UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS MODERNAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E LITERATURA
FRANCESA

AMARÍLIS AURORA APARECIDA VALENTIM

**A vivência lúdico – improvisacional compartilhada:
Uma experiência em nível inicial de aprendizagem do Francês
Língua Estrangeira (FLE)**

São Paulo
2008

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS MODERNAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E LITERATURA
FRANCESA

**A vivência lúdico – improvisacional compartilhada:
Uma experiência em nível inicial de aprendizagem do Francês
Língua Estrangeira (FLE)**

Amarílis Aurora Aparecida Valentim

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Língua e Literatura Francesa do Departamento de Línguas Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientador: Profa. Dra. Maria Sabina Kundman

São Paulo
2008

"Nossos encontros,

ainda que rápidos e transitórios,

deveriam ser motivados

pelo desejo de fazer crescer,

melhorar e avançar

aqueles que encontramos,

e a nós mesmos"

(Pe. Fábio de Melo)

Aos meus queridos pais pela sabedoria, amor e dedicação com que
me educaram e me ensinaram essa verdade,

A meu precioso irmão que me ajuda a colocá-la em prática,

A Deus e a Virgem Maria, baluartes de minha existência,

Dedico

AGRADECIMENTOS

A Deus por me conduzir e florescer meu caminho com pessoas preciosas que me impulsionam a crescer, a aprender e a melhorar. De forma especial, meu pai, minha mãe, meu irmão, meus avós, meus familiares e meus amigos.

A todos que participaram e participam de minha formação e, em particular, para a realização deste projeto:

À Professora Dra. Maria Sabina Kundman que contribuiu de maneira muito especial para essa realização,

Aos professores Dra. Vera Lúcia Marinelli, Dra. Véronique Dalhet e Dr. Paulo Roberto Massaro que em diferentes momentos deram contribuições importantes para a concretização desta pesquisa,

Ao CNPq pela bolsa de Mestrado,

Aos queridos alunos, sem a contribuição dos quais não seriam possíveis estas reflexões,

Aos colegas e amigos dos cursos Extracurricular de Francês da FFLCH-USP e Automação de Escritórios da FATEC-SP, entre eles, Aline Saddi, Luciana Naldoski e Profa Maria Elizabeth Vitulo,

A meus tios Tereza e Manoel por me receberem em sua casa em meu primeiro ano de Faculdade,

Aos professores do Curso de Francês e aos funcionários do Departamento de Letras Modernas - FFLCH-USP,

Às professoras Cristina Casadei Pietraróia, Lígia Ferreira, Yeda de Moraes Camargo, Yudith Rosenbaum, Diva Damato, Samira Iunes (*in memorian*) pela presença em minha formação acadêmica,

A Pe Jacques e Irmãs Nadir, Doralice, Geni, Maria Antonia e Angélica (*in memorian*) que muito me ajudaram em minha primeira viagem à França,

Aos Consulados da França e do Canadá que, através dos projetos *Connaissance de la France* e *Stage En Langue, Culture et Société Québécoises*, contribuíram para minha formação como aprendiz e professora de Francês,

De forma muito especial, àqueles que lançaram (ainda sem saber), em minha adolescência, as primeiras sementes para a realização desta pesquisa: Sérgio de Barros, funcionário da EE. Monsenhor Nora, Davi Barbosa, professor de Francês no CEL (Centro de Línguas) de Mogi-Mirim, que me fez descobrir os encantos da Língua Francesa, aos professores de teatro: Toni Sullivan, que despertou em mim o gosto pela linguagem teatral e a Jair Dias e Simone Guerreiro que o reforçaram.

RESUMO

A presente pesquisa objetivou refletir sobre o uso e os benefícios de atividades lúdicas e de improvisação teatral em fase inicial de aprendizado da língua estrangeira (LE) em contexto institucional. Almejou também demonstrar que a associação Teatro, Jogo e Aprendizagem de línguas realizada de modo sistemático, constante e em função de objetivos precisos estimula e auxilia na apropriação e no desenvolvimento da língua – alvo.

Para essa reflexão, propomos no primeiro capítulo um panorama histórico da relação teatro, jogo, educação. No segundo, as questões didáticas que deram abertura a uma prática lúdico - teatral no ensino de LE no século XX e aquelas que norteiam o ensino atual de línguas. No terceiro capítulo, apresentamos algumas características do Lúdico e de práticas teatrais adaptáveis ao contexto de ensino de LE (jogo teatral, de papéis e simulação global).

O quarto capítulo é dedicado ao relato da experiência lúdico-teatral realizada em janeiro e fevereiro de 2007 com duas turmas de nível 01 do Curso Extracurricular de Francês oferecido pelo departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.

Os resultados demonstraram que o uso de atividades lúdicas e de improvisação teatral no ensino do Francês contribuiu significativamente no aprendizado da LE e na criação de *um ambiente de descontração* e de interação favoráveis à expressão na língua-alvo, onde a desinibição e o medo do erro deram pouco a pouco lugar ao prazer de se comunicar-se na LE.

Assim, foram contemplados aspectos referentes à aprendizagem, à relação sujeito-LE, à relação e interação aluno-aluno/ professor, tendo sido de extrema significação para a aquisição da língua-alvo e para as relações interpessoais.

Palavras-chave: ensino-aprendizagem, LE, jogos, improvisação teatral, FLE

ABSTRACT

This research aims at reflecting about the use and the benefits of playful activities and of theatrical improvisation for a communicative and interactive teaching of a foreign language, and to demonstrate that the association Theater, Play and Apprenticeship of methodical way brings contributions to the apprentices and the benefits go beyond the apprenticeship of a foreign language.

In the first chapter a historic overview of the relation theater, play, education is proposed. In the second chapter, we present the educational questions that arose with the use of games and theatrical activities in the teaching of a foreign language in the century XX and the questions about the current teaching of languages. In the third chapter, some characteristics of the Playful one and of theatrical adaptable practices to the context of teaching (theatrical play, role-play-games and global simulation) what contributed to the construction of our improvised practice, besides the benefits of this transposition found in the literature.

The chapter four is dedicated to the theatrical-playful report of the experience carried out in the level 01 of the extracurricular course of intensive French (FLE) of the FFLCH-USP between January and February of 2007.

In this application, we notice that the playful use of a methodology - improvised in the teaching of FLE allowed a better apprenticeship, an environment of favorable casualness to the expression in the target-language and of integration between the participants, which contemplates aspects referring to the apprenticeship, to the relation Subject-LE, to the relation and interaction of student-student.

We could also conclude that the plays and the improvisations create a favorable environment to the experimentation in the LE and that shyness and the fear of making a mistake are replaced slowly by the pleasure of learning the target-language, of communicating with other people.

Keywords: apprenticeship, foreign language, play, improvisations, french

RÉSUMÉ

Cette recherche est une réflexion sur l'utilisation et les bienfaits des activités ludiques et d'improvisation théâtrale en phase initiale d'apprentissage de la langue étrangère (LE) dans un contexte institutionnel. Elle tend aussi à démontrer que l'association Théâtre, Jeu et Apprentissage des langues, réalisée de façon systématique peut contribuer à l'appropriation et le développement de la langue visée.

Pour cette réflexion nous proposerons, dans le premier chapitre, un panorama historique de la relation théâtre, jeu, éducation. Dans le second, les raisons didactiques qui ont conduit à une pratique ludico – théâtrale dans l'enseignement de la LE au XXème et certaines qui orientent l'enseignement actuel de langues. Dans le troisième chapitre, nous présenterons quelques caractéristiques du Ludique et des pratiques théâtrales adaptables au contexte de l'enseignement de la LE (jeu théâtral, jeu de rôles et simulation globale).

Le quatrième chapitre est dédié à l'expérience réalisée auprès des étudiants du niveau un du Cours Extracurriculaire de Français de la Faculté de Lettres de l'Université de São Paulo entre janvier et février 2007.

À partir de cette application pratique, nous observons que l'utilisation d'activités ludiques et d'improvisation théâtrale en classe de langue étrangère favorise un meilleur apprentissage, une ambiance de décontraction propice à l'expression dans la langue visée, l'interaction entre les participants et une participation effective aux activités.

Ainsi, à partir des résultats obtenus, nous pouvons affirmer que l'utilisation de cette méthode dans l'enseignement du Français a intégré des aspects se référant à l'apprentissage, à la relation sujet-LE, à la relation et interaction élève-élève-professeur, ce qui a été fondamental pour l'acquisition de la langue visée comme pour les relations interpersonnelles.

Mots-clé: apprentissage, langue étrangère, FLE, jeu, improvisation théâtrale

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	1
PRIMEIRO CAPÍTULO	
UMA VISÃO HISTÓRICA DA RELAÇÃO TEATRO (LÚDICO) - EDUCAÇÃO.....	5
1. CONTEXTUALIZAÇÃO GERAL.....	6
1.1. Civilizações Antigas.....	6
1.2. Idade Média.....	8
1.3. Renascença.....	9
1.4. Neoclassicismo.....	9
1.5. Romantismo.....	10
1.6. Século XX.....	11
2. O TEATRO E O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA.....	14
2.1. Os primeiros indícios do Ensino de Língua Estrangeira.....	14
2.2. Elementos Teatrais e Lúdicos no Ensino de Língua Estrangeira: Primeiros Sinais.....	14
2.3. "Período de Silêncio": A "Era" Gramática – Tradução.....	16
2.4. Elementos teatrais e lúdicos no ensino de língua estrangeira: Período posterior à metodologia gramática-tradução; tentativas de reforma.....	16
2.4.1. Método das Séries.....	17
2.4.2. Metodologia Direta.....	18
2.5. Século XX: Novas propostas. Uma abertura maior às atividades "não convencionais" no ensino de línguas.....	19
2.5.1. SGAV (Structuro-Globale-Audiovisuelle).....	19
2.5.2. ABORDAGEM COMUNICATIVA.....	20
2.5.3. MÉTODO COMUNITÁRIO.....	21
2.5.4. ABORDAGEM NATURAL DE KRASHEN.....	22
2.5.5. SUGESTOPEDIA.....	24
2.6. Propostas voltadas a um uso mais exclusivo de atividades do âmbito teatral para o ensino de línguas estrangeiras.....	25

2.6.1. SIMULAÇÃO GLOBAL.....	25
2.6.2. PSICODRAMATURGIA LINGÜÍSTICA.....	27
3. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	28

SEGUNDO CAPÍTULO

PERSPECTIVA DO ENSINO/APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Um olhar voltado à pessoa do aprendiz.....	29
--	----

TERCEIRO CAPÍTULO

O JOGO E A ATIVIDADE TEATRAL COMO FERRAMENTAS PEDAGÓGICAS

PARA A PRÁTICA E A APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESTRANGEIRA.....	44
--	----

1. O LÚDICO.....	45
2. O JOGO E SUAS CLASSIFICAÇÕES.....	49
2.1. AGON.....	49
2.2. ALEA.....	50
2.3. ILINX.....	51
2.4. MIMICRY.....	51
3. OS JOGOS DE PAPÉIS.....	53
3.1. A NOÇÃO DE PAPEL.....	54
3.2. DIFERENÇA ENTRE OS JOGOS DE PAPÉIS E O PSICODRAMA.....	55
3.3. AS CARACTERÍSTICAS DOS JOGOS DE PAPÉIS	57
3.4. OS JOGOS DE PAPÉIS E SEU PAPEL FORMATIVO:.....	58
3.4.1. Jogos de papéis como instrumento de formação profissional e de aprendizagens sociais.....	58
3.4.2. Jogos de papéis como método de animação pedagógica.....	60
3.5. COMO TRABALHAR OS JOGOS DE PAPÉIS.....	63
3.5.1. TEMAS.....	64
3.5.2. PRINCÍPIOS.....	65
3.5.3. FERRAMENTAS e ESTRUTURA.....	66
3.6. UMA PRIMEIRA CONCLUSÃO.....	67
4. A SIMULAÇÃO GLOBAL.....	68
4.1. Como começar uma simulação global ?.....	69
4.2. Etapas para a realização de uma simulação global.....	70

4.3. Condições, implicações e benefícios.....	71
4.4. A simulação, os personagens e os benefícios para o sujeito aprendiz.....	72
4.5. O papel do professor.....	74
5. O SISTEMA DE JOGOS TEATRAIS DE VIOLA SPOLIN.....	75
5.1. VIOLA SPOLIN E O SISTEMA DE JOGOS TEATRAIS.....	76
5.2. A BASE DOS JOGOS TEATRAIS.....	76
5.3. O JOGO TEATRAL: UMA EXPERIÊNCIA PARA ALÉM DO TRABALHO COM ATORES.....	80
5.4. ELEMENTOS IMPORTANTES PARA O TRABALHO COM OS JOGOS TEATRAIS.....	83
5.4.1. A SOLUÇÃO DE PROBLEMAS.....	83
5.4.2. FOCO.....	85
5.4.3. INSTRUÇÃO.....	86
5.4.4. AVALIAÇÃO.....	86
5.5. OS FUNDAMENTOS DA EXPERIÊNCIA TEATRAL PROPOSTA POR SPOLIN.....	87
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS PARA O CAPÍTULO.....	93

QUARTO CAPÍTULO

CONSTRUINDO UMA VIVÊNCIA LÚDICO-TEATRAL PARA A

APRENDIZAGEM DE FLE.....96

1. INTRODUÇÃO96

2. CONTEXTO DE APLICAÇÃO.....100

2.1. O Curso Extracurricular de Línguas Estrangeiras da Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.....100

2.2. O curso de Francês.....100

2.3. O curso de Nível 1.....101

2.3.1. Material didático e conteúdos previstos.....101

2.3.2. Competências a serem trabalhadas no curso de Francês nível 1.....103

2.3.3. Local de realização do curso, carga horária e geografia da sala de aula.....103

2.3.4. Perfil do público-alvo.....103

GRUPO MATUTINO.....104

GRUPO VESPERTINO106

3. ATIVIDADES APLICADAS.....109

3.1. PROCEDIMENTOS PARA SELEÇÃO E APLICAÇÃO DAS	
ATIVIDADES.....	109
3.2. DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES.....	111
BLOCO 1.....	111
SEQÜÊNCIA 1 : Apresentar-se.....	113
Atividade 1: Chansonette.....	113
Atividade 2: Passando a bola.....	116
Atividade 3: Procure alguém que... (Cherchez quelqu'un qui...).....	119
Atividade 4: A caminho da improvisação: "Casting".....	123
SEQÜÊNCIA 2 : Apresentar alguém.....	126
Atividade 1: Circulez et demandez!.....	126
Atividade 2: Apresente o colega.....	127
Atividade 3: Quem é? (Qui est-ce?).....	128
Atividade 4: Apresentando uma celebridade.....	130
Atividade 5: Devinette (competição).....	132
Atividade 6: Ache o par: País-nacionalidade (competição).....	133
SEQÜÊNCIA 3 : Nomear coisas e lugares.....	135
Atividade 1: Etiquete os monumentos.....	135
Atividade 2: Vous êtes guide. Présentez Paris!.....	137
Atividade 3: Qu'est-ce que c'est? (atividade de apresentação).....	139
Atividade 4: Bingo dos objetos/ ou jogo da velha	
(atividade de reforço).....	140
Atividades de Improvisação: sistematização das temáticas	
anteriores.....	141
Atividade 5: À l'Exposition.....	142
Atividade 6: QUEM (Jogo teatral).....	143
BLOCO 2:.....	145
SEQÜÊNCIA 4 : Falar de si / Pedir informações.....	146
Tema 1: Dados pessoais.....	146
Atividade 1: Fiche de renseignement.....	146
Atividade 2: Jeu du ballon.....	149
Atividade 3: Cenas curtas.....	150
Tema 2: Preferências.....	151
Tema 3: Lazer.....	152
Atividade 1: O que fazer no final de semana?.....	152

BLOCO 3.....	155
SEQÜÊNCIA 5: Organizar as atividades quotidianas.....	156
Tema 1: Organização do tempo.....	156
Atividade 1: Agendas pela metade.....	156
Atividade 2: Bingo das horas.....	158
Atividade 3: cenas curtas (2): Horário errado.....	159
Tema 2: Convidar/Propor.....	160
Atividade 1: cenas curtas (3): Aceitar/recusar.....	160
Atividade 2: Trocando convites.....	161
Atividade 3: Agenda em conflito (inspirado Conflito escondido Spolin).....	163
Tema 3: Planejando o final de semana.....	165
Atividade1 : Jogo: <i>Qu'est-ce que tu vas faire? Je vais</i>	165
Atividade 2: Simulação de uma <i>journée</i>	165
 4. METODOLOGIA DE PESQUISA.....	167
4.1. Quanto ao registro dos dados.....	167
4.2. Quanto à análise das atividades.....	168
4.3. Quanto à análise do desempenho dos alunos em relação às atividades.....	169
 5. RESULTADOS DA PESQUISA.....	170
5.1. Análise dos dados obtidos a partir dos questionários aplicados nas quatro semanas de curso.....	170
5.1.1. PRIMEIRA SEMANA.....	170
5.1.2. SEGUNDA SEMANA.....	175
5.1.3. TERCEIRA SEMANA.....	183
5.1.4. ANÁLISE DE DESEMPENHO.....	187
5.1.5. QUARTA SEMANA – QUESTIONÁRIO FINAL	189
5.2. ÚLTIMAS CONSIDERAÇÕES.....	201
5.3. ANÁLISE DE DESEMPENHO LINGÜÍSTICO-COMUNICATIVO.....	204
5.3.1. PRIMEIRA AVALIAÇÃO.....	204
5.3.2. SEGUNDA AVALIAÇÃO.....	209

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	216
BIBLIOGRAFIA.....	224
ANEXO A: Avaliação Escrita 01.....	234
ANEXO B: Avaliação Oral 01.....	235
Avaliação Oral 02.....	236
ANEXO C: Avaliação Escrita 02.....	237
continuação.....	238
continuação.....	239
ANEXO D: Compreensão Oral.....	240
ANEXO E: Questionário Inicial: Perfil, Motivação Inicial e Expectativas para o curso....	241
ANEXO F: Questionário 1: Avaliação do Curso 1ª Semana.....	242
ANEXO G: Questionário 2: Avaliação do Curso 2ª Semana.....	243
ANEXO H: Questionário 3: Avaliação do Curso 3ª Semana.....	244
continuação.....	245
ANEXO I: Questionário 4: Avaliação do Curso 4ª Semana.....	246
continuação.....	247

INTRODUÇÃO

O interesse em estudar o papel da prática lúdico – improvisacional no ensino de línguas está primeiramente relacionado com nossa própria história de aprendizagem de língua estrangeira (LE).

Em nosso percurso, pudemos observar que alguns procedimentos e posturas adotados pelos professores imprimiam um caráter positivo e motivante à aprendizagem. Outros, provocavam até mesmo certo desinteresse frente à língua estudada. Essa constatação nos alertava, já naquela época, para o fato de que a prática didático-pedagógica pode influenciar o desempenho de um aluno.

Anos mais tarde, como aluna da Faculdade de Letras e do curso de Licenciatura da Universidade de São Paulo, novas questões vieram somar-se a essa primeira intuição pedagógica. O estudo das diversas metodologias empregadas no ensino de línguas e, em seguida, a prática docente em estágios e aulas de Francês que começamos a ministrar já no último ano da Faculdade favoreceram o desabrochar de novos questionamentos que foram se relacionando com nossa experiência como aprendiz de língua estrangeira.

As experiências didáticas vividas como professora estagiária junto ao Minicurso de Francês da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP) e como monitora bolsista inscrita em programa de pós-graduação junto ao Curso Extracurricular de Francês da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da mesma universidade (FFLCH-USP) foram enriquecedoras para nossa formação docente e de grande importância para a escolha de nosso tema de pesquisa.

Assim, com o desejo de construir uma prática pedagógica que além de propiciar a aprendizagem de conteúdos constituísse uma experiência motivadora, interativa e significativa aos participantes, começamos uma busca por alternativas didáticas àquelas utilizadas no ensino tradicional¹ e, em consequência, que

¹ O termo tradicional designa não só a metodologia de ensino chamada Tradicional como também uma maneira de ensinar que se aplica desde de muito e que está centrada, ainda que com diferenças da metodologia tradicional, apenas na transmissão de conteúdos.

considerassem mais a pessoa do sujeito-aprendiz.

Desejávamos "Encontrar um modo de ensinar a prática da estrutura pela prática da comunicação".² Um modo capaz de "dar voz ao aluno de modo que ele (pudesse) se constituir como sujeito do discurso e, portanto, da aprendizagem."³

Nesse sentido, encontramos diretrizes para o trabalho docente e de pesquisa nas reflexões propostas, entre outras, no Quadro Comum Europeu, nos Parâmetros Curriculares Nacionais e nos trabalhos de diversos especialistas que contemplam questões atuais no campo da aquisição e do ensino-aprendizagem de línguas.

Foi com a perspectiva de "[...] construir a dinâmica da aula, de maneira que todos os protagonistas (tirassem) proveito dela"⁴ (grifo nosso) que iniciamos o trabalho com atividades lúdicas e teatrais nos Cursos Extracurriculares de Francês da FFLCH-USP onde éramos monitores.

O interesse em utilizar essas atividades no ensino de Francês veio do encontro da experiência como aprendiz de LE, dos benefícios da prática do teatro amador na adolescência e das reflexões propiciadas no dia-a-dia da sala de aula.

Diante de grupos relativamente numerosos, com um perfil muito diferenciado entre os aprendizes e que apresentavam interesses e motivações distintos era premente a formação de uma *noção de grupo* que, nos termos morenianos, significa não uma simples junção de indivíduos com objetivos pessoais, mas verdadeiros "encontros" (rencontres), a reunião de aprendizes vivenciando a língua estrangeira em um ambiente de cooperação, interação e crescimento pessoal e coletivo.

A maneira *experienciada* para atingir tais objetivos foi o contraponto entre o real e o imaginário, entre o discurso em potencial e as situações simuladas das improvisações teatrais, entre a seriedade do ensino e o caráter duplo do sério e "não-sério" da atividade lúdica como apontado por Huizinga, almejando propiciar o **fazer e o partilhar** na LE.

² "Trouver le moyen ... d'enseigner la pratique de la structure à travers la pratique de la communication." (COURTILLON, J. *Élaborer un cours de FLE*. Paris: Hachette, 2003, p. 6)

³ BRASIL-MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental – Língua Estrangeira*. Brasília: Secretaria de Educação, 1998, p.15

⁴ "Construire la dynamique de classe de manière que tous les protagonistes en tirent à la fois profit et satisfaction". (PORCHER, L. *L'enseignement des langues étrangères*. Education. Paris: Hachette, 2004, p. 23)

Essa escolha se deu pela propriedade do jogo ser "uma **forma natural de grupo** que propicia o **envolvimento** e a **liberdade** pessoal necessários para a experiência"⁵ e pela razão de "O principal motor de aquisição da língua (ser) o fato de estar mergulhado o quanto antes em uma comunicação"⁶.

O caminho da experiência que realizamos foi o trilhar lúdico de uma prática moldada aos passos de sua própria realização. Ao imaginar, ao jogar, estudantes e professora aprendem e apreendem as características, necessidades e interesses da prática lúdico-teatral no processo fascinante do ensino/aprendizagem da língua estrangeira e da vivência sócio-afetiva.

Nesse percurso de trabalho buscamos estimular a formação da noção de grupo e a criação de um ambiente lúdico favoráveis à realização da experiência teatral e da própria aprendizagem.

Nossa pesquisa pretende então discutir o uso e os benefícios de atividades lúdicas e de improvisação teatral como ferramentas propícias a um ensino comunicativo e interativo de LE em contexto institucional e demonstrar que a associação Teatro, Jogo e Aprendizagem de línguas realizada de modo freqüente e com objetivos precisos traz contribuições aos aprendizes que vão além da apropriação da língua estrangeira.

A presente dissertação é organizada em 4 partes:

O primeiro capítulo fornece um panorama histórico da relação teatro, jogo, educação, evidenciando que ela veio se estruturando ao longo dos tempos e que as escolhas referentes a uma didática considerada não convencional são fruto do modo como o objeto de estudo veio sendo focalizado ao longo dos tempos.

No segundo capítulo, são discutidas as reflexões didáticas que deram abertura a uma prática lúdico - teatral no ensino de LE no século XX e algumas das questões que norteiam o ensino atual de línguas e que subjazem de certo modo a prática didático-pedagógica por nós adotada.

⁵ SPOLIN, V. *Improvisação Para O Teatro*. São Paulo: Perspectiva, 1978.

⁶ "Le principal moteur d'acquisition de la langue est le fait d'être plongé d'emblée dans une communication..." (COURTILLON, opus citatum, p.7)

No terceiro capítulo, apresentamos uma visão do lúdico compreendendo jogos e atividades de improvisação teatral e algumas características de práticas teatrais adaptáveis ao contexto de ensino - aprendizagem de LE e os benefícios dessa transposição encontrados na literatura.

O quarto capítulo é dedicado ao relato da experiência lúdico-teatral realizada em janeiro e fevereiro de 2007 com duas turmas de nível 01 do Curso Extracurricular de Francês oferecido pelo departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.

Esperamos que esse trabalho de pesquisa não só propicie reflexões a respeito do ensino da língua estrangeira como traga contribuições para o uso prático da linguagem lúdica e teatral em sala de aula, possibilitando ao professor um olhar a partir do lúdico que favoreça uma postura diferenciada, aberta a um processo criativo e colaborativo na aprendizagem de LE.

BOM JOGO A TODOS!!!

BON JEU A TOUS!!!

PRIMEIRO CAPÍTULO

UMA VISÃO HISTÓRICA DA RELAÇÃO TEATRO , JOGO, EDUCAÇÃO

"o homem é um ser histórico,
suas ações e pensamentos
mudam no tempo, à medida que
enfrenta os problemas não só
da vida coletiva como também
da experiência pessoal".

(Aranha, 1996)

Este capítulo inicial tem como objetivo apresentar um breve panorama histórico da presença de atividades e conceitos relacionados à área teatral e lúdica no campo da educação e, especialmente, no ensino de língua estrangeira (LE).

Nosso interesse é situar o leitor e levá-lo a compreender que as escolhas e opções atuais em relação a uma didática e pedagogia de ensino considerada não convencional (ou não tradicional) são frutos das reflexões e do modo como o objeto de estudo veio sendo focalizado ao longo dos tempos e das representações decorrentes.

Nesse panorama, apresentamos primeiro uma contextualização geral, focalizando, desde a Grécia Antiga, a relação teatro, jogo e educação, salientando algumas marcas importantes. Em seguida, comentamos a presença de atividades lúdicas e teatrais no ensino de LE.

1. CONTEXTUALIZAÇÃO GERAL

Abordar a educação pelo teatro não é algo novo, ao contrário, esse olhar vem se firmando ao longo da história humana, ganhando novas formas e cores ao se relacionar com outras áreas do conhecimento como a filosofia, a psicologia e a sociologia.

Cada época desenvolveu sua própria forma de educação e analisou o processo educativo segundo sua maneira de ver o homem e o mundo.

Nosso panorama tem como ponto de partida as civilizações antigas.

1.1. Civilizações Antigas

a) Grécia

Pode-se considerar que na Grécia antiga o teatro foi um "importante instrumento educacional na medida em que disseminava conhecimento e representava para o povo o único prazer literário disponível" ⁷. Aos olhares da filosofia da época, entretanto, duas opiniões se faziam distintas acerca do papel do teatro na formação do indivíduo: a de Platão e a de Aristóteles.

Para Platão, um dos maiores pensadores gregos, o papel da educação é propiciar as virtudes humanas, pois todo "conhecimento tem por fim tornar possível a vida moral"⁸.

Disso resulta sua oposição a todo tipo de imitação por considerar que ela "cria um mundo de mera aparência, que afasta o homem do conhecimento verdadeiro, estimulando as paixões e os instintos" ⁹.

Em seu entender, o teatro é a cópia de uma realidade que, por si mesma, significa a imagem deformada da Verdade.

Nesse sentido, o teatro (sendo uma arte imitativa) passa a ser considerado, na perspectiva do autor, uma atividade danosa para a constituição do caráter, pois

⁷ COURTNEY, R. *Jogo, Teatro e Pensamento*. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1980, p. 5.

⁸ ARANHA, M. L. A. *História da Educação*. São Paulo: Moderna, 1996, p. 44.

⁹ Idem, p. 46.

levaria o sujeito (espectador e ator) à prática de valores e comportamentos contrários à moral, sendo, portanto desaconselhado.

