunos. Um exemplo disso encontra-se no Anexo C.

2.3.5 Entrevista semi-estruturada

De acordo com Nunan (1992:149), há três tipos de entrevistas: as estruturadas, as semi-estruturadas e as não estruturadas. Nas entrevistas estruturadas as perguntas são totalmente preestabelecidas pelo entrevistador. Já nas entrevistas semi-estruturadas, o entrevistador tem uma idéia das informações que pretende obter e utiliza um guia a ser explorado durante o transcurso da entrevista. As perguntas não estão pré-formuladas, são feitas durante o processo e a ordem dos temas tampouco está preestabelecida. E as entrevistas não estruturadas são guiadas pelas respostas do entrevistado, sem nenhum roteiro predeterminado. O entrevistador exerce pouco ou quase nenhum controle sob a entrevista e a direção dela é, relativamente, imprevisível.

As entrevistas semi-estruturadas foram usadas, pois a minha intenção era obter, por meio de um outro instrumento, mais dados além daqueles obtidos nos questionários reflexivos. Durante todo o período da coleta, foram preparadas por mim 3

entrevistas. Todas elas foram aplicadas nos 20 minutos finais de cada aula. Levei um gravador portátil pequeno para a sala de aula somente na primeira aula de aplicação da atividade teatral. Nessa aula os alunos sentaram no chão, formando um círculo e perguntei quem gostaria de responder algumas perguntas. Caminhei em direção daqueles que manifestaram a vontade de respondê-las e também dos alunos focais e, separadamente, fiz as perguntas da primeira entrevista semi-estruturada para cada aluno, enquanto os outros aguardavam. O uso do gravador em sala não foi satisfatório porque os alunos focais não responderam às perguntas de uma forma favorável que pudesse coletar dados suficientes para a pesquisa. Eles ficaram muito tímidos diante desse recurso. Além disso, alguns alunos que estavam sentados no chão no círculo, do lado dos alunos focais e não focais, começaram a falar alto e até gritar para que pudesse gravar a voz deles. Isso atrapalhou bastante o trabalho e diante dessa experiência insatisfatória, decidi mudar a estratégia da realização de cada entrevista.

Para as demais entrevistas, isto é, da 2ª e 3ª aulas já não foi usado o recurso de áudio. No final de cada aula, os alunos sentaram no chão, em círculo, e perguntei novamente para eles, quem gostaria de responder as perguntas. Caminhei em direção a alguns alunos não focais e depois a cada aluno focal separadamente, como já havia feito na 1ª aula de aplicação. Pedi para que todos fizessem silêncio em respeito ao colega e fiz a entrevista, sentada no chão de frente para cada aluno. Assim que cada aluno respondia às perguntas, registrei-as no caderno. Dessa forma os alunos responderam às perguntas de uma maneira mais satisfatória.

A primeira entrevista (Anexo A2) foi realizada na 2ª aula do período de coleta de dados. Ela era constituída de 2 perguntas que indagavam a opinião do aluno diante da primeira atividade teatral e como ele havia visto o colega naquela atividade.

A segunda entrevista (Anexo A2) foi realizada na 3ª aula da coleta de dados. Ela era composta de 3 perguntas que objetivavam investigar a sensação, a percepção de alguma coisa diferente durante a execução da atividade e como ele havia se sentido após a segunda atividade teatral.

A terceira e última entrevista (Anexo A2) foi realizada na 3ª aula da coleta de dados. Ela era constituída de 3 perguntas, cujo propósito era indagar quais os sons que o aluno havia percebido do lugar onde ele estava, se ele havia se concentrado durante a atividade e qual havia sido a sensação que ele tinha sentido durante a atividade teatral.

Como o leitor pode perceber, usei esses instrumentos descritos acima em vários momentos da pesquisa, portanto, apresento-os no quadro abaixo para que se possa ter uma visão global dos instrumentos utilizados e dos momentos em que foram aplicados:

DATA	Aula	Semana da Coleta	Duração da Aula	INSTRUMENTOS UTILIZADOS PARA A COLETA			
				Questionários	Notas de Minuto	Diários da professora	Entrevistas Semi-estruturadas
30/08/04	1	1ª SEMANA	50MIN.	Nº1		1	
31/08/04	2	1ª SEMANA	50MIN.			2	1
13/09/04	3	2ª SEMANA	50MIN.			3	2
14/09/04	4	2ª SEMANA	50MIN.			4	3
27/09/04	5	3ª SEMANA	50 MIN			5	
28/09/04	6	3ª SEMANA	50MIN.	Nº2		6	
04/10/04	7	4ª SEMANA	50MIN.	Nº3	X Nº2	7	
05/10/04	8	4ª SEMANA	50MIN.	Nº4	X Nº3	8	
18/10/04	9	5ª SEMANA	50 MIN		X Nº4	9	
19/10/04	10	5ª SEMANA	50 MIN.			10	
25/10/04	11	6ª SEMANA	50 MIN.			11	
26/10/04	12	6ª SEMANA	50MIN.	Nº5		12	
08/11/04	13	7ª SEMANA	50 MIN.		X Nº5	13	
09/11/04	14	7ª SEMANA	50MIN.	Nº6		14	
16/11/04	15	8ª SEMANA	50 MIN.		X Nº6	15	
22/11/04	16	9ª SEMANA	50MIN.			16	
23/11/04	17	9ª SEMANA	50MIN.	Nº7		17	
29/11/04	18	10ª SEMANA	50MIN.		X Nº7	18	
30/11/04	19	10ª SEMANA	50MIN.	Nº8		19	
01/12/04	20	11ª SEMANA	50MIN.		X Nº8		

Quadro 2.2 Apresentação dos momentos da aplicação dos Instrumentos de coleta.

2.4. Os procedimentos de análise.

Nesta seção do capítulo de Metodologia, explico quais foram os procedimentos de análise e interpretação dos dados coletados para esta pesquisa. Os instrumentos de coleta utilizados foram: 1 questionário de percepção nº 1 (Anexo A1); 3 entrevistas semi-estruturadas (Anexo A2); 7 questionários reflexivos - nº 2 ao 8 (Anexo A3); 7 notas de minuto utilizadas após a leitura das respostas dos alunos, escritas nos questionários reflexivos e 19 diários digitais da professora.

A pesquisa iniciou-se com a aplicação do questionário percepção (Anexo A1) que combinava respostas abertas e fechadas. Fiz um mapeamento de todas as respostas abertas dos 10 alunos focais iniciais. Levantei em cada resposta as escolhas lexicais mais relevantes, como por exemplo: importante, aprender, interessante, entender, tímido (a), envergonhado (a) e erros; para que eu pudesse traçar o problema instaurado na sala de aula. O resultado do questionário apontava os problemas: o medo de ser alvo de gozações dos colegas, a vergonha, a timidez, a insegurança eram fatores que faziam com que esses alunos não tivessem segurança para se comunicar.

Depois desse levantamento, separei duas pastas com plásticos transparentes. A pasta azul foi destinada ao arquivo dos questionários reflexivos dos 10 alunos focais e a amarela aos alunos não focais (total de 29). Coloquei uma etiqueta nos plásticos internos, contendo o número da aula, o número do questionário reflexivo o nome da atividade teatral e a data em que ela foi aplicada. No final das aulas, os alunos respondiam os questionários reflexivos. À noite em minha casa analisava os questionários dos alunos focais e se houvesse alguma resposta que não fosse clara, questionava-os na aula seguinte, fazendo anotações por meio da nota de minuto. Após esse trabalho, os questionários eram arquivados em ordem cronológica nas respectivas pastas. Coloquei as entrevistas semi-estruturadas em uma outra pasta com as mesmas identificações usadas para os questionários reflexivos.

Durante a aplicação das atividades teatrais, observei, dentre os 10 alunos focais iniciais, quais eram aqueles que não tinham faltado às aulas, porque era importante para a coleta de dados a frequência desses alunos para uma análise mais fiel

possível desses dados. Esse exame fez-me selecionar 5. De posse de todos os questionários respondidos pelos 5 alunos focais escolhidos, digitei em duas planilhas do sistema computacional Excel distintas, as minhas duas perguntas de pesquisa:

1ª) Que percepções de aprendizagem os alunos revelam ao serem expostos às atividades teatrais?

2ª) Que sentimentos os alunos revelam durante o processo de aplicação das atividades teatrais?

Analisei as perguntas de cada questionário reflexivo, as entrevistas semi-estruturadas e categorizei-as de acordo com as perguntas de pesquisa conforme segue:

a) para a 1ª pergunta de pesquisa, categorizei perguntas dos questionários reflexivos, de nº 2 ao 8, relacionadas às percepções de aprendizagem dos alunos;

b) para a 2ª pergunta de pesquisa, categorizei perguntas dos questionários reflexivos, nº 2, 3, 4, 5, 7, 8, e as entrevistas semi-estruturadas nº 1, 2 e 3, relacionadas às percepções de sentimentos dos alunos.

Digitei as perguntas e respostas de todos os questionários reflexivos na planilha do sistema computacional Excel. Quando terminei esse trabalho digital, comecei a procurar respostas para as minhas perguntas de pesquisa nas escolhas lexicais dos alunos. Usei canetas de diversas cores para destacar as mesmas palavras que apareciam várias vezes. Depois disso, levantei as palavras mais freqüentes para cada pergunta e agrupei-as buscando identificar uma categoria de análise para cada grupo. Portanto, os dados foram analisados e, de certa forma, identificados e depois classificados nas seguintes categorias:

- para a primeira pergunta – categoria completude:
 - a) aprendizagem de conteúdo lingüístico;
 - b) aprendizagem de conteúdos diversos;

- para a segunda pergunta:
 - a) percepções de ordem didática;
 - b) percepções de ordem interpessoal e,
 - c) percepções de ordem pessoal.

É importante ressaltar que o questionário reflexivo foi o instrumento de coleta mais utilizado para a apresentação dos dados porque continha a maior parte das informações sobre as percepções de aprendizagem e dos sentimentos dos alunos.

O diário digital da professora foi também um outro instrumento de coleta importante para a apresentação e discussão de resultados. De posse das notas de campo, por mim registradas durante as atividades teatrais, eles eram digitados à noite em minha casa, no mesmo dia em que as atividades teatrais eram aplicadas. O diário digital da professora foi essencial para que eu pudesse analisar as minhas impressões e observações e corroborar os relatos dos alunos na apresentação e discussão dos resultados.

Neste capítulo, descrevi a abordagem metodológica, o contexto de pesquisa, os instrumentos e procedimentos de coleta de dados bem como os procedimentos para análise. A seguir, apresento o capítulo de apresentação e discussão de resultados desta pesquisa.

CAPÍTULO 3 - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O objetivo deste capítulo é apresentar e discutir os resultados, a partir dos dados analisados, para responder perguntas de pesquisa que se seguem, tomando como referência os pressupostos teóricos apresentados anteriormente:

- 1) Que percepções de aprendizagem os alunos revelam ao serem expostos às atividades teatrais?
- 2) Que sentimentos os alunos revelam durante o processo de aplicação das atividades teatrais?

Este capítulo está dividido em duas seções. Na primeira seção apresento e discuto os resultados referentes às percepções que os alunos revelam em relação à aprendizagem, por meio de atividades teatrais, e busca responder a primeira pergunta e nela apresento os resultados referentes às percepções de aprendizagem.

Na segunda seção, apresento e discuto os sentimentos que os alunos revelam em relação a si mesmos, a seus pares, à professora e em relação ao aprendizado da Língua Inglesa.

3.1 Percepções sobre a aprendizagem

Nesta seção os dados apresentados referem-se à análise das atividades teatrais para verificar quais as percepções que os alunos têm em relação à aprendizagem. Os resultados dos dados apresentam percepções relacionadas a vários tipos de aprendizagem. Essas aprendizagens estão classificadas na categoria Completude.

3.1.1 Completude

A categoria Completude³ apresenta os resultados referentes aos conteúdos desenvolvidos por meio das atividades teatrais e de *input* lingüísticos, que foram percebidos pelos alunos como desempenhos/aprendizados realizados /efetivos.

É importante ressaltar que a análise mostrou que nem sempre a separação entre conteúdos lingüísticos e conteúdos de outra natureza (teatral, pessoal, etc.) foi claramente identificada. Entretanto, para efeito de facilitar a compreensão, a apresentação dos resultados é feita em: a) aprendizagem de conteúdo lingüístico; b) aprendizagem de conteúdos diversos.

Para entender melhor, retomo como as atividades teatrais foram desenvolvidas.

As atividades teatrais foram distribuídas em 19 aulas, em 10 semanas. Essas aulas foram divididas em: uma aula inicial para preenchimento do questionário de percepção pelos alunos; treze aulas compostas por atividades teatrais e *input* lingüístico; três compostas por ensaio e apresentações e 2 aulas destinadas à avaliação da proposta de trabalho das atividades teatrais. O objetivo principal, ao final dessas 19 aulas, foi uma apresentação de produção oral em inglês, em que os alunos da 6ª série do Ensino Fundamental teriam que dar informações a um estrangeiro de um determinado local, em uma rua de seu bairro.

³ Um construto para definir a idéia de um ciclo que se completa, a sensação de aprendizado completo. Indica se o aluno percebe se aprendeu ou não conteúdos por meio de atividades teatrais e de *input* lingüístico.

A primeira aula foi destinada ao preenchimento do questionário de percepção a fim de se conhecer e formar uma idéia do grupo de alunos. As aulas de atividades teatrais e de input lingüístico não podem ser contadas separadamente, porque na maioria das vezes faziam parte de uma mesma aula, isto é iniciava-se com uma atividade teatral e depois se trabalhava o *input* lingüístico.

As atividades teatrais tinham como objetivo fazer com que os alunos desenvolvessem a expressão corporal, vocal, desempenho oral na Língua Inglesa, que despertassem o gosto pela arte, conhecendo conceitos inerentes ao teatro e também participassem de atividades coletivas e individuais para uma melhor interação com seus pares, a fim de que o aluno se sentisse mais confiante com seu desempenho durante a apresentação final.

As aulas de *input* lingüístico tinham como objetivo apresentar o conteúdo sistêmico, vocabulário, estrutura e pronúncia, essenciais para a construção dos diálogos, pelos alunos juntamente com a professora, para a apresentação da dramatização final.

Já as aulas de avaliação foram aquelas em que os alunos preencheram o questionário reflexivo no qual fizeram uma avaliação da proposta de trabalho das atividades teatrais.

3.1.1.1 Aprendizagem de conteúdo lingüístico

A atividade teatral *Introducing yourself*, aplicada na 6ª aula, envolvendo conteúdo lingüístico, tinha como objetivo fazer com que os alunos do ponto de vista lingüístico, se apresentassem aos colegas em inglês, favorecendo, deste modo, o auto-conhecimento do aluno e o conhecimento do outro. A produção oral utilizada nessa atividade tinha o intuito de fazer com que os alunos, por meio da Língua Inglesa, se comunicassem com os seus colegas, a fim de criar um ambiente mais favorável para que eles se relacionassem e se conhecessem melhor. Essa justificativa foi apresentada em meu diário digital após a aplicação da atividade:

“Essa atividade teve o propósito de fazer com que os alunos se aproximassem uns dos outros, para favorecer durante o processo de aplicação das atividades um melhor relacionamento entre os alunos. Eu me lembro que no primeiro dia em que conversei com os alunos a respeito da proposta das atividades teatrais os alunos me confidenciaram que não conheciam muitos colegas da própria sala. Observei que eles fazem pequenos grupos de relacionamento, e isso faz com que muitas vezes um grupo não converse com o outro”.

Após a aplicação da atividade teatral *Introducing yourself*, os alunos focais fizeram os seguintes relatos, no questionário reflexivo nº2 da 6ª aula, sobre o aprendizado adquirido em relação à língua:

Renata: “Eu aprendi várias coisas exemplo: *Eu aprendi me apresentar, a falar direito My name is...*”.

Gabriela: “Eu aprendi a me apresentar em inglês *My name is... What’s your name?*”

Bianca: “Eu aprendi a perguntar o nome dos meus colegas. *What’s your name? Eu também aprendi a me apresentar My name is Bianca*”.

Débora: “Eu aprendi a pronunciar mais “*What’s your name*” e *My name is Débora*”.

Edson: “Eu aprendi a se apresentar *My name is ... i para eu perguntar eu tinha que falar What’s name*”.

Os depoimentos evidenciam que os alunos conseguiram atingir o objetivo de se apresentarem para os colegas em inglês de uma maneira diferente, por meio de uma brincadeira (ver anexo B 6ª aula). O gesto de oferecer a vez para o outro, a atenção dos alunos durante a atividade, o aquecimento corporal, contribuíram para que a atividade fosse cumprida satisfatoriamente. Ao mesmo tempo, essa atividade teatral proporcionou uma descontração para o grupo de alunos, fazendo com que a apresentação se tornasse natural. Conforme indicado no registro do meu diário digital após aplicação dessa atividade:

*“Observei que ao término dessa primeira atividade de hoje, **os alunos estavam mais descontraídos e até pediram para repetir a brincadeira**”. Posso dizer que essa **atividade “quebrou um pouco o gelo” entre os alunos**. Para início foi ótimo...”.*

*“Percebi que quando a aluna focal Gabriela veio para o palco, não precisou de minha ajuda, como havia acontecido ontem, que até segurei em sua mão. Dessa vez, **Gabriela se apresentou para os colegas, sozinha, com voz bem firme**”.*

Corroboram esta afirmação os depoimentos dos alunos focais sobre o que eles sentiram, referente ao aprendizado da Língua Inglesa no mesmo questionário reflexivo nº 2, da 6ª aula:

*Gabriela: “Eu **acho bom falar em inglês**, e ainda agora que **estou aprendendo mais** achei legal. Gosto de outras línguas porque quando vejo uma pessoa falar, quero conhecer outras culturas”.*

*Bianca: “Me **sentí à vontade de falar dessa maneira**, porque **é muito mais interessante**, Não foi só um exercício de repetição; **eu falei o que eu sentia**”.*

Débora: “Eu aprendi a perguntar o nome do meu colega em inglês e eu aprendi também a me apresentar”.