Já Aristóteles, outro expoente do pensamento grego, afirma que além de prazerosa a ação de imitar é natural ao ser humano e representa "uma de suas vantagens sobre os animais inferiores" ¹⁰ e sua primeira maneira de aprendizagem. É pela imitação que a "criança se educa repetindo os atos da vida dos adultos e adquirindo hábitos"¹¹.

A concepção aristotélica difere da de Platão também quanto ao efeito da imitação sobre o homem. Se para Platão a imitação pode levar o ser humano a "contaminar-se" com o que imita, para Aristóteles, o efeito é de catarse¹².

O espectador, ao presenciar comportamentos tidos como não adequados e experimentar emoções consideradas impuras, se beneficiaria da catarse dessas mesmas emoções. Elas seriam "expurgadas" e, ao mesmo tempo, sentimentos nobres de piedade e temor seriam realçados. Desse processo, resultaria a reparação psicológica do espectador através da representação teatral assistida.

Tanto a visão de Platão como a de Aristóteles a respeito da imitação (e por consequência do teatro) foram revisitadas em outros momentos históricos, influenciando autores de diversas áreas do conhecimento.

b) Roma

Na Roma antiga, assim como na Grécia, o teatro foi de grande relevância cultural e desempenhou importante papel na formação moral. Sua função era dupla, pois, além de educar moralmente, o teatro servia para os momentos de lazer, de modo a ser útil instrumento para a moralização através do entretenimento.

Atribuía-se à educação a função de levar o educando a descobrir o modelo de cidadão que devesse assumir quando adulto. Para isso, a imitação era estratégia importante, cabendo ao mestre apresentar modelos e estabelecer elos entre a criança e o herói, entre o modelo e o futuro cidadão.

¹⁰ ARISTÓTELES. *Poética*. Coleção: Os Pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 2000, p. 5.

¹¹ ARANHA, opus citatum, p. 48.

¹² O conceito de catarse será retomado pelos estudos no ramo da psicologia e pelo sociólogo e médico psiquiatra Jacob Levy Moreno quanto aos jogos de papéis e ao psicodrama como veremos no terceiro capítulo ao tratarmos dos jogos de papéis.

Ao lado da formação moral, a educação romana buscava também "formar o homem racional, capaz de pensar corretamente e se expressar de forma convincente"¹³.

Personalidades como Quintiliano e Cícero viam na imitação e nas habilidades teatrais elementos relevantes para o processo educativo.

Para Cícero, a educação de um bom orador deveria contemplar:

"cultura geral, formação jurídica, aprendizagem da argumentação filosófica, bem como o desenvolvimento de habilidades literárias e **teatrais**".¹⁴

De sua afirmação, podemos depreender que também na educação adulta o teatro era importante, contribuindo, inclusive, para o desenvolvimento de uma boa capacidade oratória.

Assim, podemos observar que o teatro em Roma teve papel significativo na formação do homem, perpassando diferentes estágios e servindo a objetivos morais, educacionais e retóricos, além de ter sido fonte de entretenimento, o que também era uma maneira de formação.

1.2. Idade Média

Também na Idade Média, o teatro foi considerado significativo para a moralização, a instrução e o divertimento.

Inicialmente, com a retomada dos estudos filosóficos de Platão pelos primeiros teólogos, chegou-se à compreensão de que a arte teatral poderia ser perigosa, imoral e perniciosa, o que resultou em sua proibição. Com a descoberta dos pensamentos de Aristóteles, incorporados à filosofia escolástica a partir do século XIII, passou-se a considerar que o teatro seria útil instrumento na formação religiosa dos fiéis analfabetos, o que propiciou a criação de um teatro litúrgico.

Nesse cenário, coube ainda ao teatro a finalidade de propiciar um momento de recreação, de "relaxamento após trabalho sério"¹⁵, visão que se estende também

¹³ Idem, p. 61.

¹⁴ Ibidem, p.63.

¹⁵ COURTNEY, opus citatum, p. 9.

aos jogos e que ainda hoje é recorrente, fomentando muitas vezes certo olhar depreciativo quanto a seu uso em contexto de ensino.

1.3. Renascença

Na Renascença, o pensamento humanista olhou para o problema educacional de um novo modo.

Nesse período, seguindo o ideal *mens sana in corpore sano*, buscou-se **privilegiar** atividades que trabalhassem tanto a mente como o **corpo**. Assim, aos estudos de retórica, filosofia e outras disciplinas deveriam ser intercalados **jogos** e atividades manuais.

Nesse cenário, "as atividades dramáticas surgiram em quase todas as escolas"¹⁶. O teatro foi utilizado no estudo da estrutura dialógica dos textos clássicos e da língua latina, o que resultou em diversas encenações escolares.

Também nas escolas jesuítas, muitas peças foram trabalhadas, dentre as quais boa parte era escrita por professores e alunos, o que demonstra a continuação no uso da arte teatral em meio religioso como instrumento educacional, como ocorrido na Idade Média.

1.4. Neoclassicismo

No Neoclassicismo¹⁷, os pensamentos dos filósofos Platão e Locke influenciaram a relação Teatro - Educação.

Na Inglaterra, por exemplo, a partir de uma visão platônica, o teatro foi novamente considerado uma ameaça à moral e, por isso, combatido pelos puritanos. Esse posicionamento repercutiu nas escolas inglesas onde o teatro foi apenas tolerado desde que moralmente sadio e se praticado de preferência em latim.

Essa preferência pelas línguas clássicas encontrava apoio na filosofia de John Locke, considerado o fundador do Empirismo¹⁸. Segundo o autor, a educação exerce um papel relevante na formação de hábitos da mente, por isso, é de extrema importância o método pelo qual as idéias são transmitidas.

¹⁶ Idem, p.10

¹⁷ Movimento cultural de transição entre os séculos XVIII e XIX

¹⁸ Doutrina que atribui à experiência sensorial a origem dos conhecimentos humanos.

Nesse sentido, considerou-se, na época, que o estudo de línguas mortas ajudaria os aprendizes a adquirir disciplina.

Assim, sob influência da filosofia vigente, uma educação mais formal foi priorizada, sendo sustentada pelo ensino da língua latina e dos objetos naturais, o que dificultou a existência de uma prática lúdico-dramática nas escolas nesse período

1.5. Romantismo

No romantismo, ao contrário, **o fazer teatral**, segundo a perspectiva do autor alemão Goethe, foi considerado um bom exercício para o desenvolvimento dessa mesma disciplina que, no período neoclássico, se pretendia atingir pelo estudo do latim.

Goethe afirmava que o teatro escolar tinha efeito benéfico tanto sobre o ator como sobre o espectador, exigindo grandes habilidades de memória e disciplina interna. Para ele, a **improvisação** era de grande valor por moldar os pensamentos mais íntimos e liberá-los através da imaginação.

O movimento romântico traz, assim, um novo olhar em relação à arte e à vida que se reflete também na educação.

Foi nesse período que surgiram importantes contribuições no âmbito da Educação, sobretudo quanto ao conceito de infância e ao ensino infantil.

Destacam-se, nesse cenário, as reflexões do suíço Jean Jacques Rousseau, expressos em sua obra *Emílio ou Da Educação* publicada em de 1762.

Para o filósofo, era importante considerar:

"O homem no homem e a criança na criança [...] (pois). A infância tem seus meios próprios de ver, pensar, sentir, que lhe são convenientes [...]"¹⁹.

Sua reivindicação vem "combater (as idéias) que prevaleciam em sua época há muito tempo, principalmente a de que a educação da criança deveria ser voltada aos interesses do adulto e da vida adulta. (O autor) introduz a concepção de que a

¹⁹ COURTNEY, opus citatum, p. 17.

criança é um ser com características próprias, e desse modo não podia ser vista como um adulto ou a partir de seu pensamento"²⁰.

Segundo Rousseau:

"Trabalho e jogo são equivalentes para a criança; seus jogos são sua ocupação, e ela não vê nenhuma diferença entre os dois"²¹.

Essas considerações podem não parecer inovadoras em nosso século, mas foi a partir delas que surgiu uma filosofia educacional importante que privilegia a **atividade lúdica** como meio próprio para a educação infantil. Até então, a criança era considerada um adulto em miniatura.

Para Courtney, a filosofia expressa em *Emílio* foi a porta através da qual passaram Froebel, Pestalozzi, Montessori, Dewey e Caldwell Cook.

1.6. Século XX

Foi no século XX que essa consciência a respeito da especificidade da criança e de seu desenvolvimento ganhou maior expressividade. É o momento da criança "aprender fazendo", "aprender atuando" e aprender brincando.

Partindo da idéia rousseauiana de que a criança tem seus meios próprios de experimentar o mundo, o filósofo americano John Dewey (1859-1952) considerava que:

"[...] a fonte primária de toda atividade educativa está nas atitudes e atividades instintivas e impulsivas da criança, e não na apresentação e aplicação de material externo, [...] e, conseqüentemente, inúmeras atividades espontâneas das crianças, **jogos**, brincadeiras, mímicas[...] são passíveis de uso educacional, e não apenas isso, são as pedras fundamentais dos métodos educacionais"²² (grifo nosso).

²⁰ SOUZA, A. C. *Rousseau: A arte da filosofia, literatura e educação*. Disponível em: <http://www.unicamp.br/~jmarques/cursos/rousseau2001/acs.htm>. Acessado em 25/10/2007.

²¹ COURTNEY, opus citatum, p. 17.

²² DEWEY (1900) apud COURTNEY, opus citatum, p. 42.

Para Dewey, o conhecimento não tem fim em si mesmo, mas relaciona-se com a **experiência**. Dessa maneira, conhecimento e **vivência** se entrelaçam, permitindo à criança estar constantemente construindo e reconstruindo sua experiência e desenvolvendo, nesse processo, sentimentos de iniciativa e independência que propiciam a autonomia e o autocontrole.

As idéias divulgadas na época levaram muitas escolas inglesas a experimentar métodos que considerassem a experiência infantil nas atividades realizadas. Nos EUA, exercícios orais e improvisações simples foram usados para o ensino de línguas e de literatura.

Em 1917, Caldwell Cook apresenta seu método *The Play Way*, ampliando o uso da atividade dramática para a aprendizagem de outras disciplinas.

A base de seu método está na Educação Dramática. Mais do que encenar uma peça ou fazer a leitura de um simples diálogo, Cook propunha o trabalho dramático para o estudo das várias disciplinas, utilizando o "faz-de-conta", natural nas atividades infantis, para se chegar à aprendizagem.

Para o autor, **atuar** era um caminho seguro para aprender e **jogar** um meio natural de estudo para a juventude. Para se chegar à proficiência e ao aprendizado desejado, o fazer era necessário. Nesse sentido, sua proposta valorizava a experiência como um meio eficaz de aprendizagem.

Nesse período ocorreram outras iniciativas como a de Stanley Evernden que, segundo Courtney, teria sido o pioneiro do jogo dramático infantil. Através do jogo dramático a criança alcança, segundo o autor, a desenvoltura no falar nas mais diversas situações, assim como aprende a ter autodisciplina e a gerenciar de modo cooperativo e criativo a liberdade, utilizando seus próprios recursos para atingir o conhecimento.

O jogo dramático:

"Levaria a criança a experimentar a natureza dos objetos, as probabilidades e os fatores limitantes dos eventos e os detalhes do processo de maneira que cada ação desafia o pensamento, a memória, a precisão"²³.

²³ COURTNEY, opus citatum, p. 53.

Nota-se, portanto, que os objetivos educacionais visados com o uso do jogo dramático na educação infantil **não** consideram apenas a aprendizagem de conteúdos, mas buscam a formação integral da criança, valorizando um processo educativo que a prepare para a descoberta do mundo que a cerca e o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos necessários ao seu bom desempenho em situações futuras (ou de seus papéis sociais, como diria Moreno).

Esses benefícios não foram negligenciados nem mesmo pela publicação dirigida aos professores de educação infantil *Handbook for Teachers in Elementary School* (1937), considerado como bastante tradicional. Nele encontra-se a seguinte afirmação:

"Está claro que o **teatro** é o mais efetivo método para aperfeiçoar a clareza e fluência da fala das crianças[...]mais do que isso,[...]pode ser definido apropriadamente como um treinamento, um estudo, e uma arte. É uma excelente disciplina para a fala e autoconfiança. Proporciona oportunidades extraordinárias para o estudo literário ativo, e é um modo natural e efetivo de expressão artística para a criança."²⁴

O uso da atividade lúdico-teatral não se restringe, entretanto, nem ao contexto infantil, nem à transmissão de valores morais, nem ao ensino de língua materna apenas. Ele também se fez presente em diversos momentos da história do ensino de língua estrangeira, sendo as atividades inseridas também no contexto escolar adulto e com o intuito de levar os aprendizes quer a um aperfeiçoamento lingüístico, quer comunicativo, como veremos na seqüência.

²⁴ Idem, p.50.

2. O TEATRO, O LÚDICO E O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

2.1. Os primeiros indícios do Ensino de Língua Estrangeira

O ensino da língua estrangeira não é uma disciplina recente, nem uma necessidade do mundo atual apenas, mas data de aproximadamente 5 mil anos.

Segundo Claude Germain (1993), os primeiros indícios da aprendizagem de uma outra língua que a língua materna teriam sido encontrados entre os sumérios. Com a conquista desse povo pelos acadianos a língua suméria começou a ser aprendida pelos conquistadores visto ser instrumento necessário para se ter acesso à religião e à cultura da época. Nota-se com isso que a finalidade dessa aprendizagem centrou-se em uma primeira necessidade de comunicação e envolveu uma questão de promoção social.

Rapidamente, entretanto, a língua suméria começou a perder espaço como língua de comunicação para se tornar uma língua escrita "sagrada".

Os jovens acadianos eram instruídos na língua suméria pelo mesmo método com que esta era ensinada como língua materna. Seu ensino era feito pelos escribas e se priorizava a escrita e o processo de memorização, de modo que longas listas de vocabulário deviam ser memorizadas e exercícios de cópia e de recitação realizados.

2.2. Elementos Teatrais e Lúdicos no Ensino de Língua Estrangeira:

Primeiros Sinais

As primeiras indicações do uso de atividades relacionadas ao teatro no ensino de língua estrangeira aparecem, segundo Germain (1993), na Inglaterra. Estimulava-se a realização de diálogos pelos aprendizes que assumiam personagens variados, visando o desenvolvimento da capacidade de se falar latim nas mais diversas situações.

Assim, depreende-se que na época, o objetivo era o uso da língua latina para as realizações quotidianas, ou seja, para a comunicação.²⁵

²⁵ Será a partir da Renascença, séculos XV - XVI que o latim passará a perder espaço para as

Outra referência que se tem sobre a presença de elementos teatrais no ensino de línguas aparece no século XVI, quando o educador e teólogo tcheco Comenius, conhecido como o fundador da "didática das línguas", sugeria que os manuais de língua fossem em forma de diálogos, sendo mencionada a possibilidade de se fazer uso de dramatizações e jogos cênicos.

"Comenius sugere que os manuais de língua sejam redigidos de preferência sob a forma de diálogos, indo até a dramatização e os jogos cênicos. Embora ele mesmo não respeite sempre este princípio, ele coloca em prática suas concepções em *Schola Ludus* (1656), espécie de peça de teatro destinada a facilitar a compreensão de *Janua* e de *Atrium*"²⁶.

Sua proposta de aprendizagem contempla o estudo de termos do cotidiano, a partir de objetos concretos e de ilustrações. Nesse sentido, ele priorizava um processo de construção de conhecimento que passasse pela experiência, pela observação e pela ação, o que se poderia dizer condizente com uma experiência dramática como ferramenta pedagógica.

Para Comenius, a escola era o lugar principal para a educação do homem. Seu ideal era "ensinar tudo a todos" e esse tudo significava "os fundamentos, os princípios que permitiriam ao homem se colocar no mundo não apenas como espectador, mas, acima de tudo como ator"²⁷.

línguas nascentes do dito latim vulgar e que, ao se retomar os clássicos, dar-se-á importância ao latim literário, o que colaborará para o não uso do latim como língua corrente e assim, tornando-se "língua morta".

²⁶ Comenius suggère de rédiger les manuels de langue de préférence sous la forme de dialogues, allant jusqu'à la dramatisation et les jeux scéniques, même s'il ne respecte pas toujours lui-même ce principe. Il met pourtant en pratique ses conceptions dans ..., sorte de pièce de théâtre destinée à faciliter la compréhension de ... (GERMAIN, C. Évolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire Paris: CLE International, 1993, p. 93.)

²⁷ ZACHARIAS, Vera Lúcia. *Comenius*. Disponível em: <www.centrorefeducacional.com.br>. Acessado em 18/03/2008.

2.3. "Período de Silêncio": A "Era" Gramática – Tradução

Após os relatos citados, atravessa-se um período de "silêncio" quanto ao uso do teatro no ensino de LE, marcado pelo "reinado" da metodologia gramática-tradução, cujos princípios na verdade já eram utilizados tanto pelos gregos como pelos romanos por volta dos séculos V e III a.C.

Essa metodologia, baseada especialmente no conhecimento de regras morfo-sintáticas de uma língua e em exercícios de tradução foi muito utilizada nos séculos XVIII e principalmente no XIX, e marcou profundamente o ensino de LE. Segundo LEFFA (1988), foi a metodologia que mais tempo de uso teve na história do ensino de LE e seu emprego continua até hoje.²⁸

Como a ênfase nessa metodologia está na linguagem escrita, a comunicação em sala de aula é feita em língua materna (LM). Além disso, a interação ocorre com frequência em sentido único, partindo do professor para o aluno e pouca iniciativa é dada ao aprendiz. O erro não é tolerado. Em um cenário como esse não é difícil compreender que o uso de atividades teatrais não tenha sido considerado.

2.4. Elementos teatrais e lúdicos no ensino de língua estrangeira: Período posterior à metodologia gramática-tradução; tentativas de reforma

Foi somente no final do século XIX com as inúmeras tentativas de "reforma" em oposição à metodologia gramática-tradução que um cenário favorável ao uso de princípios teatrais no ensino de LE poderia aparecer.

²⁸ Esse "hoje" refere-se à priori a data de publicação do artigo. Contudo, é provável que muitas das características da metodologia gramática-tradução estejam presentes no ensino regular atual. É certo que fazem parte das crenças de muitos aprendizes e docentes de LE.

2.4.1. Método das Séries

Em 1880, aparece em Paris um livro intitulado *L'art d'enseigner et d'étudier les langues* de François Gouin. Nesse livro, o autor tece considerações acerca da aprendizagem da LE, ilustrando-as com dados autobiográficos. Surge o Método das Séries.

Esse método decorre da análise que Gouin estabelece entre as dificuldades sentidas por ele em compreender e se fazer compreender no uso da língua alemã, aprendida como LE, e duas observações de seu cotidiano: inicialmente de trabalhadores franceses que estando na Alemanha são capazes de falar alemão e se fazer compreender sem grandes dificuldades e segundo, do modo como seu sobrinho contou-lhe a visita que haviam feito juntos a um moinho.

A criança, após vivenciar a experiência do passeio ao moinho, sentiu a necessidade de narrar o acontecido e pediu até que lhe fosse feito um pequeno moinho onde pudesse brincar.

Gouin observou que na narrativa feita inúmeras vezes pelo sobrinho, os detalhes iam se perdendo e era a seqüência lógica dos acontecimentos que permanecia. Dessa observação, Gouin depreendeu que é o verbo e não o substantivo (como pretendiam os métodos clássicos) o elemento principal da língua e que o conhecimento gerado na visita ao moinho organizava-se em uma série de fatos, ordenados a partir de uma relação de causa e efeito.

A partir dessas contatações, Gouin elabora o Método das Séries baseado em atividades do cotidiano. Seguindo a ordenação lógicas dos fatos, várias frases são elaboradas, repetidas e adaptadas, sendo o verbo a categoria mais importante. Convém acrescentar que embora os exercícios sejam de substituição e repetição, o princípio do método é narrativo.

Para Gouin (1880, apud Germain, 1993, p. 114), aprender uma LE reside na necessidade primeira dos seres humanos "se falarem e se compreenderem, de trocarem suas idéias e os produtos de suas atividades"²⁹. Assim, embora o oral e a escrita sejam ensinados, o oral deve preceder sempre a escrita. Nesse sentido, nota-se uma oposição explícita ao método anterior da gramática-tradução. Não está claro, entretanto, que estivesse prevista uma aplicação dramática das séries

²⁹ "de se parler et de se comprendre, d'échanger leurs idées et les produits de leurs activités".

propostas por Gouin.

2.4.2. Metodologia Direta

No mesmo período, nos países Bélgica, Alemanha e França, inserindo-se no movimento de iniciativas contrárias à metodologia gramática-tradução, foi utilizada a Metodologia Direta³⁰.

Os objetivos fundamentais dessa metodologia foram, assim como no método das séries, levar o aluno a utilizar a LE para se comunicar e apresentar atividades para fazê-lo "pensar automaticamente na LE". Embora seja dada prioridade à expressão oral, as demais habilidades também são desenvolvidas.

Nessa perspectiva, é solicitada uma postura mais ativa do aprendiz. Ele deve participar das atividades, responder às questões do professor, ler em voz alta e fazer perguntas. E tudo isso na LE, pois o uso da língua materna não é permitido. Toda a comunicação na sala de aula deve acontecer na língua-alvo e não há explicação de regras gramaticais, nem tradução de vocabulário empregado, sendo tudo explicado, se possível, através de demonstrações, definições simples, associações as mais variadas (uso de sinônimos, antônimos, etc).

Nesse contexto de priorização da produção oral, os conteúdos abordados têm sua base em situações do cotidiano ou em temas de conhecimento dos alunos, o que propicia os exercícios de conversação que "podem acontecer sob a forma de atividades de **simulação** de comunicação, de maneira a permitir ao aprendiz se comunicar oralmente o máximo possível"³¹ (Germain, 1993, p. 130, grifo nosso). Nota Massaro (2001), entretanto, que a utilização de atividades de ordem teatral na metodologia direta ocorre de forma implícita e esporádica, não sendo contempladas nas instruções oficiais.

A metodologia direta, assim como o método das séries, buscou ser uma alternativa à metodologia gramática-tradução, priorizando uma concepção mais "natural" e espontânea de aprendizagem da língua, tomando como base o próprio

³⁰ No Brasil, a metodologia direta foi introduzida no Colégio Pedro II em 1932. (LEFFA, V. Metodologia De Ensino De Línguas. In: BOHN, H. I. e VANDERSEN, P. *Tópicos de Lingüística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Editora da UFSC, 1988. p. 211 – 232.)

³¹ "qui peuvent parfois prendre la forme d'activités de simulations de communication, de manière à permettre à l'apprenant de communiquer oralement le plus possible."

processo de aprendizagem da língua materna.

Os exercícios de simulação e conversação que aparecem de forma discreta na metodologia direta abrem caminho a uma integração mais efetiva das atividades de ordem lúdica e teatral em métodos e enfoques no séc XX, constando inclusive em instruções oficiais.

2.5. Século XX: Novas propostas. Uma abertura maior às atividades "não convencionais" no ensino de línguas

O século XX foi marcado por grandes avanços em diversas áreas do conhecimento e não foi diferente no ensino de línguas. Surgem nesse período, diversas metodologias e abordagens.

2.5.1. SGAV (*Structuro-Globale-Audiovisuelle*)

Foi em meados de 50 que Petar Guberina do Instituto de Fonética da Universidade de Zagreb (Iugoslávia), Georges Gougenheim e Paul Rivenc da École Normale Supérieure de Saint-Cloud, a pedido do Ministério da Educação nacional da França, lançam as primeiras formulações a respeito da metodologia SGAV, *Structuro-Globale-Audiovisuelle*³², cujo primeiro método elaborado na França foi *Voix et Images de France* (1962).

O objetivo geral dessa metodologia é a comunicação "na língua falada, oral, quotidiana" (Besse, 1985) na medida em que é "a língua falada que melhor representa todos os procedimentos de expressão humana (intelectual, social e afetiva) que fazem parte de um dado sistema lingüístico"³³ (Gubérina 1974, apud Kundman 1994, p. 35). Para se atingir esse objetivo, a ênfase é dada à compreensão, aos elementos acústicos da linguagem e só depois à produção.

Com o intuito de estabelecer um contato maior com os aspectos sócio-culturais e psicológicos da língua-alvo, o não verbal é considerado e exercícios de memorização e de reprodução de diálogos utilizando a fala global do personagem

³² Em português, Metodologia Estrutural Global Audiovisual.

³³ "c'est la langue parlée qui représente le mieux tous les procédés d'expression humaine (intellectuelle, sociale et affective) qui font partie d'un système linguistique donné".

(gestos, mímicas, entonação, ritmo) são contemplados nessa metodologia.

Esse interesse em reconstituir as condições psicológicas e interacionais previstas para uma situação de conversação, recuperando também as circunstâncias temporais e espaciais, reponde a uma concepção de aprendizagem baseada na teoria da Gestalt que, segundo Besse (1985, apud Hirakawa, 2007, p. 23) "supõe a coexistência simultânea interacional de fatores verbais e não-verbais, individuais e sociais, biológicos e físicos"³⁴, necessitando, para seu bom êxito, que o aprendiz seja apto a reorganizar constantemente todos esses fatores.

Toda essa reflexão e o fato de se considerar não só o lingüístico como suporte para a aprendizagem abre espaço e, ao mesmo tempo, exige uma prática pedagógica diferenciada que propicie ao aprendiz a experimentação desses fatores.

Encontram-se assim, entre as atividades pedagógicas propostas pelo SGAV, **atividades dramáticas** ou "potencialmente" dramáticas³⁵ como: a representação do texto memorizado, exercícios de conversação dirigida³⁶, de transposição do texto de uma narrativa para um diálogo, de elaboração de uma seqüência para narrativa interrompida e o livre emprego, ou seja, a expressão livre a partir de um tema proposto.

2.5.2. ABORDAGEM COMUNICATIVA

A abordagem Comunicativa começou a se estruturar em 1972 quando o Conselho da Europa reunia um grupo de especialistas, responsáveis por elaborar cursos de línguas para adultos que atendessem as novas necessidades lingüísticas da Comunidade Européia. Seu surgimento é de certa maneira uma reação aos métodos anteriores e contou com contribuições de diferentes disciplinas (como a lingüística, a sociolingüística e a psicolingüística). Entre essas contribuições estão a teoria dos atos de fala, a etnografia da comunicação e a teoria da enunciação.

O *Système d'apprentissage des langues vivantes par les adultes* (1973), o *Threshold level English* (1975) para o ensino de inglês no contexto europeu e *Un*

³⁴ "suppose la coexistence simultanée et interactionnelle de tous ces facteurs verbaux et non-verbaux, individuels et sociaux, bio-physiologiques et physiques".

³⁵ Empregamos a expressão "potencialmente dramática" por termos observado a possibilidade de muitas das propostas serem trabalhadas dramaticamente. Não podemos afirmar, entretanto, de que forma ou com que frequência essas atividades foram praticadas.

³⁶ O termo "dirigida" parece-nos levar a um re-emprego de estruturas de forma não espontânea.

niveau-seuil (1976) para o francês como língua estrangeira são alguns dos importantes documentos que lançaram as bases para o ensino de língua estrangeira na Europa, orientando para as possibilidades comunicativas dos enunciados e para as possibilidades variadas de enunciados para cada *ato de fala*.

Na abordagem comunicativa, a língua é antes de tudo um instrumento de comunicação e de interação social e o aprendiz um "comunicador" que é em grande parte responsável por sua aprendizagem. Nessa abordagem, a ênfase é dada muito mais ao processo do que ao produto da comunicação.

No Comunicativo, as propostas pedagógicas devem implicar uma intenção de comunicação. E, segundo Morrow (1981 apud Germain, 1993, p. 211), a "atividade comunicativa é aquela em que se transmite uma informação[...], que implica a escolha do que e como dizer[...] e uma retroação[...]"³⁷.

Esse contexto metodológico foi bastante favorável ao uso de atividades que privilegiassem o trabalho em pares, em grupo e que visassem à comunicação. Nesse sentido, abriu-se caminho ao uso de práticas lúdicas e teatrais.

Segundo Massaro (2001, p. 79), a presença de **práticas teatrais** na abordagem comunicativa pode ser classificada como máxima e seu uso foi inclusive recomendado nas atividades de formação contínua para professores. Entre as atividades mais freqüentes estão: as **dramatizações, os jogos de papéis e as simulações globais**. Há ainda o uso de **jogos dramáticos** e competições de **improvisação**.

2.5.3. MÉTODO COMUNITÁRIO

É também na década de 70 que surge o Método Comunitário, inspirado em reflexões a respeito do processo de aprendizagem de LE por adultos.