*Edson: “Eu aprendi a falar **What’s name** isso é pergunto o nome e para responder tem que falar **My name is** aí você falo seu nome. **Senti muito bem, porque sinto que estou sendo correspondido**; eu pergunto em inglês e meu colega responde; **isso é muito real e legal**”.*

No depoimento das alunas Gabriela, Bianca e Débora, o aprender inglês não se resume apenas a um exercício de repetição de palavras sem um contexto. Para Gabriela, por exemplo, aprender a Língua Inglesa abre as portas para um mundo cultural que ela aprecia e, na sua interpretação, vê como outras possibilidades de novos caminhos para sua vida. Para Edson, o aprendizado da Língua Inglesa foi importante porque permitiu a interação com outros colegas. Isso significa que aprender inglês por meio de atividades teatrais ajuda o aluno a quebrar barreiras internas emocionais, no caso de Edson, por exemplo, que se trata de um aluno tímido.

A atividade teatral de conteúdo lingüístico, chamada de *Roda caranguejo*, ocorreu na 8ª aula. Nessa atividade, os alunos se depararam com atividades de expressão corporal, de voz, trabalho em grupo, concomitante com o *input* lingüístico de contar

os números em inglês. É importante retomar que nem sempre o conteúdo lingüístico e teatral foram apresentados separadamente, como foi o caso dessa atividade. Para esclarecimentos, ver página 56 deste trabalho.

Com relação à aprendizagem de Língua Inglesa, na atividade *Roda caranguejo*, os alunos relataram no final da mesma aula:

Renata: “Eu aprendi a contar de 1 a 10, em inglês, mas falando brincando, One, two, three, four, five, six, seven, eight, nine e ten”

Gabriela: “Eu aprendi a falar os n°s em inglês, one, two, three, four, five, e assim por diante é bem legal...”

Bianca: “Aprendi a falar os números em inglês de uma forma diferente. One, two, three, four, five, six, seven, eigh, nine, ten”.

Débora: “.. eu aprendi mais a contar de 1 a 10 = one, two, three, four, five, six, seven, etc.”

Edson: “Eu aprendi a falar em inglês falando os números em inglês fazendo na roda do caranguejo, one, two, three, four, five, six, seven, eight, nine, ten”.

Os relatos acima ilustram que, na percepção dos alunos, a atividade da *Roda caranguejo*, que tinha objetivos diversos, gerou aprendizado lingüístico.

As 9ª e 10ª aulas de *input* lingüístico, intituladas *Directions*, tiveram como objetivo apresentar, dentro de um contexto, estruturas lexicais que os alunos usaram no diálogo da apresentação final do semestre. É importante ressaltar que o *input* lingüístico foi gerado durante a atividade pelos alunos, sem preparação prévia pelo professor.

As 11ª e 12ª aulas tiveram como objetivo desenvolver um diálogo a partir do que os alunos já conheciam das estruturas lexicais trabalhadas nas duas aulas anteriores, 9ª e 10ª aulas, contendo: a) saudação inicial; b) pedir informação; c) responder em que rua fica o local; d) como se chega lá; e) confirmação; f) agradecimento; e g) despedida.

A respeito das observações registradas durante as aulas nas notas de campo e depois, no diário digital da 12ª aula, escrevi:

*“Os alunos discutiram com os seus pares, que irão apresentar a peça, as escolhas lexicais, de acordo com a vontade deles. **O objetivo de construir o diálogo dessa forma é de dar opções para que o aluno escolha o que ele quer produzir oralmente dentro do contexto. Ele tem a autonomia de escolher o vocabulário que ele quer usar e falar.** Ao discutir com seu par, o aluno acaba trocando idéias de como poderá ser a apresentação e também pode se sentir mais seguro do que ele vai falar; pois ele sabe que foi ele quem fez a escolha no diálogo”.*

Após a 11ª e 12ª aulas dedicadas à construção dos diálogos, os alunos preencheram o questionário reflexivo nº 5 da 12ª aula. Eles indicaram em seus depoimentos:

*Renata: Eu **aprendi pedir informações, dar informações** como: **“Where’s the school”.***

***Go straight ahead for one block then turn right.** The gas station is across from the school
Thank you, boy
You’re welcome.*

*Gabriela: Eu **aprendi a pedir e dar informações em inglês**, as direções (direita, esquerda, etc.) em inglês e a falar a pronunciar corretamente o inglês. Exemplo: **Where’s the ...Go straight ahead for”.***

*Bianca: Eu **aprendi a pedir e dar informações, Where’s the gas station** aprendi as direções em inglês **go straight ahead, turn left, turn right, next to across from** fiz um diálogo com colegas, aquecer as cordas vocais.*

Where’s the gas station?

It’s on São Jose Avenue

How can I get there?

Go straight ahead for one block. Turn left.

*Débora: E a **pedir e dar informações sobre endereços, identificar lugares públicos**, a dar informações de direções eu aprendi a pedir informações em inglês e etc. eu aprendi a dar informações como: **Where’s the gas station, dar direções como: turn left, go straight ahead, turn right, next to e across from.***

*Edson: Eu **aprendi a pedir informações e dar endereços e indentificar lugares públicos** ex: Good morning **Where the gas station, Go straight ahead for one block** etc. Thank you boy, You’re welcome.*

Nos exemplos acima, na percepção dos alunos, houve o aprendizado em relação a pedir e dar informações de lugares públicos em inglês. Nesse momento, os alunos começaram a construir o diálogo para a apresentação final. O objetivo dessa atividade era, exatamente, fazer com que os alunos, em conjunto com a professora, construíssem seus diálogos a partir de suas escolhas. Os alunos tinham autonomia para escolher os lugares públicos que queriam para seus diálogos porque, nas 9ª e 10ª aulas de *input* lingüístico, foram apresentados diversos itens lexicais pertinentes à situação de lugares, por exemplo: supermarket, school, gas station, bus stop, drugstore, flower shop entre outros. Por isso, temos Renata escolhendo *Where's the school?* e Bianca, Débora e Edson *"Where's the gas station?"*.

Os alunos focais e não focais criaram o diálogo para apresentação final em busca do aperfeiçoamento da pronúncia, como a aluna focal Gabriela menciona no questionário reflexivo nº 5, da 12ª aula:

aprendi a falar a pronunciar corretamente o inglês a enriquecer o vocabulário e também a estrutura gramatical.

Essas escolhas de estruturas gramaticais e de vocabulário, que os alunos fizeram na 11ª e 12ª aulas para a construção do diálogo, compõem o conhecimento sistêmico no processo de construção de significados, pois, segundo os PCN – LE (1998), esse conhecimento possibilita que as pessoas, ao produzirem enunciados, façam escolhas gramaticalmente adequadas, apoiando-se no nível sistêmico da língua, envolvendo vários níveis da organização lingüística, como por exemplo, léxico-semânticos, morfológicos, sintáticos e fonético-fonológicos.

Na leitura dos dados, torna-se clara a questão teórica dos conceitos espontâneos e científicos, difundida por Vygotsky (1934/1998), por que os alunos foram expostos a um conhecimento da Língua Inglesa, no caso a criação de um diálogo em inglês, que nunca haviam desenvolvido antes na vida cotidiana deles. Esses dois conceitos fazem parte de um único processo: o desenvolvimento da formação de conceitos.

Essa afirmativa pode ser confirmada no depoimento da aluna Débora, no questionário reflexivo nº 5 da 12ª aula intitulada – *Continuação da 11ª aula de*

elaboração do diálogo - aquecimento das cordas vocais, ao indagar como as atividades contribuíram para a aprendizagem:

*Débora: "... mas agora com o teatro tudo mudou agora eu **aprendi coisas que eu não sabia** e que nunca tinha passado pela minha cabeça como **pedir informação em inglês e dar informação em inglês** e etc".*

Portanto, Débora confessa que o teatro lhe ajudou a aprender coisas que ela não imaginava existir como, por exemplo, que em inglês pode dar e pedir informações sobre lugares.

Nesse mesmo questionário reflexivo nº 5 da 12ª aula, indaguei os alunos a respeito das atividades que eram desenvolvidas na 5ª série, antes das atividades teatrais. Essa pergunta também foi feita no questionário nº 1, aplicado na 1ª aula, chamado de percepção. Ao elencar como eram as atividades, os alunos indicaram:

*Renata: "**Cópia**, tradução, vocabulário".*

*Gabriela: "**Cópia**".*

*Bianca: "**Cópia**, tradução".*

*Débora: "**Cópia**, tradução, exercícios gramaticais, vocabulário, leitura em voz alta. **As aulas eram chata porque eu até tinha interesse mais não tinha muita graça**".*

*Edson: "**Cópia**, exercícios gramaticais (Verb to be)".*

Os dados revelam que a atividade que aparece em primeiro lugar é a cópia, pois é mencionada por todos os alunos focais, tanto no questionário reflexivo da 12ª aula e no questionário de percepção nº 1 da 1ª aula. . Em segundo lugar, a tradução. Em terceiro lugar os exercícios gramaticais (Verb to be) e em quarto lugar o vocabulário. A cópia mostra-se a atividade dada com mais freqüência para os alunos focais. Percebo que aprender inglês, para alguns docentes de Língua Inglesa, limita-se à cópia, tradução de textos, exercícios gramaticais, de uma forma estanque e

descontextualizada. Assim, a falta do desenvolvimento lingüístico pode interferir na questão afetiva do aluno. Como exemplo, Débora caracteriza a aula como chata, em seu depoimento acima. A aluna tinha até interesse, mas a aula não tinha graça.

A 13ª e a 14ª aulas foram praticamente a continuação das aulas anteriores. Nesse momento as aulas tinham como objetivo a verificação, nos grupos formados pelos alunos, da construção dos diálogos e o trabalho de pronúncia para a apresentação final. Nota-se o registro em meu diário digital, referente ao trabalho de pronúncia na 13ª aula:

*“Os diálogos já estavam prontos e corretamente com as divisões de papéis. Mas ainda faltava trabalhar a pronúncia. Esse trabalho foi o seguinte: a) apresentar aos alunos o som fonético do **th** quando pronunciamos palavras como, por exemplo, **thank you**, **three** b) apresentar aos alunos o som fonético do **th** quando pronunciamos as palavras como por exemplo, **there** c) mostrar a diferença entre o som de **thank** e **there** e comentar que existem na Língua Inglesa e não existem em nossa cultura, d) mostrar a diferente entoação que existe quando fazemos uma pergunta iniciada com **WH questions - falling** (para baixo) intonation e na **Yes ou No questions - rising** (para cima) intonation, d) mostrar o **linking** (ligação) que há entre palavras em inglês terminadas em consoantes e se a outra palavra começa com vogal por exemplo, **How can I get ... yes, it is ... straight ahead** e) mostrar o **linking** (ligação) que há quando uma letra termina e inicia uma outra palavra com a mesma consoante, por exemplo **gas station**. f) apresentar as 10 vogais longas e curtas que há no inglês e mostrar a pronúncia da palavra **please** (que o som da vogal **i** é longo) g) mostrar a importância da pronúncia da letra **l** como em **welcome** e **school**, que normalmente os alunos identificam essas palavras com o português e pronunciam a letra **u** ao invés da letra **l** h) apresentar a pronúncia para as palavras com terminação **tion**, como por exemplo, gás **station**, police **station**, i) apresentar a pronúncia correta das **name** e **welcome**, por exemplo, que normalmente os alunos carregam a letra **i** no final de cada palavra.*

Inicie com a Bianca e depois passei para a dupla da Débora, alunas focais. Débora me disse que adora falar inglês. Notei que enquanto eu estava orientando Bianca, Débora praticava o diálogo com seu par e o ajudava a falar a pronúncia certa”.

O trabalho de pronúncia e entoação contribuiu para a interação em sala de aula. Percebi que os alunos focais além de se empenharem para explicar da melhor forma para os alunos não focais o que eles já haviam aprendido, ficaram entusiasmados com os resultados obtidos, conforme registrei no diário digital da 13ª aula:

Durante o trabalho de pronúncia e entoação notei entusiasmo dos alunos focais em ajudar os colegas a falarem corretamente. Os risos e o empenho dos alunos focais em ajudarem os outros são provas disso.

Portanto, essa aula foi de extrema importância porque, além de melhorar a interação em sala de aula, percebi o desejo dos alunos de não só falarem inglês, mas também o interesse em pronunciar as palavras do diálogo da maneira correta. Esse desejo de falar inglês é reiterado pelos alunos conforme consta nas sondagens iniciais feitas pelos alunos na página 44.

Já a 14ª aula, foi caracterizada por atividades envolvendo *inputs* lingüísticos e teatrais e também orientações a respeito de apresentações teatrais. Nesse momento me limitarei somente à atividade de *input* lingüístico. As noções de apresentações teatrais serão consideradas na categoria de aprendizagens de outras naturezas.

Na 14ª aula a atividade teatral com *input* lingüístico, intitulada *Tchow-tchow*, criada por mim, trabalhou a pronúncia de um fragmento do diálogo da apresentação final. O trabalho de pronúncia evidenciou a entoação de perguntas WH – questions, por exemplo, **Where's the post office? How can I get there?** E também a pronúncia do / th / – voiced, para How can I get there?; linking words como palavras que terminam em consoante e iniciam com vogal, como por exemplo, How can I get there? ; Go straight ahead...Where's the post office?. Os alunos puderam praticar trechos dos diálogos da apresentação final. O trabalho de pronúncia da entoação para perguntas de WH – questions (falling intonation), pronúncia do / th /, linking words, aconteceu aliado à atividade teatral que exigia a interação com os colegas, porque os alunos praticavam o diálogo durante a brincadeira. A dinâmica da atividade fez com que os alunos produzissem oralmente todo o diálogo em inglês com vários colegas diferentes, ao mesmo tempo que praticavam a pronúncia. Nessa atividade, observei uma participação maior dos alunos ao se relacionarem, interagindo entre si com muita descontração, sem a preocupação de serem ridicularizados pelos colegas e também a continuidade da prática do diálogo em inglês, intensificando de certa forma o exercício de pronúncia.

A respeito das percepções sobre o aprendizado dessa atividade, ao serem indagados o que aprenderam em inglês, os alunos reproduziram por escrito o diálogo que haviam praticado oralmente, conforme registro no questionário reflexivo nº 6:

“Renata: Eu aprendi a falar”::

Where’s the Post Office?

It’s on Sao Jose Avenue

How can I get there?

Go straight ahead for one block, turn left.

Gabriela: “Eu aprendi a pedir e dar informações em inglês, exemplo”:

Where’s the Post Office?

It’s on Remédios Avenue.”

Bianca: Eu aprendi a pedir e dar informações:

Where’s the post Office?

It’s on Sao Jose Avenue.

Débora: Eu aprendi a pedir e dar informações, como:

Where’s the Gas Station?

It’s on Angélica Street.

Edson: Eu aprendi a pedir informações, como:

Where’s the Post Office?

Go straight ahead for two blocks.

Quando indaguei, no mesmo questionário reflexivo nº 6, qual foi a atividade desenvolvida naquele dia, os alunos focais responderam:

Renata: **“Foi a atividade Tchou-Tchow, porque tinha duas fileiras e a gente falou em inglês melhorando a pronúncia”.**

Gabriela: **“ A atividade foi bem boa de praticar o inglês e também trabalhamos a pronúncia”.**

Bianca: **“A atividade se chama Tchou-Tchow. Nós ficamos em duas linhas e trocamos informações com os colegas em inglês. Praticamos bastante também a pronúncia do nosso diálogo. Foi bem diferente.”**

Débora: **“Foi boa porque nós ficamos em 2 fileiras, uma fila pedia informação e a outra dava informação. O nome era Tchou-Tchow. Falamos o diálogo com o colega e trabalhamos a pronúncia, junto com a brincadeira”.**

Edson: **“A atividade foi diferente porque eu estava em uma fileira perguntando pro meu colega “Where’s the Post Office? E o meu colega respondia “It’s on São Jose Avenue, e aí a minha fila se movia, então eu falava com outro colega, e a outra fila não se movia, então a fila ia andando e a outra não. Assim todo mundo falava com todo mundo. Foi muito legal porque eu aprendi a falar mais um pouco em inglês e pronunciar mais as palavras.”**

Quanto a qual foi o objetivo da atividade, os alunos focais Renata, Gabriela, Bianca, Débora e Edson mencionam que foi trabalhar com a pronúncia, porém nenhum deles mencionou quais exercícios foram realizados.

As atividades de *input* lingüístico das 15^a, 16^a e 18^a aulas referem-se ao *Ensaio da peça, apresentação final e uma re- apresentação* destinada a alunos que faltaram ou para aqueles que não apresentaram um bom desempenho na primeira vez. A 15^a aula, destinada ao ensaio para a apresentação final, foi de observação de tudo aquilo que foi trabalhado durante as 19 aulas deste projeto de atividades teatrais: desempenho lingüístico dos alunos, isto é a fala concatenada no decorrer do diálogo, pronúncia e entoação, posicionamento no palco, desempenho durante a apresentação.

Já a última aula, 16^a, foi destinada à apresentação final dos alunos da 6^a série do Ensino Fundamental, que representaram a seguinte situação proposta:

Você está andando na Avenida principal do seu bairro, quando você encontra um estrangeiro que pede informação sobre um determinado local.

Durante a apresentação, observei o desempenho lingüístico, isto é a fala concatenada do aluno no decorrer do diálogo, pronúncia, se os alunos fizeram uso da entoação quando fizeram perguntas com WH – questions, ou Yes /No questions, a pronúncia das palavras com / th/ voiceless – como a palavra thank ou com / th / voiced – como a palavra there, linking words quando há o encontro de uma palavra que termina com uma consoante e uma outra inicia com vogal – post office; posicionamento no palco dos alunos focais, que são objetos desta pesquisa. Quanto ao desempenho lingüístico pude perceber que os alunos focais e não focais conseguiram atingir o objetivo de apresentar a dramatização sem medo, vergonha ou insegurança. Isso mostra que a barreira emocional que havia no início do projeto foi perdendo a força para o desenvolvimento do senso de responsabilidade, o respeito com o outro, a troca de idéias, a satisfação de estar junto, aproximando assim as pessoas. Esses foram aspectos que observei durante as aulas e registrei em meu diário digital:

“ O compromisso de responsabilidade com o colega, a preocupação em desempenhar o papel bem, falar em inglês, todos esses fatores contribuíram para o sucesso das apresentações”.

A 19ª aula foi destinada à avaliação da proposta de trabalho com atividades teatrais pelos alunos que por algum motivo não compareceram ou não tiveram bom desempenho na apresentação final da 16ª aula. Os alunos não focais responderam o questionário reflexivo nº 7, o mesmo que os alunos presentes para a apresentação final na 16ª aula já tinham respondido. Já os alunos focais responderam o questionário reflexivo nº 8, porque eles ajudaram os alunos não focais que faltaram ou não tiveram bom desempenho na apresentação final. Quando perguntei no questionário reflexivo nº 8, qual foi o aprendizado para a vida deles, por meio das atividades teatrais, eles responderam:

Renata: “O meu aprendizado foi se um dia eu precisar de um diálogo, eu sei pelo menos falar o básico”.

Gabriela: “Meu aprendizado foi, que o inglês não é chato como eu achava, aprendi que tendo atividades, diálogos, trabalhando a pronúncia se torna mais divertido legal aprende”.

Débora: “O meu aprendizado foi, o que eu não sabia eu aprendi e o que já sabia eu aprendi mais, brincando”.

Edson: “O meu aprendizado foi muito legal, aprender a falar com um homem que fala inglês”.

O resultado dos dados revela percepção em relação à melhoria na competência lingüística. Os alunos valorizam a aprendizagem da Língua Inglesa. Renata e Edson vêem na língua a possibilidade de comunicação. Ao dizer que o inglês não é chato, Gabriela parece perceber que a Língua Inglesa proporciona uma aprendizagem mais prazerosa. Ela menciona ainda o trabalho da pronúncia que considera importante para seu aprendizado.

Ao adquirir competência lingüística percebe-se a influência direta na motivação dos alunos. Bianca declara que no começo tinha muita vergonha, talvez por insegurança ou medo de ser ridicularizada pelos colegas. Agora, nota-se uma mudança positiva de atitude conforme a aluna confessa:

*Bianca: “Percebi que **mudei de comportamento mesmo em casa**, com meus colegas e na escola. **Me sinto mais feliz”.***

Essa mudança positiva de comportamento pode contribuir para que Bianca se sinta mais autoconfiante e estabeleça um vínculo maior com a aprendizagem. Logo, a aplicação das atividades teatrais pôde contribuir para a aprendizagem dos alunos da 6ª série do Ensino Fundamental, conforme relato:

Renata: “Foi uma **contribuição muito boa**, ... **eu me desempenhei para aprender muito**, porque me dei mais nos **comportamento está melhorando**”.

Gabriela: “... **sabendo falar corretamente, sabendo trabalhar cada palavra si torna mais interessante aprender e a falar essa língua**”.

Débora: “**Contribuíram muito porque eu me empenhei mais para aprender as coisas**”.

Edson: “Foi muito importante para nós todos porque **se nós encontrarmos um homem que fala em Inglês eu aprendi a falar com ele e perder a vergonha para se apresentar-se**”.

Os alunos focais parecem refletir a respeito das implicações da aprendizagem por meio das atividades teatrais. Renata confessa que as atividades contribuíram para que ela se esforçasse para aprender mais e, principalmente, que o comportamento dela mudasse. Gabriela valoriza a Língua Inglesa, dizendo que saber falar corretamente e trabalhar cada palavra torna a língua mais interessante. Débora se empenhou mais para aprender coisas diferentes. Ela não explica como, mas parece referir-se a sentir mais motivada em se empenhar para os estudos. Por fim, Edson acredita que se encontrar um estrangeiro que fala inglês, ele se comunicará de maneira satisfatória.

Portanto, após análise, os dados revelaram na percepção dos alunos focais da 6ª série do Ensino Fundamental, objeto desta pesquisa, que as aulas de atividades teatrais aliadas às aulas de *input* lingüístico favoreceram o aprendizado da Língua Inglesa.

Na próxima subseção, apresento os resultados referentes à aprendizagem de conteúdos diversos, revelados pelas respostas dos alunos ao serem aplicadas as atividades teatrais aos alunos da 6ª série do Ensino Fundamental.

3.1.1.2 Aprendizagem de conteúdos diversos

Ao analisar as escolhas lexicais, observou-se que, nas percepções dos alunos, as atividades teatrais podem promover não só aprendizagem de conteúdo lingüístico, mas também aprendizagens de outras naturezas, distribuídas nas seguintes

categorias: a) Aprendizagem de técnica vocal; b) Aprendizagem de técnica de expressão corporal; c) Aprendizagem de conceitos teatrais.

3.1.1.2.1 Aprendizagem de técnica vocal

As atividades teatrais foram distribuídas em 19 aulas, como apresentei no capítulo de metodologia na seção contexto da pesquisa, no quadro 2.1, chamado cronograma das aulas de inglês. É importante ressaltar que algumas aulas combinavam atividades teatrais e atividades de *input* lingüístico. Com relação às atividades teatrais, às vezes em uma única aula havia atividades de técnica vocal, expressão corporal, conceitos teatrais, razão dos relatos muitas vezes apresentarem esses diversos conteúdos juntos.

Na 8ª aula, chamada *Trabalho com as cordas vocais* e a *Roda caranguejo*, um dos objetivos da aplicação das atividades teatrais era fazer os alunos trabalharem com as cordas vocais e o controle de voz. Ao serem perguntados quais foram as atividades daquele dia, os cinco alunos focais responderam no questionário reflexivo nº 4, no final da aula:

*Renata: “Eu aprendi várias coisas, exemplo: **cordas vocais e aquece a voz.**”*

*Gabriela: “Foi de **preparar as cordas vocais....**”*

*Bianca: “As atividades para **aquecer as cordas vocais...**”*

*Débora: “As atividades de hoje foi **nós exercitamos a língua e a voz...**”*

*Edson: “Nós **aprendemos a relaxar a boca fazendo muitos movimentos...**”*

Nota-se que todos captaram o objetivo das atividades e indicaram que era aquecer as cordas vocais, fazer movimentos com a boca e estas atividades fizeram parte dos exercícios de como se deve usar a voz. Ao serem perguntados sobre a importância que esses exercícios tiveram para eles, os alunos focais responderam no questionário reflexivo nº 4 da 8ª aula:

Renata: "A importância é para não ficar com dor de garganta; para podermos trabalhar a voz."

Gabriela: "Foi legal, porque é bom preparar a voz; isto é o exercício não é em inglês e aí que é legal porque na aula de inglês aprendemos outras coisas para o nosso dia-a-dia. Trabalhar as cordas vocais fazendo aquecimento evita rouquidão e me apresento melhor na apresentação."

Bianca: "Aquecer minhas cordas vocais para eu falar de maneira certa no palco e aprender a controlar minha voz; isto é, para quando eu estiver no palco, as pessoas possam me ouvir melhor sem eu precisar gritar e ficar rouca".

Débora: "Porque nos ajuda nos concentra na hora de falar com o colega na apresentação e também se eu controlo minha voz eu não preciso gritar e ficar rouca. Com as atividades eu não aprendo só inglês, eu aprendo coisas que me ajudam para outras coisas. Exercitar a voz serve para eu não ficar com dor na garganta e controlar minha voz."

Edson: "A importância era relaxar e aprender em inglês; não é só o Inglês que nós aprendemos, mas sim coisas que vão servir pra mim quando eu crescer mais no futuro, por exemplo: exercícios para a voz (cordas vocais), postura no palco concentração nos exercícios".

Percebe-se que os alunos Renata, Bianca e Débora revelam que esses exercícios servem para que não fiquem com dor de garganta e possam controlar a voz. Gabriela, Bianca e Débora também relatam que esses exercícios de aquecimento das cordas vocais evitam a rouquidão. Débora e Gabriela dizem que aquecer as cordas vocais auxilia para uma melhor apresentação final.

Gabriela, Débora e Edson acreditam que nas aulas de inglês não só aprendem temas relacionados à língua, mas sim com coisas do dia-a-dia que possam ajudá-los na vida, como por exemplo, esses exercícios para a voz. Eles percebem que a Língua Inglesa não só os auxilia em sala de aula, mas pode proporcionar um conhecimento de outras coisas para o futuro. Gabriela, Débora e Edson valorizam e dão importância ao que a Língua Inglesa oferece.

Os alunos focais nunca tinham feito exercícios de aquecimento de cordas vocais anteriormente. Isso é mostrado neste trecho de meu diário digital da 8ª aula:

“Perguntei aos alunos se eles já tinham feito algum exercício de aquecimento de cordas vocais anteriormente e todos disseram que não. Iniciei os exercícios demonstrando como fazê-los. Depois que fiz o primeiro, os alunos começaram a rir porque uns olhavam para os outros e achavam engraçado o jeito do outro. Percebi que Bianca não conseguia fazer o exercício no começo, pois estava com vergonha. Renata tinha dificuldade mesmo com a língua, isto é, em executar o exercício propriamente dito. Já Débora tinha facilidade em fazer e mostrar aos colegas como fazê-los”.

O trecho do diário acima mostra que antes das atividades teatrais, os alunos nunca tiveram oportunidade de aprender a técnica vocal. Com a implementação das atividades teatrais, os alunos demonstraram interesse e sabem da importância do aprendizado dessa técnica, tanto para a apresentação teatral, como para sua vida no futuro.

Conforme indicado anteriormente, Renata menciona em seu depoimento que a importância dessa técnica está em não ficar com dor de garganta e poder trabalhar com a voz. Gabriela revela que trabalhar com as cordas vocais evita a rouquidão e possibilita uma apresentação melhor. Bianca e Débora acreditam que aquecer as cordas vocais faz com que elas aprendam a controlar a voz, permitindo que as pessoas ouçam-nas melhor sem que precisem gritar e ficar roucas. Edson por sua vez considera que esses exercícios com as cordas vocais podem ajudá-lo não só na apresentação em classe, mas também no futuro.

Portanto os alunos demonstram perceber a importância do uso da voz, tanto para as atividades teatrais em classe como para outras situações de suas vidas fora da sala de aula. Nessa direção, os resultados corroboram o argumento de Reverbel (2002) de que o ensino da técnica vocal na escola contribui para o ajuste social do indivíduo.

3.1.1.2.2. Aprendizagem de expressão corporal

Na 8ª aula, intitulada *Trabalho com as cordas vocais* e *Roda caranguejo*, também foram aplicadas atividades teatrais que envolviam expressão corporal. Uma delas é a *Roda caranguejo* que descrevi em meu diário digital:

“Os alunos formam um círculo no meio da sala. Todos dão os braços entrelaçados, isto é, um aluno dá o braço para o outro aluno e este segundo aluno dobra o seu braço com o do primeiro colega. Esse colega dá o seu braço para o outro, assim sucessivamente. Depois de todos os alunos permanecerem com os braços dados no círculo, eles começam a contar até o número oito, em inglês, ao mesmo tempo em que começam a andar para o lado direito, como um caranguejo...”

A aprendizagem da técnica corporal foi um aspecto que apareceu no discurso dos alunos. Em um primeiro momento, quando pergunto quais foram as atividades daquela aula, quatro alunos focais descrevem que foi a da *Roda caranguejo*, conforme trechos abaixo:

*“Renata: **“Anda como caranguejo”** Em uma roda grande temos que dar o braço para o colega e não pode soltar; temos que andar de lado que nem caranguejo e contar os números de 1 a 10...”*

*Gabriela: **“a roda caranguejo”**.*

*Bianca: **“a roda caranguejo”**.*

*Débora: **“exercício do caranguejo”***

Nota-se que Renata descreve a atividade. Gabriela e Bianca dizem o nome da atividade. Débora classifica-o como exercício. Os alunos neste momento não demonstram saber se a atividade envolve expressão corporal. Diante dessas informações, no mesmo questionário reflexivo de nº 4 da 8ª aula, solicitei que detalhassem a execução da atividade:

*Renata: **É aprender de jeito diferente do que quando a gente aprende na sala de aula sentado. Eu tinha que prestar atenção nas minhas pernas e contar os números alto em voz alta brincado com os colegas.”***

*Gabriela: **“ Jeito descontraído a gente se movimenta para aprender, principalmente o corpo. A gente não fica parado na sala, quieto...”***

Débora: “Diferente de aprender sentado na carteira. Assim é mais alegre e eu me sento mais alegre. O tempo da aula passa mais rápido. E eu também percebo que quando eu conto os números são as vezes que eu movimento minhas pernas na roda caranguejo”.

Esses dados sugerem que a aprendizagem da expressão corporal faz o aluno ver o processo de aprender usado como diferente de outros já vivenciados e, ao mesmo tempo, tecem comentários favoráveis a esse jeito. O toque, o respeito pelo outro, a noção de espaço físico no ambiente social, observar e imitar os movimentos do outro, são aspectos favoráveis desenvolvidos na brincadeira de faz-de-conta. Acredito que esse fato tenha também contribuído para que os alunos se sentissem motivados a aprender a Língua Inglesa, pois segundo Spolin (2003:131) o *aluno constitui um organismo unificado que funciona como uma unidade, para uma resposta de vida*. A autora justifica que o corpo deve ser um veículo de expressão e precisa ser desenvolvido para se tornar um instrumento sensível, capaz de perceber, estabelecer contato e comunicar.

Essa visão de aprendizagem corporal ainda não é muito divulgada, pois sabemos que na escola ainda permeia uma visão tradicional de ensino, onde valores sociais se sobrepõem aos valores humanos, fazendo a aprendizagem da linguagem corporal ainda ser evitada no ensino.

Entretanto, os dados desta pesquisa revelam que essa nova maneira diferente e alegre de aprender inglês valoriza o aluno e faz com que resulte em um aprendizado mais prazeroso. Nota-se que a aprendizagem da técnica corporal facilita o aprendizado do aluno. Reverbel (2002) argumenta que valorizar a aprendizagem corporal concorre para o desenvolvimento da personalidade do aluno, posto que desenvolve capacidades e habilidades indispensáveis ao processo de aprendizagem. O desenvolvimento dessas capacidades está relacionado à observação, à percepção, à imaginação que são inatas ao ser humano, mas que necessitam de estímulos das atividades teatrais.

A autora ainda expõe que durante os exercícios, o aluno identifica seus recursos corporais, aprimora sua linguagem gestual, aplicando-a espontaneamente nas mais diversas situações propostas durante a atividade.

3.1.1.2.3 Aprendizagem de conceitos teatrais

Como já foi dito anteriormente, a intenção das atividades teatrais não é fazer do aluno um ator, mas sim criar condições para que ele conheça conceitos teatrais como a diferença entre palco e platéia, posicionamento no palco, saberes necessários para um bom desempenho de sua apresentação final em inglês.

Duas aulas foram destinadas à apresentação de conceitos teatrais para os alunos. Na 5ª aula, a atividade foi chamada de *Diferença entre palco e platéia*, isto é, sobre o espaço cenográfico, requisito importante para o trabalho das atividades teatrais. A sala de aula foi transformada nesse espaço importante do teatro para que os alunos pudessem vivenciar essa experiência diferente.

Na 14ª aula foram trabalhadas duas atividades teatrais: a primeira atividade da 14ª aula foi relacionada a *Noções de teatro* e a segunda foi a atividade teatral de *Tchow-tchow* de criação da professora. Nessa 14ª aula, inicialmente, retomei os conceitos teatrais, conforme apresentei em meu diário digital:

“Finalizando expliquei a importância do posicionamento dos atores no palco. O público quer ver o ator para poder apreciar a sua interpretação bem como apreciar a sua performance no palco. O ator deverá obedecer as marcações no palco porque assim ele poderá mostrar tanto sua performance para o público como para o seu companheiro de cena”.