A noção implícita a esse método é que, a partir do momento que o adulto se torna aprendiz de LE, ele passaria a temer ser diminuído, ridicularizado por seus erros e dificuldades. Assim, no método comunitário, o professor passa a ser "conselheiro lingüístico" desse adulto aprendiz e tenta transformar os receios, naturais da aprendizagem, em "energia positiva" para que esse aluno continue seu

³⁷ "l'activité communicative transmet de l'information...implique un choix de ce qui est dit et de la manière de le dire... entraîne une rétroaction..."

processo de aprendizagem.

Nesse método, a língua é concebida como um processo de interação social, seu objetivo é ensinar os aprendizes a utilizar a língua estrangeira como um meio de interação social, focalizando, assim, a inter-relação entre os aprendizes. Objetiva-se também que o aluno "aprenda a aprender" e se torne responsável por sua aprendizagem e alcance autonomia.

Dessa forma, as atividades buscam favorecer a auto-estima, a auto-aceitação, a consciência da presença do Outro no processo de aprendizagem e a necessidade de partilha. As atividades propostas valorizam não só aspectos lingüísticos, mas também emoções e sentimentos.

Em relação à presença de atividades teatrais no método comunitário, pode-se dizer que como há exercícios de conversação livre haveria a possibilidade do uso da improvisação. Entretanto, o que se sabe é que "em níveis mais avançados, os aprendizes são encorajados a escrever pequenas **peças de teatro** ou **cenas**, às vezes acompanhadas de imagens, música e marionetes"³⁸ (Germain 1993, p. 225).

2.5.4. ABORDAGEM NATURAL DE KRASHEN

Desenvolvida entre os anos de 77 e 83, a abordagem natural de Krashen objetiva desenvolver as habilidades pessoais comunicativas de base, tanto orais como escritas, sendo que, primeiramente, dá-se ênfase ao processo de compreensão.

Nessa abordagem o uso de jogos, simulações e jogos de papéis é recomendado para se trabalhar a produção oral em LE.

Os pontos chaves da Abordagem Natural são a quantidade de compreensão significativa e a força do filtro afetivo.

A quantidade de compreensão significativa ideal é aquela representada pela fórmula: " $I+1$ ", o que significa um *input* com certo grau de diferença entre o já sabido e o conhecimento novo a ser adquirido pelo adquirente.

Para um uso eficaz da língua é preciso que esses conhecimentos sejam ativados por meio de processo implícito, ou seja, por processo de aquisição. No

³⁸ "aux niveaux plus avancés, les apprenants sont encouragés à écrire des petites pièces de théâtre ou des saynètes parfois accompagnés d'image, de musique, de marionnettes".

entender de Krashen o processo de aquisição caracteriza-se pela assimilação inconsciente de estruturas lingüísticas por exposição a grande quantidade de *input* significativo.

Krashen propôs a existência de dois processos distintos, sendo que sua abordagem baseia-se na distinção entre eles. São os processos de aprendizagem e de aquisição.

A aprendizagem é o processo que envolve conhecimento explícito, reflexivo e consciente do sistema de regras da língua, havendo, nesse caso, o privilégio da forma. A aquisição, ao contrário, orienta-se mais para o significado transmitido. Quando ocorre a aquisição, o sujeito possui um sentimento de gramaticalidade ou de agramaticalidade da língua, mas não uma consciência explícita das regras existentes.

O fato de se priorizar o processo de aquisição e sobretudo a capacidade de compreender a língua estrangeira, vai ao encontro do que propõe o lingüista americano Noam Chomsky ao defender a existência de uma gramática universal, de um conhecimento inato das línguas em cada indivíduo, sendo necessário apenas que o falante fixe os parâmetros que caracterizam sua língua materna. Para que haja essa fixação é necessário, entretanto, que o adquirente seja exposto a uma grande quantidade de *input*³⁹ significativo e compreensível. Disso decorre que, no modelo de Krashen, haja a priorização da compreensão em relação à produção na língua – alvo.

Krashen aponta ainda para a existência de um período silencioso compreendido entre os processos de compreensão e produção na língua-alvo. Inicialmente, o adquirente é exposto ao *input* significativo e, quando se sentir preparado, passa a aplicar os conhecimentos adquiridos na produção em LE, o que acontecerá, segundo o autor, de forma natural e espontânea.

Janitza (1990) propõe o seguinte esquema para o processo de aquisição da teoria de Krashen:

³⁹ Alguns autores adotam a palavra insumo como tradução de input.

Compreender a LE	Construir a gramática interna	Produzir na LE
(<i>input</i> compreensível e significativo) ⁴⁰	(estabelecer parâmetros)	(<i>output</i>)

A naturalidade e espontaneidade de tais produções vão ao encontro do segundo ponto importante da teoria de Krashen: o que afirma a existência de um **filtro-afetivo**.

A hipótese do filtro-afetivo está relacionada com o papel que fatores afetivos como a motivação, a ansiedade e a autoconfiança podem exercer no processo de aquisição. Segundo essa hipótese, indivíduos com **atitudes positivas** frente à LE tendem a aprender com maior facilidade, pois buscam uma maior quantidade de *input* e/ou armazenam melhor as informações obtidas, devido ao baixo filtro-afetivo.

Nesse sentido, é imprescindível a existência de um ambiente favorável no qual a situação psicológica existente colabore para uma assimilação mais efetiva do *input* compreendido. Krashen ressalta que a atmosfera da sala de aula deve ser a mais relaxante possível de maneira a favorecer um baixo filtro afetivo.

Na intenção de manter ou criar esse ambiente, Krashen propõe que a produção na LE só ocorra após o "período de silêncio", rompido apenas quando adquirente sentir-se pronto.

Na etapa de produção são propostos **jogos, jogos de papéis e simulações** que propiciam uma produção, a priori, espontânea visto o sujeito já ter adquirido conhecimentos na LE que lhe permitam produzir de forma a sentir-se mais a vontade para fazê-lo.

2.5.5. SUGESTOPEDIA

Com a Sugestopedia, o uso de dramatizações, de simulações e de jogos de papéis também marca sua presença no ensino de LE.

A sugestopedia aplicada ao ensino está associada ao nome de Georgi Lozanov de Sofia e data da segunda metade da década de 60 (1965). A idéia subjacente a essa metodologia é de se aprender mais rapidamente uma segunda

⁴⁰ A segunda linha da tabela não contempla propostas do autor, mas foi colocada a título de complementação.

língua, destruindo as barreiras psicológicas que bloqueiam a aprendizagem. "Por falta de autoconfiança, ou por medo de não ter êxito, o indivíduo fracassa ou [...] tem rendimento muito inferior aquele de que seria capaz se ultrapassasse suas barreiras psicológicas"⁴¹. Seu objetivo seria, portanto, liberar o aprendiz de seu medo de fracassar e neutralizar as barreiras psicológicas que bloqueiam sua aprendizagem.

Para isso, as quatro habilidades são desenvolvidas, havendo, porém, o privilégio da comunicação oral. Busca-se focalizar a mensagem a ser transmitida e não tanto a forma lingüística. "É por isso que uma **atmosfera de jogo** é criada de maneira a desviar a atenção do aprendiz das formas lingüísticas"(grifo nosso) ⁴².

Com o intuito de retirar toda barreira psicológica associada à pessoa, cada aprendiz assume uma nova identidade.

O trabalho é desenvolvido com base em textos de diálogos escolhidos pelo interesse que possam despertar e pelo seu conteúdo emotivo intenso. Esses textos são apresentados primeiro na língua estrangeira e depois na língua materna.

Em seguida, os alunos passam a diversas atividades como: DRAMATIZAÇÃO, JOGOS, cantos e perguntas-respostas a fim de se desenvolver a imaginação e a criatividade, favoráveis à aprendizagem.

2.6. Propostas voltadas a um uso mais exclusivo de atividades do âmbito teatral para o ensino de línguas estrangeiras.

Outras propostas voltadas para o uso de atividades teatrais ou de uma perspectiva teatral para o ensino de LE foram a simulação global e a psicodramaturgia lingüística.

2.6.1. SIMULAÇÃO GLOBAL

O trabalho com a Simulação Global iniciou-se no BELC (Bureau d'Études pour les Langues et Cultures, CIEP de Sèvres) sob a direção de F. Debyser, contando também com Caré, Estrade e Yaiche, além de outros nomes.

⁴¹ "Par manque de confiance en soi, ou par crainte de ne pas réussir par exemple, l'individu échoue ou, ..., donne un rendement de beaucoup inférieur à ce qu'il pourrait obtenir s'il savait surmonter ses barrières psychologiques". (GERMAIN, opus citatum, p. 271)

⁴² "C'est pourquoi une atmosphère de jeu est créée de manière à détourner l'attention de l'apprenant des formes linguistiques". (Idem, p. 272)

A Simulação Global é "um método ou complemento metodológico que consiste em fazer 'desembarcar' em um local-tema o imaginário de um grupo de alunos e mais precisamente de alunos de LE [...] sobre o qual (realizam-se) todas as atividades de expressão escrita e expressão oral"⁴³.

O local-tema (*lieu-thème*) representa o local que será também o tema da simulação. Exemplo: um hotel, um hospital, uma cidade, lugares que por suas características específicas dirigem o comportamento dos alunos para que a simulação seja a mais verossímil possível. Esse ambiente será construído coletivamente e todos serão parte essencial deste.

Construir um universo discursivo, senão real, verossímil é o meio pelo qual busca-se fornecer ao aprendiz a oportunidade de adentrar no mundo comunicativo da língua-alvo para que assim possa desenvolver habilidades lingüísticas da LE com mais precisão. Para auxiliar nesse processo construir as identidades fictícias (*identités fictives*) se torna um passo fundamental. A elaboração dessas identidades consiste na anulação temporária da identidade real do EU para que então, o aprendiz possa recobrir-se com a "pele" da personagem que representará (o mesmo que ocorre na sugestopedia).

A simulação global consiste, então, em "fazer como se" os alunos vivessem ou estivessem em um outro lugar e fossem outras pessoas, tomando como material para a produção oral e escrita na língua estrangeira tudo o que poderia acontecer na vida real.

Nessa perspectiva a simulação global presta-se tanto ao desenvolvimento de habilidades lingüísticas, como à formação de relações humanas, estimulando as habilidades criativas, o trabalho em grupo, e a tomada de decisões. Em caso de grupos cujos participantes fossem de nacionalidades diferentes, a simulação global poderia favorecer o intercâmbio inter-cultural.

⁴³ "une méthode ou un complément méthodologique qui consiste à faire 'débarquer' sur un lieu-thème l'imaginaire d'un groupe d'élèves et plus particulièrement d'élèves en langue étrangère, ... sur lequel on va convoquer et fédérer toutes les activités d'expression écrite et d'expression orale"... (YAICHE, F. Les simulations globales: Les jeux. Les Langues Modernes. Paris: Association des professeurs de langues vivantes de l'enseignement public, vol. 88, n° 2, p. 42-47, 1994, p. 43.)

2.6.2. PSICODRAMATURGIA LINGÜÍSTICA

A partir de experiências de "expressão espontânea" realizadas por Willy Urbain, professor de arte dramática em Paris, com objetivo de propiciar aos atores uma melhor expressão oral, associando técnicas da dramaturgia e do psicodrama, Bernard Dufeu desenvolve a Psicodramaturgia Lingüística (PDL) nos anos 70, início de 80.

A Psicodramaturgia Lingüística é uma estratégia de ensino que se apóia no uso de técnicas teatrais, vindas do psicodrama e da dramaturgia como o nome indica. Ela enfatiza a aproximação direta do aprendiz com a língua estrangeira, introduzindo-o na situação de fala que deverá desenvolver. Dada em pequenos grupos e por dois monitores/professores, a PDL auxilia/aprimora a compreensão e expressão orais sem deixar a escrita de lado.

Normalmente, a PDL é praticada de forma intensiva de 3 a 6 horas por dia, durante várias semanas ou finais de semana por um grupo de no máximo 14 pessoas.

A cada dia, um encontro de PDL começa por uma sessão de relaxamento seguida de exercícios de aquecimento, exercícios intermediários e principais. Um dos exercícios praticados é o do espelho em que gestos e palavras realizados pelo monitor são imitados pelos participantes. A cada execução e com o passar do tempo os exercícios vão ganhando complexidade e passando da atuação em grupo para experiências individuais, mesclando sempre essas duas condições de realização dos exercícios.

Quanto à parte escrita, os participantes entram em contato com textos literários, principalmente poemas, e também textos de jornais. Progressivamente, os textos produzidos pelos próprios alunos passam a servir de base para outras produções orais e escritas.

Na PDL, a relação hierárquica presente na metodologia tradicional de ensino é trocada pela relação de empatia entre alunos e professores. Os professores devem se colocar à escuta dos desejos dos alunos, permitindo-lhes uma "espontaneidade" criativa na língua estrangeira.

Nesse ambiente, além de todo aprendizado lingüístico, a PDL pretende estimular o desenvolvimento humano do aluno, levando-o a um crescimento pessoal

e a um aprendizado de vida.

3. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A partir do panorama proposto, podemos notar que ao longo da história tanto da Educação como no caso específico do Ensino de Língua Estrangeira o teatro ou elementos de ordem teatral, bem como o lúdico, fizeram-se presentes em diversos momentos. Observa-se, porém, que essas iniciativas se concentraram mais nitidamente no século XX.

Esse fato condiz com uma nova postura (ou novas posturas) alcançada nesse período frente ao ato de ensinar, ao que se considera objeto de ensino e à relação professor - aluno, incluindo o papel de cada um destes nesse processo, nessa trajetória do aprender.

Discutiremos, no capítulo seguinte, algumas das questões envolvendo essa nova postura frente ao processo educativo e que foram importantes também para propiciar a inserção de atividades lúdicas e teatrais no ensino de LE.

SEGUNDO CAPÍTULO

PERSPECTIVA DO ENSINO/APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA:

Um olhar voltado à pessoa do aprendiz

"D'abord il ne s'agit pas seulement d'un savoir abstrait du réel,
mais d'un savoir-opérer qui permet d'être acteur de la vie
au lieu de la regarder passer...
Son utilité se caractérise clairement par la capacité à communiquer,
c'est-à-dire à comprendre et à se faire comprendre".

(Porcher, 2004)

No capítulo anterior, pudemos notar que o uso de jogos e de atividades teatrais permeou a história da Educação e do Ensino de língua estrangeira. (LE).

Quanto à primeira, vimos que a preocupação motivadora de tal uso foi em grande parte a questão do ensino infantil. Observamos que o marco principal foi o novo conceito de infância, prefigurada por Rousseau no século XVIII, promovendo uma pedagogia voltada à criança e ao seu estado natural, de forma a considerar suas características específicas no trato com o mundo a sua volta.

Nesse sentido, houve na história da educação uma crescente quanto a essa pedagogia, favorecendo uma concepção lúdica de ensino, para a qual contribuíram: o próprio Rousseau, Pestalozzi, Froebel, Montessori, Dewey, Caldwell Cook, Decroly, entre outros.

Cada autor, almejava contribuir para uma maior eficácia do processo educativo, ao buscar:

"Captar da melhor maneira possível o movimento espontâneo
que leva a criança a se interessar por seu meio, a
comunicar suas observações". (Charmeux, 1995, p. 19)

No ensino de língua estrangeira, Gouin também partiu de observações

acerca de como a criança estabelecia contato com o mundo e como comunicava sua experiência para propor seu Método das Séries.

Além desse, outros métodos e modelos revelaram um grande interesse em partir do "natural" para se chegar ao domínio da língua estrangeira, como se pôde perceber no panorama apresentado no capítulo anterior.

Dentre eles, destacam-se: a metodologia direta, o modelo de Krashen, a Sugestopedia, sendo que por eles perpassa o interesse em levar o aprendiz a aprender⁴⁴ a língua estrangeira de forma natural e espontânea, respeitando uma lógica observável no aprendizado da língua materna.

No século XX, vimos que com as novas propostas metodológicas, citando apenas algumas: SGAV, Abordagem Comunicativa, Sugestopedia e PDL, o lúdico e as atividades teatrais encontraram abertura favorável para serem ferramentas viáveis ao ensino de língua estrangeira (inclusive para adultos).

Nos anos pós-segunda guerra mundial, em que se percebeu a necessidade de se formar falantes experientes em LE, o objetivo central das metodologias passou a ser ensinar a língua para "favorecer a comunicação"⁴⁵.

Segundo Courtillon (2003, p.6), entretanto, o fato da língua ter sido considerada como "um conjunto de estruturas das quais seria preciso saber as regras de combinação para a poder utilizar"⁴⁶, acabou resultando em um ensino prioritariamente da estrutura da língua, em que a comunicação restringia-se à repetição de enunciados prontos, em um ensino incapaz de preparar de fato os aprendizes para a comunicação em língua estrangeira.

De toda forma, uma mudança efetiva de paradigma começava a se projetar.

No prefácio à primeira edição do primeiro método áudio-visual francês "Voix et images de France" de 1960 encontra-se que:

"A linguagem é instrumento...a língua um meio de expressão e comunicação"⁴⁷

⁴⁴ Não distinguimos aqui aprender de adquirir, tomando o termo aprender em sentido amplo, genérico.

⁴⁵ "favoriser la communication". (MOIRAND, S. L'enseignement de la langue comme instrument de communication: État de la question. *Bulletin de l'Acla*, vol.3, nº 02, p. 11-34, 1981. p.11)

⁴⁶ "un ensemble de structures dont il faut connaître les règles de combinaison pour pouvoir l'utiliser." (COURTILLON, J. *Élaborer un cours de FLE*. Paris: Hachette, 2003, p. 06)

⁴⁷ "Le langage est un outil ... la langue un moyen d'expression et communication." (MOIRAND, 1981, opus citatum, p. 11)

Nesses termos, sendo a linguagem um meio de expressão e comunicação e a língua um instrumento para sua realização, ao ensino cabe primar pela "palavra em situação"⁴⁸.

Assim, além da estrutura lingüística outros fatores, entre eles, os elementos extralingüísticos começaram a ser considerados, o que favoreceu atividades mais criativas para o ensino da língua como: a **dramatização** das cenas vistas no material didático.

Nos anos 70, a mudança de paradigma se concretiza. Com a abordagem comunicativa, a língua passa a ser considerada enquanto prática social e sua situação de produção como situação discursiva e de enunciação.

Nessa perspectiva, começa-se a considerar as dimensões psicológicas e sociais da comunicação.

A língua é vista como veiculadora de sentido, o que se dá segundo a intenção de comunicação dos interlocutores, sendo que, para tanto, o conteúdo lingüístico utilizado se adapta a essa intenção. Surgem os atos de fala.

A noção de "*ato de fala*" levantada pelos trabalhos de filosofia da linguagem de Austin (1962) e de Searle (1969) designa a unidade mínima da conversação: um evento complexo, constituído de transações, trocas, seqüências e atos (Jupp, 1978 apud Martinez, 1996) que os aprendizes realizam a depender da situação e dos interlocutores com quem estão em interação, bem como do assunto tratado. Em um restaurante, por exemplo, a conversação é perpassada de diversos atos como: pedir, propor, aceitar, recusar, opinar, entre outros.

A linguagem passa, então, a ser percebida como "um meio de agir sobre o real, e as formas lingüísticas adquirem sentido em normas compartilhadas".⁴⁹

A partir dessa consciência do caráter discursivo da linguagem, o ensino da estrutura da língua não pode estar desvinculado da **prática comunicativa**.

Nasce dessa renovação de pensamento o conceito de uma competência de comunicação, da qual faz parte o conhecimento lingüístico, em termos de competência lingüística.

⁴⁸ "la parole en situation." (GUBÉRINA, 1974 apud Moirand, 1981, opus citatum, p. 11)

⁴⁹ "comme un moyen d'agir sur le réel, et les formes linguistiques ne prennent leur sens que dans des normes partagées". (MARTINEZ, P. *La didactique des langues étrangères*. Paris: Puf, 1996, p. 71-72)

Ser "capaz de" realizar um determinado ato de fala, ser competente na LE requer não só o conhecimento lingüístico como o saber quando e como usar esse conhecimento, o que caracteriza uma competência de comunicação.

Podemos expressar a mudança trazida pela abordagem comunicativa da seguinte maneira:

"aprender a estrutura em situação de comunicação e não aprender a estrutura antes de comunicar"⁵⁰.

Esse direcionamento tomado no campo do ensino/aprendizagem da língua estrangeira representa mudanças significativas quanto ao que ensinar, ao como considerar o que se ensina, aos papéis exercidos pelo professor e pelo aluno nesse processo e ao como deveria ser a relação em sala de aula. Mudanças que abrem caminho não só às práticas lúdicas e teatrais como a outras formas também consideradas não convencionais no ensino de LE.

Um dos primeiros reflexos desse direcionamento foi quanto aos objetivos da aprendizagem, doravante descritos em "termos comunicativos". O olhar não está mais apenas em o que o aprendiz sabe, está também (e sobretudo) no que ele é capaz de realizar por meio da língua estrangeira.

"Encontrar um modo ... de ensinar a prática da estrutura pela prática da comunicação"⁵¹ parece-nos continuar a fazer parte da problemática do ensino atual, sendo, todavia, associada à busca de como fazer com que essa prática tenha sentido para o aprendiz e encontre correspondência em sua vida, de modo a lhe ser significativa.

Adotar um posicionamento que valorize e propicie a comunicação em LE e a integração em sala de aula é respeitar o funcionamento normal do ensino de línguas que:

"Não pode senão ser examinado como uma forma de troca comunicativa: **ensinar** é colocar em contato sistemas lingüísticos e as

⁵⁰ "apprendre la structure en communicant et non apprendre la structure avant de communiquer". (COURTILLON, 2003, opus citatum, p. 7)

⁵¹ "trouver le moyen ... d'enseigner la pratique de la structure à travers la pratique de la communication. (Idem, p. 6)

variáveis da situação referentes à psicologia do indivíduo e a um funcionamento social geral. Ao começarmos a aprender uma língua, nós a adquirimos e a praticamos em um contexto biológico, biográfico e histórico".⁵²

E nesse sentido, só podemos almejar práticas que considerem a totalidade do aprendiz, que envolvam as suas habilidades cognitivas, motoras, que evoquem sua realidade ao mesmo tempo que propiciam abertura para seus ideais, seus sonhos, sua imaginação e criatividade, tais como os jogos e a atividade teatral.

Buscar a comunicação, o diálogo entre as diferentes culturas tem sido um dos objetivos da Comunidade Européia. Nos últimos anos, devido às exigências e necessidades dessa nova organização tem-se almejado um ensino que seja plurilíngüe e inter ou multicultural, justamente para que ocorra de fato a "mobilidade européia" e que todos possam compreender e se fazer compreender em várias línguas estrangeiras.

Nota-se, portanto, um interesse no desenvolvimento de uma capacidade de comunicação que se associa a um projeto de políticas lingüísticas e educacionais, condizentes com o contexto de uma Europa unificada. Ao mesmo tempo em que se procura diluir as fronteiras geográficas, objetiva-se o mesmo quanto às fronteiras (e, portanto, barreiras) lingüísticas.

Esses ideais estiveram na base do Quadro Comum Europeu de Referência - QCE (Conseil de l'Europe, 1997), documento formulado por um conjunto de especialistas e equipes a pedido do Conselho da Europa e tendo por objetivo "propor um quadro de referências para ajudar os praticantes ... a situar e a exercer suas escolhas e a se informar mutuamente de maneira transparente e coerente". (p. iii), promover⁵³ e facilitar a cooperação entre os estabelecimentos de ensino de diferentes países, assegurar uma boa base de reconhecimento recíproco das

⁵² "L'enseignement des langues étrangères ne peut, en effet, être examiné que comme une forme d'échange communicationnel: enseigner est mettre en contact des systèmes linguistiques et les variables touchant tant à la psychologie de l'individu parlant qu'à un fonctionnement social en général. On se met à apprendre une langue, on l'acquiert et on la pratique dans un contexte biologique, biographique et historique. (MARTINEZ, 1996, opus citatum, p. 8)

⁵³ CONSEIL DE L'EUROPE. *Les langues vivantes: apprendre, enseigner, évaluer. Un Cadre Européen Commun de Référence*. Strasbourg: Conseil de la coopération culturelle Comité de l'éducation, 1998, sub-item 3, p. 2.

qualificações das línguas e auxiliar os aprendizes, os professores, os elaboradores de cursos, os organismos de certificação e de administração do ensino a situar e coordenar seus esforços”.

Destaca-se no texto⁵⁴ do QCE que essas referências auxiliariam a por em prática um aprendizado auto dirigido que consiste em:

- desenvolver em cada aprendiz uma consciência do estado presente de seus conhecimentos e de suas habilidades;
- o hábito de se fixar objetivos válidos e realizáveis;
- ensinar o aprendiz a escolher os materiais pedagógicos;
- treiná-lo à auto-avaliação

Nesse sentido, a perspectiva adotada pelo QCE é:

"de tipo acional no que ela considera antes de tudo o usuário e o aprendiz de uma língua como atores sociais tendo que cumprir tarefas (que não são apenas languageiras) em circunstâncias e contextos definidos, no âmbito de uma determinada ação"⁵⁵

As implicações dessas reflexões incidem em um ensino comunicativo que prima pela capacitação do aprendiz de língua estrangeira em ser hábil lingüisticamente e culturalmente, desenvolvendo uma comunicação adequada ao assunto, ao contexto e aos interlocutores, mas também de forma a expressar a sua individualidade.

Desse modo, a tendência evocada já no século XX, confirma-se nos tempos atuais, de um ensino não restrito a uma simples transmissão de conteúdos recebidos passivamente pelo aluno, mas de um ensino que, ao transmitir conteúdos, possa propiciar ao aprendiz deparar-se com a língua estrangeira e dela fazer uso em situações variadas, garantindo-lhe uma experiência prática com essa língua. Almeja-se também que essa prática lhe seja significativa e tanto quanto abrangente no

⁵⁴ Idem, sub-item 3.3, p. 3.

⁵⁵ "de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. (Idem, p. 9)

sentido de permitir-lhe vivenciar a língua estrangeira em suas diversas possibilidades.

Os debates atuais no âmbito da didática de LE esclarecem que a pergunta "*o que é aprender uma língua*" pressupõe "*o que é saber uma língua*", sendo que da definição que se dá a esse *saber* é que derivam os objetivos da aprendizagem e os meios de seu sucesso. (MARTINEZ, 1996).

Esse "*saber uma língua*" envolve:

- Os Saberes lingüísticos (*savoir*): léxico, gramática, ou seja, os elementos relativos ao funcionamento da língua;
- As Competências Comunicativas, ou saber-fazer (*savoir-faire*) que correspondem aos meios utilizados para se agir sobre o real;
- A Maneira de ser (*savoir-être*): que envolve os comportamentos culturais, como, por exemplo, aqueles representados pelas formas de polidez e de saudação.

Ao ensino de língua estrangeira cabe, portanto, priorizar a integração desses elementos e promovê-los no conjunto das quatro habilidades.

Para isso, o desenvolvimento da linguagem não deve ser:

"Pautado na exclusividade do domínio técnico de uso da língua legitimada pela norma, mas, principalmente, na competência de saber usar a língua em situações subjetivas e/ou objetivas que exijam graus de distanciamento e reflexão sobre contextos e estatutos de interlocutores"⁵⁶

O que exige um processo de ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras, considerado:

"Em termos de competências abrangentes e não estáticas, uma vez

⁵⁶ BRASIL-MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental – Língua Estrangeira*. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1998, p. 6-7.

que uma língua é o veículo, por excelência, de comunicação de um povo e, através de sua expressão, esse povo transmite sua cultura, suas tradições e seus conhecimentos."⁵⁷

"Ensinar" uma competência de comunicação é uma tarefa exigente, como nos alerta Sophie Moirand (1981, p. 13), pois parte do fato de levar o aprendiz a saber:

"Produzir e interpretar 'textos' em função de parâmetros da situação de comunicação na qual estão inscritos"⁵⁸.

E passa pelo fato de implícito a essa competência, haver:

"Fatores cognitivos, psicológicos e sócio-culturais estreitamente dependentes da estrutura social na qual vive o indivíduo (falante nativo)"⁵⁹.

Ao olharmos desse modo, parece-nos que levar o aprendiz a ser hábil na língua estrangeira compreende elementos possíveis de serem contemplados em sala de aula e outros que para um aperfeiçoamento significativo dependeriam também de uma exposição a situações extraclasse e quando possível em meio natural onde a LE é língua de comunicação.

Apesar dessa ser a situação ideal, as conquistas havidas no campo das ciências da linguagem e da educação, as reflexões levantadas ao longo dos últimos anos e as considerações de muitos autores importantes para a didática de língua estrangeira indicam aos professores o que poderia ser feito para propiciar o máximo possível o desenvolvimento de uma competência de comunicação nos seus alunos: Valorizar a prática comunicativa.