E ainda informei aos alunos sobre as responsabilidades em uma apresentação teatral:

*“Em primeiro lugar a **responsabilidade de não faltar aos ensaios e o hábito do estudo** estão atrelados, uma vez que o **trabalho teatral é um trabalho coletivo**. A apresentação envolverá duas pessoas. (Enfatizei que mesmo que fosse um monólogo, a importância seria a mesma). Se um dos integrantes faltar ou não estudar a sua fala, o trabalho do grupo estará arruinado. O senso de responsabilidade que cada um tem que desenvolver é em respeito ao outro colega, enfim ao trabalho coletivo. Todos fazem parte do grupo. A interação é muito importante nesse momento. Eu tenho que pensar que sou “importante” e faço parte do outro”.*

As respostas dadas pelos alunos focais em relação aos conhecimentos teatrais demonstram um interesse e uma transformação da idéia de que uma apresentação teatral é de responsabilidade do aluno, conforme depoimentos a seguir:

*Renata: “Eu aprendi que **não se pode ficar de costa para a platéia**. Aquecer as cordas vocais. **Não faltar no dia da apresentação**. Trabalhar a pronúncia”.*

*Bianca: “Que **não devo ficar de costas para o público, não faltar no dia da apresentação**”.*

*Débora: “**Não posso ficar de costas para o público e faltar no dia da apresentação**”.*

As alunas Renata, Bianca e Débora demonstraram ter adquirido conceitos teatrais importantes para a apresentação em inglês. O posicionamento no palco ou a marcação de cena são conceitos mais relevantes para o teatro porque fazem o aluno aprender a perceber as necessidades da cena e o que acontece ao seu redor em relação ao seu colega (Spolin, 1963:143).

Nesse sentido, a meu ver, esse conceito teatral de marcação de cena faz que o aluno crie uma autonomia no decorrer das atividades teatrais, tornando-o consciente de compartilhar o espaço com seu colega e principalmente, com a platéia. Percebi que em relação à apresentação teatral, os alunos se atêm a exemplificar o posicionamento no palco, isto é, à marcação em cena.

Finalizo aqui os resultados que se referem à forma como atividades teatrais podem promover aprendizagem para um grupo de alunos e apresento na próxima seção,

dados referentes aos sentimentos dos alunos durante o processo de aplicação das atividades teatrais.

3.2 Sentimentos dos alunos durante o processo de aplicação das atividades teatrais.

Nesta seção, apresento os resultados das análises de dados referentes aos sentimentos revelados durante o processo de aplicação das atividades teatrais e respondo a segunda pergunta desta pesquisa:

2) Que sentimentos os alunos revelam durante o processo de aplicação das atividades teatrais?

Para chegar às categorias que respondem a pergunta de pesquisa desta seção, os dados foram analisados, identificados e classificados em categorias, a partir das escolhas lexicais dos alunos no que se refere aos sentimentos que eles tiveram em relação às atividades propostas, os sentimentos em relação aos colegas e à professora e os sentimentos em relação a eles mesmos, durante a aplicação das atividades teatrais.

Dessa forma, os dados levantados e analisados identificaram sentimentos que foram categorizados em: 1) percepções de ordem didática; 2) percepções de ordem interpessoal e 3) percepções de ordem pessoal.

3.2.1 Ordem didática

As atividades teatrais desenvolvidas foram dinâmicas e diferentes. Elas provocavam uma mudança no ambiente da sala de aula: às vezes a sala de aula era dividida em palco e platéia para que o aluno tivesse a idéia de como era um teatro; as carteiras

tinham que ser agrupadas para proporcionar um espaço maior, ou até mesmo as atividades tinham que ser realizadas na quadra da escola. As atividades eram feitas em pares, em grupos ou em círculos. Adereços também eram utilizados durante a execução da atividade como material de apoio. A cada dia era desenvolvida uma atividade nova. As percepções dos alunos, que revelaram certa consciência no que se referia a esses procedimentos, foram classificadas nesta categoria.

Na 6ª aula foi aplicada a atividade *Introducing yourself* com o objetivo dos alunos se apresentarem em inglês e terem uma melhor interação durante o processo de aplicação das atividades teatrais, uma vez que eles mesmos revelaram que estudam na mesma classe sim, mas não há muito relacionamento entre eles.

Após a aula, ao perguntar aos alunos como se sentiram ao realizar a atividade, eles responderam no questionário reflexivo nº2, da 6ª aula:

*Renata: “**Bem**, porque foi **num ambiente diferente, foi bem interessante** porque é uma nova maneira de aprender inglês, de outra maneira”.*

*Bianca: “**Muito bem**, porque foi uma **atividade muito diferente**, também **porque agente foi para quadra e aprendemos de outra maneira**. “*

Os sentimentos de bem-estar dos alunos são atrelados ao fato de a atividade *Introducing yourself* da 6ª aula ter sido percebida como interessante ou muito diferente. Primeiro porque foi realizada em um ambiente (a quadra) diferente do rotineiro (a sala de aula), então, fiz essa mudança didática com o propósito de torná-los mais livres; segundo porque a própria atividade era diferente de outras e isto parece, portanto, ter gerado reações positivas em relação à aprendizagem, contribuindo para o bem estar do grupo de alunos. Então a forma como a atividade foi conduzida fez com que os alunos se sentissem mais à vontade, conforme registrei em meu diário após o término da aula:

*“Hoje resolvi fazer a **atividade na quadra**. Percebi que o número de alunos hoje era bem maior – 39. O espaço físico na sala de aula era muito pequeno. **Quando eu informei os alunos a respeito, começaram a gritar felizes** por deixarmos a sala de aula e irmos para um local maior, arejado, **onde eles poderiam se sentir mais livres**”.*

A esse respeito, a aluna focal Renata, ainda complementou no questionário reflexivo nº 2, da 6ª aula:

Renata: “o ambiente diferente é sem ser na classe, na quadra com mais liberdade, para me sentir feliz; com minhas amigas do meu lado e esquecer dos problemas; e a foi para mim uma novidade do inglês. A professora me ajudou e eu me senti mais confiante quando me apresentei”.

Notei que neste dia o ambiente diferente, neste caso a quadra da escola, favoreceu para que Renata e Bianca se sentissem mais à vontade e livres para a execução da atividade. Essa sensação de liberdade que a realização da atividade na quadra causou, também pode ser comprovada quando descrevi a reação dos alunos no diário digital. A mudança de ambiente trouxe uma melhor execução da atividade e todos os alunos, 39, puderam participar de uma maneira mais prazerosa.

Em relação ao sentimento perante a atividade desenvolvida nesse dia, os alunos focais ainda relataram no questionário reflexivo nº 2, da 6ª aula:

Renata: “A atividade foi bem confortável por que fizemos coisas diferentes. Nós podemos brincar de falar inglês...”.

Gabriela: “A atividade é bem boa de se falar em inglês.”

Bianca: “Esse jeito de jogar a bola e perguntar o nome em inglês foi muito legal. É diferente, motiva a gente a aprender melhor o inglês”.

Débora: “Eu me senti mais solta, porque eu fiz uma atividade diferente. Eu fiz uma atividade que nunca fiz antes nas aulas de inglês. O novo me atrai (na atividade teatral, só de saber que não sou a Débora, me sinto feliz)”.

Edson: “Tinha que jogar a bola perguntando o nome da pessoa. No início eu senti vergonha, medo, depois eu vi que todo mundo estava brincando, aprendendo”.

Os alunos apreciaram a atividade teatral, pois por meio dela puderam aprender coisas diferentes, isto é jogar a bola em um círculo, se apresentando e perguntando o nome do colega em inglês. Infelizmente, Renata não exemplifica que coisas diferentes são essas ao dizer que a atividade foi bem confortável porque fizemos

coisas diferentes, mas tem-se a idéia de que só o fato de ir para um outro ambiente, nesse caso a quadra da escola, já proporciona a ela um ambiente diferente, conforme elucida em seu depoimento no questionário reflexivo nº 2 da 6ª aula.

Gabriela gostou da atividade, pois por essa atividade pôde perguntar o nome do colega e apresentar-se, sem que se sentisse como alvo de gozações:

E ninguém riu de mim não zoaram da minha cara

Renata, Bianca e Débora descrevem a atividade como diferente. Aprender inglês por meio de uma brincadeira é inovador para as alunas. Bianca se diz motivada a aprender melhor a Língua Inglesa. A aluna ainda complementa no questionário reflexivo nº 2, da 6ª aula:

A atividade é diferente, sem ter que copiar a matéria da lousa o tempo todo e sim falando com os outros.

Débora aprecia o novo. Na brincadeira com as atividades teatrais, a aluna menciona que assume um papel que não é o dela, da vida real e isso a faz se sentir feliz. Edson, por sua vez, diz que a brincadeira faz com que ele não sinta vergonha dos colegas, facilitando assim o aprendizado. Logo, brincadeira é bom para se sentir outro, descompromissado e não ter vergonha.

As atividades teatrais podem proporcionar um momento diferente, de brincadeira. Débora diz que nas atividades teatrais, ela se sente feliz por não ser ela mesma. Analisando a fala de Débora, nota-se que a brincadeira, proporcionada pela atividade, remete a aluna para um mundo imaginário, da fantasia, do faz-de-conta, ao fazer uso do lado lúdico, favorece, assim, o desenvolvimento de um ser dinâmico e social, conforme a teoria vygotskyana.

Nesses dados manifestam-se questões da teoria vygotskiana relacionadas também com a atividade infantil, a qual Vygotsky (1934/1998) denomina como brinquedo. O brinquedo refere-se à brincadeira de “faz-de-conta”, que faz parte de um mundo ilusório e imaginário. Nesse mundo ilusório, a criança tenta realizar os desejos que normalmente não são realizáveis em situações reais. Nas palavras de Oliveira (2002:66):

Numa situação imaginária como a da brincadeira de “faz-de-conta”, ao contrário, a criança é levada a agir num mundo imaginário (o “ônibus” que ela está dirigindo na brincadeira, por exemplo), onde a situação é definida pelo significado estabelecido pela brincadeira (o ônibus, o motorista, os passageiros, etc.) e não pelos elementos reais concretamente presentes (as cadeiras da sala onde ela está brincando de ônibus, as bonecas, etc.).

Ao pensar na atividade teatral, o aluno desempenha um papel que na verdade não é o dele da vida real porque ele envolve a brincadeira de faz-de-conta. Ao brincar o aluno se sente mais descontraído, mais livre, favorecendo assim um melhor aprendizado.

A brincadeira de faz-de-conta é também uma atividade regida por regras. Quando Bianca diz “Esse jeito de jogar a bola e perguntar o nome em inglês foi muito legal”, demonstra que há na atividade teatral uma regra formulada. Logo, o aluno deverá segui-la para que se atinja o objetivo proposto inicialmente para a atividade.

Nesse sentido Vygotsky (1934/1998: 124) defende que não existe brinquedo sem regras. Oliveira (2002:67) esclarece que não é qualquer comportamento, portanto, que é aceitável no âmbito de uma dada brincadeira. A autora ainda comenta que são justamente as regras da brincadeira que fazem a criança se comportar de forma mais avançada do que aquela habitual para sua idade.

Portanto a brincadeira de faz-de-conta contribui para que a criança enriqueça sua identidade e perceba que ao vivenciar papéis diferentes, durante a situação imaginária, experimente uma outra maneira de pensar e que existem regras de

comportamento a serem seguidas que contribuem para o desenvolvimento social e assim para a cidadania.

A situação imaginária do brinquedo pode ser percebida também no depoimento da aluna Renata no questionário nº 2, da 6ª aula intitulada *Introducing Yourself*:

*Renata: “Eu **me senti uma outra pessoa**, pois eu **estava falando outra língua**; **não era eu**; **como se fosse outra pessoa**, então me **senti mais livre**”.*

A aluna Renata, por sua vez, afirma que se sente outra pessoa ao falar inglês. O fato de ser uma atividade teatral cria uma situação imaginária para a aluna. A atividade teatral trabalha com o lado lúdico da criança, uma brincadeira de faz-de-conta que permite a ela se projetar no papel está interpretando. Isso facilita o seu desempenho ao falar inglês, pois ela sabe que está representando um papel que não é real. Por outro lado, desvela novos caminhos para conhecer a si mesma e amplia possibilidades na interação com o outro.

Na brincadeira de faz-de-conta não posso deixar de mencionar que o aluno se apropria também da imitação. Por meio dela, a criança faz uso de suas idéias, desenvolve sua criatividade e experimenta condutas novas. Isso contribui para que ela se desenvolva socialmente, pois, segundo a teoria vygotskyana, ao observar as ações do outro hoje a criança reconstrói as suas próprias ações amanhã, levando-a a novos níveis de conhecimento e desenvolvimento.

A 17ª aula foi destinada aos *alunos para avaliarem a proposta de trabalho com as atividades teatrais*. Gabriela, Bianca Débora e Edson revelaram o que acharam de participar do projeto das atividades teatrais durante o semestre, por meio do questionário reflexivo nº 7. Nas palavras deles:

*Gabriela: “No começo eu não gostava da idéias, porque eu era muito tímida, mas quando **começou estas atividades eu comecei a gostar** e cada aula que **tínhamos eu gostava mais ainda, eu gostei muito**”.*

*Bianca: “**Muito interessante**, porque eu nunca fiz teatro, muito menos na matéria de inglês”.*

*Débora: “**Eu achei boa**, porque nos iremos **aprender mais inglês brincando**”.*

*Edson: “**Foi muito legal. Aprendi e gostei de fazer os exercícios das cordas vocais...**”*

Os alunos focais revelaram que participar das atividades teatrais foi importante, muito interessante, bom ou muito legal. Somente Gabriela não gostou no início, porque ela era tímida e talvez não tivesse a idéia de como seria desenvolvido o trabalho. No final, ela confessa que gostou muito. Isso demonstra que a aluna teve consciência de que as atividades trouxeram algo inovador na aprendizagem.

Já Bianca achou o trabalho interessante e Débora achou boa a idéia do trabalho porque além de nunca ter feito teatro, ela nunca pensou que por meio dele poderia aprender inglês.

Finalmente, Edson argumenta que foi legal o trabalho porque lhe deu a oportunidade de falar tal como o falante da Língua Inglesa e aprender outras técnicas, como por exemplo, o aquecimento das cordas vocais.

De certa maneira, os alunos focais acreditam que as atividades teatrais contribuem para o aprendizado da língua estrangeira.

3.2.2 Ordem interpessoal

Nessa categoria apresento os resultados referentes às percepções dos sentimentos dos alunos em relação aos seus colegas e à professora durante a aplicação das atividades teatrais.

3.2.2.1 Relação interpessoal: colegas

Foram aplicadas duas atividades em que os alunos tiveram um contato maior com os colegas. Essas duas atividades são: *Introducing yourself* da 6ª aula na qual os alunos se apresentavam uns aos outros em inglês, jogando em um primeiro momento uma bola e depois era introduzida uma outra bola na roda; e a *Roda caranguejo* da 8ª aula na qual os alunos permaneciam em um círculo e tinham que andar como um caranguejo, isto é de lado com os braços dados, contando os números de 1 a 10 em inglês.

Ao final da atividade *Introducing yourself* da 6ª aula, indaguei os alunos o que sentiram ao fazer a atividade com um outro colega. Eles responderam no questionário reflexivo nº 2:

Renata: “Me senti bem, porque tem pessoas que eu não tenho amizade, e jogue para a pessoa e me senti mais leve por isso, isto é o contato com essa pessoa, não me fez ficar envergonhada quanto eu pensava”.

Gabriela: “Achei legal, porque é bom, e acho gostoso falar, em uma língua diferente com meus amigos, gostei muito”.

Bianca: “Bem, porque eu joguei a bola até para pessoas que eu não tinha afinidade”.

Débora: “Eu me senti relaxante com outros colegas que eu não conversava muito. Eu me senti relaxante porque eu não senti tanto medo ao jogar a bola para quem eu não tenho amizade”.

Os dados confirmam que os alunos focais se sentiram bem, alegres, ao trabalharem com colegas que até não tinham afinidade, ampliando a possibilidade de amizade e confiança no outro, conforme depoimentos das alunas Renata, Bianca e Débora.

Esses depoimentos reforçam as declarações dos alunos referentes à atividade da 8ª aula, *Roda caranguejo*, cujo objetivo era fazer com que trabalhassem em grupo. Em meu diário digital descrevi a referida aula:

*“Na atividade Roda caranguejo, os alunos trabalharam a coordenação motora, pois a atividade foi feita com os pés, com as mãos, com a voz e com o raciocínio. Nessa atividade, **houve a necessidade de desenvolver o trabalho em grupo**, pois se os alunos não mantivessem sincronia nos movimentos imitando o andar do caranguejo que é lateral, e juntos, a atividade não seria bem sucedida”.*

Ao perguntar aos alunos se fizeram a atividade com um colega diferente de seu convívio e como se sentiram, eles responderam no questionário reflexivo nº 4, da 8ª aula:

*Renata: “**Sim. Eu me senti leve** porque eu estava brigada com ela e hoje eu tentei reconcilia. Nós brigamos e **na hora da brincadeira eu fiz as pazes com minha amiga**”.*

*Gabriela: “...Eu sou muito tímida, **estas atividades me ajudam a ficar mais leve e ter coragem de brincar com outros colegas**”.*

*Bianca: “Eu não fiz a atividade com um colega diferente. Quando eu percebi as **minhas colegas de grupo** estavam já do meu lado. Não teve uma razão especial”.*

*Débora: “**Eu me senti mais confortável porque eu fiz as atividades com pessoas que eu não convivo muito, que eu não converso. Eu me senti leve, sem medo de errar**”.*

*Edson: “**Eu fiz, quem estava do meu lado era a “Gabriela” e eu me senti muito alegre na roda do caranguejo. Porque a Gabriela é uma pessoa que eu não converso muito e eu estou sentindo que estou perdendo a vergonha**”.*

Observa-se nos exemplos acima que o trabalho com as atividades teatrais permitiu uma mudança favorável da percepção dos alunos em relação ao grupo. Com exceção da Bianca, que não teve a oportunidade de trabalhar com um colega diferente, Renata, Gabriela, Débora e Edson relatam que ao desenvolverem a atividade com outros colegas, que não são do convívio, se sentiram leves, com coragem de brincar, sem medo de errar e principalmente sem medo de se expor. Além disso, Renata alega ter feito as pazes com a colega que ela havia brigado. Isso significa que as atividades teatrais podem promover a solução de problemas de ordem pessoal e favorece as relações interpessoais, uma vez que contribuiu para que Renata fizesse as pazes com a amiga por meio das atividades teatrais.

Os depoimentos dos alunos descritos acima e as anotações feitas por mim durante a atividade *Roda caranguejo* da 8ª aula no diário digital demonstram que as atividades podem contribuir para uma mudança nas relações interpessoais dos alunos. Observei que os alunos se sentiram à vontade e queriam participar mais vezes das atividades. Eles começaram, lentamente, a se relacionar com os outros colegas de classe, sem o receio de não serem aceitos em determinados grupos. Esses registros foram feitos no diário digital da 8ª aula:

“Débora permaneceu na roda, perto de alunos que normalmente ela não tem muito convívio.”

“Débora não é uma aluna que agrade aos colegas. Ela tem problemas de indisciplina em sala. Dessa vez ela fez a atividade com outros alunos que não são de seu convívio e terminou o exercício de forma adequada”.

“A atitude da Bianca de fazer a atividade com alunos que ela não conversa me surpreendeu porque ela é uma aluna que participa das atividades, mas na maioria das vezes prefere fazer depois.”

Com relação à interação dos alunos, relatei:

“A interação dos alunos foi muito grande. Os alunos focais estavam mais descontraídos e percebi que eles queriam participar da brincadeira”.

Corroboram os dados acima, os depoimentos de Renata, Bianca e Edson na 12ª aula intitulada *Continuação da 11ª aula de elaboração do diálogo – aquecimento das cordas vocais*. Ao indagar como as atividades teatrais contribuíram para eles, como alunos da 6ª série do Ensino Fundamental, esses alunos relataram no questionário reflexivo nº 5:

Renata: *“A atividade teatral me ajuda a conversar com colega, me reunir mais com os colegas que não tenho muita amizade...”*

Bianca: *“Contribui a conviver com pessoas diferentes...”*

Edson: *“pude compartilhar com os colegas da sala...”*

Percebe-se que ocorreu uma mudança no sentimento dos alunos com relação a seus pares. Compartilhar foi a tônica desses dados. Os alunos revelam que com as atividades teatrais puderam compartilhar com colegas com quem eles não tinham tanta intimidade.

Já as 17ª e 19ª aulas foram destinadas somente aos alunos para que respondessem os questionários reflexivos finais, isto é, para que os alunos fizessem uma avaliação final da implementação das atividades teatrais.

A respeito da mudança da relação com os colegas, os alunos revelaram no questionário reflexivo nº 7, da 17ª aula:

*Renata: “Em **relação a outros colegas, Sim, porque tive mais oportunidades de falar com outros colegas. Ah eu também fiz as pazes com minha amiga**”*

*Gabriela: “Eu tenho quase certeza que **sim**, porque eu ficava só na minha, **mas agora eu converso com todos numa boa**”.*

*Bianca: “**Sim, porque eu perdi minha timidez com meus colegas...**”*

*Débora: “**Sim, porque tinha algum colegas que eu nem conversava, mas depois eu me relacionei mais com os meus colegas...**”*

*Edson: “**Sim porque toda vez que eu ia na frente eu ficava com vergonha dos meus colegas, agora não tenho mais vergonha de ir na frente e se apresentar-se**”.*

Nesse mesmo questionário, ao perguntar aos alunos como se sentiram ao apresentar a peça para a classe, eles responderam:

*Renata: “**Muito bem, pouca vergonha, importante e nervosa**”.*

*Gabriela: “**Bem, pouca vergonha, importante**”.*

*Bianca: “**Muito bem, pouca vergonha, importante**”.*

*Débora: “**Bem, muito bem, pouca vergonha, importante**”.*

*Edson: “**Bem, muito bem pouca vergonha e importante**”.*

Os alunos relataram que, durante a apresentação teatral final para seus colegas de classe, se sentiram muito bem ou bem e com pouca vergonha perante seus colegas. Isso demonstra um sentimento bem diferente daqueles que foram relatados no início do trabalho que eram: vergonha, medo de se expor e insegurança; melhorando assim as relações interpessoais.

A 19ª aula foi destinada à re-apresentação teatral dos alunos que faltaram ou não tiveram um desempenho favorável na apresentação teatral na 16ª aula. Para esse trabalho de acompanhamento solicitei a os alunos focais que ajudassem àqueles porque queria saber como os alunos focais se sentiriam nessa tarefa e se com a ajuda de um colega e não da professora os alunos não focais conseguiriam atingir o objetivo da aula. Após as apresentações dos grupos, pedi que os alunos focais descrevessem o sentimento dessa nova experiência. Os alunos relataram no questionário reflexivo nº 8, da 19ª aula:

*Renata: “**A experiência foi ótima** porque eu vi que eu **podia ajudar uma pessoa** que de algum jeito dependeu de mim para ajudá-los **eu adorei me senti importante**”.*

*Gabriela: “Sim, eu ajudei a mim mesma como também a minha amiga. **A minha experiência, eu me senti bem, ajudando os outros**”.*

*Bianca: “No começo eu fiquei com medo de não conseguir, **mas aí eu fui ajudando e eu vi que ela conseguiu melhorar muito a falar inglês**”.*

*Débora: “**Foi legal, porque o que eu aprendi eu pude ensinar e passar para os meus colegas e eu aprendi com eles o que eu não sabia, porque um ensinava o outro**”.*

*Edson: “**Foi muito legal foi uma aula muito diferente ensinar outros alunos que não sabia eu fui muito útil para eles aprender a falar inglês**”.*

Nos depoimentos se percebe que os alunos gostaram da experiência de ajudar os colegas. Renata achou ótimo esse desafio e descobriu que pôde ajudar uma pessoa e até se sentiu importante. O fato dela se sentir importante pode ter contribuído para elevar sua auto-estima. Gabriela se sentiu bem ajudando os outros. Bianca e Edson perceberam que com sua ajuda, os seus colegas tiveram um desempenho melhor na apresentação. Isso demonstra que os alunos se sentiram motivados com esse

tipo de trabalho. Débora gostou do trabalho porque ela ensinou os colegas e ela também aprendeu com eles. Essa troca de experiência parece ter contribuído para a percepção e a valoração dela e dos outros.

Os relatos dos alunos podem ser comparados com o que observei durante a aula. O resultado da proposta de trabalho também me surpreendeu. Os alunos focais se empenharam para que os alunos não focais apresentassem o diálogo em inglês de maneira satisfatória, sendo que esse resultado foi descrito no diário digital da 18ª aula:

“A apresentação dos alunos foi um sucesso. Percebi que com a ajuda dos alunos focais os alunos não focais que encenaram a peça, se sentiram bem à vontade durante a apresentação dos diálogos e pediram que a peça fosse re-apresentada. Isso mostra que o trabalho desempenhado pelos alunos focais foi de extrema importância, valorizando a auto-estima e a autoconfiança. Ao final da apresentação, os alunos foram aplaudidos calorosamente pela platéia.”

Nesse sentido, percebo que as atividades teatrais puderam contribuir para a melhoria das relações interpessoais.

3.2.2.2 Relação interpessoal: professora

Nessa categoria foram apresentados os dados relacionados aos sentimentos que os alunos expressaram em relação à interação com a professora, durante as atividades teatrais.

Após a atividade da 6ª aula, intitulada *Introducing yourself*, os alunos relataram seus sentimentos para com a professora no questionário reflexivo nº 2, conforme segue:

Renata: “**É bom** com a **professora ensina** da uma **colaboração ajuda**. É muito bom porque **ela parece uma colega de classe**, às vezes eu esqueço que ela é a professora”.

Gabriela: “**É bem legal** ter a **professora do nosso lado**, e eu me senti bem, livre ao falar, **porque ter a professora como amiga, a professora ajuda nos dando apoio**”.

Bianca: “**Foi muito bom jogar com a professora; ela parecia ser nossa colega também; a professora veio para a nossa idade e voltou no tempo**”.

Débora: “**Eu me senti mais livre porque era com a professora. A professora sempre nos dava força para aprendermos. Me senti livre e segura**”.

Edson: “**A professora ensinou a nós se apresentar** e a falar seu nome. **Foi bom** porque você **sempre ficou do nosso lado, ajudando assim**”.

Ao analisar os dados, notou-se que os alunos focais não parecem ter problemas com a professora. Eles a vêem como alguém que dá força e sempre está presente. Edson e Renata perceberam que o papel da professora, além de auxiliá-los no decorrer do trabalho, foi se preocupar com o desenvolvimento da competência lingüística. A minha mediação parece favorecer a segurança do discente de forma a ampliar-lhe a participação no processo de ensino-aprendizagem. Essa constatação apóia-se no teor do diário já descrito:

*Para a 2ª atividade, cujo objetivo era que os alunos se apresentem em inglês como se estivessem no palco, pedi para que os alunos sentassem no chão da quadra e imaginassem um teatro aberto. Retomei a explicação da atividade do dia anterior, que foi a Diferença entre palco e platéia – Stage and Audience. **Pedi para os alunos que estavam na aula de ontem, 27.09.04, que participassem explicando, eles mesmos, a atividade para os demais.***

*Eu fiquei surpresa, pois as alunas focais Bianca e Gabriela, que são normalmente mais tímidas, **responderam prontamente** quais eram as diferenças de Stage e Audience e como as pessoas que estavam nesses lugares deveriam se comportar.*

Mediante os dados analisados e as informações contidas no diário, percebe-se que o papel da professora foi de mediadora, direcionando as atividades em um primeiro momento e depois permitindo que os alunos agissem a favor de seu próprio aprendizado.

A 17ª aula, da 9ª semana, foi destinada somente aos alunos para que fizessem uma avaliação final das atividades teatrais, uma vez que a apresentação final da dramatização foi realizada uma aula anterior, isto é na 16ª aula da 9ª semana.

Quando perguntei se as atividades teatrais mudaram a relação com a professora e colegas, os alunos relataram:

*Renata: “**Não, por que a minha relação com a professora e os colegas é igual sempre**”.*

*Gabriela: “**Eu tenho certeza que sim porque no começo do ano eu não falava muito com a professora.... Eu não falava com a professora por pura timidez**”.*

*Bianca: “**Sim, porque eu perdi minha timidez com meus colegas e com a professora também**”.*

*Débora: “**Sim porque tinha algum colegas que eu nem conversava, mas depois eu me relacionei com os meus colegas e a professora**”.*

*Edson: “**Sim porque toda vez que eu ia na frente eu ficava com vergonha dos meus colegas e minha professora, agora não tenho mais vergonha de ir na frente e se apresentar-se**”.*

Os dados indicam que os alunos percebem uma diferença no relacionamento com a professora a partir das atividades teatrais. Com exceção de Renata, que confessa não ter sentido nenhuma mudança na relação com a professora, os demais alunos focais, Gabriela, Bianca, Débora e Edson, revelam, após a implementação das atividades, certa mudança no relacionamento com a professora. Gabriela, Bianca citam que elas não se aproximavam por pura timidez e Edson por ter vergonha.

3.2.3 Ordem pessoal

Nessa categoria, foram reunidos os dados referentes a emoções, sentimentos, atitudes e comportamentos, percebidos pelos alunos em relação a eles mesmos durante o processo de aplicação das atividades teatrais.

Na 6ª aula foi aplicada a atividade *Introducing yourself* com o objetivo dos alunos se apresentarem em inglês e de analisar se eles tiveram uma melhor interação durante o processo de aplicação das atividades teatrais.

Em relação ao sentimento que os alunos tiveram por eles próprios durante a realização da atividade, eles relataram no questionário reflexivo nº 2 da 6ª aula:

Renata: “Eu me senti mais leve aliviada”.

Bianca: “Muito bem, porque eu me senti muito mais à vontade “.

Débora: “Eu me senti refrescante, e mais solta. Me senti feliz”.

Edson: “Eu me senti alegre, feliz”.

Nos depoimentos os alunos se sentem felizes, muito bem e aliviados. Isso indica que as atividades podem despertar sentimentos que proporcionem o bem estar emocional e podem conduzir o aluno a novos desafios como, por exemplo, de auto-aceitação.

Esses resultados aparecem nos questionários das 6ª e 12ª aulas, reiterando que os alunos se sentem alegres por participarem do trabalho. Esse sentimento é bem diferente daqueles que notei nas primeiras atividades que eram: timidez, insegurança e medo de se expor perante os colegas.

A alegria é um sentimento que, a meu ver, contribui para que o aluno se sinta mais motivado a aprender. Esse dado também pôde ser confirmado na 17ª aula, quando os alunos fizeram a apresentação teatral final. Após a apresentação, eles responderam como se sentiram ao realizar as atividades teatrais no questionário reflexivo nº 7. É importante ressaltar que foram dadas as seguintes opções de escolha para os alunos na pergunta fechada: alegre, tímido, ansioso e descontraído.

Renata: “**alegre**”.

Gabriela: “**alegre** e ansiosa”.

Bianca: “**Alegre**, ansiosa, descontraída”.

Débora: “**alegre** ansiosa descontraída”.

Edson: “**Alegre**, ansioso, descontraído”.

De fato, os dados evidenciam que os alunos focais se sentem alegres em participar das atividades teatrais. Essa informação pode ser constatada também quando registrei no diário digital da 16ª aula a descontração e a felicidade demonstrada pelos alunos na encenação final:

“Os alunos, focais e os não focais, ficaram tão empolgados e felizes com o sucesso da apresentação, que me pediram para reapresentarem os diálogos. Atendendo ao pedido dos alunos, houve uma segunda apresentação dos pares até cinco minutos antes de bater o sinal”.

O sucesso, a felicidade, a solicitação dos alunos para reapresentarem os diálogos no palco, me fazem pensar que as atividades teatrais podem proporcionar para o aluno a satisfação pessoal, o alcance de novas metas e novas atitudes, contribuindo para o desenvolvimento do ser social.

Na 12ª aula, intitulada *Continuação da 11ª aula de elaboração do diálogo – aquecimento cordas vocais*, eu queria saber como as atividades teatrais contribuíram de certa forma para os alunos da 6ª série do Ensino Fundamental. Eles relataram no questionário reflexivo nº 5:

*Renata: “A atividade teatral ajuda a **me soltar**”...*

*Gabriela: “ **eu tô perdendo a minha timidez**”*

*Bianca: “... **me soltei mais**, antes **eu era muito tímida** para falar por exemplo um diálogo”.*

*Edson: “eu aprendi a **perder um pouquinho de vergonha...**”. “**Eu perdi um pouquinho a vergonha...**”.*

Pelos depoimentos acima, nota-se que ocorreu uma mudança no sentimento dos alunos com relação a eles mesmos. Perder a vergonha foi uma expressão escolhida várias vezes pelos alunos, para demonstrar essa mudança durante o processo de aplicação das atividades. Renata e Bianca declararam que a atividade ajudou-as a se soltarem; Gabriela e Bianca consideraram que a atividade ajudou-as a perderem a timidez com outras pessoas. Bianca ainda complementou que antes das atividades era muito tímida. Edson revelou que perdeu a vergonha. A partir dos depoimentos acima, entendo que as atividades teatrais podem promover uma melhora na auto-estima do aluno, fazendo com que o medo e a vergonha reduzissem, trazendo a eles mais liberdade de se exporem.

O trabalho com as atividades teatrais pôde favorecer positivamente as relações pessoais, porque os próprios alunos apontam uma melhora em ações fora da escola. A 17ª aula foi destinada para os alunos avaliarem a proposta de trabalho com as atividades teatrais. Renata acredita que o trabalho com as atividades teatrais a fez mudar seu comportamento no seu dia-a-dia, tornando-a mais confiante a ponto de ter mais ânimo para ir à escola. A aluna revela sua opinião no questionário reflexivo nº 7:

*Renata: “**Importante** por que desse **jeito eu perdi a vergonha a timidez** é muito legal por causa disso. Porque eu **mudei de comportamento até no dia-a-dia. Eu me sinto mais confiante em fazer as coisas. Tenho mais ânimo de vir para a escola**”.*

Bianca também descreve uma melhora no comportamento do dia-a-dia, com os pais, amigos fora da escola, tornando-a mais confiante para o convívio social. Isso implica em questões afetivas como, por exemplo, uma melhora na auto-estima do aluno. Bianca respondeu qual foi o aprendizado que atividades teatrais proporcionaram para a vida, no questionário reflexivo nº 8, da 19ª aula:

“No começo eu era muito tímida, mas eu fui me soltando, então eu percebi que não tinha que ficar com vergonha. Percebi que mudei de comportamento mesmo em casa, com meus colegas e na escola. Me sinto mais feliz”.

Os relatos de Renata e de Bianca descreveram uma mudança de comportamento não só na escola, mas também no convívio social. Elas fizeram uma reflexão de como eram antes e como se vêem depois do trabalho desenvolvido em sala de aula. A confiança que Renata expressou ter adquirido para realizar coisas novas e a maneira mais livre como Bianca se sente contribuem para sinais de auto-estima positiva. Essa mudança de comportamento também foi declarada por Gabriela no final da 15ª aula que foi destinada ao ensaio dos esquetes para a apresentação final e registrei em meu diário:

“No final da aula quando todos os alunos já haviam saído da sala para o recreio, Gabriela me chamou e confidenciou que estava se sentindo muito feliz. Ela não sabia como explicar, mas percebeu que houve uma mudança interior; ela se sentia mais solta, mais alegre, com vontade de participar mais das aulas de inglês e de outras matérias e principalmente menos tímida e como menos vergonha. Ela complementou que não importava a opinião dos outros e sim o que ela sentia”.