Isto porque:

"O principal motor de aquisição da língua é o fato de estar

⁵⁷ Idem.

⁵⁸ "Produire et interpréter des 'textes' en fonction des paramètres de la situation de communication dans laquelle ils s'inscrivent".

⁵⁹ "De facteurs cognitifs, psychologiques, socio-culturels étroitement dépendants de la structure sociale dans laquelle vit l'individu".

mergulhado o quanto antes em uma comunicação, ainda que reduzida"⁶⁰.

Segundo Ur (1997, p. 19, apud Hirakawa, 2007, p. 66), ainda que os alunos possam se beneficiar do fato de conhecerem e compreenderem fatos sobre o idioma, isto se dá apenas até certo ponto, pois, em última análise, os alunos devem adquirir um conhecimento intuitivo, automatizado, o qual lhes permitirá uma compreensão imediata e fluente, assim como sua própria expressão no idioma. E tal conhecimento geralmente se dá por meio da **consolidação do aprendizado resultante da prática**. (grifo nosso)

Dessa visão a respeito do objetivo do ensino de língua estrangeira, a saber: desenvolver no aprendiz competência de comunicação e propiciar, para tanto, momentos favoráveis à comunicação, surge um novo conceito acerca do papel do aprendiz e daquele exercido pelo professor e das interações em sala de aula.

Entende-se que cada aspecto da aprendizagem deva ser feito em interação, o que:

"É mais eficaz por corresponder à tendência natural do ser humano (que aprende a falar comunicando e não lendo livros de gramática)"⁶¹

Essa noção é reforçada por uma perspectiva interacional de ensino-aprendizagem que ressalta a importância de uma relação interativa entre os alunos na sala de aula e evidencia que:

"O estudo apenas do aspecto formal, desconsiderando a inter-relação contextual, semântica e gramatical própria da natureza e função da linguagem, desvincula o aluno do caráter intra-subjetivo, intersubjetivo e social da linguagem".⁶²

Assim sendo, é imprescindível que sendo a língua, língua de comunicação e os objetivos do ensino, objetivos comunicativos, as aulas de língua estrangeira

⁶⁰ "Le principal moteur d'acquisition de la langue est le fait d'être plongé d'emblée dans une communication, même réduite". (COURTILLON, 2003, opus citatum, p. 7)

⁶¹ "Est plus efficace parce qu'il correspond au penchant naturel de l'être humain qui apprend à parler en communiquant et non en lisant des livres de grammaire". (Idem, p. 7)

⁶² BRASIL-MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO, 1998, opus citatum, p. 6-7.

propiciem um contexto de interatividade e socialização, elementos estes constitutivos do próprio ato comunicativo e fundamentais a qualquer tipo de ensino ou formação. O ambiente da sala de aula deve contribuir a sua existência, e a pedagogia adotada transparecer e fomentar esses mesmos elementos.

Com as reflexões acerca dos objetivos e meios pelos quais se daria o ensino da língua estrangeira, houve um questionamento também quanto ao papel do professor de LE e, por conseguinte, a respeito do papel do aluno no processo de ensino-aprendizagem.

Os novos objetivos didáticos exigiram uma nova pedagogia e culminaram em uma mudança de foco. O ensino, cuja finalidade seria "dotar o aprendiz de uma capacidade de comunicar", sendo "disciplina útil" ⁶³em sua vida, passa, então, a centrar-se no aprendiz.

Assim, passa a "ocupar a cena" o aluno, e ao professor cabe mediar e propiciar a experiência entre o aluno e a língua estrangeira, e entre o aluno e os demais aprendizes da LE.

As orientações didáticas atuais sugerem que o ensino seja guiado pelas necessidades dos aprendizes e não mais pelos conteúdos.

O contexto de ensino, antes focalizado apenas na língua estrangeira, ganha amplitude ao centrar-se no aprendiz quando se reflete sobre essa centralização e a considera em termos de relações múltiplas e todas significativas para o êxito da aprendizagem.

Essas relações referem-se ao que foi evocado anteriormente: a situação de comunicação revela forças complementares que trabalham para sua existência. Numa situação de comunicação estão presentes os interlocutores, a língua, o contexto, as intenções de comunicação, os ruídos, todos necessários para que a comunicação se processe, além dos elementos extralingüísticos que contribuem à construção do sentido. Do mesmo modo, no ensino em contexto institucional, a aprendizagem ocorre da experiência vivida pelo aluno com a língua estrangeira, com os colegas e consigo mesmo, e da forma como ele organiza internamente essas experiências.

Nesse sentido, cabe ao professor mediar e propiciar a experiência

⁶³ "doter l'apprenant d'une capacité à communiquer"; "discipline utile". (PORCHER, 2004, opus citatum, p. 9)

necessária à aprendizagem e ao aluno, vivenciá-las e ordená-las interiormente, re-estruturando seu conhecimento lingüístico, social, cultural, de mundo e afetivo.

Como o foco da aprendizagem está no aluno, o professor deve considerar o que possa impedir o aluno de ser capaz de atingir uma determinada competência e propor meios de auxiliá-lo, ao invés de considerar, como nos métodos tradicionais, a dificuldade em si, vendo-a como algo intransponível para o aprendiz.

Falar em focalizar o ensino nas necessidades do aprendiz é nesse sentido, valorizar a pessoa e não o conteúdo. É claro que também se pode pensar e conceber um curso inteiramente organizado segundo as necessidades do aluno. Isso não é, entretanto, tão viável em um contexto de ensino institucional que regulamenta o conteúdo a ser dado e a progressão a ser seguida. Há também a dificuldade de se conciliar as expectativas e os objetivos dos aprendizes, tendo em vista que os anseios de uns nem sempre são os dos demais.

Frente a essa realidade objetivamos também incorporar os desejos e objetivos dos alunos e responder a suas necessidades e expectativas ao sugerirmos atividades com jogos e improvisações, almejando:

"... construir a dinâmica da aula, de maneira que todos os protagonistas tirem dela proveito e satisfação"⁶⁴. (grifo nosso)

Esta é a questão que nos parece fundamental trazida com a abordagem comunicativa: Ver o aluno como ator principal do processo de ensino/aprendizagem. Não é mais o conteúdo que é o protagonista, nem a língua enquanto sistema, mas os aprendizes que se utilizam dessa língua para atingir um objetivo de comunicação.

Como o indivíduo é um ser total, formado de razão e sentimento que trabalha com aspectos cognitivos, sociais e afetivos, a atividade de aprendizagem deve contemplar os mesmos aspectos focalizando-os segundo a necessidade para atingir objetivos específicos.

Viabilizar a utilização da língua estrangeira, levando em consideração fatores intrínsecos e extrínsecos ao ensino-aprendizagem, procurando equilibrar as inúmeras variáveis que se aplicam ao processo, garantindo sua melhor qualidade e

⁶⁴ "Construire la dynamique de classe de manière que tous les protagonistes en tirent à la fois profit et satisfaction". (PORCHER, 2004, opus citatum, p. 23)

rentabilidade deveria ser uma das metas do ensino de LE.

Entre os elementos que podem contribuir para o processo de ensino-aprendizagem de uma língua, encontramos os valores de integração e de socialização já citados, e questões como motivação e autonomia.

A motivação intrínseca e extrínseca exerce um papel fundamental para a aprendizagem. Conhecer o que faz o aluno a querer aprender a língua-alvo e o que ele espera do curso pode auxiliar o professor em seu trabalho, do mesmo modo que atividades motivadoras possibilitam que o aprendiz esteja sempre mais interessado e continue motivado a aprender a língua estrangeira.

Valorizar a experiência realizada pelo aluno, levá-lo a superar as limitações naturais da aprendizagem, as barreiras psicológicas evocadas por Krashen, Curran e Lozanov na década de 70, passa a ser fundamental para a manutenção de um estado motivado.

O que também colabora para uma postura motivada diante do caminho a percorrer na aquisição de habilidades e competências na língua-alvo é a construção de um processo de autonomia do aprendiz frente a sua aprendizagem e de uma consciência de suas capacidades e limitações no uso da língua estrangeira.

A autonomia para Porcher (2004), é ao mesmo tempo fim e meio para se adquirir uma capacidade de comunicação e de aprender. Entretanto, ela não pode ser ordenada. Não se pode dizer ao aluno simplesmente que ele seja autônomo. É preciso auxiliá-lo nesse processo.

Nesse sentido, quando trabalhamos com jogos e atividades de improvisação "regrada" (o que veremos no próximo capítulo) possibilitamos aos aprendizes exercerem sua autonomia na resolução do problema proposto. Isto, pois, para o cumprimento da atividade são dados alguns direcionamentos que funcionam como pontos de apoio, mas, o aluno juntamente com o seu grupo é que percorre o caminho que julgar mais pertinente para a realização da tarefa, escolhendo, agindo, praticando. O professor apenas observa atento, pronto para auxiliar os alunos quando estes encontram dificuldades em resolver a questão. O papel principal é do aluno. Durante aqueles minutos ele deve atuar⁶⁵ tomando suas decisões, fazendo suas escolhas, respeitando, porém, o acordo do grupo e as diretrizes estabelecidas,

⁶⁵ Atuar não só se referindo ao campo lexical do teatro, mas, sobretudo, ao sentido de ação.

o que de modo algum é elemento limitante, ao contrário, conforta, assegura e abre espaço para a criatividade.

E é essa atuação, esse papel ativo que se espera do aluno de língua estrangeira, não só na abordagem comunicativa, como algo datado, das décadas de 70, 80, mas também nos dias de hoje. O ensino atual continua a refletir sobre como levar o aluno a ser capaz de elaborar seu próprio conhecimento, partindo das informações de que dispõe para apropriar-se de competências e saberes na LE.

Mas para isso é imprescindível que, no contexto institucional, o indivíduo seja levado a apropriar-se dos objetivos traçados, dos "savoir-faire", dos "savoir", dos "savoir-apprendre" e tomar uma postura consciente de seus resultados, sabendo identificar seus erros.

"É preciso que o aprendiz tenha consciência do que quis fazer e do que efetivamente fez".⁶⁶

Entretanto, para que isso ocorra, as medidas de correção adotadas precisam favorecer a auto-avaliação e a negociação de sentidos. Se o professor apenas diz "não é assim", "é assim", ele não propicia nem a auto-avaliação, nem a autonomia, podendo gerar, quando em excesso de tal procedimento, bloqueios e inibição.

O que contribui aos elementos citados: motivação, autonomia e consciência do aprendizado alcançado, é a maneira como é feita a correção por parte do professor, se a autocorreção é encorajada, bem como se a correção entre pares é propiciada.

Além de se ver capaz de construir seu percurso na língua estrangeira, de saber quais recursos são mais favoráveis a seu aprendizado, o aluno deveria ser capaz de se auto corrigir, pois sem essa capacidade o conceito de autonomia parece incompleto.

Procurar práticas reflexivas, lançar questionamentos e fazer uso de estratégias de negociação de sentido são meios que o professor pode utilizar para desenvolver a prática da autocorreção no aluno.

Não queremos dizer, contudo, que uma correção mais direta não possa ser

⁶⁶ "Il faut qu'il prenne pleine conscience de ce qu'il a voulu faire et de ce qu'il a effectivement fait". (PORCHER, 2004, opus citatum, p. 46)

feita, apenas se olharmos para a prática docente perceberemos que, devido a questões diversas, os professores tendem a praticar muito mais a correção explícita, o que acaba tolhendo as oportunidades de o aluno exercer sua autonomia.

Um professor que considere a aquisição em termos de *savoir-faire* passa a avaliar nos alunos a capacidade que eles têm de cumprir uma boa comunicação, usando, para isso, de todos os meios a sua disposição (gestos, entonação, procedimentos repetitivos, insistência, etc). Esse é um professor que aceita com mais facilidade a forma, às vezes imprecisa ou pouco correta, pois, considera que o lingüístico e o extralingüístico são necessários a uma boa performance. Courtillon (2003) afirma que esse professor integrou a noção de *savoir-faire* comunicativo e admite uma progressão paralela das duas performances: funcional-comunicativa e lingüística.

Ao contrário, o professor que considera apenas a performance lingüística, dificilmente tolera os erros, ainda que cometidos em fase inicial de aprendizagem, e não considera os outros meios de comunicação.

Porcher (2004, p. 100) observa que o professor tem a responsabilidade de proceder de forma à:

"Ajudar os alunos a aprenderem uma língua como pessoas dotadas de iniciativa e de responsabilidade".⁶⁷

E para que o aluno se veja responsável pelo seu processo de aprendizagem, ele tem que ter a iniciativa para estabelecer certas escolhas e a oportunidade de avaliá-las. O professor, colocando o aprendiz em situações de tomada de decisão e em situação que o leve a exercer sua liberdade de ação estará favorecendo a autonomia e a responsabilidade desse aprendiz frente ao uso da língua estrangeira, o que propicia uma aprendizagem mais significativa.

Propor atividades que esbarram em alguns limites é permitir ao aprendiz que ele se questione a respeito de sua prática de aprender e que se assegure dela, a mude ou a expanda, pois, assim como muitas vezes os professores têm incorporadas algumas atitudes e crenças do que seja ensinar e aprender uma língua

⁶⁷ "Les aider à apprendre une langue comme des personnes douées d'initiative et elles-mêmes responsables". (PORCHER, 2004, opus citatum, p. 100)

estrangeira, os alunos procedem segundo essas mesmas idéias, e podem vir a demonstrar a falta de interesse por uma dada atividade, o que muitas vezes pode ser medo de ter que reorganizar seus conceitos, de ter que abandonar velhas posturas.

Circunstâncias que permitam a análise da prática de aprender e de ensinar são fundamentais para um bom processo de ensino - aprendizagem.

O que objetivamos com esse capítulo não foram considerações prescritivas, mas fomentar a reflexão e expor as perspectivas, os desafios, e interesses do ensino atual de língua estrangeira, esclarecendo algumas das noções que nortearam direta, ou implicitamente, nossa prática. Aliás, a proposta do uso de atividades lúdicas e de improvisações teatrais no ensino de LE revela-se uma tentativa de resposta a essas reflexões metodológicas/didáticas.

No terceiro capítulo desta dissertação, apresentaremos algumas possibilidades de atividades teatrais aplicáveis ao contexto de ensino aprendizagem de língua estrangeira e algumas características do que seja uma atividade lúdica, as quais foram úteis para a construção de nossa experiência (prática), através da qual tentamos responder aos questionamentos atuais sobre a didática do ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira e pela qual buscamos aplicar procedimentos metodológicos condizentes a perspectiva exposta neste capítulo.

TERCEIRO CAPÍTULO

O JOGO E A ATIVIDADE TEATRAL COMO FERRAMENTAS PEDAGÓGICAS PARA A PRÁTICA E A APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESTRANGEIRA

Os usos das linguagens e de seus códigos
só são possíveis pela prática,
mesmo que em situações de simulação escolar

(PCNs)

Adotar o posicionamento expresso nos Parâmetros Curriculares Nacionais implica inicialmente em considerar que a linguagem é a expressão de muito mais do que um simples sistema lingüístico, em seguida, em compreender que o processo de ensino-aprendizagem passa pela experiência concreta com a língua estrangeira, e em terceiro, que a prática, sendo fundamental a esse processo, pode e deve ser trabalhada através de um princípio de simulação, entendendo-se que a simulação não é nem a realidade, nem sua cópia fiel, mas uma possibilidade de experiência com a língua estrangeira, a partir de critérios baseados no real e/ou no imaginário.

De fato, estas duas importantes áreas do conhecimento humano: o Ensino de línguas e o Teatro compartilham de um mesmo objetivo: *a comunicação*, ponto em comum que nos fez considerar a possibilidade de utilizar atividades teatrais no ensino de língua estrangeira, visando ao desenvolvimento e aprimoramento da competência comunicativa dos alunos.

Iniciados os trabalhos, percebemos a importância de se criar um ambiente favorável à introdução da linguagem teatral em sala de aula. Seria imprescindível conceber um percurso para sua introdução e ter uma visão ampla dessa inter-relação. Vimos a necessidade de construir um cenário lúdico em que os indivíduos se sentissem motivados a aprender e a fazê-lo de uma forma não tradicional, uma forma com a qual muitos não estavam acostumados, ou não se sentiam à vontade

em decorrência, sobretudo, da insegurança em expor sua pessoa, provocada muitas vezes, pelo medo da reprovação alheia.

Esse contexto, levou-nos a buscar atividades não só teatrais como lúdicas, que favorecessem o sentimento de grupo, incentivassem à participação e estimulassem a auto-confiança.

Neste terceiro capítulo, delinearemos a importância do lúdico nesta perspectiva de construção de um ambiente motivador da aprendizagem e apresentaremos 3 propostas de atividades do âmbito teatral possíveis de serem aplicadas em diferentes contextos e objetivos educacionais, as quais contribuíram na construção da prática improvisacional em sala de aula.

1. O LÚDICO

O lúdico traz consigo uma atmosfera de divertimento, de passa-tempo, que faz com que seja considerado por muitos como uma atividade prioritariamente infantil e, por isto, oposto ao trabalho e à vida adulta.

Isto está relacionado em certa medida à própria etimologia da palavra lúdico, do latim *iludere*, *ilusio* que significa ilusão⁶⁸ e da palavra jogo, em latim *iocus*, zombaria ou gracejo.

Esse caráter 'não-sério' do jogo leva muitas vezes ao seu descrédito como possível meio de realização de um trabalho sério, como o do ensino-aprendizagem de língua, por exemplo.

Entretanto, esse caráter de não seriedade foi contestado por Huizinga (1990) que o contrapõe a uma seriedade inerente ao próprio jogo. O autor ressalta que o jogo tem a capacidade de absorver por completo o jogador, ao mesmo tempo que o deixa livre para interromper a partida a qualquer momento e iniciar uma outra ação, combinando, assim, a leveza do divertimento a um certo rigor imposto pelas regras que o definem. "(O) jogo combina as idéias de limite, de liberdade e de invenção"⁶⁹.

Essa característica é bastante positiva para a aprendizagem de uma língua

⁶⁸ De onde uma de suas características: a evasão da "vida real" e a imersão no "mundo do faz de conta".

⁶⁹ La palabra juego combina entonces las ideas de límites, de libertad y de invención. (CAILLOIS, R. *Los juegos y los hombres: la máscara y el vértigo*. México: Fondo de cultura económica, 1994, p. 10)

estrangeira. Nos níveis iniciais, sobretudo, ela estabelece um certo equilíbrio entre as dificuldades primeiras do contato com a nova língua e as demais competências que o aprendiz traz consigo, como o conhecimento das próprias regras da atividade lúdica as quais já domina, o que propicia um estado motivado, permitindo-lhe integrar o novo conhecimento a uma base sólida, compreensível e dominável, além de instaurar um clima de leveza e divertimento, sentimentos positivos que favorecem a integração do aluno ao 'novo mundo' que é a sala de aula de língua estrangeira.

Essa combinação é positiva também na medida em que dá ao aluno certo controle da atividade que vai realizar e que toma caminhos diferenciados segundo a necessidade do próprio jogo, garantindo-lhe certa liberdade e permitindo-lhe uma margem considerável de uso de sua criatividade (sem esquecer, no entanto, que essas intervenções são limitadas pelas regras do jogo).

Esse limite se apóia na manutenção das regras necessárias ao ato de jogar, porém, isto só ocorre porque existe o desejo de jogar. O jogador exerce seu livre arbítrio, pois, ainda que imerso no jogo e restrito pelas regras, é ele quem o sustenta pelo próprio desejo de jogar.

Esse desejo não se limita, de forma alguma, ao sentimento da criança. Segundo Huizinga (1990, p.10-11), todos nós carregamos não só a capacidade como a necessidade de jogar, pois "o jogo é uma função da vida" e não tem outra satisfação que a sua própria realização.

O jogo não pode ser imposto, é uma "atividade voluntária" que representa "ele próprio liberdade".

Uma liberdade que pode se realizar através de uma "evasão" da vida real e da imersão no "mundo do faz de conta", o que não impede, de modo algum, "que o jogo se processe com a maior seriedade".

Entre as qualidades do jogo está o fato de que reforça ou aperfeiçoa determinada capacidade física ou intelectual. Pelo caminho do prazer ou da obstinação, o jogo torna fácil o que em princípio poderia ser difícil ou extenuante.

Assim, determinada característica de uma língua estrangeira percebida como difícil ou fastidiosa ao ser trabalhada de modo lúdico pode se tornar mais aprazível e ser melhor assimilada.

Outra característica positiva e motivadora do jogo é que:

"toda nova partida aparece como um princípio absoluto, nada está perdido e, antes de recriar-se ou desalentar-se, o jogador tem a possibilidade de redobrar seus esforços"⁷⁰.

Com isso, as barreiras encontradas no uso da língua podem, pela prática, ser amenizadas tanto mais quando o aprendiz passa a ter uma postura mais relativizada diante delas, sabendo que ele pode sempre recomeçar e lançar mão de outras estratégias a fim de obter êxito.

O jogo se torna ferramenta favorável ao ensino-aprendizagem de LE na medida em que dá aos aprendizes as mesmas oportunidades de atuação, sendo que cada qual trabalhará segundo suas próprias habilidades, utilizando-se de elementos diversos e estabelecendo os elos que lhe parecem mais propícios para a execução da tarefa.

"nada como o jogo exige tanta atenção, tanta inteligência e resistência nervosa"⁷¹.

Os jogos ensinam a seus jogadores que o triunfo nunca é certo, o que os leva a analisar constantemente a situação e implicar-se totalmente na atividade para melhor produzir. Em contrapartida, o conceito de fracasso é relativizado e pode ser visto como mero contratempo, estado passageiro e não como uma condição definitiva.

Essa postura não rígida e nem extremista em relação ao sucesso e ao fracasso, se transposta ao contexto educacional, poderia ser muito favorável ao processo de ensino-aprendizagem, permitindo um posicionamento mais sensato ou coerente do aprendiz (e do professor) frente à aprendizagem e à língua estudada.

As razões por hora explicitadas, de forma alguma exaustivas, parecem ser suficientes para desmistificar aquela primeira imagem que se pode atribuir ao lúdico como atividade não séria e, portanto, improdutiva e inadequada a um contexto outro que o do mundo infantil ou em que reine a seriedade. Ao contrário de tudo isso, o

⁷⁰ "Toda nueva partida aparece como un principio absoluto, nada está perdido y, antes que recriar o desalentarse, el jugador tiene la posibilidad de redoblar su esfuerzo". (CAILLOIS, 1994, opus citatum, p. 18)

⁷¹ "Nada como el juego exige tanta atención, tanta inteligencia y resistencia nerviosa". (Idem, p. 19)

jogo pode ao mesmo tempo em que permite o divertimento e a alegria, propiciar um trabalho coerente e sério em várias áreas do conhecimento, e no caso, no ensino de línguas.

O jogo, em linhas gerais, pode ser definido como atividade livre, voluntária, fonte de diversão, ocupando por completo o jogador, mas deixando-o ao mesmo tempo livre para deixar de jogar. Trata-se de uma atividade constituída de regras, tendo para si um tempo e espaço precisos e cujo resultado não se pode prever de antemão, o que confere ao jogador uma certa liberdade, espontaneidade e criatividade.

" [...] o jogo é essencialmente uma ocupação [...] isolada do resto da existência e realizada [...] dentro de limites precisos de tempo e de espaço" [...] "além disso, ele é uma atividade incerta. A dúvida deve permanecer até seu final"⁷²

E é justamente essa característica que o torna ainda mais atrativo.

A resposta dada em jogo é sempre livre desde que circunscrita aos limites das regras propostas. Assim, o jogo combina de forma muito particular os conceitos opostos de liberdade e de controle.

Spolin (1978) afirma justamente que as regras não limitam a ação do jogador no sentido de bloquear sua criatividade, muito pelo contrário, elas delimitam o imaginário possível (a "área de jogo"), estabelecendo para ele pontos de apoio, de forma a propiciar o florescer de sua criatividade.

Diante dessas características presentes no jogo, combiná-lo ao ensino-aprendizagem, é uma maneira muito rica de se trabalhar o processo de aquisição da LE. E não apenas isso, é usufruir de uma intersecção existente entre o jogar e o aprender, como afirma Alícia Fernández. (1991, apud Silva, 2003, p. 29). Para ela:

o saber se constrói fazendo o conhecimento do outro, e a operação de fazer próprio o conhecimento do outro só se pode fazer jogando [...] Não pode haver construção do saber, se não se joga com o conhecimento. Ao falar de jogo, não estou fazendo referência a um ato, nem a um

⁷² "El juego es esencialmente una ocupación ... aislada del resto de la existencia y realizada ... dentro de límites precisos de tiempo y de lugar" ... "es además una actividad incierta. La duda sobre el resultado debe prolongarse hasta el fin". (CAILLOIS, 1994, opus citatum, p. 32, 34)

produto, mas a um processo (grifo nosso).

Também Caré (1991, p. 27) ressalta os benefícios do jogo na aprendizagem. Segundo ele,

la langue est dans le discours des jeux et sur les jeux. Aider à l'apprentissage, c'est aller du discours au discours en passant par la langue pour des raccourcis fructueux. Voilà ce que permettent les jeux⁷³.

2. O JOGO E SUAS CLASSIFICAÇÕES

Passamos agora às classificações dos jogos que, apesar de variados e incontáveis, poderiam, segundo Caillois, ser classificados em quatro categorias, conforme o predomínio dos elementos: competência, azar, vertigem e simulacro.

A estas divisões, Caillois atribuiu os nomes de *Agon*, *Alea*, *Ilinx* e *Mimicry*, respectivamente.

O autor, além de determinar essas categorias, apresenta dois princípios aos quais o jogo está subordinado. São eles:

- o princípio de diversão, turbulência, livre improvisação, denominado *Paedia*.
- o princípio de regulamentação, obedecendo a convencionabilidades arbitrárias e imperativas, exigindo esforço, paciência, habilidade ou genialidade, denominado *Ludus*.

2.1. AGON

Sob esta denominação, estão todos os jogos de competência. Isto quer dizer que, ainda que artificialmente, cria-se a igualdade de oportunidades a todos os participantes, as condições ideais para que atuem fazendo uso de uma determinada qualidade como: rapidez, resistência, vigor, habilidade, inteligência a fim de atingirem o propósito do jogo, mas sempre segundo os limites estabelecidos. Assim, aquele que vence faz prova de uma dada competência.

Como exemplo clássico desta categoria temos os esportes.

⁷³ "a língua está no discurso dos jogos e nos jogos. Auxiliar na aprendizagem é ir do discurso ao discurso, passando pela língua por meio de atalhos proveitosos. Eis o que os jogos permitem".

Todo jogo baseado na competência acaba valorizando a noção de mérito pessoal (do indivíduo ou de um grupo), pois as condições estabelecidas "deixam o competidor sozinho com seus recursos, convidam-no a tirar o melhor partido possível, obrigam-no a usá-los lealmente e dentro dos limites determinados"⁷⁴ (Caillois, 1994, p. 45). Com isso, então, ao vencedor cabe um lugar de destaque.

A questão do mérito pessoal no ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira pode, ao nosso ver, ser valorizada, porém seria necessário contrabalançar atividades que destaquem apenas um aluno com atividades de grupo e que não visem necessariamente à vitória. Competir, desde que não em excesso, é bom para a aprendizagem, trabalha raciocínio, agilidade, memória, mobiliza conhecimentos anteriores e motiva.

Entretanto, há de se ter o cuidado de preparar outros jogos em que não haja a noção de perdedores e vencedores, pois, primeiro esse não é o objetivo, e segundo, o efeito pode ser contrário ao desejado, fazendo com que os 'perdedores' sintam-se desmotivados. Além disso, o objetivo pedagógico desejado com a introdução dos jogos em sala de aula é o de propiciar certa vivência no uso da língua e esta vivência será tanto mais proveitosa se o clima for agradável, de confiança e de partilha, o que os jogos de competição nem sempre favorecem.

2.2. ALEA

O termo *alea* em latim designa o jogo de dados. Assim, o elemento central deste tipo de jogos é o azar, a sorte.

Ao jogador cabe pouca iniciativa, uma vez que a seqüência do jogo é determinada pela sorte. Em alguns casos, como o jogo de dominó, ao princípio da *alea* acrescenta-se o do *agon*, pois, há a exigência que, aos golpes da sorte, seja estabelecida uma estratégia de vitória.

Os jogos típicos desta categoria são: bingo e roleta.