Sendo assim, o trabalho com as atividades teatrais pôde favorecer positivamente as relações pessoais. Elas podem contribuir para despertar nos alunos os sentimentos de ordem pessoal como: liberdade, alegria felicidade; elevar a auto-estima; eliminar o medo e a vergonha; mudar o comportamento e até melhorar a ação fora da sala de aula; refletir sobre as atitudes, fazendo com que eles consigam agir no mundo social de uma forma mais adequada.

Com esses resultados finalizo este capítulo, por alcançar o objetivo desta pesquisa que era analisar as percepções de aprendizagem que os alunos revelaram ao serem expostos às atividades teatrais e quais sentimentos eles revelam durante o seu processo de aplicação. Na última parte, faço uma reflexão geral e traço as considerações finais deste trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o propósito de investigar quais percepções de aprendizagem e sentimentos os alunos revelaram durante o processo de aplicação das atividades teatrais, este estudo tinha como perguntas de pesquisa:

- 1) Que percepções de aprendizagem os alunos revelam ao serem expostos às atividades teatrais?
- 2) Que sentimentos os alunos revelam durante o processo de aplicação das atividades teatrais?

Em relação à primeira pergunta, pôde-se notar que os alunos apontaram aprendizagens de várias naturezas - aprendizagem de conteúdo lingüístico, aprendizagem de conteúdos diversos: técnicas vocais, expressão corporal e de conceitos teatrais.

A melhora da competência lingüística foi um fato relevante apontado pelos alunos. Os resultados e as observações que fiz no diário digital durante a aplicação das atividades, revelaram o desejo e o interesse dos alunos por aprender a falar inglês, ampliando o conhecimento de mundo, o conhecimento sistêmico relacionado à gramática, à pronúncia das palavras e entoação e o conhecimento textual relacionado a um diálogo em um contexto de situação específico. Essa idéia é defendida pelos PCN (1998:55) ao afirmarem que a realização desse tipo de atividade privilegia a capacidade do aluno de interagir socialmente e coloca-o frente a situações reais do uso do idioma. Assim sendo, o incentivo de atividades desenvolvidas por meio de diálogos de situações reais, como foi o caso do usado nesta pesquisa, oferece ao aluno a possibilidade dele experimentar e vivenciar diferentes papéis sociais.

Em relação à aprendizagem da técnica vocal, os resultados revelam que os alunos focais vêm relevância no aquecimento das cordas vocais, no exercício de controle de voz, não só para a apresentação teatral – uma atividade de sala de aula – mas também para a vida fora da sala de aula, para o futuro. Nesse sentido, justificam o

argumento de Reverbel (2002:63) sobre a relevância do trabalho da técnica vocal na comunicação humana e para o ajuste social do indivíduo.

A aprendizagem da técnica corporal é um aspecto muito importante para o trabalho com atividades teatrais. Durante o processo de aplicação foram desenvolvidas atividades nas quais os alunos trabalharam com o corpo e desenvolveram capacidades relacionadas à observação, percepção e imaginação, capacidades indispensáveis ao processo de aprendizagem, segundo Reverbel (2002:60).

A aprendizagem de conceitos teatrais foi apontada pelos alunos como muito importante para que o trabalho com atividades teatrais tivesse êxito. Os alunos revelaram ter aprendido conceitos básicos de teatro, como por exemplo, altura da voz posicionamento em cena e principalmente, a diferença entre palco e platéia. A sala de aula foi transformada em um teatro para que os alunos tivessem a oportunidade de vivenciar esse espaço tão rico do espetáculo e sentissem a diferença de estar no palco ou na platéia. E esta tem seu significado importante porque sem ela o espetáculo não acontece. No palco, os alunos aprenderam a se posicionar. A esse respeito, Spolin (2003:141) considera que o aluno-ator deve aprender a perceber as necessidades da cena, tornando-se consciente tanto de seus colegas atores, quanto de seu lugar e sua parte dentro do ambiente total.

Chego, portanto, à conclusão que as atividades teatrais podem colaborar para o desenvolvimento da produção oral desejada pelo aluno e mais: elas permitem que ele se aproprie de outras aprendizagens importantes para a construção do conhecimento.

Em relação a segunda pergunta, foram constatados os seguintes fatores: melhora nas relações interpessoais, superação da vergonha, da timidez, sensação de felicidade, liberdade e mudança de comportamento.

Nota-se que as atividades teatrais podem promover uma melhora nas relações interpessoais. Em relação aos colegas, os alunos focais disseram que melhorou o relacionamento em sala de aula, porque tiveram a oportunidade de conviver com outros colegas e até resolverem problemas de ordem pessoal como, por exemplo,

briga entre amigas. Com esse trabalho, observou-se a diminuição do medo de se expor, da vergonha e da timidez por parte dos alunos. Em relação a si próprios, os alunos disseram que perceberam mudanças no decorrer das atividades que favoreceram para que se sentissem mais felizes, alegres, à vontade. A descoberta dessa mudança faz com que o aluno se valorize, desperte a autoconfiança e se torne mais seguro em suas decisões, promovendo o desenvolvimento de sua personalidade.

Essas mudanças nas relações de ordem interpessoal e pessoal estão diretamente ligadas às questões afetivas. Para que a aprendizagem seja relevante, as emoções, os sentimentos devem ser levados em conta. Assim como a razão, a afetividade é um componente que faz parte do ser humano e que não deve ser esquecido na construção do conhecimento. Dessa forma, a teoria vygotskyana é importante como embasamento para esta pesquisa porque ela considera que o homem se desenvolve como ser humano, como um todo levando em conta as dimensões afetivas e cognitivas, sem divisões.

Em suma, esta pesquisa considera importante a aplicação das atividades teatrais em sala de aula porque promovem o desenvolvimento do ser da seguinte forma: contribuem para a quebra da barreira da inibição em situação de produção oral da Língua Inglesa; permitem que os alunos adquiram aprendizagens diversas; interajam socialmente com os colegas e a professora; desenvolvem deveres de responsabilidade e comprometimento com o trabalho proposto e respeito com o próximo; desenvolvem a auto-estima, autoconfiança e segurança. Por outro lado elas são aplicadas em sala de aula para que, durante a brincadeira de faz-de-conta, o aluno, se tornando uma outra pessoa, observe e vivencie diferentes papéis sociais, aprendendo a observar, ouvir e se colocar diante de diferentes situações sociais. O resultado dessa experiência faz com que o aluno, de posse desse conhecimento adquirido, busque soluções para problemas do cotidiano, saiba agir criativamente interagindo em diversos grupos sociais, desenvolvendo-se para a cidadania.

A proposta didática que sugiro nesta pesquisa é que as atividades teatrais possam fazer parte das atividades desenvolvidas em sala de aula porque elas permitem que os alunos apropriem-se de saberes, ampliem horizontes culturais, estendam suas

interações com outros e ampliem os vínculos afetivos. Dessa forma, a aprendizagem por meio das atividades teatrais pode contribuir para o desenvolvimento do ser e da cidadania.

Para finalizar, outro aspecto a ser comentado é a grande importância deste estudo para minha prática como professora. Este contribuiu, sobretudo, para uma reflexão sobre minha ação em sala de aula. Foi muito gratificante ter como desafio a proposta de trabalho de produção oral da Língua Inglesa por meio das atividades teatrais, atendendo de certa forma uma satisfação pessoal e também aos anseios dos alunos da 6ª série do Ensino Fundamental da escola onde leciono. Esse novo olhar deu a possibilidade de observar a interação entre os alunos e dos alunos com a professora. Aprendi a ouvir e analisar mais o que os alunos tinham a dizer a respeito de seus sentimentos e da aprendizagem. Acredito que é possível a mudança de estratégias de ensino para proporcionar um trabalho diferenciado, com o objetivo de alcançar novos caminhos. Além disso, esta pesquisa me deu a oportunidade de estudar teorias e aliá-las com a prática das atividades teatrais em sala de aula trazendo novas informações que colaboraram para meu desenvolvimento profissional, permitindo agora um olhar não de professora, mas de pesquisadora.

Meu trabalho não pára por aqui; ele é só uma janela para que outras pesquisas sejam desenvolvidas em busca de novas teorias e novos conhecimentos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, M.E.D.A.1995. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papyrus.

BRASIL, *Ministério da educação e do desporto*. 1998. Parâmetros Curriculares Nacionais – Introdução. Brasília. MEC.

_____1998. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua estrangeira*. Brasília.MEC.

BRUNER, J. 1985. *Vygotsky: A historical conceptual perspective*. In: WERSTSCH, J. V. Culture communication and cognition: Vygotskyan perspectives. Cambridge:CUP

CELANI, M. A. A. 1998. *Transdisciplinaridade na lingüística aplicada no Brasil*. In: SIGNORINI. I. e CAVALCANTI. M. C. Lingüística aplicada e transdisciplinaridade. Campinas. Mercado de Letras.

_____2003. *Um programa de formação contínua*. In: CELANI, M.A.A. (org). Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente. Campinas: Mercado de Letras.

CELANI, M. A. A. e COLLINS, H. 2003. *Formação contínua de professores em contexto presencial e a distância: respondendo aos desafios*. In: BÁRBARA, L & RAMOS, R.C.G (orgs) Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas. Campinas: Mercado de Letras.

DANIELS, H. 2005. *Vygotsky and inclusion*. London:Birmingham University.

_____ 2003. *Vygotsky e a pedagogia*: São Paulo: Loyola

DENZIN, N.K. & LINCOLN, Y.S. (eds). 1998. *The Landscape of qualitative Research: theories and issues.*: Sage.

DUARTE, V.L.C. 2003. *Que querer é esse que eu quero? despertando o querer usando atividades teatrais*. In: BÁRBARA, L & RAMOS, R.C.G (orgs) Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas. Campinas: Mercado de Letras.

_____ 2002. *Projeto de pesquisa: Living drama in the classroom: uma proposta de abertura à aprendizagem significativa*. PUC-SP. São Paulo.

_____ 2002. *Transformando Doras em Carmosinas: Uma tentativa bem sucedida*. In: CELANI, M. A. A. org. Professores formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente. Campinas: Mercado de Letras.

_____ 2001. *Living drama in the classroom: uma proposta de abertura à aprendizagem significativa*. Revista do programa de estudos pós-graduados em psicologia da educação PUC-SP. São Paulo: Educ, volume 12, p. 9-32.

_____ 1996. *Aprendendo a aprender: experienciar, refletir e transformar: um processo sem fim*. Tese de doutorado em psicologia da educação. PUC/SP.

HEDEGAARD, M. 2002. *A zona de desenvolvimento proximal como base para o ensino*. In: DANIELS, H. Uma introdução a Vygotsky. São Paulo: Loyola.

KOUDELA, I.D.2004. *Jogos teatrais*. São Paulo: Perspectiva.

LAVE, J. e WENGER, E. 2002. *Prática, pessoa, mundo social*. In: DANIELS, H. Uma introdução a Vygotsky. São Paulo: Loyola.

LIMA, C.Z.2003. *Living drama in the classroom: proposta didática para uma escola da rede pública*. Pesquisa de Iniciação científica. PUC/SP

MOITA, L. P. 2003. *A nova ordem mundial, Os Parâmetros Curriculares Nacionais e o ensino de inglês no Brasil: A base intelectual para uma ação política* In: BÁRBARA, L & RAMOS, R.C.G (orgs) Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas. Campinas: Mercado de Letras

_____ 1994. *Pesquisa interpretativista em lingüística aplicada: a linguagem como condição e solução*. Delta, 10(2): 329-338.

_____.1996. *Oficina de lingüística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/ aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras

NEWMAN, F & HOLZMAN, L. 2002. *Lev Vygotsky: cientista revolucionário*. São Paulo: Loyola.

NUNAN, D.1992. *Research methods in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

OLIVEIRA, M.K. 2003. *Vygotsky - aprendizado e desenvolvimento - um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione.

_____1992. *O problema da afetividade em Vygotsky*. In: La Taille, Y. Oliveira, M.K. e Dantas, H. *Teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus.

PENNA, L. 2000. *O speech nas aulas de Inglês: reflexões do aluno e contribuições para o seu desempenho*. Dissertação de mestrado em lingüística aplicada. PUC/SP.

QUILENATO, P.T. 2005. *A interação propiciada pelos jogos na sala de aula de Língua Inglesa: Modos de participação da professora e das alunas*. Dissertação de mestrado em lingüística aplicada.PUC/SP.

REVERBEL, O. 2002. *Um caminho do teatro na escola*: São Paulo. Scipione.

_____ 2003. *Jogos teatrais na escola - atividades globais de expressão*. São Paulo: Scipione.

RIGOLON, P.S.T.1998. *O jogo como atividade mediadora da Interação na sala de aula de inglês oral*. Dissertação de mestrado em lingüística aplicada. PUC/SP.

SPOLIN, V. 1963. *Improvisação para o teatro*. São Paulo: Perspectiva.

_____1989. *Jogos teatrais: o fichário de Viola Spolin*. São Paulo: Perspectiva

STAKE, R. E. 1998. *Case studies*. In: DENZIN, N.K. & LINCOLN, Y. S. (editors). 1998. *Strategies of qualitative inquiry*. Thousand Oaks, London, New Delhi. Sage publications.

SZUNDY, P.T.C.2001. *Os jogos no ensino-aprendizagem de LE para crianças: A construção do conhecimento através de jogos de linguagem*. Dissertação de mestrado em lingüística aplicada. PUC/SP.

TELLES, J.A. 1991. *Teatro improvisacional e desempenho estratégico em língua estrangeira*. Dissertação de mestrado em lingüística aplicada. PUC/SP.

VYGOTSKY, L.S. 1998. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

_____1998. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

WILLIAMS, M. AND BURDEN, R.L. 1997. *Psychology for language teachers – a social constructivist approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

Anexos

Anexo A 1

Questionário de percepção nº 1

QUESTIONÁRIO PERCEPÇÃO (1)

Nome Completo: _____

Idade: _____ anos.

Nas questões 1 a 6 abaixo, assinale com um X **apenas uma** das alternativas.

1. Você gosta das aulas de Inglês desta série?

 sim Por que você gosta? _____

 não Por que você não gosta? _____

2. Você gosta de Inglês?

 sim Por que você gosta? _____

 não Por que não gosta? _____

3. Você já assistiu a uma peça de teatro?

 sim não.

4. Você gostou da peça de teatro?

 sim Por que você gostou? _____

 não Por que você não gostou? _____

5. Você já participou de alguma peça de teatro?

 não sim Quando? _____

Onde? _____

6. Como você prefere aprender inglês?

sozinho Por quê? _____

com colegas Por quê? _____

Nas questões 7 a 10 abaixo, marque com um X **uma ou mais** alternativas, se necessário.

7. Quando você estudou inglês antes?

- a. pré-escola.
 b. 1ª a 4ª série.
 c. 5ª.
 d. 6ª.
 e. escola de idiomas.

8. O que você fazia nas aulas de inglês antes da 6ª série.

- a. tradução.
 b. exercícios escritos de vocabulário e gramática.
 c. leitura.
 d. memorização e apresentação oral de diálogos.
 e. encenação de peças de teatro em inglês?
 f. Outros? Quais?

9. O que você sabe falar em inglês? Escreva em inglês dando exemplos abaixo:

a. Dizer "Bom dia".

b. Dizer "Boa tarde":

c. Despedir-se de alguém:

d. Perguntar: ao colega: "Como você vai?"

e. Perguntar quanto custa um lápis?:

10. Você se sente à vontade falando inglês em sala de aula?

sim Por quê?

() não
necessário.)

Justifique: (marque com um X **uma ou mais** alternativas, se

- () a. atitude do professor diante dos erros.
 - () b. vergonha dos colegas quando você comete um erro.
 - () c. timidez em falar em público
 - () d. falta de interesse.
 - () e. outras, especifique:
-

ANEXO A 2

Entrevistas n°s 1, 2, 3

Entrevista nº 1

Aplicação atividade 1º O Espelho

1ª semana

Data: 31-08-04

1)Qual a sua opinião a respeito da atividade de hoje?

2)Como você viu o seu colega nesta atividade?

Entrevista nº 2

Aplicação atividade nº 2 – Sentindo o Eu com o eu.

2ª semana

Data 13-09-04

1)Qual foi a sensação que você teve?

2) Você percebeu alguma coisa diferente? Por quê?

3)Como você se sente agora?

Entrevista nº 3

Aplicação atividade nº 3 – Ouvindo o ambiente

2ª semana

Data: 14/09/04

- 1) Quais foram os sons que você conseguiu ouvir do lugar onde você estava?

- 2) Você conseguiu se concentrar durante a atividade? Por quê?

- 3) Qual foi a sensação que você sentiu durante a atividade?

ANEXO A 3

QUESTIONÁRIOS:

REFLEXIVOS nº 2 a 8

QUESTIONÁRIO REFLEXIVO Nº 2

Aula nº 6

Atividade nº 5 – Introducing Yourself

Nome: _____

Data: 28/09/04 – terça-feira

1) Como você se sentiu fazendo a atividade de hoje? Por quê?

2) O que você aprendeu hoje? Dê exemplos.

3) Explique como você se sentiu fazendo a atividade em relação:

a) ao seu colega:

b) ao inglês:

c) à atividade:

d) à professora:

e) e a você mesmo:

QUESTIONÁRIO REFLEXIVO Nº 3

Aula nº 7 – Atividade com o livro didático - 1ª aula de Input Lingüístico

Nome: _____

Data: 04-10-04 – segunda-feira

- 1) O que você achou da atividade da aula de hoje? (Atividade da unidade 5 do livro didático) Por quê?

- 2) Como você se sente realizando essa atividade? Por quê?

- 3) Estabeleça um paralelo entre as atividades teatrais e a que fizemos hoje.

- 4) Considerando as atividades teatrais, qual nota (de zero a dez) você pode atribuir ao seu aprendizado. Por quê?

- 5) Considerando as atividades do livro didático, qual nota (de zero a dez), você pode atribuir ao seu aprendizado. Por quê?

QUESTIONÁRIO REFLEXIVO Nº 4

Aula nº 8

Atividade teatral nº 6– Roda Caranguejo

Nome: _____

Data: 05-10-04 – terça-feira

- 1) Quais foram as atividades de hoje?

- 2) Qual a importância das atividades para você?

- 3) O que você aprendeu em inglês hoje?

- 4) Você fez a atividade com um colega diferente de seu convívio. Como você se sentiu?

QUESTIONÁRIO REFLEXIVO Nº 5

Aula nº 12

Aula de Input Lingüístico nº 5 – Construção do diálogo com os alunos

Atividade teatral nº 8 Exercícios com as cordas vocais (Warm Up)

Nome: _____

Data: 26-10-04 – terça-feira

- 1) O que você aprendeu hoje? Dê exemplos.

- 2) Como você avalia sua participação na atividade? Dê uma nota a você mesmo, de 0 a 10, e justifique.

- 3) Como você avalia sua participação na atividade, com relação ao seu colega? Dê uma nota ao seu colega, de 0 a 10 e justifique.

- 4) Como eram as atividades antes das atividades teatrais? Assinale uma ou mais alternativas :
 cópia
 tradução
 exercícios gramaticais (verb to be)
 vocabulário
 leitura em voz alta
 outros. Exemplifique: _____
- 5) Como você se sentia antes da proposta das atividades teatrais? Assinale uma ou mais alternativas:
 vergonha dos colegas
 timidez
 falta de interesse
 interessado
 outros: _____
- 6) Como você se sente, agora, ao realizar as atividades teatrais?
 alegre
 tímido (a)
 ansioso (a)
 descontráido (a)
 sem interesse
- 7) Em que as atividades teatrais contribuem para você como aluno da 6ª série do EF?

QUESTIONÁRIO REFLEXIVO Nº 6

Aula nº14

Atividade teatral nº 9 - Tchou – Tchou e noções básicas a respeito de “teatro” .

Nome: _____

Data: 09-11-04 – terça-feira.

1) O que você aprendeu a respeito de uma apresentação teatral?

2) O que você aprendeu em inglês hoje? Dê exemplos.

3) Como foi a atividade teatral de hoje?

QUESTIONÁRIO REFLEXIVO Nº 7

Aula nº 17

Avaliação final da proposta de atividades teatrais

Nome: _____

Data: 23-11-04 – terça-feira.

O questionário abaixo nos ajuda a entender a sua opinião e sentimentos a respeito da proposta de atividades teatrais nas aulas de inglês. Contamos com a sua colaboração!

- 1) No começo do semestre quando apresentei o projeto das atividades teatrais nas aulas de inglês, o que você achou desta idéia? Por quê?

- 2) Quais são as atividades do projeto que você se lembra? Destas, qual atividade você mais gostou e qual você menos gostou? Por quê?

- 3) Você acredita que as atividades teatrais mudaram a sua relação com a professora e seus colegas? Por quê?

- 4) Como você se sente ao realizar as atividades do projeto? Assinale com um X mais de uma alternativa.

() alegre () tímido (a) () ansioso (a) () descontráido (a) () sem interesse

- 5) Você sente que aprendeu melhor a Língua Inglesa neste período da proposta de trabalho?
Por quê?

- 6) Dê exemplos do que você aprendeu em inglês durante as atividades teatrais.

- 7) Como você se sentiu ao apresentar a peça para sua classe?
Assinale com um X mais de uma alternativa.

() bem
() muito bem
() pouca vergonha
() muita vergonha
() importante
() triste
() nervoso

QUESTIONÁRIO REFLEXIVO Nº 8
(Somente para os 5 alunos focais)

Aula nº 18

Atividade nº 16 – re-apresentação dos esquetes.

Nome: _____

Data: 29-11-04 – segunda-feira.

- 1) Após a apresentação teatral em inglês a professora pediu para que alguns alunos ajudassem os outros alunos que não conseguiram falar em inglês. Você é um desses alunos. Como foi a experiência de ajudá-los?

- 2) Com as atividades teatrais, qual foi seu aprendizado para sua vida?

- 3) Como as atividades teatrais contribuíram para sua aprendizagem de inglês e desempenho oral?

Anexo B

DESCRIÇÃO DAS AULAS

1ª Aula – 1ª semana

Preenchimento do questionário de percepção pelos alunos da 6ª série.

Data: 30/08/04

O questionário foi criado pela professora.

Objetivo:

Os alunos preenchem o questionário de percepção a fim de que a professora tenha uma idéia e conheça o grupo que participará da coleta de dados no 2º semestre, que compreende de 30/08/04 à 30/11/04.

2ª AULA / 1ª semana

1ª Atividade : teatral:

Nome da atividade: O Espelho

Esta atividade foi adaptada do *projeto Living drama: uma proposta didática*

Data: 31-08-04

Objetivo: O objetivo da atividade é possibilitar ao aluno perceber-se através do outro e a si mesmo.

1º passo: Os alunos fazem um relaxamento antes da atividade. Todos os alunos se deitam no chão de uma forma descontraída. Eles escutam uma música suave e todos imaginam que estão em um lugar bem sossegado.

A duração do relaxamento é de 10'

2º passo: A professora explica os passos da realização da atividade proposta.

Os alunos permaneceram em pares (de preferência com colegas de menor convívio), e um dos alunos deverá representar a figura de um ser humano, e o outro aluno representa a figura do espelho. Tudo que o ser humano fizer, o espelho deverá correspondê-lo. Durante a atividade a música é "Whenever, Wherever" – cantada por Shakira.

A duração da atividade é de 15'

4º passo: Ao final da atividade, os alunos andarão pela sala por alguns minutos. Uma música é tocada mais suave para que eles possam ficar mais sossegados e se prepararem para os relatos após a atividade.

No final da aula, a professora fará uma entrevista semi-estruturada com os alunos focais.

3ª AULA/ 2ª semana

2ª atividade: teatral

Nome da atividade: Sentindo o Eu com o eu.

Data: 13-09-04

Esta atividade foi feita baseada nas fichas dos Jogos teatrais de Viola Spolin (1989)

Objetivo: Fazer com que os alunos tenham percepção corporal.

Descrição:

Os alunos permanecem silenciosamente sentados em suas carteiras e fisicamente sentem aquilo que está em contato com seus corpos.

Instrução:

Sinta os pés nas meias! Sinta as meias nos pés! Sinta os pés nos sapatos! Sinta os sapatos nos pés! Sinta as meias nas pernas! Sinta as pernas nas meias!

Sinta a calça ou a saia nas pernas! Sinta as pernas nas calças! Sinta o corpo perto da roupa de baixo! Sinta o anel no dedo! Sinta o dedo no anel! Sinta as orelhas! Vá para dentro e tente sentir o que está dentro da cabeça com a cabeça! Sinta o espaço à sua volta! Agora deixe que o espaço sinta você.

No final da aula, os alunos responderam a entrevista nº 2 feita pela professora no final da aula.

4ª AULA/ 2ª semana
3ª atividade – teatral

Nome da atividade: Ouvindo o ambiente.

Data: 14/09/04

Esta atividade foi feita baseada nas fichas dos Jogos teatrais de Viola Spolin (1989)

Objetivo:

Os alunos farão a atividade com o objetivo de ouvir o maior número de sons possíveis no ambiente escolar.

Descrição:

O grupo todo permanece sentado silenciosamente, de olhos fechados, por um minuto ou mais, ouvindo os sons do ambiente escolar. Os alunos prestam atenção para os diferentes sons que existem no ambiente.

Instrução:

Ouçá todos os sons à sua volta – até os mais silenciosos. Preste atenção! Ouça o maior número de sons possíveis!

No final da aula, os alunos responderam a entrevista nº 3 semi-estruturada feita por mim.

5ª AULA/ 3ª semana

4ª Atividade: teatral

Nome da atividade: Estabelecer a diferença entre palco e platéia

Data: 27/09/04 – segunda-feira

Esta atividade foi baseada no *projeto Living drama: uma proposta didática*

Objetivo:

Criar condições para que os alunos estabeleçam a diferença entre O Palco – “The Stage” e A Platéia – “The Audience”.

Execução:

Esta aula é basicamente teórica, pois o propósito dela é que os alunos conheçam e saibam estabelecer a diferença entre estar no palco e estar na platéia. Diferença essa estabelecida da seguinte forma:

As carteiras foram colocadas todas no fundo da sala de aula. Umas atrás das outras, imitando as cadeiras de uma platéia – The Audience. Todos os alunos da sala, isto é, os 39 são convidados a se sentarem nessas cadeiras. O palco – The Stage, portanto, é simbolizado onde está a lousa, ou seja, na frente da sala de aula.

The Audience, é a platéia e tal como as pessoas que estão na platéia, não devem se manifestar antes do final do espetáculo, em respeito aos atores que estão em cena.

The Stage, o palco. No palco estão os atores que estão no foco principal da encenação. A luz que ilumina esses atores faz com que eles sejam as pessoas mais importantes nesse momento. Os atores quando estão em cena, no palco, se posicionam na diagonal, evitando dar as costas para a platéia.

Após a explicação da diferença entre palco e platéia, alguns alunos são convidados a fazerem parte desse Stage. Outros são convidados a fazerem parte da “Audience”.

No final desse exercício todos são convidados a participarem dos dois “polos” – ora The Stage, ora The Audience, para que todos percebam a importância de cada um.

Além desses dois pólos apresentados, cada aluno que está no The Stage, posteriormente, deve se apresentar falando simplesmente seu nome de uma forma diferente, mas com voz alta para que todos possam ouvir.

6ª Aula – 3ª semana

Atividade: teatral

Nome da atividade: Introducing Yourself.

Data: 28/09/04 – terça-feira

Esta atividade foi baseada no Projeto *Living Drama: uma proposta didática*

Objetivo:

Os alunos se apresentam aos colegas tendo como veículo de comunicação oral a Língua Inglesa.

Execução:

Os alunos posicionam-se em um círculo grande no meio da sala. Um dos alunos tem uma bola na mão. Este aluno joga esta bola para outro aluno que ele escolhe e pergunta ao mesmo tempo em que joga a bola o nome do outro aluno em Inglês: “What’s your name?”. Este outro colega responde com a bola na mão: “My name is _____”. Após responder, este aluno jogará posteriormente a bola para outro aluno, fazendo a mesma pergunta e assim, sucessivamente.

Em um determinado momento é introduzida mais uma bola, a fim de despertar no aluno a concentração, pois agora há mais de uma bola no círculo fazendo com que o aluno preste atenção para que no caso de uma das bolas vir em sua direção, ele saiba controlá-la e seguir as regras do jogo.

No final da aula os alunos responderão o questionário reflexivo nº 2.

7ª Aula / 4ª semana

1ª aula de *input* lingüístico

Nome: Trabalho com o livro didático.

Data: 04/10/04 – segunda-feira

Esta atividade foi desenvolvida pela professora.

Objetivo: O objetivo desta atividade é perceber a reação dos alunos em relação ao aprendizado, ao aplicar uma atividade do livro didático (diálogo já pronto do livro) em comparação às atividades teatrais.

1º passo: Os alunos acompanham a atividade da unidade 5 do livro didático – *Where's the post Office? – (Listening and Speaking)*

Primeiro, a professora faz um “*Warm up*”⁴ das figuras , perguntando o que está acontecendo na situação. (Uma garota está na rua e pergunta ao policial onde é o correio). Depois a professora pergunta aos alunos se eles já perguntaram a alguém o endereço de algum lugar na rua. Logo, a professora perguntou como essa pessoa explicou como chegava a esse determinado lugar.

Depois de ativar o conhecimento de mundo dos alunos em relação ao texto, a professora preparou duas perguntas para que os alunos respondessem após escutarem o diálogo (*Listening*) entre a garota e o policial.

Após responderem as perguntas que estão na lousa, os alunos exercitarão o diálogo oralmente, fazendo um role-play.⁵

No final da atividade, os alunos apresentarão o diálogo para a classe.

No final da aula, os alunos responderão o questionário reflexivo nº 3.

⁴ Aquecimento

⁵ os alunos praticam o diálogo apresentado, nos papéis dos personagens.

8ª Aula/ 4ª semana

6ª atividade teatral

Nome da atividade: Trabalho com as cordas vocais e a *Roda caranguejo*

Data: 05-10-04 – terça-feira

Esta atividade foi baseada no Projeto *Living Drama: uma proposta didática*

Objetivo:

Na *Roda Caranguejo* os alunos trabalharam com a expressão corporal, exercitaram as cordas vocais, e também contaram os números em inglês durante a execução da atividade. É importante ressaltar que a *Roda caranguejo* possibilita o trabalho em grupo, pois depende de uma participação como um todo para que a atividade tenha êxito.

O objetivo de trabalhar com as cordas vocais é fazer com que o aluno controle o volume de voz e saber que quando se trabalha com interpretação se faz necessário aquecer as cordas vocais com esse tipo de atividade.

Execução:

A aula inicia com um *Warm Up* dos alunos aquecendo as cordas vocais.

De boca aberta os alunos começam a emitir sons, acompanhando a professora, a cada um minuto com exercícios diferenciados. Um exercício é respirar fundo e soltar o ar entre os lábios que deverão estar relaxados. O outro é emitir sons com a língua imitando o som do cavalo ao andar.

Na atividade *Roda Caranguejo*, os alunos desenvolveram a coordenação motora, pois trabalharam com os pés, a voz e o raciocínio. Nessa atividade, há necessidade de desenvolver o trabalho em grupo, pois se os alunos não mantiverem sincronia nos movimentos, imitando o andar do caranguejo que é lateral, e ainda juntos, a atividade não será bem sucedida.

Os alunos formam um círculo no meio da sala. Todos dão os braços entrelaçados; isto é, um aluno dá o braço para o outro e este segundo aluno dobra o seu braço com o do primeiro colega. Este colega dá o seu braço para outro aluno, assim sucessivamente.

Depois de todos os alunos permanecerem com os braços dados no círculo, eles começam a contar até o número oito (8), em inglês, ao mesmo tempo em que começam a andar para o lado direito, como um caranguejo. Primeiramente os alunos estão com os dois pés apoiados no chão. O pé esquerdo passa na frente do pé direito e o pé direito abre para o lado, e o esquerdo novamente passa na frente do direito e o esquerdo abre, assim sucessivamente, iniciando um movimento de abre e fecha. Estes passos são dados de acordo com a contagem dos números.

Por exemplo, se são oito tempos na contagem, o movimento será feito oito vezes.

Após a primeira contagem de oito tempos para o lado direito, os alunos retornarão para o lado esquerdo, com o mesmo movimento de lado como um caranguejo, na contagem de sete tempos. A cada vez que se executa a contagem decrescente, os movimentos ficam menores, até chegar ao tempo um (um), sem sair praticamente do lugar. Ressaltamos durante a execução dos movimentos que os braços não podem abrir. Devem permanecer “abraçados” uns aos outros.

No final da aula os alunos responderam o questionário reflexivo nº 4.

9ª Aula/ 5ª semana

2ª aula de *input* lingüístico

Nome: Directions

Data: 18-10-04: segunda-feira

Esta aula foi desenvolvida pela professora.

Objetivo: Criar condições para que os alunos saibam pedir e dar informações de localidades: farmácia, escola, supermercado.

Esta aula tem como característica a participação dos alunos de acordo com o que eles sabem, para que possamos juntos, alunos e professora, elaborar o diálogo para a apresentação teatral no final do semestre. O diálogo da apresentação se baseia na seguinte situação:

Você está andando na Avenida principal do seu bairro, quando encontra com um estrangeiro que pede informação sobre determinado local”.

A aula será dividida em :

a) *Warm-up* – a professora fará perguntas a respeito de direções;

b) os alunos contribuem com o que conhecem; se os alunos não responderem, o professor explica como se pergunta: Where’s the _____

c) a professora pede contribuição dos lugares que eles sabem falar em inglês: supermercado, escola, ponto de ônibus, bar, farmácia, etc...

d) a professora apresenta as direções para os alunos: go straight ahead, turn right, turn left, across from, next to, in front of.

10ª AULA/ 5ª semana

3ª Aula de Input lingüístico

Nome– Directions

Data: 19/10/04 – terça-feira.

Esta aula foi desenvolvida pela professora.

Objetivo: Criar condições para que os alunos saibam pedir e dar informações de localidades: farmácia, escola, supermercado. (Continuação da aula de *input* lingüístico do dia anterior 18-10-04 – segunda –feira)

Nessa aula a professora teve de rever os conceitos:

- a) pedir informações de lugares: “Where’s the _____?”
- b) rever o vocabulário de lugares mais comuns: post office, bakery, supermarket, school, drugstore, flower-shop, bus-stop, shopping Mall, etc..
- c) rever as preposições de direções: next to, across from, in front of, go straight ahead, turn left, turn right.
- d) trabalhar a pronúncia e entonação das palavras

11ª AULA/ 6ª semana

7ª atividade teatral:

Nome da atividade: Exercícios com as cordas vocais (*Warm Up*)

4ª aula de *input* lingüístico

Nome: Construção do diálogo com os alunos

Data: 25-10-04 – segunda-feira

Esta aula foi desenvolvida pela professora.