Sobre os jogos de azar, Caillois afirma que eles são tipicamente humanos, visto que os demais: *agon*, *mimicry* e *ilinx*, podem ser encontrados enquanto princípios entre os animais.

⁷⁴ " deja al competidor solo con sus recursos, lo invita a sacar de ellos el mejor partido posible, lo obliga a usarlos lealmente y dentro de los límites determinados".

A priori, Agon e Alea são atividades opostas, mas ambas compartilham a mesma lei: a de criar condições ideais de equilíbrio e de igualdade entre os jogadores, o que por excelência, não existe na realidade.

2.3. ILINX

Os jogos inclusos nesta categoria obedecem a uma busca pela vertigem. Isto é: implicam em um desequilíbrio, em uma rápida perda dos sentidos, em uma sensação de confusão, cujo intento seria o de "destruir por um instante a estabilidade da percepção, em atribuir à consciência lúcida uma espécie de pânico voluptuoso"⁷⁵ (Caillois, 1994, p. 58).

Como exemplo deste princípio, temos as brincadeiras de infância em que a criança gira em torno de seu eixo, rodopiando até o desequilíbrio.

Estes jogos, ou busca pela vertigem não são muito abundantes, conforme afirma Caillois. Ainda que para o contexto de ensino-aprendizagem de língua esse princípio não seja muito pertinente, apresentamo-lo aqui por se tratar de uma atividade bastante comum na infância.

2.4. MIMICRY

A imitação, como vimos em capítulos anteriores desta dissertação, aparece como importante meio de aprendizagem sobretudo na fase primeira da vida do homem, continuando, contudo, também na vida adulta. Esse princípio imitativo, como aponta Caillois, está até mesmo presente nas atividades de alguns animais como forma de aprendizagem.

Entre as atividades de imitação, como por exemplo a simulação, a mímica, a dramatização, encontram-se todas as características do jogo: liberdade, convenção, suspensão da realidade, espaço e tempo definidos, prestando-se pouco, entretanto, a regras excessivas

A característica principal dos jogos agrupados em Mimicry baseia-se "no fato de que o sujeito joga a crer (a fazer de conta), a fazer-se acreditar ou fazer com que

⁷⁵ "destruir por un instante la estabilidad de la percepción y de infligir a la consciencia lúcida una especie de pánico voluptuoso".

os outros acreditem de que é distinto de si mesmo"⁷⁶ (Caillois, 1994, p. 52).

Assim, os jogos desta categoria consistem em representar deliberadamente um personagem e, para isso, o ator (o jogador) acomoda-se a seu papel de maneira a criar uma ilusão dramática. Para fazer-se crer, o jogador deve permanecer sempre atento e está obrigado a uma agilidade mental contínua.

Neste aspecto mimicry e agon se aproximam, pois, um e outro acabam exigindo disciplina, concentração e destreza/habilidade.

Aqui parece que chegamos ao ponto que nos permite estabelecer a ponte entre as atividades lúdicas e as atividades de improvisação teatral. Se consideramos a classificação proposta por Roger Caillois, podemos compreender que as atividades teatrais estão intrinsecamente associadas ao jogo.

Assim, ao propormos jogos e improvisações no ensino de língua estrangeira, estamos, na realidade, propondo um só ambiente e um só instrumental: o lúdico como princípio de ensino. Nesses termos, aliar essas atividades nos permite uma maior abrangência desse princípio e um uso mais significativo e benéfico na aprendizagem não só da língua estrangeira como da atividade lúdico-teatral, possibilitando ainda um engrandecimento pessoal dos envolvidos na experiência.

Nas páginas que seguem, veremos três abordagens teatrais de possível uso para o ensino de línguas que, embora com suas especificidades, apresentam pontos em comum entre si e também com a aprendizagem e a situação de sala de aula.

Poderemos notar que duas das propostas carregam claramente em sua denominação o princípio do jogo, o que reforça, a partir da classificação de Caillois, a relação intrínseca entre os elementos lúdicos e a improvisação.

Apresentamos na sequência as propostas dos jogos de papéis, da simulação global e dos jogos teatrais, refletindo sobre seu uso no contexto de ensino-aprendizagem de LE diante da perspectiva didática delineada no segundo capítulo.

⁷⁶ "... en el hecho que el sujeto juega a creer, a hacerse creer o a hacer creer a los demás que es distinto de sí mismo".

3. OS JOGOS DE PAPÉIS

O mundo inteiro é como uma cena da qual todos nós somos atores.

Cada um é ator de sua própria vida
e encena diferentes papéis que dependem
das situações e de quem dá a réplica⁷⁷.

(Shakespeare)

A origem dos jogos de papéis, juntamente com o psicodrama, é atribuída ao sociólogo e médico vienense Jacob Levy Moreno.

Para ele, assim como já afirmava Shakespeare,

"o homem é um ator em situação, que age e sofre ação na cena cotidiana" (apud Ancelin-Schutzenberger; 1992, p. 8)⁷⁸

Para Moreno, todos nós carregamos conosco uma série de papéis atuais, passados ou potenciais, que se reativam mediante as situações.

Nesse processo, alguns conflitos podem ser gerados. Diante disso, a função do psicodrama é evidenciar, através de jogos de improvisação, esses papéis e auxiliar os pacientes a lidar com situações muitas vezes dolorosas e que lhes causam bloqueios.

Como esses bloqueios podem ser referentes a fatos vividos ou à ansiedade provocada por situações futuras e, portanto, desconhecidas e não dominadas pelo paciente, as atividades do psicodrama podem atuar em duas direções: propiciar ao sujeito reviver (pela imaginação) fatos passados de outra maneira que aquela como realmente aconteceu, buscando com isso apaziguar os conflitos internos do paciente, ou "levá-lo" a vivenciar situações futuras, antecipando reações, visando prepará-lo para uma tomada de posição mais consciente frente aos atos produzidos que são em sua maioria reações inconscientes.

Com isso, nota-se que a origem dos jogos de papéis nasce associada a um

⁷⁷ Le monde entier est une scène dont nous tous sommes les acteurs. ...Chacun est l'acteur de sa propre vie et y tient différents rôles, qui dépend des situations et de qui donne la réplique. (ANCELIN-SCHUTZENBERGER, A. *Le jeu de rôle*, 4^a ed. Paris: E.S.F., 1992, p. 6)

⁷⁸ (l'idée de) l'homme comme acteur en situation, agissant ou agi sur la scène quotidienne...

interesse terapêutico, como forma de auxiliar o indivíduo a resolver problemas de ordem psicológica, sejam causados por fatos passados ou pelo desequilíbrio que a insegurança e a incerteza frente ao desconhecido podem trazer. Contudo, a finalidade dos jogos de papéis não se restringe ao valor terapêutico que podem assumir.

3.1. A NOÇÃO DE PAPEL

Antes de abordarmos com mais detalhes os jogos de papéis e o psicodrama na medida em que dele precisamos para definir os jogos de papéis, vejamos o que vem a ser o conceito de *papel*.

O papel é aprendido na infância e reatualizado ao longo da vida frente às necessidades quotidianas, permanecendo o mesmo ou com pouca alteração se não houver condições e esforço nesse sentido.

Sua definição pode ser estabelecida como sendo "um conjunto de condutas prescritas e que se espera das pessoas que ocupam uma determinada posição [...] O papel realizado constitui um compromisso entre um modelo social e a pessoa que o atualiza na situações"⁷⁹ (Ancelin-Schutzenberger; 1992, p. 12).

Ao exercer um papel, portanto, o ser humano cumpre-o respondendo a uma expectativa exterior determinada pelas expectativas dos outros, o que atribui ao papel um caráter interacional.

Nesse sentido, também a comunicação humana passa pelos diferentes papéis assumidos (consciente ou inconscientemente). Por consequência, a comunicação não pode ser considerada independente das situações e dos papéis implicados, assim como não pode ser um mero cumprimento de um sistema de regras combinatórias e suas exceções. Ela requer, ao contrário, escolhas condizentes às situações e aos papéis vividos pelo sujeito e adequadas às intenções de comunicação, de onde a valia dos jogos de papéis para o contexto de ensino de língua como espaço de experimentação e aprendizagem desses diferentes registros.

Os papéis podem ser, segundo Moreno, de três tipos: psicológicos, culturais

⁷⁹ Un ensemble des conduites prescrites attendues des personnes qui occupent une position sociale déterminée...le 'rôle joué' constitue un compromis entre un modèle social prescrit et la personne qui l'actualise en situation .

e sócio-profissionais.

Os papéis sociais e sócio-profissionais representam uma "conserva cultural", pois, são formas predeterminadas socialmente e pelo meio em que se vive. Eles impõem certos comportamentos e obrigações àqueles que os exercem.

“ Todo papel comporta elementos privados, pessoais e individuais, assim como um aspecto social de grupo e coletivo”⁸⁰. (Ancelin-Schutzenberger; 1992, p. 13)

Os papéis que exercemos representam parte daqueles que poderíamos realizar. Isto porque a vida social tenderia a limitar-nos ao uso de apenas um determinado papel ou de um repertório restrito. Segundo Moreno, entretanto, guardamos em nós diversos *papéis em potencial* que podem ser estimulados pelos jogos, tendo como benefício fornecer ao sujeito outras possibilidades de atuação frente às situações vividas, quer presentes, passadas ou futuras.

Nesse contexto, os jogos ganham importância por constituírem um treino às situações em que um dado papel venha a ocorrer. Eles permitem a exploração, a experimentação ou a mudança de um comportamento, além de levar à reflexão individual ou coletiva a respeito dos comportamentos condicionados pelo papel escolhido.

3.2. DIFERENÇA ENTRE OS JOGOS DE PAPÉIS E O PSICODRAMA

Ainda que, como vemos, o jogo de papel seja aplicado para uso terapêutico, não podemos tomá-lo como sinônimo de psicodrama.

Se o jogo e o psicodrama compartilham o conceito de que o homem é ator da cena cotidiana, eles diferem quanto a seus objetivos.

O psicodrama tem no jogo de papel um instrumento para atingir fins terapêuticos, mas isso não implica que todo jogo de papel objetive à cura de traumas psicológicos. Assim, o jogo de papel está contido no psicodrama, porém o inverso não é verdadeiro.

⁸⁰ Tout rôle comporte à la fois des éléments privés, personnels et individuels, et un aspect social, de groupe et collectif.

O jogo de papel também pode ser utilizado como técnica de formação e animação, disso nosso interesse em dele fazer uso para fins didáticos, aplicando-o como ferramenta auxiliar ao processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira em contexto institucional.

A diferença entre os jogos de papéis e o psicodrama passa, segundo Ancelin Schutzenberger, pelo grau de implicação do protagonista e relaciona-se com a situação vivenciada em cena.

No psicodrama as cenas têm como base episódios reais e normalmente dramáticos da história do paciente. Ao revivê-los, o jogador se beneficiaria da catarse⁸¹ dos sentimentos envolvidos na situação revivida. Efeito que ocorre com frequência acompanhado de manifestações afetivas intensas como choro, gritos e outras manifestações de ordem corporal.

O jogo de papel por outro lado, ao buscar outros objetivos que a cura de traumas psicológicos,

"é mais superficial e centrado em um problema. A expressão de sentimentos profundos normalmente não se faz presente nas operações do jogo de papel. O objetivo do jogo de papel é buscar soluções alternativas e mais eficazes a um problema de ordem mais geral"⁸². (Blatner, 1973, p. 10, nt, apud Tabensky, 1997, p.12)

Assim, os jogos de papéis permitem que sejam propostos enredos a partir de cenas do cotidiano envolvendo questões sociais e profissionais conhecidas e partilháveis pelos membros de uma sociedade, propostas não limitadas a uma dada experiência individual.

Nesse sentido, eles não têm como interesse o efeito de catarse. Por meio deles, almeja-se a aquisição de um *savoir-faire*, o oferecimento ao participante de um leque de opções de atuação frente às circunstâncias. Eles têm um caráter mais de ensaio, de experimentação do que terapêutico.

⁸¹ Catarse: conceito aristotélico mencionado no capítulo primeiro desta dissertação. Porém, no sentido moreniano, acrescenta-se a noção de que não só a platéia se beneficia desse efeito mas também o próprio ator.

⁸² "est plus superficiel et centré sur un problème. L'expression de sentiments profonds n'est pas d'habitude présente dans les opérations de jeu de rôle. Le but du jeu de rôle est, plutôt, de chercher des solutions alternatives et plus efficaces à un problème général"

No uso de jogos de papéis para o ensino (de língua), deve-se evitar propor questões conflitantes ou situações emocionalmente delicadas, mesmo que a catarse de determinadas emoções pudesse ser até muito favorável para o processo de ensino-aprendizagem e para o desenvolvimento pessoal do participante.

Deve-se evitar fazê-lo, pois, além desse não ser o objetivo do uso de jogos de papéis em sala de aula, o trabalho curativo de emoções, digamos em desequilíbrio, requer a presença de um profissional dessa área, visto que, após o alívio proporcionado pelo desbloqueio de emoções, a pessoa acaba se sentindo fragilizada, o que requer acompanhamento especializado.

É preciso ter consciência, entretanto, que ainda que o tema do jogo de papel escolhido diga respeito a situações mais abrangentes, de cunho sócio-cultural e não particular, não se pode excluir totalmente a possibilidade de acontecer um envolvimento psicológico-afetivo por parte do participante que desencadeie um processo catártico de suas emoções. Por isso é importante que a sala de aula seja um ambiente de partilha e que uma noção de grupo seja fortalecida, o que propicia maior segurança afetiva e minimiza efeitos de uma possível fragilidade resultante de um processo de catarse.

3.3. AS CARACTERÍSTICAS DOS JOGOS DE PAPÉIS

Gostaríamos de enfatizar, não se trata de terapia. Os jogos de papéis são uma atividade espontânea exercida a partir de um tema ou situação em que agem o protagonista e os co-atores, improvisando num movimento de ação e reação, sobre o tema escolhido ou dado.

“O jogo de papel permite fazer como se estivéssemos na realidade: Agimos nas situações quotidianas e em situações problemas em um pequeno grupo, em toda segurança, [...] (pois) não há sanção real”⁸³.
(Ancelin-Schutzenberger; 1992, p. 18)

Nesse ambiente de segurança psicológica e afetiva, são improvisados diferentes papéis, possivelmente nunca exercidos na realidade, o que vai permitindo

⁸³ “Le jeu de rôle permet de faire comme si on était dans la réalité on agit les situations quotidiennes et les situations problèmes dans un petit groupe, en toute sécurité ..., pas de sanction réelle...”

aos sujeitos desenvolverem a criatividade e conhecerem suas potencialidades.

Quanto mais se joga, mais os jogadores têm a possibilidade de se auto-conhecer e de melhor conhecer os colegas. Estar implicado nas cenas realizadas faz com que "esqueçamos" que o que fazemos não pertence à "vida real".

3.4. OS JOGOS DE PAPÉIS E SEU PAPEL FORMATIVO

Além da função terapêutica dos jogos de papéis que compete ao psicodrama, o jogo de papel pode ser empregado como instrumento de formação profissional e de aprendizagens sociais, e como método de animação pedagógica, como veremos na seqüência.

3.4.1. Jogos de papéis como instrumento de formação profissional e de aprendizagens sociais

O jogo sempre foi para o homem um dos modos privilegiados para a aprendizagem dos papéis sociais, os quais o indivíduo cumpriria mais tarde na vida.

Como pudemos notar no capítulo primeiro desta dissertação, na Grécia, Aristóteles já apontava o jogo e a imitação como forma de geração de hábitos.

No século XVII, foi Rousseau quem ressaltou a importância do lúdico como a forma natural da aprendizagem infantil e, na modernidade, tantos foram os que, seguindo o percurso rousseauiano, propuseram formas de ensino que privilegiassem o jogo como meio de aprendizagem e experimentação da criança em preparação à fase adulta.

Também Moreno ressalta a importância do jogo para a formação. Para ele, o jogo permite a aquisição de um modelo de conduta e a integração dos comportamentos imitados e serve como instrumento de formação profissional e de aprendizagens sociais.

Assim sendo, o jogo pode ser usado:

- em preparação a uma formação profissional, levando o aprendiz a se exercitar "fazendo de conta" em um determinado ofício;

- para preparar a novas situações. O jogo permite que se tenha uma imagem mental da situação, experimentar e apreender novos papéis que, por serem desconhecidos, são considerados como difíceis ou assustadores;
- com função preventiva na medida em que permite uma sensibilização para as interações e relações humanas, propiciando a aprendizagem e prática do diálogo, dando idéia dos possíveis problemas relacionais que poderão surgir em um dado meio profissional.

Quando se trabalha com a aprendizagem de papéis sociais e profissionais, costuma-se propor aos alunos cenas e roteiros que possibilitem as condições para a execução desses papéis de forma que os aprendizes possam jogar "a situação como se fosse real, presente e verdadeira"⁸⁴.

O mesmo se passa quanto às novas situações e aos novos papéis sociais (como ser mãe, p . exp.). Os jogos antecipam uma situação futura e permitem ao participante ter uma idéia mais "concreta" do que pode realmente representar aquela situação e do como um determinado papel poderá ser executado futuramente, bem como de quais serão as possíveis implicações.

No contexto de aprendizagem de língua estrangeira, essa "antecipação" conquistada por meio dos jogos de papéis é ao nosso ver muito proveitosa e permite ao aluno se visualizar enquanto falante da língua que aprende, tendo uma melhor consciência do que isso significa e das possíveis implicações desse ato. Para o processo de aprendizagem, ela permite um *feedback* significativo tanto para o aluno como para o professor, propiciando também ao aluno executar constantemente uma auto-avaliação de sua competência em relação aos *savoirs* e *savoir-faire* estipulados.

Outro benefício para a formação profissional e social, mas que também cabe ao contexto de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira é que nesse processo de experimentar "o como vai ser", muitas ansiedades podem ser neutralizadas e a situação desconhecida "deixa-se" conhecer e compreender.

⁸⁴ "jouent la situation professionnelle comme si elle était réelle, présente et vraie". (ANCELIN-SCHUTZENBERGER, 1992, opus citatum, p.47)

Aquele que joga passa a ter uma melhor compreensão não só da situação e do papel a desenvolver como dos possíveis co-atuantes da situação e de si próprio em atuação. Jogar papéis e situações quotidianas diversas favorece nesse sentido o autoconhecimento e dá a oportunidade ao indivíduo de alargar seus horizontes, de colocar em atividade papéis antes apenas potenciais, estimulando a criatividade.

Realizar um jogo de papel seria, portanto, ter a possibilidade de exercitar-se em situações sociais ou profissionais de forma a estar mais à vontade para concretizá-las fora do contexto de jogo. É fazer a aprendizagem desses papéis sócio-profissionais em local propício e privilegiado, sem que sejam geradas sanções reais. Constitui-se como importante ocasião para se adquirir um ou mais *savoir-faire*.

Para Ancelin-Schutzenberger a importância dos jogos de papéis está em poder propiciar "a passagem de uma reação puramente intelectual [...], à situação vivida tal qual o jogo de papel a realiza"⁸⁵, o que favorece o surgimento de uma distância entre soluções meramente discursivas e a vivência entre o EU, o outro e os imprevistos (emocionais inclusive) existentes nas interações reais. Nessa perspectiva, no jogo de papel, ocorre uma "participação afetivo-motora ativa"⁸⁶ dos jogadores.

Se considerarmos o jogo de papel no contexto de ensino de língua, pode-se também alcançar esse mesmo benefício, garantindo ao aprendiz uma participação mais ativa e efetiva, de forma a não restringir o conhecimento a saberes apenas racionais, mas chegar a esse envolvimento de que fala Ancelin-Schutzenberger pela vivência da e com a língua estrangeira, passando por esse "embate" natural mencionado pela autora entre o "eu-aluno", os outros e os imprevistos possíveis do ato comunicativo.

3.4.2. Jogos de papéis como método de animação pedagógica

Os jogos de papéis podem ser utilizados para a animação pedagógica em substituição ou complemento a uma prática tradicional de ensino.

Não se sabe com certeza como e quando os jogos de papéis conforme a

⁸⁵ "Le passage de la réaction purement intellectuelle ... à la situation vécue telle que le jeu de rôle la réalise". (ANCELIN-SCHUTZENBERGER, 1992, opus citatum, p. 52)

⁸⁶ "Participation affectivo-motrice active". (Idem, p. 53)

concepção moreniana passaram a ser utilizados para o ensino de língua estrangeira, mas já em 1946 o próprio Moreno via nos jogos um meio muito poderoso para se ensinar uma língua estrangeira.

Além dos proveitos que mencionamos no tópico anterior, também aplicáveis para o contexto didático, a vantagem no uso dos jogos de papéis como meio de animação pedagógica está em que, ao se divertir, o aluno integra melhor os conhecimentos e assimila melhor as informações. Ao jogar pequenas cenas, situações simples, o aluno aprende em um "contexto que tem sentido global (para ele): as palavras estão associadas aos gestos, à situação, ao contexto, às pessoas"⁸⁷ (Ancelin-Schutzenberger; 1992, p. 58).

O jogo permite "dar vida" ao ensino. Por meio dele, as expressões "enlatadas", "desvitalizadas", as *conservas culturais*, como diz Moreno, são "recolocadas em seu contexto total de expressão e comunicação, pessoal, inter-individual e sócio-cultural"⁸⁸. Com isso, o sujeito integra de modo útil e ativo o novo conhecimento, além de ter o processo de memorização favorecido, pois, no jogo são associadas: "a memória visual, motora, afetiva e social à memória escolar intelectual"⁸⁹, ocorrendo a mescla da função lúdica e da função de dados intelectuais e escolares.

Pelo que podemos observar, a contraposição jogo-trabalho, tão histórica e tão presente no ensino até mesmo para as crianças, não tem fundamento, pois o jogo atua de forma benéfica e profícua em diversos ramos. Inserido em uma pedagogia que o utilize como um de seus meios de trabalho para o alcance de objetivos, o jogo de papel pode contribuir para transformar toda uma situação de aprendizagem.

Sabemos que muitas das "dificuldades escolares provêm com frequência de um primeiro contato difícil ou ruim com a matéria a aprender, a qual o aluno vai, na seqüência, rejeitar como muito difícil ou por considerar-se pouco dotado (para

⁸⁷ Un contexte qui a un sens global pour l'étudiant: le mot est lié au geste, à la situation au contexte à des gens...

⁸⁸ (Les expressions) sont remis dans leur contexte total d'expression et de communication, personnelle, inter-individuelle et socio-culturelle. ANCELIN-SCHUTZENBERGER, 1992, opus citatum, p.59.

⁸⁹ « (en associant) La mémoire visuelle, motrice, affective et sociale, à la mémoire scolaire intellectuelle » Idem.

aprendê-la), o que vai diminuir ou suprimir sua motivação (em aprender)"⁹⁰.

Temos ciência também de que a relação entre aluno e matéria aprendida é sustentada tanto pelas relações dos alunos entre eles (no grupo) como pela relação que se estabelece com o professor, e de que essas relações determinam o clima do grupo.

"Pelo jogo de papel, todas essas relações podem ser aclaradas, ampliadas e desatadas: a matéria ensinada é colocada em seu contexto, tomando sentido e vida. Os obstáculos que pareciam intransponíveis podem ser assim não somente transpostos, como um gosto pela matéria pode aparecer"⁹¹.

Esse gosto pela matéria é despertado pela ação que o aprendiz realiza em sala de aula, pelas decisões que ele é chamado a assumir frente a sua aprendizagem, o que faz dele não um simples "aluno-passivo-espectador", mas exige que ele seja um "aluno-ativo-participante-ator".

Assim, o que se alcança com a introdução dos jogos, no caso do jogo de papel, é que ele é capaz de fazer "o aluno sair de sua carteira e retirar o professor de detrás de sua mesa para uma **integração viva**, [...] um jogo divertido do qual todos participam"⁹² (Ancelin-Schutzenberger; 1992, p. 61), (grifo nosso).

Em suma, o jogo de papel como meio de animação pedagógica beneficia-se do fato de que "os jogadores criam naturalmente sua própria realidade, ...eles experimentam fazendo uso de seu conhecimento de mundo e desenvolvem sua capacidade de interagir com outras pessoas", o que ajuda "os estudantes a encararem a natureza imprevisível da linguagem" (Ladousse, 1987 apud Tabensky, 1997, p.69)⁹³. E nesse sentido, os alunos centram-se no processo e não no produto

⁹⁰ «Les difficultés scolaires proviennent souvent d'un difficile premier et mauvais contact avec la matière à apprendre que l'étudiant va ensuite rejeter comme trop difficile, ou pour laquelle il se considérera peu doué, ce qui va diminuer ou supprimer sa motivation» Ibidem, p.60.

⁹¹ "Par le jeu de rôle, tous ces rapports peuvent être éclairés, élargis, dénoués: la matière enseignée y est dans son contexte, et prend sens et vie. Les obstacles qui paraissaient insurmontables peuvent ainsi être non seulement surmontés, mais un goût pour cette matière peut apparaître". (Ibidem, p.60-61)

⁹² "lève l'élève de son banc, et "sort" le professeur de derrière son bureau ..., pour une interaction vivante, ...un jeu amusant auquel tout le monde prend part."

⁹³ "les joueurs 'créent naturellement leur propre réalité et, ce faisant, ils expérimentent avec leur connaissance du vrai monde et développent leur capacité d'interagir avec d'autres gens"... " ' les étudiants à faire face à la nature imprévisible du langage' ".

final.

Jogar um jogo de papel não tem como objetivo, portanto, a montagem de um espetáculo e nem se espera como resultado um cena acabada, "perfeita". O jogo de papel "centra-se na interação imediata, tal como emerge das intervenções dos participantes"⁹⁴.

Disso resulta que,

"A língua não é mais percebida como um 'corpo estranho' seguindo a expressão moreniana, ela se integra ao indivíduo, cuja competência de comunicação ultrapassa facilmente os recursos lingüísticos puros à sua disposição"⁹⁵ (idem).

Encontra-se no jogo de papel uma "pedagogia do encorajamento (e não uma pedagogia punitiva): os alunos são encorajados a se expressar, o que gera um clima de relaxamento. A espontaneidade é solicitada e a concentração se torna melhor porque a motivação é propiciada. [...] Os alunos têm à sua disposição dados que são mais facilmente mobilizados a qualquer momento"⁹⁶ (Ancelin-Schutzenberger; 1992, p. 67).

3.5. COMO TRABALHAR OS JOGOS DE PAPÉIS

Como vimos, o primeiro passo é saber qual a finalidade de sua utilização: se para fins terapêuticos ou pedagógicos, pois, a forma em si não se difere, o que muda é o enfoque dado ao jogo. "Em ambos os casos, os participantes se engajam na dramatização de uma cena real ou imaginária que eles criam à medida em que a troca comunicativa progride, sendo o roteiro inexistente enquanto texto prévio à dramatização"⁹⁷ (Tabensky, 1997, p. 9).

⁹⁴ ... se centre sur l'interaction immédiate telle qu'elle emerge des interventions des participants. TABENSKY, A. *Spontanéité et interaction: Le jeu de rôle dans l'enseignement des langues étrangères*. França: L'Harmattan, 1997, p.72

⁹⁵ "La langue n'est plus perçue comme "un corps étranger", suivant l'expression morenienne, et s'intègre à l'individu dont la compétence de communication dépasse facilement les ressources linguistiques pures à sa disposition". (Idem, p. 74)

⁹⁶ "une pédagogie d'encouragement (et non pas une pédagogie punitive): les élèves sont encouragés à s'exprimer, ce qui crée un climat détendu. La spontanéité est sollicitée... la concentration est améliorée parce que la motivation est éveillée."

⁹⁷ "Dans les deux cas les participants s'engagent dans la dramatisation d'une scène réelle ou

Aos participantes é apresentado um tema, a respeito do qual eles poderão se colocar de acordo, prevendo alguns dos elementos que serão necessários à realização do jogo. Não se trata, entretanto, da redação do diálogo a ser jogado, visto que este deverá ser improvisado.

3.5.1. TEMAS

No jogo de papel, as situações podem partir tanto de elementos reais como totalmente imaginários. Através deles:

"Podemos 'jogar' o presente, o cotidiano, o difícil, ou (até mesmo) o irritante, o incompreensível, e 'desdramatizar' as situações nos colocando no lugar do outro"⁹⁸ (Ancelin-Schutzenberger; 1992, p. 35).

Um mesmo tema pode ser jogado por vários grupos, o que permite que os indivíduos compartilhem diferentes formas de se realizar uma mesma situação ou de vivenciar um determinado personagem, permitindo, assim, a expansão dos horizontes de atuação e dos papéis incorporados.

Quanto à aprendizagem da língua estrangeira, a repetição de temas e personagens, evidencia que a língua não é um produto pronto a ser utilizado segundo as "prescrições do rótulo", ao contrário, ela se enriquece de elementos pessoais, individuais, coletivos e sociais e corresponde a uma necessidade de comunicação, de expressão, vinculadas a um contexto espacial, temporal, social e psicológico. Ao nosso ver, o jogo permite também a construção de uma visão mais elaborada do que seja o "erro", não limitando a uma simples questão de 'isto é certo' e 'isto é errado'.

imaginaire qu'ils créent au fur à mesure que l'échange progresse; le script est donc inexistant en tant que texte écrit préalablement à la dramatisation".

⁹⁸ "le présent, le quotidien,...l'irritant ou l'incompréhensible, et 'dédramatiser' ainsi les situations en se mettant à la place de l'autre".

3.5.2. PRINCÍPIOS

O jogo de papel compartilha com o psicodrama três de seus princípios, excetuando apenas o princípio de catarse que, como vimos, pertence mais propriamente ao contexto terapêutico. Os princípios também aplicáveis ao jogo de papel são:

- **Espontaneidade** : atualiza-se no decorrer de uma sessão pela improvisação dramática e está interligada à criatividade. O fator espontaneidade ocupa espaço importante na teoria moreniana. "Graças ao jogo dramático improvisado, ao jogo de papel, os dramatizadores podem explorar seu repertório pessoal, criar papéis que não correspondem aos de sua vida e se descobrir, assim, potencialidades inimagináveis até então. Os 'textos', as palavras serão tanto mais adequados que o pensamento, o sentimento e a ação convergirão para criar a realidade 'do aqui e agora'⁹⁹". (Tabensky, 1997, p. 10)
- **Noção de grupo** : este princípio é tão importante quanto o anterior e quanto à noção de interação. A sociometria (Moreno, 1965) indica que cada grupo (natural ou artificial) organiza-se em torno de uma estrutura produzida a partir de forças dinâmicas. A vida de grupo depende dos laços concretos entre os indivíduos e do conjunto de experiências compartilhadas. Para Moreno (apud Tabensky, 1997), fazer parte de um grupo quer dizer 'estar junto' (ou ser junto?)¹⁰⁰ . Disso decorre o conceito moreniano de *rencontre* que mais do que um simples encontro profissional ou oficial, evoca ações de compreensão, doação e partilha (ou opostamente, de rivalidade, estranhamento).
- **Jogo**: para Moreno, o jogo não é uma simples atividade acessória, ao

⁹⁹ "Grâce au jeu dramatique improvisé, au jeu de rôle, les dramatisants peuvent explorer leur répertoire personnel, créer des rôles qui ne correspondent pas à ceux de leur propre vie et se découvrir ainsi des potentialités insoupçonnées jusqu'alors. Le 'texte', les mots, seront d'autant plus adéquats que la pensée, le sentiment et l'action convergeront pour créer la réalité d'ici et maintenant".

¹⁰⁰ Em Francês, o verbo *être* equivale tanto ao verbo *estar* como *ser* do português. Fazemos menção a isso, pois, vemos que a vivência de uma experiência coletiva envolve esses dois aspectos, tanto mais se considerarmos o "ser um personagem", próprio do jogo de papel. Assim, mesclam-se o 'ser-aluno' ao ser um personagem na cena improvisada. E essa ação de ser engloba tanto o estar-junto quanto o ser-junto na dinâmica proposta.

contrário, é um fenômeno de interesse próprio, tendo como fator positivo sua inter-relação com a espontaneidade e a criatividade. O teatro improvisacional e terapêutico passam por esse modo de olhar o lúdico.

Esses três princípios são importantes também para o contexto de aprendizagem. Eles se inter-relacionam e se sustentam: quanto mais o grupo partilha de uma noção de conjunto, mais desenvolve ações espontâneas e quanto mais compartilha experiências, mais desenvolve o sentimento de união.

3.5.3. FERRAMENTAS e ESTRUTURA

O jogo de papel compartilha também com o psicodrama cinco ferramentas e a estrutura básica.

Como ferramentas tem-se:

- ✓ Cena ou área de jogo;
- ✓ protagonista ou personagem principal;
- ✓ diretor ou animador;
- ✓ co-atores;
- ✓ público ou grupo.

Como estrutura tem-se as seguintes fases:

- ✓ aquecimento;
- ✓ jogo;
- ✓ retorno ou síntese.

Quanto tratarmos dos jogos teatrais e da simulação global, veremos que de alguma forma essas mesmas ferramentas e estrutura estão presentes. Essa observação nos levou a considerar uma dinâmica própria ao ato improvisacional, não restrita a uma tipologia. O que de certa forma libera o professor, não limitando-o a uma ou outra técnica, mas permitindo-lhe o uso da linguagem improvisacional, adaptando-a às necessidades dos alunos, adequando-a ao programa proposto pela instituição e ao uso concomitante com o material adotado.

3.6. UMA PRIMEIRA CONCLUSÃO

Para finalizarmos esta parte que apresenta os jogos de papéis e algumas noções fundamentais que também estão presentes nas duas outras técnicas expostas neste terceiro capítulo, e estão associadas ao lúdico e ao jogo, gostaríamos de sintetizar alguns dos aspectos do jogo de papel enquanto dinâmica significativa de ensino-aprendizagem.

O jogo é um instrumento privilegiado de autoconhecimento em grupo e em situação. Por ele, há a possibilidade de ser o Outro que não se compreende muito bem, há a possibilidade de se conhecer melhor, de se exercitar em diversos *savoirs* e *savoir-faire* e de ganhar *savoir-être*. Por meio dele, pode-se chegar a “um “aperfeiçoamento” nas relações humanas, uma iniciação à resolução de conflitos eventuais (ou mesmo reais) pela resolução de conflitos fictícios”, o que contribui a uma “mudança da percepção dos dados situacionais”¹⁰¹. Também por meio do jogo de papel, objetiva-se a liberdade do sujeito em situação, sua possibilidade de reagir no presente de maneira improvisada e adequada, o restabelecimento ou reforço da espontaneidade. Trata-se de uma **“descoberta do real que se faz através da simulação”**¹⁰². O “real” dos sentimentos, das situações futuras que por ora são incertas ao aprendiz no que tange sua performance lingüística e seu domínio da língua estrangeira.

¹⁰¹ ANCELIN-SCHUTZENBERGER, 1992, opus citatum, p.57; 54.

¹⁰² Idem, p.55.

4. A SIMULAÇÃO GLOBAL

A Simulação faz parte dos ritos de interação do homem,
rito fundador e estruturador das sociedades e dos indivíduos.

A simulação, da qual a máscara é uma das expressões,
existe desde a origem da humanidade
(Yaiche, 1996)

O princípio da simulação faz parte da cultura da humanidade e se traduz em um meio importante de regulação social. Está presente em diversos campos do conhecimento, funcionando como uma estratégia de experimentação da realidade, cuja base está em fazer funcionar um modelo.

A simulação reproduz um aspecto da realidade, procurando torná-la apreensível, ao permitir que partes dessa realidade sejam analisadas. Assim, a simulação não é a realidade, mas uma forma de interpretá-la para melhor compreendê-la.

E nesse sentido, a simulação global, segundo Yaiche (1996, p. 21),

traz para a sala de aula um 'modelo reduzido' da realidade, cabível
entre quatro paredes e realizável por 30 alunos.¹⁰³

Ela pertence, portanto, à grande família das simulações e, além disso, à espécie dos jogos. Disso decorrem dois elementos que a caracterizam:

- o pragmatismo como objetivo e meio pedagógico
- o prazer como meio de aprendizagem

A maneira proposta para a realização da Simulação Global está fundamentada em dois elementos: o *lieu-thème* e as *identités fictives*, como mencionado no primeiro capítulo.

¹⁰³ "important à l'intérieur de la classe un 'modèle réduit' de la réalité, à l'échelle de ce qu'il est possible de faire entre quatre murs et avec trente élèves."

Assim, pela construção coletiva de um universo imaginário, inicia-se a simulação global. Entre as mais praticadas no contexto didático encontram-se, segundo Yaiche, as simulações globais: l'imeuble, l'île, le cirque e le village, e aquelas voltadas a objetivos específicos como: l'hôtel, la croisière e l'hôpital.

4.1. Como começar uma simulação global ?

1. Realismo ou imaginário absoluto?

O primeiro passo é estabelecer se a simulação global estará voltada mais à realidade ou se seu ambiente terá como base o imaginário absoluto. Essa escolha vai depender do público-alvo, de sua familiaridade, ou não, com a simulação global, do domínio da técnica por parte do professor-animador e das questões referentes à Instituição de ensino em que a simulação se realiza.

2. Ordenação das atividades

Em seguida, para a criação do discurso simulado haverá duas etapas: uma fase mais descritiva e uma outra narrativa ou dramática. A ordem proposta pelos autores da simulação global é de partir da fase descritiva para a fase da "ação", pois o material e conhecimento produzidos na primeira fase darão base para as atividades da etapa subsequente, enriquecendo-a.

3. Progressão

É importante estabelecer uma progressão para as atividades a serem desenvolvidas no decorrer da simulação global de maneira a enriquecê-la constantemente.

4.2. Etapas para a realização de uma simulação global¹⁰⁴:

Para se realizar uma Simulação Global procede-se:

- a) à criação do ambiente e do cenário do 'local-tema',
- b) à definição e caracterização dos personagens;
- c) às interações quotidianas entre esses personagens (o que normalmente acontece através de jogos de papéis),
- d) em seguida, são estabelecidos os traços escritos (cartas, convites entre outros documentos produzidos pelos aprendizes) para fomentar a relação entre os personagens e acontecimentos de ordem diversa;
- e) também são criados incidentes e acontecimentos que vão conduzindo a simulação global até o seu fim.

Dessa forma, é a partir do trabalho em grupo e do acordo entre os participantes que o professor-animador propõe as atividades que colaborarão à criação do universo imaginário e à progressão da simulação global.

Assim como em um quebra-cabeça, as partes vão sendo reconhecidas e encaixadas, e a cada passo, uma nova imagem do que vem a ser o todo é formada. Com isso, as atividades anteriores servem de base às novas, e o jogo vai se enriquecendo e as jogadas se tornando mais rápidas.

Isso em termos de improvisação representa que o aluno tem à sua disposição uma série de dados que servirão de base a sua atuação, o que permite ao jogo ganhar em complexidade.

Esses dados representam, especificamente na simulação global, uma 'memória' escrita individual e coletiva que se vai construindo no desenrolar da simulação.

O aluno passa a ter elementos concretos para a construção de seu personagem ao ter que, por exemplo, redigir sua biografia, ler uma carta anônima que condena seu personagem de um crime ou receber uma declaração de amor de um dos outros personagens. Esses traços escritos vão orientando as interações, assim como as reações frente aos acontecimentos 'inesperados'.

¹⁰⁴ A ordem estabelecida é uma sugestão a partir do que indicam os idealizadores da simulação global, assim sendo, o professor tem a liberdade de propor as atividades na ordem que for mais conveniente ou interessante para seu grupo.

Dessa forma, uma simulação global tem como base o tema escolhido (seu lieu-thème) e as atividades, seguindo as etapas mencionadas, fazem-na progredir. Sua materialização acontece por meio das produções escritas e orais compatíveis com o tema e com a fase de criação. Isso permite, no ensino de língua estrangeira, a junção desses dois tipos de produção (oral e escrita) e uma produção ancorada no contexto e na necessidade, mesmo que esse contexto e essa necessidade sejam frutos da ficção. De fato, a riqueza de uma simulação e de um jogo está justamente na capacidade de construir um contexto e uma necessidade a eles inerentes, permitindo de forma "segura" a exploração da realidade.

4.3. Condições, implicações e benefícios

A simulação global apresenta-se como uma atividade adaptável a diferentes contextos de ensino-aprendizagem e públicos, permitindo ao professor a construção de sua própria metodologia de trabalho. Isso porque apesar de, em vias de regra, poder constituir um projeto de grande envergadura, ele é adaptável a programas institucionais e manuais adotados.

A preparação de sua aplicação requer um trabalho prévio e também constante de atividades que se adaptem às necessidades, articulando, por exemplo, os elementos lingüísticos-discursivos propostos no programa do curso com a temática da simulação global e demais atividades e produções necessárias ao andamento da simulação.

A construção do universo simulado leva à necessidade do uso da língua estrangeira, contextualiza sua aplicação, permitindo que "todas as aprendizagens sejam 'em situação'".¹⁰⁵

Considera-se a simulação global como um grande jogo articulado entre os princípios do *ludus* e *paedia*, segundo a terminologia de *Caillois*, ou de *play* e *game*, como proposta por *Winnicott*, segundo *Yaiche*. Isso representa que, ao mesmo tempo que se apóia em jogos regrados, organizados e previsíveis (game, ludus), a simulação global joga com o imprevisível, o inquietante, o aleatório (play, paedia), trabalhando com os conceitos contrários de respeito e de não submissão às regras.

¹⁰⁵ YAICHE, F. Les simulations globales: Les jeux. *Les Langues Modernes*. Paris: Association des professeurs de langues vivantes de l'enseignement public, vol. 88, nº 2, p. 42-47, 1994, p. 141.

Ao proceder dessa maneira, a simulação cumpre com o papel que é próprio ao jogo, ou seja, de "aprendizagem da regra e descoberta da liberdade"¹⁰⁶ (Henriot, 1989, apud Yaiche, 1996, p. 71).

Neste grande jogo de simulação, os participantes não são adversários, mas parceiros. O objetivo previsto é compartilhado por todos e cada um traz sua contribuição¹⁰⁷.

Neste sentido, "participar de uma simulação global é fazer a experiência de grupo, sair da situação [...] da classe tradicional onde há primeiros e últimos, sair da solidão inquieta para participar de um projeto coletivo"¹⁰⁸ (Yaiche, 1996, p. 72).

Jogar e ser capaz de jogar consigo e com os outros envolve outras competências que normalmente não são mobilizadas na sala de aula e que não são correlatas com os 'bons resultados' escolares. O benefício desse ato está justamente nessa não correlação, pois, muitos daqueles alunos que se consideram fracos em gramática encontram espaço nas atividades de criação e mostram bom desempenho, atingindo excelentes resultados. Eles se demonstram capazes de uso diferenciado da língua estrangeira sem necessariamente estarem conscientes das regras lingüísticas que envolvem esse uso, mas conscientes, entretanto, das regras do jogo e do contexto de tal aplicação. Talvez, não saibam com detalhes a mecânica do "carro" que é a língua, mas conseguem conduzi-lo com destreza.

Assim, o jogo engendra necessidades que fazem com que não haja de um lado a gramática e de outro o discurso, mas, um se desenvolve a partir do outro.

4.4. A simulação, os personagens e os benefícios para o sujeito aprendiz

A simulação global faz parte das simulações e dos jogos e esbarra em certas questões mencionadas quando tratamos dos jogos de papéis no que se refere à noção de papel e efeito catártico, em termos mais gerais, na reflexão sobre a construção e re-análise da identidade do próprio aluno.

Para Yaiche, identificar-se no personagem criado enquanto parte de si,

¹⁰⁶ "apprentissage de la règle et découverte de la liberté".

¹⁰⁷ Notemos a importância de uma noção de grupo, já citada nos jogos de papéis, reiterada também na perspectiva da simulação global.

¹⁰⁸ "Participer à une simulation globale c'est faire l'expérience du groupe, sortir de la situation de la classe traditionnelle où il y a des premiers et des derniers, ... pour participer à un projet collectif."

permite ao aprendiz a busca de sua própria identidade. No sentido moreniano, poderíamos dizer se tratar da experimentação daqueles *papéis potenciais* que carregamos. Assim, simulação global e jogos de papéis contribuem ao exercício dessas potencialidades.

Mas, 'ser outro', experimentar novas formas de execução de uma tarefa que nos é tão habitual pode ser custoso e pode, sobretudo no contexto adulto, vir carregado de restrições. Yaiche diz que isto ocorre porque os adultos estiveram "preocupados, durante anos de vida ativa em estabilizar sua imagem, dar credibilidade ao seu papel, em se adornar de todos os sinais exteriores de reconhecimento de sua identidade [... e uma] transição para uma identidade fictícia [poderia] balançar os parâmetros de sua experiência"¹⁰⁹ (Yaiche, 1996, p. 76).

Estar consciente dessa realidade permite ao professor-animador melhor gerenciar essa barreira de forma a permitir um maior aproveitamento dos benefícios que a prática da língua estrangeira por meio da simulação pode trazer a um público-alvo adulto.

Um desses benefícios, apontado pelos idealizadores da simulação global, é a diminuição do medo de errar na língua estrangeira quando os alunos assumem uma identidade fictícia. Isto porque os erros acabam sendo atribuídos ao personagem e não ao aluno. Da mesma forma, o fato de se falar em nome de um Outro pode permitir uma maior abertura em assuntos mais delicados ou polêmicos, em situações não habituais ou não desejáveis na vida real. Convém acrescentar que simular situações como o sucesso ou o fracasso permitirá uma auto-análise de suas próprias ações e uma nova porta de entrada para a realidade. No caso do ensino de língua estrangeira, poderá permitir também uma maior conscientização da performance lingüística de que se é capaz nas mais variadas situações.

Assim, por meio do imaginário, o aluno transita em diversas 'realidades' e caminha entre a identidade e a alteridade, entre o conhecido e o desconhecido, o que favorece a diminuição do receio provocado pelo medo do outro e da incerteza das situações e facilita a aproximação com o Outro.

¹⁰⁹ "Préoccupés, pendant des années de vie active, à essayer de stabiliser leur image, à rendre crédible leur rôle, à s'adjoindre tous les signes extérieurs de la reconnaissance de leur identité, ...la transition par une identité fictive bouleverse les cadres de leur expérience."

4.5. O papel do professor

Um professor que trabalha com a simulação global mobiliza ele próprio vários conhecimentos e competências. Poderíamos até dizer que ele é tão autônomo quanto o aprendiz, nos termos das reflexões didáticas propostas desde o início do enfoque comunicativo, na medida em que se propõe que também ele seja o "ator de seu ofício"¹¹⁰.

Não há dúvida de que optar pelo trabalho com a simulação global requer do professor criatividade e maior liberdade quanto ao uso do livro didático, se adotado. Cabe acrescentar, que embora existam prescrições quanto ao uso da simulação global, as diretrizes são menos diretivas do que as existentes em certas metodologias.

O professor ele mesmo cumpre com diferentes papéis. Por certo, ele tem conhecimento da língua a ser ministrada e das técnicas de transmissão do conhecimento, assim como sabe estabelecer uma relação de confiança com os alunos, entretanto, o professor não é mais, como em algumas metodologias anteriores, o único detentor do saber e por isso realiza outras funções menos centralizadoras mas não de menor importância. Ele orienta os alunos em suas atividades, dá indicações de diferentes níveis, procura orientá-los na organização dos trabalhos. É um mediador que, segundo as necessidades e interesses dos alunos, propõe atividades e as adapta no decorrer da simulação global. Ele é o animador da simulação global, responsável por manter a motivação dos alunos na construção de um universo imaginário. E finalmente, continua tendo a tarefa de avaliar, mas, associada ao desafio de promover nos alunos uma auto-avaliação.

Com todas essas atribuições, o professor não deve assumir nenhuma identidade fictícia na simulação global. Ainda que os alunos o solicitem, o professor deve observar de fora do jogo.

O maior papel do professor é o de levar os alunos a experimentarem a língua estrangeira, manifesta no modelo de realidade que a simulação propõe e, como dissemos no início destas reflexões, permitir ao aprendiz de melhor compreendê-la.

¹¹⁰ « acteur de son métier ». PORCHER, L. *L'enseignement des langues étrangères*. Éducation. Paris: Hachette, 2004, p. 100.

5. O SISTEMA DE JOGOS TEATRAIS DE VIOLA SPOLIN

"As técnicas de teatro são (antes de tudo)
técnicas de comunicação".
(Viola Spolin, 1978)

O fato de o jogo teatral e o ensino de Língua Estrangeira compartilharem um mesmo objetivo: a Comunicação, levou-nos a considerar o jogo teatral como ferramenta propícia ao desenvolvimento da capacidade de comunicação nos aprendizes de língua estrangeira.

No jogo, através da linguagem oral e corporal, os atores e, no caso, os aprendizes de língua estrangeira colocam em prática sua capacidade e desejo de "compreender e se fazer compreender"¹¹¹

Com esse intuito, buscamos nos jogos de Viola Spolin um sistema de procedimentos que nos auxiliasse no trabalho com a linguagem teatral em sala de aula de língua estrangeira, de modo que os alunos pudessem alcançar um desenvolvimento mais natural, interativo e completo das habilidades em LE.

O sistema de jogos de Viola Spolin condensa elementos presentes em outros procedimentos teatrais e sua formulação permite que seu uso seja feito em outros contextos de ensino. A própria Spolin em entrevista ao *Los Angeles Times* observa que os Jogos Teatrais são aplicáveis em qualquer domínio ou disciplina que dê abertura à plena participação, comunicação e transformação.¹¹²

Além disso, as considerações de Spolin acerca dos procedimentos e benefícios de seu sistema de jogos para o contexto teatral pareceram vir ao encontro do que pretendíamos realizar nas aulas de francês, correspondendo às necessidades relativas ao próprio processo de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira em meio institucional.

¹¹¹ Capacidade de Comunicação é compreender e se fazer compreender. (PORCHER, 2004, opus citatum, p. 100)

¹¹² MOFFIT, D. E. *Viola Spolin Biography*. Disponível em: <www.spolin.com/violabio.html>. Acessado em 23/09/2007.

5.1. VIOLA SPOLIN E O SISTEMA DE JOGOS TEATRAIS

Educadora, diretora e atriz reconhecida internacionalmente Viola Spolin nasceu em 1906 em Chicago.¹¹³

Seu sistema é fruto da longa experiência em teatro e de sua atuação como coordenadora no Works Progress Administration's Recreational Project em Chicago entre 1939 e 1941 e de influências importantes como de sua professora Neva Boyd, fundadora do Recreational Training School em Hull House em Chicago e do diretor de teatro russo Constantin Stanislavsky.

Em um momento em que se desejava uma renovação no teatro norte-americano e que novas formas de teatro foram sendo criadas em oposição ao *show business* Viola Spolin publica seu livro Improvisação para o teatro (*Improvisation for the Theater*), no qual sistematiza sua experiência com jogos teatrais. Essa obra, referência para professores de teatro e para outros educadores, não tem seu uso restrito a profissionais do teatro, ao contrário, pretende-se como um método prático e simples que contempla também o trabalho com atores amadores e crianças. Isto porque, para Viola Spolin, o teatro “deixa de ser uma técnica ou domínio de especialistas (... e) é concebido como uma relação de trabalho”¹¹⁴.

O fazer teatral passa, então, a não se limitar a especialistas, mas está ao alcance de todos aqueles que desejarem. Dessa mesma forma, se o teatro é uma relação de trabalho, a noção de talento é substituída por uma consciência do processo de criação.

Essa outra visão de *teatro* apresentada por Spolin abre espaço para que o trabalho de improvisação por meio dos jogos teatrais possa ser realizado por não-atores, o que favorece sua aplicação em outros contextos de ensino como para a aprendizagem de línguas estrangeiras, guardando as devidas adaptações.

5.2. A BASE DOS JOGOS TEATRAIS

Segundo a formulação de Spolin, através do jogo com regras os participantes são desafiados a encontrar uma resposta cênica a um determinado

¹¹³ MOFFIT, 2007, opus citatum.

¹¹⁴ KOUDELA, I.D. Introdução à versão brasileira de SPOLIN, V. *Improvisação Para O Teatro*. São Paulo: Perspectiva, 1978.

aspecto da linguagem teatral.

Assim, a base do jogo teatral está na resolução de um problema proposto aos jogadores e nas regras necessárias para sua solução.

Os pontos de partida são, em geral, os elementos da estrutura dramática (espaço cênico, ação e personagem).

Assim, tem-se uma estrutura simples que se traduz em:

O primeiro elemento *Quem* : refere-se às personagens em cena.

O segundo elemento *Onde*: concerne o local imaginário em que a cena se passa. Por meio de elementos cênicos (quando desejados) e pela ação das personagens, o espaço físico real passa a representar esse *onde* fixado pelos participantes do jogo.

O terceiro elemento *O que*: Equivale à ação a ser desenvolvida pelas personagens.

Exemplificando essa estrutura teríamos a seguinte configuração:

Quem: marido e mulher

Onde: um restaurante

O que: definindo uma viagem

O problema: os jogadores devem tornar reais os objetos de um restaurante à platéia.

O jogo teatral também poderia ser esquematizado segundo sua dinâmica:

As setas representam a relação entre as personagens, interagindo para a solução do Problema e a execução da Ação (o o que de cada personagem) dentro do cenário fixado (onde).

Assim, a dinâmica do jogo está na relação entre as personagens e destas com o ambiente, de forma a cumprirem cada uma com sua ação e com o propósito do jogo.

A essa estrutura somam-se as instruções do professor/diretor cujo objetivo é fazer com que os jogadores mantenham-se concentrados na resolução do problema e em correspondência com os colegas de jogo e com a platéia.

A experiência de Viola Spolin mostrou-lhe que com a adoção dessa metodologia de trabalho os jogadores colocavam:

toda a espontaneidade para trabalhar ao criar cenas após cenas de material novo. (e que) **Envolvidos com a estrutura e concentrados na resolução de um problema** diferente em cada exercício, (os jogadores) abandonavam gradualmente seus comportamentos mecânicos (grifo nosso).¹¹⁵

Da mesma forma, esse envolvimento com a estrutura dramática e essa concentração no problema a ser resolvido, permite a um aluno de língua estrangeira fazer uso da estrutura da língua de forma espontânea e criativa e sem se preocupar

¹¹⁵ SPOLIN, V. *Improvisação Para O Teatro*. São Paulo: Perspectiva, 1978, p. XXVIII.

demasiadamente com possíveis erros de gramática ou de pronúncia. Isto porque o enfoque na problemática do jogo desvia em certa medida o aluno de uma preocupação puramente lingüística para uma preocupação comunicativa, interação com o outro e engajamento discursivo.

Essa capacidade de envolvimento que gera uma menor preocupação com o erro gramatical, não é mérito apenas dos jogos teatrais. Como pudemos visualizar anteriormente, é uma característica que vem sendo ressaltada ao tratarmos do jogo de modo geral e dos modelos anteriores: a simulação global e os jogos de papéis.

Observa-se que no momento do jogo, conforme o esquema apresentado, o sujeito está em constante relação com os outros jogadores, com o *problema* e com a ação, razão de sua presença em cena, de forma a estar totalmente envolvido com e no jogo e também imerso na língua-alvo. Nessa conjuntura o aluno tem que agir por si. Não há a possibilidade de recurso ao professor sem que haja a quebra do jogo. Assim, não havendo espaço para a pergunta, há espaço para a criatividade, para o desenvolvimento pessoal e para a geração de autonomia. O mesmo se passa nos jogos de papéis, ambos favorecendo o objetivo didático atual de propiciar ao aluno espaço para exercer sua autonomia frente ao seu próprio processo de aprendizagem.

Em cena, caberá ao aprendiz, como jogador, atuar, agir e interagir para cumprir a meta. Para isso, ele terá que se expressar com o que já sabe, usar de estratégias para "fugir" do que não sabe, e até apropriar-se de outras linguagens, como por exemplo, da linguagem gestual.

Assim como em situação de comunicação não-escolar, o aluno agirá, portanto, como qualquer enunciador que usa dos mecanismos de que dispõe para se fazer compreender e para compreender e sem o intermédio de outras pessoas que estejam fora do contexto comunicativo. De fato, durante o jogo teatral, a palavra está com os alunos e ao professor cabe apenas dar as instruções estritamente necessárias para o bom funcionamento do jogo. Nesse sentido, alcança-se a descentralização apontada desde a Abordagem Comunicativa e se privilegia a ação dos alunos como agentes de sua comunicação, sugerida na perspectiva acional de ensino, delineada no Quadro Comum Europeu e nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

No jogo teatral, tanto para o trabalho com atores como para com alunos de língua estrangeira, o que se deseja é que a autonomia e a criatividade sejam exercitadas.

5.3. O JOGO TEATRAL: UMA EXPERIÊNCIA PARA ALÉM DO TRABALHO COM ATORES

Assim como por muito tempo se considerou, e muitos hoje ainda consideram, que o jogo é para as crianças, algumas pessoas vêem o *teatro* como uma atividade exclusiva para atores. Ela requer *talento*, uma capacidade, um dom com o qual se teria nascido.