Objetivos:

A aula de hoje tem dois objetivos:

1º Fazer com que os alunos, realizem diferentes exercícios de aquecimento de cordas vocais, para que eles saibam que essa técnica é usada antes de qualquer apresentação teatral;

2º Criar condições para que os alunos, com as apresentações das estruturas de direções, construam o diálogo para a apresentação final do semestre.

Esta aula iniciará com uma atividade teatral que compreende o aquecimento das cordas vocais e, terminada a atividade teatral com os alunos, trabalharemos a construção do diálogo para a apresentação do final do semestre.

No início da aula, com *Warm Up*, os alunos fizeram exercícios com as cordas vocais.

No primeiro exercício, os alunos respiraram fundo e, ao soltar o ar entre os lábios, fazem um barulho com os lábios, relaxando-os.

No segundo exercício, os alunos simulam que estão mastigando algo fazendo barulho com a boca.

No último exercício os alunos fazem caretas para relaxarem os músculos da face.

A professora explica que esses exercícios têm por finalidade ajudar os alunos a controlarem o volume de voz em palco, bem como evitar a perda da voz. Os atores ensaiam várias vezes antes de apresentarem uma peça de teatro. Para que eles não percam a voz, se fazem necessários esses exercícios, pois eles mantêm as cordas vocais aquecidas. Não se pode esquecer que as cordas vocais são músculos que necessitam de exercícios.

Ao término dos exercícios para aquecimento das cordas vocais, os alunos iniciaram a construção do diálogo, em conjunto com a professora.

A construção do diálogo dos alunos e da professora será da seguinte forma:

A professora explica que a situação para o diálogo é a seguinte:

“Você está andando na Avenida principal do seu bairro, quando você encontra com um estrangeiro que pede informação de um determinado local”.

A professora explica que diante dessa situação, os alunos deverão construir o diálogo contendo:

- a) saudação inicial;
- b) pedir informação;
- c) responder em que rua fica o local;
- d) como chega até lá;
- e) confirmação;
- f) agradecimento;
- g) despedida.

No final da aula o alunos responderão ao questionário reflexivo nº 5

12ª AULA/ 6ª semana

8ª atividade teatral:

Nome da atividade: Exercícios com as cordas vocais (*Warm Up*)

5ª aula de *input* lingüístico

Nome: Construção do diálogo com os alunos

Data: 26-10-04 – terça-feira

Esta aula foi desenvolvida pela professora.

Objetivo: o objetivo desta aula é continuar a construção do diálogo, para a apresentação final do semestre, com os alunos.

A descrição da aula é a mesma do dia anterior, segunda-feira 25/10, pois a aula é de 50" e não houve tempo hábil para trabalharmos todo o conteúdo lingüístico, ontem, segunda-feira, 25/10.

Os alunos responderam o questionário reflexivo nº 5 ao final desta aula.

A aula de hoje tem dois objetivos:

1º Fazer com que os alunos, realizem diferentes exercícios de aquecimento de cordas vocais, para que eles saibam que essa técnica é usada antes de qualquer apresentação teatral;

2º Criar condições para que os alunos, com as apresentações das estruturas de direções, construam o diálogo para a apresentação final do semestre.

Esta aula iniciou com uma atividade teatral que compreende o aquecimento das cordas vocais e, terminou com os alunos trabalhando a construção do diálogo para a apresentação do final do semestre.

No início da aula, com *Warm Up*, os alunos farão exercícios com as cordas vocais.

No primeiro exercício, os alunos respiram fundo e ao soltar o ar entre os lábios, fazem um barulho com os lábios, relaxando-os.

No segundo exercício, os alunos simulam que estão mastigando algo fazendo barulho com a boca.

No último exercício os alunos fizeram caretas para relaxarem os músculos da face. A professora explicou que esses exercícios têm por finalidade ajudar os alunos a controlarem o volume de voz em palco, bem como evitar a perda da voz. Os atores ensaiam várias vezes antes de apresentarem uma peça de teatro. E, para que eles não percam a voz se faz necessário esses exercícios, pois eles mantêm as cordas vocais aquecidas. Não se pode esquecer que as cordas vocais são músculos que necessitam de exercícios.

Ao término dos exercícios para aquecimento das cordas vocais, os alunos iniciarão a construção do diálogo, em conjunto com a professora.

A construção do diálogo dos alunos e da professora será da seguinte forma:

A professora explicou que a situação para o diálogo é a seguinte:

“Você está andando na Avenida principal do seu bairro, quando você encontra com um estrangeiro que pede informação sobre um determinado local”.

A professora explicou que diante dessa situação, os alunos deverão construir o diálogo contendo:

- a) saudação inicial;
- b) pedir informação;
- c) responder em que rua fica o local;
- d) como chega até lá;
- e) confirmação;
- f) agradecimento;
- h) despedida.

No final da aula os alunos responderão ao questionário reflexivo nº 5.

13ª AULA/ 7ª semana

6ª aula de *input* lingüístico: Construção dos diálogos pelos grupos de alunos e trabalho de pronúncia e entoação.

Data: 08-11-04 – segunda-feira.

Esta aula foi desenvolvida pela professora.

Objetivo: verificar se todos os grupos terminaram a construção dos diálogos e trabalhar em diversos grupos a pronúncia e entoação.

No início da aula, os alunos formaram as duplas para o professor verificar se eles terminaram os diálogos ou se eles tinham ainda alguma dúvida no que se referia à construção. Depois o professor trabalhou a pronúncia com os grupos.

14ª Aula/ 7ª semana

9ª atividade teatral

Nomes das atividades: nº 1 - *Tchow-Tchow* activity

Nº2 – Noções de Teatro

Data: 09-11-04 – terça-feira.

Esta aula foi desenvolvida pela professora.

Objetivo: Fazer com que os alunos, por meio de uma atividade teatral, pudessem exercitar o diálogo em inglês e que os alunos tenham informações a respeito de apresentações teatrais.

Em primeiro lugar, os alunos receberam informações de posicionamentos no palco e de como o teatro contribui para o desenvolvimento do senso de responsabilidade naqueles que o fazem.

Uma das principais razões para uma peça teatral dar certo é a responsabilidade que os integrantes da peça têm de ter a respeito do trabalho. A presença a todos os ensaios é um dos fatores mais importantes para que a peça teatral tenha sucesso.

Em uma peça teatral há um trabalho coletivo entre os atores e os produtores, portanto um depende do outro, não podendo haver faltas ou os atores não estudarem o texto. Dei o exemplo dos atores da novela da Rede Globo de televisão, não estudarem o texto ou chegarem atrasados.

Um outro fator é que em uma apresentação em um palco, os atores não poderão ficar de costas para o público, uma vez que são as pessoas principais da apresentação. O foco principal da apresentação em uma peça de teatro é o ator. A platéia vai ao teatro para assistir a performance dos atores, portanto o ator deve se posicionar de uma forma que todos o enxerguem.

Um outro elemento que contribui para um resultado positivo na apresentação é a voz do ator. A Voz é o elemento essencial para que a atuação dos atores em cena seja

favorável e de sucesso. Portanto os alunos também são orientados a usá-la de forma apropriada.

Os alunos quando expostos em situações de destaque, não apresentam um tom de voz que possam ser ouvidos. Por exemplo: em um diálogo em Inglês. Por causa da timidez, ou da insegurança, a voz é baixa , sem projeção.

Os alunos foram orientados a projetarem mais a voz através das vogais, isto é; fazer com que a voz seja ouvida por todos num raio distante. Por meio desse exercício as pessoas que estavam sentadas na última fila do teatro puderam escutá-los.

Alguns alunos foram convidados a caminharem até o palco – Stage – e dizerem os seus próprios nomes. Após falarem seus nomes, os alunos fizeram um gesto livre que caracterizava o seu nome ou personalidade. Por exemplo: um aluno diz seu nome – João – ele o pronuncia J-O-Ã-O, prolongando as vogais O-Ã-O e depois ele faz um movimento de chute ao gol – se ele gostar de futebol.

Uma outra técnica muito útil para que a voz do ator possa ser ouvida por todos é nunca dar as costas para o público durante a performance no palco. O ator poderá ficar de lado ou na diagonal, mas nunca de costas, porque a voz será automaticamente abafada pelo seu próprio corpo.

Após a explicação a respeito do teatro, os alunos exercitaram um esquete do diálogo com os colegas, por meio de uma atividade teatral.

A atividade, chamada *tchow- tchow*, será desenvolvida da seguinte forma:

Os alunos farão duas fileiras. Serão colocados uns de frente para os outros. Haverá 10 alunos em cada fileira. Uma fileira será a turma “A” e a outra fileira será a turma “B” do diálogo. Os alunos exercitaram o seguinte esquete :

“A: *Where’s the post Office?*

B: *It’s on San Jose Avenue*”

Após os alunos praticarem esse esquete, os alunos da fileira A se moveram da seguinte forma: O primeiro da fila A saiu e foi compor a fileira no último lugar. Os outros alunos deram um passo e mudaram de par, isto é, o segundo aluno, se tornou o primeiro, o terceiro o segundo e assim sucessivamente. A fileira se movimentou até o primeiro da fila, que foi para o último lugar (10º lugar), retornou para o primeiro lugar novamente.

Essa atividade é muito interessante e dinâmica porque, de uma certa forma, os alunos conseguem se comunicar uns com os outros, sem um par fixo. A interação é coletiva e acontece ao mesmo tempo.

Depois que a fileira se move até o primeiro aluno retornar ao primeiro lugar, será a vez da fileira B se mover e fazer o seguinte esquete:

A: How can I get there?

B: Go straight ahead for two blocks.

A fileira B do primeiro esquete se tornou a fileira A e vice-versa para que os alunos do primeiro esquete tivessem a possibilidade de se moverem também.

No final da aula os alunos responderam o questionário reflexivo nº 6.

8ª SEMANA

Data: 15/11/04 – segunda-feira – FERIADO NACIONAL

Esta aula não pôde ser contada como aula dada da semana porque foi feriado nacional. Portanto, a 14ª aula fica sendo a aula de terça-feira 16/11/04.

15ª AULA/ 8ª semana

10ª Atividade teatral

Nome da atividade: Ensaio do esquete para apresentação final.

Data: 16-11-04 – terça-feira.

Objetivo: ensaiar os esquetes para a apresentação final.

Nesta aula os alunos ensaiaram os esquetes para apresentação final do dia 23-11-04. A atenção estava voltada para a fluência dos alunos, pronúncia e entoação nos diálogos.

A professora observou o desempenho de cada grupo durante a aula.

Ao final da aula cada grupo entregou uma cópia de seu diálogo para a professora.

16ª AULA/ 9ª semana

11ª atividade teatral

Nome da atividade: Apresentação teatral dos alunos da 6ª série do EF.

Data: 22-11-04 – segunda-feira.

Objetivo: apresentação final – Apresentação teatral dos alunos da 6ª série do Ensino Fundamental, de uma situação proposta:

“Você está andando na Avenida principal do seu bairro, quando você encontra com um estrangeiro que pede informação sobre um determinado local”.

Os alunos apresentaram os esquetes que foram feitos por eles mesmos em dupla para a classe.

Em primeiro lugar, a classe foi organizada com se fosse um teatro para a apresentação do espetáculo. À frente da sala, onde fica a mesa da professora, foi o palco onde os alunos apresentaram seus esquetes. As carteiras, posicionadas uma do lado da outra, compuseram a platéia.

Durante uma apresentação, os demais alunos da classe compuseram a platéia e permaneceram em silêncio para que todos pudessem apreciar o trabalho dos colegas.

Ao final da apresentação os atores foram ao centro do palco e agradeceram ao público. Em contrapartida o público, ao final da apresentação dos atores, aplaudiu os atores que acabaram de apresentar sua peça.

Depois da primeira apresentação houve o revezamento: outros alunos que compunham a platéia se apresentaram e a primeira dupla que apresentou o espetáculo fez parte da platéia e assim sucessivamente.

17ª AULA/ 9ª semana

1ª avaliação das atividades teatrais

Nome: Avaliação final do projeto de atividades teatrais.

Data: 23-11-04 – terça-feira

Objetivo: apresentar aos alunos o questionário final nº 7, referente ao projeto das atividades teatrais.

Hoje os alunos focais e não focais preencheram o questionário reflexivo final, fazendo uma avaliação final e dando suas opiniões a respeito das atividades teatrais.

18ª AULA / 10ª semana

12ª atividade teatral

Nome da atividade – 2ª chance para apresentação TEATRAL

Data: 29-11-04 – segunda-feira

Objetivo:

Dar oportunidade para aqueles alunos que faltaram na apresentação principal do dia 22-11-04 (segunda-feira), e para aqueles que o desempenho oral não foi satisfatório porque faltaram no dia do ensaio (16-11-04 – terça-feira).

Esta aula foi planejada com dois objetivos: dar mais uma oportunidade àqueles alunos que não apresentaram seus trabalhos de uma forma desejada e mostrar que pela interação de uma par mais experiente, ocorre o aprendizado.

No dia da apresentação os alunos focais ficaram encarregados de ajudar os seis colegas que ainda não haviam apresentado os esquetes.

19ª Aula/ 10ª semana

2ª avaliação das atividades teatrais.

Data: 30/11/04

Objetivo: 2ª Avaliação das atividades teatrais

O objetivo desta aula é fazer com que:

1. Os alunos focais respondam ao questionário reflexivo nº 8, após terem ajudado os colegas que, ou faltaram na primeira apresentação teatral ou não tiveram uma boa performance na apresentação do dia 23-11-04;
2. Os alunos não focais que faltaram na apresentação e os alunos que não tiveram uma boa performance respondam ao questionário reflexivo nº 7 das atividades teatrais. (Esse questionário é o mesmo que foi aplicado a todos os alunos que fizeram apresentação em 23-11-04)

Anexo C

DIÁRIO DIGITAL DA PROFESSORA

19ª Aula/ 10ª semana

2ª avaliação das atividades teatrais.

Data: 30/11/04

19º Diário digital da professora

Entreguei para os alunos focais o questionário reflexivo nº 8 e para os alunos não focais o questionário reflexivo nº 6.

No final da aula, recolhi todos os questionários.

E mais um projeto chegou ao fim. Os alunos da 6ª série se apresentaram no teatro imaginário, do faz de conta. E a apresentação foi belíssima. Que mudança! Que transformação!

Cada vez que penso neste projeto, me recordo do primeiro dia em que propus este trabalho para os alunos. E, como se eu viajasse por uma linha do tempo, posso ver, desde o primeiro dia até a apresentação final, o processo diário de transformação dos alunos do Ensino Fundamental.

Quando falei a primeira vez do projeto em sala de aula, os alunos gostaram da idéia. Perguntei como eles viam a possibilidade de falar em inglês. Lembro-me até hoje do que Júlio disse:

“É importante falar em inglês, teacher. Se eu for um dia para os Estados Unidos, eu já sei como é que é”.

Ana também disse: “Se eu viajar não precisarei de tradutor intérprete. Eu vou falar por mim mesma”.

Débora completou: “Eu gosto de inglês, mas não sei falar”.

Entre essas e outras opiniões, resolvi escolher essa sala. O resultado do questionário de percepção que apliquei uma semana antes do início do projeto apontava o problema: o medo de ser alvo de gozação dos colegas, a vergonha, a timidez, a insegurança eram fatores que não faziam com que esses alunos tivessem a segurança em se comunicar.

Confesso que no início foi difícil para mim. A atividade do Espelho (um aluno deveria ficar de frente para o outro e um deles, representando o espelho, repetiria os movimentos do outro colega) foi a primeira a ser aplicada. Tímidos e envergonhados, muitos alunos não completaram a tarefa. Mas eu sabia que fazia parte do momento, pois os alunos nunca tiveram uma experiência como essa.

No decorrer das atividades teatrais, os alunos foram mudando de postura e comportamento. A cada atividade eu os via de uma forma diferente. Observei que os alunos vinham para a aula com mais entusiasmo. Eu os vi diferentes: alegres, mais animados e um pouco mais participativos com os colegas.

A interação dos alunos durante as atividades foi um fator muito positivo. Eles puderam dançar, fazer expressões corporais, como na atividade do Espelho, por exemplo, enfim, puderam expor seus sentimentos e suas criatividade.

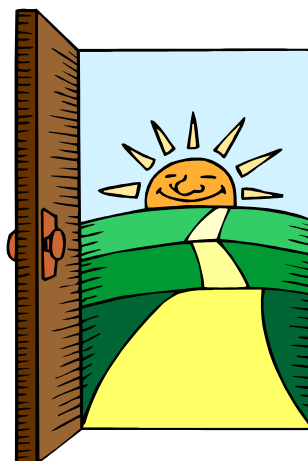
Bianca, uma das alunas focais, é uma menina tímida. Notei que houve uma mudança de relacionamento entre ela e os alunos.

Ela comentou no final de uma atividade:

“Teacher, eu me sinto tão feliz em participar dessa atividade. Eu não sabia que aprender inglês desse jeito era tão gostoso”.

Uma outra aluna focal, a Gabriela disse:

“Teacher, eu estou me sentindo mais leve, mais feliz, não sei como explicar. Eu sei que estou mudando”.



Felicidade... Felicidade... Surpresa... Mudança... Acreditar... Eu posso...

This document was created with Win2PDF available at <http://www.win2pdf.com>.
The unregistered version of Win2PDF is for evaluation or non-commercial use only.