Viola Spolin afirma, entretanto, que:

Todas as pessoas são capazes de atuar no palco. **Todas as pessoas são capazes de improvisar.** As pessoas que desejarem são capazes de jogar [...] *Aprendemos através da experiência.*¹¹⁶ (grifo nosso)

Segundo Spolin, o fazer teatral é, portanto, fruto de uma experiência que está ao alcance de quem se dispõe a realizá-lo.

Ter ou não ter talento não deve impedir que alguém experimente o fazer teatral. Ao se adotar a improvisação como um exercício à comunicação em sala de aula de língua estrangeira, dever-se-ia desconsiderar, portanto, a palavra talento. Além disso, segundo Viola Spolin:

É muito possível que o que é chamado comportamento talentoso seja simplesmente uma maior capacidade individual para “*experienciar*” (idem).

Ainda que Viola Spolin não ignore a existência do talento, ela valoriza algo de grandeza maior que é a experiência.

E o que a autora entende por *experienciar*?

Segundo sua definição,

¹¹⁶ SPOLIN, 1978, opus citatum, p. 3.

Experienciar: é penetrar no ambiente, é envolver-se total e organicamente com ele. Isto significa envolvimento em todos os níveis: *intelectual, físico e intuitivo* (ibidem).

O ato de *experienciar* assim concebido, não é uma atividade passiva, mas requer uma ação, uma decisão da parte de quem experiencia. Não é também uma experiência solitária, pois se envolver com o ambiente é inter-relacionar com as pessoas que compõem esse ambiente.

Esse envolvimento, característico do próprio jogo como apontou Huizinga, torna tanto mais proveitosa a experiência por colocar o aprendiz no foco da ação, exigindo dele uma tomada de decisão que apenas a ele compete, sem desconsiderar, entretanto, que sua experiência individual se associa a uma experiência coletiva, advinda da inter-relação proposta pelo jogo que se constitui o princípio de base da própria comunicação.

Quando há envolvimento, ele ocorre:

"no aqui e agora (e...) gera suas dádivas no momento da espontaneidade, no momento em que estamos livres para inter-relacionarmos, envolvendo-nos com o mundo em nossa volta que está em constante transformação":¹¹⁷

Segundo Spolin, a importância desse envolvimento reside no fato de que "quando a pessoa trabalha além do plano intelectual constrito, ela está realmente aberta para aprender" (idem).

Além disso, a espontaneidade alcançada no jogo (teatral):

"liberta (o jogador) de quadros de referência estáticos, da memória sufocada por velhos fatos e informações, de teorias não digeridas e técnicas que são na realidade descobertas de outros"¹¹⁸

¹¹⁷ SPOLIN, 1978, opus citatum, p. 4.

¹¹⁸ Idem.

Em outras palavras é o que já apontou Moreno quando afirmou a existência de uma *conserva cultural* que condiciona as ações a um campo restrito de papéis que se fixaram ao longo do tempo. O mesmo poderíamos dizer se aplica ao contexto de ensino quando aos alunos apenas é transmitido um conhecimento lingüístico, sem que haja uma experiência concreta com a língua estrangeira, mesmo que esta experiência se dê num primeiro momento em um contexto de comunicação escolar, introduzida de forma fictícia, simulada. O que aliás, como vimos, não é nenhum demérito, visto que a simulação nos ajuda a melhor compreender a complexidade da realidade, tornando-a assimilável em pequenas partes. A língua estrangeira e suas características deixam de ser uma descoberta apenas dos outros para se tornar uma descoberta pessoal.

Compartilhamos da valorização que Viola Spolin atribui à experiência e à descoberta pessoal. Entendemos que *aprender* é mais do que assimilar um determinado conhecimento ensinado. *Aprender* é elaborar uma **representação pessoal** do conteúdo (objeto da aprendizagem), **é fazê-lo seu**, interiorizá-lo, integrá-lo nos próprios esquemas de conhecimento¹¹⁹.

O jogo é um momento de liberdade pessoal que nos coloca frente a frente com a 'realidade' permitindo- nos explorá-la e nos levando a agir em conformidade com ela.

Assim, no quadro de ensino de línguas, vemos que os mesmos benefícios alcançados pelos aprendizes da linguagem teatral podem ser conquistados pelos educandos em língua estrangeira.

Através do jogo teatral tanto língua estrangeira como linguagem teatral vão sendo desenvolvidas. De forma criativa e espontânea a linguagem teatral favorece o desenvolvimento da *competência comunicativa* que se almeja na língua-alvo.

Os frutos gerados pelo envolvimento de que fala Spolin também são, ao nosso ver, gerados para o aluno de língua estrangeira. Acreditamos que um dos grandes benefícios é que ao envolver-se com o ambiente e com os colegas, o aluno deixa de lado o medo do erro e do olhar alheio e busca realizar a proposta com todo

¹¹⁹ Idéia defendida por ZABALA, A. *Enfoque globalizador e pensamento complexo-uma proposta para o currículo escolar*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

seu potencial criativo sem considerar as limitações de sua interlíngua.

Na tentativa de solucionar o problema proposto, o aluno ultrapassa suas limitações e isso gera motivação e auto-estima, favorecendo o desenvolvimento lingüístico e pessoal.

5.4. ELEMENTOS IMPORTANTES PARA O TRABALHO COM OS JOGOS TEATRAIS

Quando se pretende inserir jogos teatrais em sala de aula é importante ter consciência dos quatro elementos que serão apresentados na seqüência, pois estes direcionarão e facilitarão o trabalho, sobretudo para professores cuja formação não contempla a linguagem teatral.

As características próprias dessa linguagem não comprometem, entretanto, o trabalho do professor de LE. Aliás, cremos que a base do sistema de jogos teatrais de Spolin e as considerações feitas pela autora favorecem seu uso não só por não atores como por não diretores (nós professores de LE) considerando o contexto de ensino de língua e o objetivo de, por meio dos jogos, promover a comunicação na língua-alvo.

5.4.1. A SOLUÇÃO DE PROBLEMAS

O primeiro passo para o jogo teatral é propor aos alunos um *problema* a resolver.

A importância de se ter um problema é que este dá ao jogo um **objetivo** e serve de auxílio tanto ao aluno como ao professor, pois, a este, facilita na avaliação do jogo e dos recursos empregados para sua realização, e àquele, orienta as ações dentro do jogo, funcionando como um delimitador do imaginário possível, de forma a ser uma referência que o auxilia no ato de jogar.

Buscar uma solução ao problema proposto cria uma unidade capaz de liberar os jogadores para agir e criar conjuntamente, estimulando-os à experimentação. Não há um modo certo ou errado de solucionar o problema,

inúmeras respostas são possíveis. As regras do jogo são nesse sentido elementos libertadores que estimulam respostas criativas. Cada grupo de jogadores, segundo as regras fixadas, descobre sua maneira de solucionar o problema, que também ela não será sempre a mesma, mas renova-se a cada jogo.

Se analisarmos uma situação de comunicação real, notaremos que o mesmo acontece. Ainda que haja preferências, regras sócio-culturais e discursivas, a produção oral realiza-se de diversas maneiras a depender dos enunciadores, do momento discursivo, do contexto, entre outros fatores.

Essa multiplicidade de possibilidades é característica do ato comunicativo, e também se reflete na *competência comunicativa* de cada falante, pois, com afirma Sophie Moirand (1981, p.13) a *competência comunicativa*:

Revelaria, entre outros, fatores cognitivos, psicológicos, sócio-culturais [...] estreitamente dependentes da estrutura social na qual o indivíduo vive e repousaria [...] não somente na competência lingüística [...], mas também na competência psico-sócio-cultural¹²⁰.

Ainda que o contexto da sala de aula não seja o ambiente mais adequado para o desenvolvimento da habilidade comunicativa, como aponta Weiss (1983), é necessário, entretanto, propor meios para que o aluno exercite essa competência comunicativa, afirma também o autor. E o jogo teatral (o jogo e a improvisação de forma geral) favorece essa competência. Isto porque, exposto a diversas situações em que deva fazer uso da língua estrangeira, o aluno, por meio da prática, vai exercitando a linguagem e a comunicação, vai se desenvolvendo e rompendo barreiras: psicológicas e lingüísticas, de forma a ampliar sua capacidade discursiva.

O ensino por jogos teatrais passa pela prática da língua estrangeira e, por meio dessa mesma prática, chega-se à aprendizagem.

¹²⁰ "relèverait, entre autres, des facteurs cognitifs, psychologiques, socio-culturels...étroitement dépendants de la structure sociale dans laquelle vit l'individu et reposerait...non seulement sur une compétence linguistique...mais aussi sur une compétence psycho-socio-culturelle."

5.4.2. FOCO

Como se tem um problema a ser resolvido é necessário que todos mantenham o *foco* no objetivo da realização do jogo.

Assim como em um jogo de basquete, em que a bola propicia um alvo único para os jogadores e direciona suas ações, no jogo teatral o *foco* é a "bola" que orienta as ações dos jogadores.

Num jogo teatral, o *foco* desenvolve a capacidade de envolvimento com o problema e o relacionamento com os companheiros, pois, "atua como um *catalisador* das ações de um jogador e outro e entre os jogadores e o problema"¹²¹. Além disso, o *foco* favorece a eliminação do medo da aprovação/desaprovação e evita que o indivíduo se exponha como tal. Um jogador sem foco, normalmente adquire uma posição tensa, fica nervoso e se sente incomodado com o olhar alheio. Ao contrário, se os jogadores estão envolvidos com o problema e concentrados na sua solução, esse envolvimento contribui para a diminuição da ansiedade e favorece uma postura mais relaxada.

Spolin exemplifica essa realidade com o jogo *Exposição*, mostrando aos aprendizes da linguagem teatral a importância de se ter um ponto de concentração para que o jogo se realize plenamente. Para iniciar a atividade, a diretora pede que parte dos atores suba ao palco e fique ali parada, e que os demais os observem da platéia, sem dizer que se tratava de um jogo teatral. Com o passar do tempo, entediados de não terem o que fazer, os jogadores começam a dar demonstrações de nervosismo e de desconforto (não se esqueça, o corpo fala ainda que palavras não sejam pronunciadas). A partir do momento em que os jogadores revelam essa tensão, a diretora lhes pede para que contem as cadeiras do auditório. Ao terem uma atividade para realizar e ao estarem concentrados nela, os jogadores assumem naturalmente uma posição mais confortável.

Para Viola Spolin, a improvisação é *abertura* para o contato *com o ambiente e o outro*, mas para que isso ocorra e que não haja tensões desnecessárias é preciso *foco*.

¹²¹ SPOLIN, 1978, opus citatum, p. 11.

5.4.3. INSTRUÇÃO

Nem sempre é fácil manter o *foco*. É, então, que entra em cena a *instrução*.

A instrução é *um guia* que fornece segurança aos jogadores. Por meio dela, enquanto a interpretação acontece, o professor, quando julgar necessário, orienta os alunos de maneira clara e precisa a fim de que se mantenham concentrados e atentos ao problema e ao como solucioná-lo. Ela é um auxílio e não uma ordem a ser cumprida, por isso não se trata de dizer aos jogadores como agir.

A instrução é útil também quando o professor percebe a necessidade de finalizar um jogo que se alonga demais. Para isso basta dizer: "um minuto" e os jogadores deverão finalizar a atividade o quanto antes e da melhor forma possível.

5.4.4. AVALIAÇÃO

Trata-se de um elemento importante de análise que entra em ação quando o jogo termina. Por meio dela, instaura-se uma comunicação direta entre jogadores e platéia (outros jogadores) cujo objetivo não é o julgamento puro e simples, mas o auxílio mútuo na solução de um problema e esclarecimento do foco. A análise se faz de modo objetivo atentando para a execução da tarefa proposta. Conta com elementos como concentração, solução do problema, comunicação e a integração e interação entre os participantes.

Nesse momento, "é essencial que o professor não assuma para si a avaliação, mas que auxilie na avaliação coletiva fazendo perguntas"¹²².

Dessa forma, os que estão na platéia passam de observadores passivos a participantes ativos.

Isso também é o que se objetiva no ensino de língua. Não se quer espectadores, mas alunos ativos e atuantes em seu processo de aprendizagem. Para isso é imprescindível dar abertura para que os alunos se expressem criticamente diante do que lhe é proposto. Igualmente é necessário estimulá-los a tomar a palavra. E para isso, a posição do professor é fundamental. Se ele se apresenta como o detentor do saber e mostra não aceitar a participação dos alunos

¹²² Idem, p.24

esta raramente ocorrerá.

O fato de o aluno participar da avaliação do jogo feito pelos colegas estimula-o a expressar-se e, quanto mais ele o faz, mais segurança ele obtém e mais interesse em participar ele terá.

Com isso, os jogos, entre outros momentos, permitem ao professor sair um pouco de cena e “dar voz ao aluno de modo que este possa se constituir como sujeito do discurso e, portanto, da aprendizagem.”¹²³

5.5. OS FUNDAMENTOS DA EXPERIÊNCIA TEATRAL PROPOSTA POR SPOLIN

Vimos que a base do jogo teatral está no que Viola Spolin chamou de *experenciar*. Esse ato, como dito anteriormente, é uma atividade ativa e interativa que propicia o desenvolvimento da linguagem teatral, e no contexto de ensino e aprendizagem de línguas, o aprimoramento lingüístico e comunicativo dos participantes.

Essa experiência se fundamenta na busca pela *espontaneidade* e pela *criatividade* e em alguns aspectos importantes dentre os quais o próprio jogo.

JOGOS

"O jogo é uma **forma natural de grupo** que propicia o **envolvimento** e a **liberdade** pessoal necessários para a experiência".¹²⁴ (Grifo nosso)

Como os próprios jogadores são responsáveis pelo processo do jogo, serão necessários o *acordo* e a *cooperação* mútuos para que eles possam resolver o problema proposto. Sendo um grupo que atua, e não indivíduos independentes, todos os participantes trarão suas contribuições pessoais para o alcance da meta em comum e trabalharão em conjunto para alcançá-la. Assim, envolvidos e interagindo entre si (e com a platéia), os jogadores criam sua própria realidade (teatral) à qual devem responder no momento mesmo em que improvisam.

¹²³ BRASIL-MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental – Língua Estrangeira*. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1998, p.15.

¹²⁴ SPOLIN, 1978, opus citatum, p. 4.

Como o jogo por si, já representa uma forma natural de grupo, inseri-lo no grupo-classe permite que seus benefícios possam ser utilizados no ensino de língua estrangeira, pois o "medo de reprovação" será deixado de lado pelo aluno em detrimento de algo maior que é sua realização pessoal e sua auto-superação.

Muitos professores até poderiam recear o trabalho com os jogos teatrais por temer que seus alunos não saibam jogar. Entretanto, esse temor não seria necessário. Primeiro porque a qualidade artística da atividade não é o objetivo principal da inserção dos jogos na sala de aula. O interesse consiste em fazer uso dessa prática para o trabalho com a produção oral na língua-alvo. E segundo, observa Spolin que "os jogos desenvolvem as técnicas e habilidades pessoais para o jogo em si, através do próprio ato de jogar".¹²⁵

Ou seja, o que for necessário à prática do jogo só será alcançado se colocado em prática pelo próprio ato de jogar. Da mesma forma acontece com o aprendizado da língua estrangeira, pois, é praticando que a aprendemos de fato. Vejamos um atleta, por exemplo, que queira cumprir a prova dos 100 metros rasos nas Olimpíadas. Ele só estará apto a correr a distância proposta se treinar, e rompendo muitas vezes para isso com o próprio limite, não somente físico como também psicológico.

Assim também se passa quando aprendemos uma língua estrangeira. Ao praticarmos, tornamo-nos mais aptos a nos comunicarmos nessa língua e rompemos com aquilo que nos possa bloquear: elementos psicológicos e interacionais (timidez, receio da opinião do outro, vergonha, baixa estima, entre outros).

"A capacidade pessoal para envolver-se com os problemas do jogo e o esforço despendido para lidar com os múltiplos estímulos que ele provoca, determinam a extensão desse crescimento" (Spolin, 2003, p. 5).

Esse crescimento, entendido como a ampliação da capacidade de jogar, pode também ser aplicado na aprendizagem da língua estrangeira. Quanto mais o ator joga, mais ele se torna capaz de fazê-lo, da mesma forma, quanto mais o aluno

¹²⁵ Idem.

se envolve com o ato comunicativo, mais ousado ele se torna e menos ansiedade ele sente, o que lhe permite explorar novas maneiras de cumprir os objetivos comunicativos visados.

Além disso, esse crescimento ocorre também no campo pessoal visto que todas as partes do indivíduo funcionam como:

"uma *unidade* de trabalho, como um pequeno todo orgânico dentro de um todo maior que é a estrutura do jogo. Dessa experiência integrada, surge o indivíduo total dentro do ambiente total, e aparece o apoio e a confiança que permite ao indivíduo abrir-se e desenvolver qualquer habilidade necessária para a comunicação dentro do jogo"¹²⁶.

Da mesma forma, no âmbito do processo de ensino/aprendizagem de uma língua, essa experiência integrada propicia ao aluno encontrar apoio e confiança em si mesmo, nos colegas e no professor, o que sem dúvida permite um despojar-se de todo receio, pré-conceitos, vergonha, e um lançar-se ao desafio de se expressar na língua estrangeira sem temer o erro e o Outro.

E esse é justamente um dos elementos apontados por Spolin para que a experiência criativa ocorra de maneira prazerosa e em potencialidade: **não** se ater ao sentimento de aprovação ou de desaprovação.

1) APROVAÇÃO/DESAPROVAÇÃO

Há, entretanto, uma questão intrínseca ao ser humano que muitas vezes gera bloqueio ao ato de *experenciar*: A necessidade de obter **aprovação**, ou o medo da **desaprovação** alheia.

Esse sentimento se apresenta como nocivo ao ato de jogar, pois, o primeiro passo para realizar a experiência criativa é sentir uma *liberdade pessoal*, que gere a *autoconsciência (auto-identidade) e a auto-expressão*.

Segundo Viola Spolin, "o fato de depender de outros que digam onde estamos, quem somos e o que está acontecendo resulta numa série de perdas de *experiência pessoal*".¹²⁷

¹²⁶ SPOLIN, 1978, opus citatum, p. 5-6.

¹²⁷ SPOLIN, 1978, opus citatum, p. 6.

E com certeza, essa dependência não só diminui as situações de aprendizagem como acaba tolhendo a espontaneidade.

O mesmo podemos dizer acontecer no contexto da sala de aula. Quando um aluno se sente inibido ou está muito dependente do professor, há uma inegável perda de experiência pessoal. O aluno não se sente confortável para aproveitar do tempo de que dispõe em aula para exercitar o que está aprendendo. Além do que, essa necessidade de sentir-se aprovado, ou o medo da desaprovação, leva o aluno a esconder-se atrás da timidez e da resistência em falar em público. Isto também pode ser às vezes consequência de um modo de correção muito autoritário, reflexo de uma intolerância ao erro, presente em muitos dos momentos da história da metodologia de ensino, ao qual os professores foram expostos. Sem dúvida, essa é uma questão muito delicada e não há uma forma perfeita para o tratamento do erro, embora, pela própria experiência didática, acreditamos que quando há uma:

"atmosfera onde as atitudes permitam igualdade entre professor e aluno e as dependências do aluno pelo professor e vice-versa sejam eliminadas"¹²⁸ ou ao menos minimizadas, seja mais fácil de lidar com essa questão.

Assim como Viola Spolin, acreditamos também que é somente com a geração dessa atmosfera que "a verdadeira liberdade pessoal e a auto-expressão podem florescer"¹²⁹.

Entendemos que um aluno que não se sinta livre o suficiente para praticar a língua não terá a mesma *performance* que poderia alcançar se não estivesse bloqueado pelo medo da desaprovação, da repreensão, ou do erro.

Mas, para que essa experiência integrada ocorra e que haja essa liberdade, há a necessidade de um outro elemento: a *expressão de grupo*.

2) EXPRESSÃO DE GRUPO

No jogo teatral a *expressão de grupo* é fundamental, pois sem ela não há

¹²⁸ Idem, p.8.

¹²⁹ SPOLIN, 1978, opus citatum, p. 8.

jogo. Todas as decisões tomadas para a realização da atividade devem refletir o acordo do grupo e não apenas a expressão de um único participante.

Quando os indivíduos trabalham interdependentemente, dando sua contribuição pessoal, o grupo avança e tem condições de cumprir a bom termo as metas traçadas. Além disso, é quando o indivíduo atua com o grupo, “experienciando” juntos, que ele se integra e se descobre dentro da atividade. Por isso acreditamos que o conceito moreniano de *rencontre* envolve não apenas o “estar-junto”, mas também “ser-junto”, o que se há de convir, é importante para o crescimento pessoal de cada participante e estimulante em um contexto de ensino-aprendizagem.

Procurar a solução de um *problema* pré-estabelecido dentro da área de jogo exige, portanto, a colaboração entre os participantes, o que elimina as diferenças e constrói a unidade para a conquista de uma meta comum.

E assim se passa em qualquer ambiente. Não é uma exclusividade do contexto artístico. Todo resultado alcançado em grupo depende da participação **ativa** e **conjunta** de todos os participantes. O mesmo acontece para aprender uma língua estrangeira em um contexto institucional. Os desafios vencidos em conjunto se tornam mais agradáveis e são fontes de motivação.

3) A PLATÉIA

Como vimos, a platéia, parte integrante do grupo, já foi mencionada como elemento importante também para os jogos de papéis. A noção de platéia deve ser entendida nesse ambiente de colaboração ressaltado por Viola Spolin, pois é com essa perspectiva que, em seu sistema de jogos, os alunos são chamados a construir uma platéia ativa que saiba avaliar a produção improvisacional dos colegas sem serem *juizes*, *censores* ou mesmo *amigos encantados*, mas, observadores atentos que auxiliem os jogadores em sua progressão artística, (e também lingüística) compartilhando de sua experiência e de seus desafios.

A Platéia, portanto, não é formada de indivíduos estranhos ao ambiente como no teatro tradicional, mas representa uma unidade com o grupo. Enquanto os colegas estão no jogo, os demais têm a missão de avaliar as respostas dadas ao

problema proposto. Toda avaliação deve favorecer a troca de experiências e reside, como mencionado, em elementos como concentração, solução do problema, comunicação, a integração e interação entre os participantes. Dizer se foi bom ou ruim, não agrega elementos de real valor e não favorece o crescimento dos participantes, nem o desenvolvimento da criatividade nem da espontaneidade.

Assim, da mesma forma quando avaliados, os jogadores não devem se sentir julgados, mas serem capazes de escutar a opinião dos colegas e de saber explicar por que optaram por um certo procedimento.

Tanto para o teatro improvisacional como para o ensino de língua estrangeira por meio dos jogos teatrais (e de papéis), a platéia é instrumento importante de avaliação do trabalho realizado. Aliás, a existência de uma platéia faz com que a avaliação não recaia somente sobre o professor e que ele seja visto como o único detentor de saber. Ela permite um real trabalho coletivo e a construção daquele ambiente de igualdade que favorece as experiências pessoais.

Quando se aplica o jogo teatral¹³⁰ no ensino de língua estrangeira, é no momento da *avaliação* que o professor corrige os erros mais relevantes e que comprometem a comunicação. Contudo, não se trata de uma imposição. Consideramos que o erro deva ser tratado no mesmo ambiente de cooperação que existe para os jogos. É importante que na medida do possível, os alunos participem da correção, opinando, formulando hipóteses. Muitas vezes, a palavra final será a do professor, mas em tantas outras os próprios alunos encontrarão uma boa solução.

4) TRANSPOSIÇÃO DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM PARA A VIDA DIÁRIA.

No âmbito do teatro, vê-se a forte preocupação em associar os processos criativo e de aprendizagem teatral à vida e a tudo o que possa ser fonte de criação cênica. Viola Spolin atenta para a necessidade de preparar o equipamento sensorial do ator à percepção do mundo que está ao seu redor, visando com isso que o ator livre-se de preconceitos, interpretações e suposições, para que de fato estabeleça um *contato puro e direto* com o meio criado, com os objetos e pessoas presentes

¹³⁰ O mesmo vale para os jogos de papéis e outras atividades de improvisação.

nesse ambiente de trabalho.

No contexto de ensino de línguas, o ato de aprender está em relação direta com a vida diária, essa transposição acontece constantemente e em duas direções.

A primeira direção reside da sala de aula para as situações da vida. Ao menos em teoria, e é para isso que propomos o uso dos jogos, tudo o que se aprende em sala de aula é para a aplicação na vida do aluno. Os conhecimentos adquiridos devem capacitá-lo para o uso prático da língua segundo suas necessidades.

O segundo sentido, é da vida para a sala de aula. Além de aluno, o aluno assume fora da sala de aula outros papéis sociais e é dessas outras situações que advêm vários de seus conhecimentos.

Permitir que esses conhecimentos sejam associados de forma dinâmica e prática à sala de aula pode favorecer o próprio aprendizado da língua estrangeira. Os elementos que vêm de fora da sala de aula são ricos para o processo que vivenciamos dentro dela. E nisso o uso dos jogos teatrais pode ter um importante papel, auxiliando na organização desses conhecimentos, uma re-elaboração e aplicação prática e reflexiva destes.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS PARA O CAPÍTULO

Ao analisarmos as três propostas apresentadas à título de exemplo neste capítulo de uso da atividade teatral para o ensino de língua estrangeira, observamos que estas propostas estão englobadas em uma dimensão lúdica, cuja principal característica é o envolvimento capaz de absorver o jogador por completo, deixando-o livre para o ato de jogar e no próprio jogo. Há também uma perspectiva improvisacional que não significa fazer não se sabe o que, onde e com quem, ao contrário, como bem afirma Spolin, é uma improvisação ancorada na estrutura dramática e que apresenta um objetivo a ser atingido.

Destacamos também que elas trazem para sala de aula a possibilidade de dar voz a um elemento de presença um pouco escondida na situação de ensino/aprendizagem: o **corpo**.

Não é só para a arte que o corpo necessita de uma certa liberdade de expressão. Em sala de aula é importante criar uma abertura para o corpo se manifestar sem muitas amarras, pois ele faz parte da comunicação. Junto com estruturas, palavras e som, o corpo participa do ato comunicativo, podendo inclusive contradizer as palavras. Uma maneira simples para permitir ao corpo esse espaço é o próprio jogo, pois, quando se cria um *problema* para ser solucionado em jogo, o aluno de língua estrangeira faz uso dos variados elementos presentes numa situação real de comunicação, dentre eles o próprio corpo, e de maneira muito espontânea.

Certamente, haverá barreiras e limitações, mas, ainda assim, a liberdade de expressão que se alcança é maior do que se o aluno permanece escondido atrás de sua carteira e de seus livros.

Observamos ainda que as propostas comentadas valorizam a noção de grupo e a experiência como meio de aprendizagem. Elas propõem uma descentralização na sala de aula, dando ao professor o papel de orientador, condutor, e atribuindo ao aluno certa responsabilidade por sua aprendizagem, configurando-o como ator do processo e não espectador e exigindo dele implicação não só nos estudos em casa como em sala de aula.

O jogo, princípio inerente às propostas apresentadas, dá ao aluno liberdade de criação, circunscrita, porém, nos limites próprios do jogo, permite-lhe uma atualização e revisão constante de sua performance na atividade, bem como lingüístico-comunicativa, e favorece o crescimento pessoal na medida em que permite aos jogadores a visualização de suas limitações, mas também de sua capacidade de superação.

Cada proposta exteriorizou os benefícios do uso de uma abordagem improvisacional, cada qual segundo sua área de análise: psicologia, sociologia, teatro e ensino de línguas, mas todas com um olhar educativo (não restrito apenas a seu contexto). Disso a grandeza e a riqueza, ao nosso ver, que nos impulsiona a querer adotar uma perspectiva lúdico-improvisacional no ensino de língua estrangeira que, entretanto, não se restringe a uma ou outra técnica, mas que compartilha de pontos de semelhança. Percebendo essa confluência, lançamo-nos no desafio de criar uma experiência, partindo do princípio máximo de Viola Spolin

(presente também nas reflexões de Yaiche, Moreno, Ancelin-Schutzenberger, Tabensky, entre outros) de que é pela experiência que se chega a um melhor conhecimento da questão, fazendo da descoberta de outros, uma descoberta pessoal. E é nesse sentido que podemos dizer que também nossa pesquisa se constituiu do princípio: experimentação prática e lúdica para a construção de uma experiência individual apoiada em uma experiência coletiva.

Assim, mais do que explicitar “o *como*” usar uma ou outra técnica, nosso relato de experiência deseja evidenciar essa perspectiva lúdico-improvisacional presente no contexto de ensino aprendizagem do francês língua estrangeira.

Esperamos igualmente que, mostrando a “fotografia” de uma vivência lúdica compartilhada, sempre menos rica e dinâmica que a própria “paisagem”, expor o *problema* do jogo e despertar, com isso, o desejo dos leitores em serem seus futuros *jogadores*.

QUARTO CAPÍTULO

CONSTRUINDO UMA VIVÊNCIA LÚDICO-TEATRAL PARA A APRENDIZAGEM DE FLE

Na vida precisamos aprender a celebrar as vitórias, pequenas e grandes.

Cada passo vivido precisa ser degustado, saboreado, festejado.

Não podemos ficar esperando para celebrar somente as grandes vitórias.

Cada pequena vitória celebrada é semente para as grandes vitórias almejadas.

(Pe. Léo)

1. INTRODUÇÃO

Embora estejamos em um período pós comunicativo, de uma pedagogia voltada para a ação, pautada em uma perspectiva que visa à autonomia e à centralização do ensino no aprendiz, o uso de jogos e atividades teatrais em sala de aula ainda é bastante restrito.

Este, quando ocorre, se faz muitas vezes de forma esporádica, sem integrar-se de fato na metodologia de trabalho do professor, o que acaba favorecendo aquela imagem de não seriedade atribuída aos jogos, reforçando assim a histórica oposição jogo X trabalho. Oposição que, como vimos no capítulo anterior, pode ser desconsiderada se levarmos em consideração a seriedade apontada por Huzinga inerente ao próprio jogo e se for adotado um procedimento consciente de inserção do lúdico como ferramenta de aprendizagem da língua estrangeira.

Não se trata de "jogar" apenas para ser ou parecer ser moderno, acompanhando as tendências didático-metodológicas do momento. A prática lúdica, como temos afirmado, contribui para o trabalho de muitas das questões da atualidade no campo da Didática, mas para tanto, requer do docente uma postura séria e dedicada exigindo não apenas certo domínio das técnicas como um contexto de aplicação contínuo para que haja um real aproveitamento.

Nossa experiência na área da educação nos mostrou que a prática de

atividades lúdicas em meio escolar é mais produtiva e prazerosa quando aplicada com seriedade e continuidade. Só se ama aquilo que se conhece¹³¹. E como gostar de jogar e improvisar se isso não faz parte da experiência do aprendiz na dinâmica escolar? Convém não esquecer que muitos só aprenderam línguas estrangeiras (e mesmo a língua materna) decorando regras e exceções. Não imaginam o prazer que pode advir de uma prática dinâmica e participativa. Muitos consideram, ainda que inconscientemente, que o jogo não seja condizente ao trabalho realizado em sala de aula devido a uma representação que, conforme mencionamos anteriormente, opõe jogo a trabalho e divertimento a obrigação.

Nesse contexto, propor um jogo ou uma atividade teatral simplesmente não basta. É preciso estabelecer uma vivência lúdico-teatral em sala de aula. Ela é fundamental para que os alunos tenham um contato efetivo com esse tipo de proposta, tomando, assim, consciência das vantagens desta prática (ativa) para seu processo de aprendizagem, descobrindo benefícios não apenas no conhecimento da língua-alvo e da cultura de seus falantes como no conhecimento dos colegas de classe e de si mesmo, e vendo nessa experiência um meio prazeroso de aprendizagem.

Um olhar atento observa que as atividades de ordem teatral em sala de aula, quando ocorrem, limitam-se de um modo geral a uma leitura dramática (e às vezes, pouco dramática) do texto (didatizado e estéril) proposto pelo livro didático. Não se estabelece vínculo entre o texto e o leitor e, muitas vezes, o professor não consulta os alunos para saber quem deseja fazer essa leitura. Ele apenas indica aqueles que deverão ler. Em geral, faz-se a leitura e, em seguida, passa-se a uma atividade de ordem gramatical, não havendo o re-emprego das estruturas vistas no diálogo, o que poderia ser feito através de uma improvisação, seja de um jogo de papel, um jogo teatral ou uma simulação, por exemplo.

Outro exercício praticado em aula de LE e por vezes denominado 'teatral' é a leitura do diálogo cuidadosamente preparado pelos alunos. Pede-se a eles a preparação do diálogo que é conferido pelo professor a fim de que não haja erros de ordem morfo-sintática, em seguida, sentados em suas carteiras, os alunos fazem a leitura do texto, e a isso se atribui o nome de encenação¹³².

¹³¹ BENEDICTUS PP. XVI. *Deus Caritas est: Carta Encíclica*. Roma: Libreria Editrice Vaticana, 2005.

¹³² Não descartamos a possibilidade desse tipo de atividade. Acreditamos que ela possa ser utilizada como

A observação da realidade da sala de aula revela que a improvisação é pouco praticada seja como ferramenta de ativação, sistematização, aplicação ou ampliação dos conhecimentos aprendidos. Ao nosso ver, perde-se com isso uma excelente oportunidade de propiciar aos alunos a possibilidade de aquisição de novos conhecimentos ou de fixação daqueles já transmitidos.

A improvisação teatral é um precioso instrumento de ensino, porém, se aplicada de forma esporádica ou sem sistematização, pode, em um primeiro momento, causar a resistência de um grande número de alunos não habituados a essa forma de trabalho.

Pudemos constatar uma realidade semelhante em uma de nossas primeiras aplicações. Quando propusemos pela primeira vez uma improvisação precedida de exercícios de aquecimento a um dos grupos com que trabalhávamos, experimentamos por grande parte da classe uma forte resistência, ao lado de um contentamento e uma reflexão muito positiva de uma minoria. Alguns daqueles alunos afirmaram que não estavam ali para fazer teatro, mas para aprender Francês. Esse resultado conscientizou-nos da necessidade de se traçar um caminho gradual que favorecesse a introdução de uma proposta improvisacional que cativasse os alunos, mostrando-lhes os benefícios dessa prática.

Seria importante construir um percurso que fizesse com que eles descobrissem as potencialidades da atividade teatral no processo de ensino e o prazer de se aprender a língua estrangeira em ambiente lúdico. Em suma, seria fundamental mostrar-lhes que a associação Teatro, Jogo e Aprendizagem não constitui algo inconcebível, ao contrário, pode trazer-lhes contribuições não só no aprendizado da língua como no convívio com os colegas e um engrandecimento pessoal.

A solução que encontramos visando concretizar esse percurso foi justamente começar com atividades lúdicas e de dinâmica de grupo que envolvessem objetivos comunicativos, léxicos, gramaticais, passando de "um terreno mais ou menos dominável" pelo aluno para aquele que lhe era menos conhecido: o da improvisação teatral. Buscamos estimular o conhecimento entre os alunos, a fim

uma etapa prévia na construção de uma ambiência à linguagem teatral, como um pequeno degrau a levar o alunos à possibilidade de, com menor resistência, engajar-se em atividades de improvisação teatral.

de favorecer a noção de grupo e a criação de um ambiente lúdico, essenciais à realização da experiência teatral e à aprendizagem. Aos poucos, as atividades foram sendo mais participativas e criativas, almejando à construção daquele ambiente "seguro" apontado por Moreno, Lozanov, Krashen entre outros, fundamental para a exposição dos aprendizes em situações de uso mais espontâneo da língua-alvo.

Atividades diferenciadas foram sendo propostas com o intuito de fortalecer o sentimento de grupo e de motivar os aprendizes que, cumprindo-nas, reconheciam-se capazes na utilização da língua estrangeira e alcançavam os objetivos previstos em cada unidade do livro didático adotado pela instituição, o que gradualmente abria espaço a novas improvisações.

Nessa perspectiva lúdica, os alunos foram ganhando desenvoltura no uso da LE e atingindo um melhor desempenho nas improvisações. Como aponta Spolin com relação à aprendizagem dos atores, ao conhecer melhor a proposta, ao executá-la várias vezes, os jogadores vão desenvolvendo as habilidades necessárias ao próprio ato de jogar, o que faz com que se sintam mais à vontade na improvisação que realizam, diminuindo sensivelmente o medo do erro e do olhar alheio, favorecendo a criatividade e gerando prazer na realização das atividades propostas.

Os participantes vão descobrindo na vivência lúdica uma maneira de, nos pequenos desafios de cada jogo, celebrar as vitórias de cada passo dado rumo ao aprendizado da LE e, com isso, celebrar a superação de seus limites, alargando os horizontes. A experiência lúdica é também uma maneira de relativizar o fracasso, pois cada novo jogo restaura novas condições de partida, "toda nova partida aparece como um princípio absoluto"¹³³, o que favorece uma motivação contínua.

Neste quarto capítulo, relatamos a experiência desenvolvida junto ao nível 1 do curso extracurricular de Francês, nível que, segundo Courtillon (2003), é responsável por um estado motivado que reflete na permanência do aluno em sala de aula e tem considerável influência na continuidade nos estudos.

Antes de comentarmos as atividades realizadas, apresentaremos algumas informações a respeito do curso extracurricular oferecido pela Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH-USP), do curso

¹³³ CAILLOIS, R. *Los juegos y los hombres: la máscara y el vértigo*. México: Fondo de cultura econômica, 1994, p. 18.

de Francês, do material didático adotado e dos conteúdos para o nível 1. Apresentamos também o perfil do público-alvo com o qual trabalhamos.

2. CONTEXTO DE APLICAÇÃO

2.1. O Curso Extracurricular de Línguas Estrangeiras da Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

Os cursos de idiomas do Serviço de Cultura e Extensão da Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH-USP) são ministrados por alunos do programa de pós-graduação e atendem tanto a comunidade interna como a comunidade externa.

Esses cursos inserem-se na proposta da Universidade de Ensino, Serviço à comunidade e Pesquisa e constituem-se importante espaço para as pesquisas de mestrado e doutorado realizadas na FFLCH-USP.

Perfil do público-alvo

O público que frequenta esses cursos tem um perfil variado e diferenciado. Muitos possuem ou estão cursando a graduação, outros, a pós-graduação e a faixa etária atendida é bem variável.

2.2. O curso de Francês

O curso de Francês se organiza em sete níveis de 45 horas cada um, podendo ser semestral ou intensivo de férias.

Material Adotado pelo curso

O material base é o Método *Campus* da Editora CLE Internacional, cujos autores são GIRARDET, J. e PÉCHEUR, J., ano de 2004.

Ele se constitui de:

livro do aluno;
caderno de exercício;
livro do professor
CD dos diálogos presentes no livro do aluno;
CD dos exercícios presentes no livro do aluno e do professor.

O livro *Campus 1* é utilizado para os níveis de 1 a 4 e o livro *Campus 2* para os níveis 5, 6 e 7.

2.3. O curso de Nível 1

2.3.1. Material didático e conteúdos previstos

No nível 1, são trabalhadas as unidades 1, 2 e 3 do livro *Campus 1*, compreendidas no primeiro módulo: o módulo A.

Os conteúdos e os objetivos previstos estão sistematizados no quadro sinótico apresentado a seguir:

Unidade	Objetivos Comunicativos	Objetivos lingüísticos Gramática	Objetivos Lingüísticos vocabulário
1. Découvrir la langue française	<ul style="list-style-type: none"> • Se présenter • Présenter une personne • Nommer les choses. 	<ul style="list-style-type: none"> • Verbes être, s'appeler, parler au présent • Tu et vous • Articles définis et indéfinis • La négation. 	<ul style="list-style-type: none"> • Nationalités • Salutation, • Excuses • Consignes de classe
2. Faire connaissance	<ul style="list-style-type: none"> • Donner des informations sur une personne • Demander • Exprimer ses préférences • Parler de son travail, de ses activités et de sa ville. • Parler de sa famille. 	<ul style="list-style-type: none"> • L'interrogation (est-ce que...) • Négation (pas de) • Quel interrogatif • Verbes aimer, préférer, faire au présent. • Adjectifs possessifs (<i>mon/ma, ton/ta et votre</i>). 	<ul style="list-style-type: none"> • Professions • Loisirs • La famille
3. Organiser son temps	<ul style="list-style-type: none"> • Dire la date et l'heure • Donner des informations sur l'emploi du temps • Proposer, accepter et refuser • Interroger et répondre • Faire un programme d'activités. 	<ul style="list-style-type: none"> • Expression de la situation dans le temps • Verbes finir, fermer, ouvrir, venir et partir au présent. • Les pronoms toniques • Conjugaison pronominale • Sensibilisation au partitif • Verbes vouloir et pouvoir au présent • Futur proche • Oui/si –moi aussi/ moi non plus • (<i>l'interrogation avec l'inversion du pronom sujet</i>) 	<ul style="list-style-type: none"> • Heure • Date • Rythmes de la journée

2.3.2. Competências a serem trabalhadas no curso de Francês nível 1

Considerando o perfil do público-alvo, o material base, os objetivos por ele apresentados e a carga horária, definiu-se em reunião de professores e coordenação um núcleo mínimo de competências a serem atingidas pelos alunos.

Em linhas gerais essas competências são: saudar e despedir-se; dar informações a respeito de alguém (como por exemplo, nacionalidade, endereço, estado civil, profissão), falar de suas preferências, seu trabalho, apresentar características de seu país, de sua cidade e falar de suas atividades cotidianas e de seu gerenciamento do tempo (por exemplo: pela manhã vou ao trabalho, às segundas-feiras faço natação, etc).

2.3.3. Local de realização do curso, carga horária e geografia da sala de aula

O curso foi ministrado no prédio da Faculdade de Letras (FFLCH/USP), durante os períodos da manhã entre 9 e 11 horas e da tarde entre 12 e 14 horas, contando com uma carga horária de 45h para cada turma, divididas em aulas diárias entre os meses de janeiro e fevereiro do ano de 2007.

As carteiras foram dispostas em semi-círculo, o que permite uma melhor visualização dos alunos e do professor, favorecendo também uma melhor qualidade na audição da própria voz dos participantes, bem como dos materiais didáticos utilizados como CDs e vídeos.

2.3.4. Perfil do público-alvo

Apresentamos a seguir o perfil dos grupos (Matutino e Vespertino) com que trabalhamos no intensivo de férias.

Os dados mencionados foram obtidos por meio de um questionário de caracterização dos participantes, o qual consta no Anexo E.

GRUPO MATUTINO

Número de alunos: 20 (vinte).

Ocupação:

A maioria dos participantes do curso intensivo de Francês nível 1 oferecido pela manhã são estudantes da graduação ou da pós-graduação, porém, cerca de 1/3 deles já atua no mercado de trabalho.

Mais da metade trabalha, sendo grande parte na área de Humanas e uma pequena parcela na área de Exatas. Essa concentração de profissionais da área de Humanas se deve provavelmente ao fato desse curso ser oferecido na FFLCH, o que atrai alunos e funcionários dessa instituição.

Nível de escolarização:

Mais da metade, 64% dos participantes, já possui ao menos uma graduação. Outros estão no curso universitário e uma parte na pós-graduação.

Faixa etária:

A faixa etária do grupo matutino está em torno de 18 a 64 anos. A predominância está acima dos vinte anos, entre 24 e 26 anos. E a segunda maior concentração está abaixo dos vinte anos, o que caracteriza um grupo em sua maioria jovem.

Conhecimento da Língua Francesa:

Por ser um curso de nível 1, a maioria nunca havia estudado a Língua Francesa. Apenas dois alunos já apresentavam conhecimento inicial do idioma.

Conhecimento de outros idiomas:

Mais de 85% desses alunos conhecia uma outra LE e 50% destes estava

estudando ou já havia estudado outras duas línguas estrangeiras, sendo o idioma Francês o terceiro.

Motivação pessoal para o curso:

Notamos que 64% dos participantes revelaram uma motivação de ordem afetiva. Eles estudavam a língua estrangeira por gosto ou para seu lazer. 57% dos alunos pretendia utilizar a LE de modo prático em suas leituras, em seu trabalho ou em viagens à França e países francófonos.

Estabelecendo um panorama geral, podemos afirmar que se tratava de um público diferenciado, com alto nível de escolarização, em parte inserido no mercado de trabalho e como conhecimento de outras línguas estrangeiras. Nesse particular, a metade aprendia seu terceiro idioma, o que sinaliza um público com significativa experiência em ensino-aprendizagem de línguas (e possivelmente muitas crenças a respeito desse processo).

Os dados demonstram ainda um público maduro, cujas características refletiam uma motivação intrínseca marcada em grande parte por elementos de ordem afetiva como o gosto pelo idioma e a possibilidade dessa nova língua ser fonte de lazer, permitindo-lhes apreciar a cultura (as culturas) a ela associada e visitar países em que a LE fosse falada.

O uso prático da língua estrangeira também foi causa de motivação. Uma parcela dos alunos almejava saber a língua para seus estudos, suas viagens e também para o trabalho.

Ainda no que se refere à motivação, se compararmos os valores que expressam uma motivação ocasionada por fatores ligados à afetividade e a subjetividade com aqueles que representam uma motivação orientada pela necessidade, perceberemos que eles são muito próximos, o que nos revela um grupo cuja motivação está fortemente ancorada tanto no prazer de se estudar a língua-alvo como na necessidade (imediata ou futura) de saber fazer dela uso em contextos de comunicação. Essa realidade vinha ao encontro de nossa proposta de uma metodologia de trabalho que despertasse (ou intensificasse) o prazer de

estudar a LE e no qual se pudesse dela fazer uso de forma prática, constante, reflexiva e pessoal.

GRUPO VESPERTINO

Número de alunos: 17 (dezesete)

Ocupação:

A grande maioria trabalha, apenas 2 alunos dedicam-se exclusivamente ao estudo. Há certa igualdade quanto à área de concentração: Humanas e Exatas.

Faixa etária:

Quanto ao grupo vespertino, a faixa etária é de 26 a 68 anos e a predominância também está na faixa acima dos vinte, só que entre 26 e 28 anos. O segundo maior grupo é formado por pessoas com idade acima dos 65 anos, o que resulta em um grupo mais equilibrado cujo diferencial é estabelecido pelos alunos entre 30 e 40 anos.

Conhecimento da Língua Francesa:

Como para a turma precedente, a maioria é iniciante no idioma, apenas dois haviam feito disciplinas no curso ginasial, podendo ser considerados "falsos debutantes".

Conhecimento de outros idiomas:

90% deles conhece uma outra língua estrangeira, sendo que pouco mais da metade estava aprendendo o Francês como segunda LE.

Um dos alunos, entretanto, começava a aprender o Francês como sua primeira língua estrangeira e ficou muito motivado a prosseguir os estudos,

afirmando ter gostado muito do curso.

Nível de escolarização:

A análise do questionário aplicado permitiu-nos observar que 80% dos participantes têm formação universitária.

Motivação pessoal para o curso

As respostas obtidas demonstram que 60% do público-alvo afirmava gostar da Língua Francesa, o que os motivava a estudá-la. Dos participantes, dois já haviam feito disciplinas no curso ginásial e almejam retomar os estudos da língua.

Notamos ainda que 30% pretendia fazer uso da língua estrangeira em seus estudos ou viagem. Apenas um aluno afirmou necessitar do Francês para o trabalho e dois ainda mencionaram interesse em conhecer o idioma para apreciar a cultura (filmes, música, literatura). Um dos alunos (de nacionalidade estrangeira) motivou-se a aprender o Francês por ser a língua de seus antepassados.

A análise das menções feitas demonstra que: 50% das ocorrências evocaram motivações de ordem afetiva, 39% vincularam-se ao desejo dos entrevistados de fazer uso da LE em estudos e viagens e 11% correspondiam ao fato de a cultura estrangeira ser fonte de motivação para a aprendizagem.

Assim, como para a turma precedente, o gosto pela Língua Francesa foi o principal motivador. Em seguida vieram os estudos e a viagem, depois, o interesse pela cultura estrangeira e, por último, o trabalho.

Se associarmos, entretanto, viagem e cultura, admitindo que ambos poderiam enquadrar-se na denominação "Lazer", teríamos um índice motivacional superior ao item estudos que ocupa o segundo lugar. Disso resultaria a formação de um grande bloco motivacional constituído pelo gosto pela Língua Francesa e pelo interesse que a cultura e a vivência em países francófonos desperta nesses alunos. Nesse sentido, temos um índice motivacional afetivo ainda mais relevante.

Motivação pessoal: Matutino X Vespertino:

Os dados de ambas as turmas revelaram os dois pilares para a motivação desses alunos: o Prazer e a necessidade, sendo que, para a segunda turma, o item viagem poderia ser expressão de prazer, aumentando com isso a importância desse sentimento para a motivação pessoal dos alunos. Poder-se-ia considerar também o caráter de necessidade que se vincula à 'viagem' em casos de trabalho, por exemplo. Contudo, tendemos a acreditar mais na primeira hipótese visto que o índice motivacional "*trabalho*" demonstrou-se o mais baixo entre aqueles apontados pelos alunos do período da tarde.

As informações obtidas nos levam a acreditar que o gosto pela língua estrangeira, o prazer e o interesse pela cultura são fontes importantes de motivação e que eles colaboram para reforçar uma motivação intrínseca em grande parte determinada por características afetivas e subjetivas.

É possível também que esse tipo de motivação marcada pela afetividade, exija maior manutenção do que aquela que se originou da necessidade, na qual está implícito o caráter de obrigação. Assim, manter a motivação afetiva exigiria maior esforço por parte do professor e atividades que a favorecessem.

3. ATIVIDADES APLICADAS

3.1. PROCEDIMENTOS PARA SELEÇÃO E APLICAÇÃO

A parte prática da pesquisa apresentada neste relato foi realizada em contexto de ensino do Francês Língua Estrangeira (FLE) no nível 1 do Curso Extracurricular oferecido pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, de modo que todas as atividades aplicadas foram introduzidas respeitando a progressão e o conteúdo pré-estabelecidos pela instituição, trabalhando os aspectos lingüísticos (gramática, fonética) e comunicativos previstos no livro *Campus I* – módulo A, unidades 1, 2 e 3.

Como material complementar foram utilizados: canções, vídeos, material produzido (transparência e filipetas de papel) e jogos tradicionais com materiais específicos (dado, tabuleiro e cartela).

A prática improvisacional adotada inspirou-se nos jogos teatrais de Viola Spolin (1978), no princípio de simulação proposto pela Simulação Global e na noção de jogos de papéis morenianos e em exercícios de aquecimento propostos por Augusto Boal (1987). Os temas para as improvisações tiveram como base aqueles propostos no livro didático e no conteúdo programático.

De um modo geral, as atividades foram realizadas com a finalidade de apresentar, de revisar e de sistematizar os conteúdos, levando os alunos à aplicação dos conhecimentos e saberes lingüísticos necessários ao cumprimento dos objetivos comunicativos estabelecidos.

Sobretudo por se tratar de nível I, houve o cuidado de se estabelecer uma relação aluno – língua estrangeira que fosse agradável, buscando minimizar certos medos, apreensões, sentimentos que poderiam gerar dificuldades e bloqueio, e relativizar os erros, colocando-os sempre como parte integrante do processo de aprendizagem e levando os alunos a vê-los nunca como um demérito, mas como um aliado no desafio de descobrir a nova língua.

Alguns princípios básicos regeram as atividades lúdicas e de dinâmica de grupo quanto à sua estrutura:

- Atividades de competição: gincana, jogos com números, perguntas e respostas.

- Atividades de interação (informações compartilhadas): agenda A e B, entrevistas, debates, jogos.
- Improvisação: livre, com base em textos escritos e orais.
- Atividades individuais: produções escritas (redações, fichas) e orais (exposés, expressão de opinião).

Quanto a sua aplicação, elas foram realizadas na maioria das vezes em sub-grupos de 2 a 3 pessoas ou no grupo-classe e visaram a expressão e a produção oral em Língua Francesa.

Elas constituíram seqüências temáticas aplicadas ao longo de todo o curso, o que resultou em uma frequência praticamente diária de jogos e ou improvisações, sendo que a fase inicial centrou-se mais nos jogos.

Algumas produções escritas foram realizadas em sala de aula a fim de embasarem certas atividades. Outras, foram resultados das dinâmicas aplicadas e sua redação se fez em casa e de forma individual.

Gostaríamos de mencionar que os exercícios mais tradicionais não foram suprimidos uma vez que apareciam no material didático, sendo que os do caderno de exercícios eram feitos em casa e parte deles corrigida em sala. Os demais, eram corrigidos pelos próprios alunos com o auxílio do livreto de respostas e as dúvidas eram trazidas para a discussão em sala de aula.

Esse procedimento nos pareceu mais apropriado por permitir ao aluno refletir sobre seu erro e lançar hipóteses antes de obter a resposta correta. Em certa medida, é uma oportunidade de instaurar uma negociação de sentido que, como se sabe, é pertinente para a aquisição de informações sobre a língua estrangeira¹³⁴.

¹³⁴ É o esforço empreendido pelo aprendiz em compreender o *input* durante a negociação de sentido que contribui para o processo de aquisição. (ALLWRIGHT e BAILEY (1991); TSUI (1995) apud FONTANA, B. Interação, Negociação de sentido e educação em LE. In: ROTTAVA, L. e LIMA, M. dos S. *Linguística Aplicada: relacionando teoria e prática no ensino de línguas*. Ijuí: Editora da Unijuí, 2004. p. 247 – 264)

3.2. DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES

As atividades aplicadas no curso foram divididas em três blocos: O primeiro refere-se às temáticas propostas na unidade 1, o segundo, àquelas que correspondem à unidade 2 e o terceiro, às que se relacionam com a unidade 3 do livro didático *Campus 1* Módulo A.

BLOCO 1

As atividades deste bloco foram aplicadas entre a primeira e a segunda semanas do curso (aproximadamente as 15 primeiras horas) e estavam relacionadas com os seguintes objetivos:

Unidade	Objetivos Comunicativos	Objetivos Lingüísticos Gramática	Objetivos Lingüísticos vocabulário
1. Découvrir la langue française	Se présenter Présenter une personne Nommer les choses.	Verbes être, s'appeler, parler au présent Tu et vous Articles définis et indéfinis La négation.	Nationalités Salutation, Excuses Consignes de classe

Por meio delas, além de se trabalhar os objetivos acima, almejava-se uma outra forma de sensibilização à língua estrangeira: a ambiência lúdica como cenário principal.

Desejou-se que desde o princípio os alunos pudessem aplicar de forma comunicativa os conhecimentos adquiridos e que, a cada descoberta, fossem se familiarizando com a nova língua.

O papel das atividades foi também de criar uma noção de grupo através da interação entre os participantes, o que acabou por suscitar a cooperação entre os

aprendizes.

Podemos dizer que houve dois grandes grupos de atividades: aquelas que visaram ao desenvolvimento da competência comunicativa e aquelas que, inseridas na competência a desenvolver, permitiram o trabalho com questões de ordem gramatical e léxica, deixando implícita a relação inerente entre *savoir* e *savoir-faire*, ou seja, entre o conhecimento e as situações de utilização desses saberes.

Na tabela abaixo, apresentamos um resumo das seqüências deste primeiro bloco e, a seguir, o seu detalhamento.

SEQÜÊNCIA 1 : Apresentar-se	SEQÜÊNCIA 2: Apresentar alguém.	SEQÜÊNCIA 3 :Nomear coisas e lugares.
Atividade 1: Chansonette Atividade 2: Passando a bola Atividade 3: Procure alguém que... Atividade 4: A caminho da improvisação - Casting a) pré-etapa b) Improvisação	Atividade 1: Circulez et demandez! Atividade 2: Apresente o colega Atividade 3: Qui est-ce? Atividade 4: Apresentando uma celebridade Atividade 5: Devinette (competição) Atividade 6: Ache o par: País-nacionalidade (competição)	Atividade 1: Etiquete os monumentos Atividade 2: Vous êtes guide: Présentez Paris! Atividade 3: Qu'est-ce que c'est? Atividade 4: Bingo dos objetos/ ou jogo da velha
Atividades de sistematização das temáticas anteriores e de introdução da improvisação:		Atividade 5 Jouez à l'Exposition Atividade 6: JOGO: QUEM

SEQÜÊNCIA 1: Apresentar-se

Atividade 1: Chansonette

A *Chansonette* foi elaborada com o intuito de ser uma atividade inicial, de forma simples, mas ao mesmo tempo motivante que fornecesse dados mínimos para o aluno principiante começar falando em Francês ainda que não entendesse tudo o que estivesse cantarolando, mas com a consciência do ato comunicativo realizado: saudar e se apresentar.

Consciência que seria favorecida por dois aspectos: primeiro, a atividade estaria ancorada em contexto específico de início de curso quando se tem por hábito (social) realizar a apresentação de todos os participantes, e segundo, pela própria entonação e ruptura do contínuo sonoro que, separando a pergunta da resposta e a apresentação do enunciador da passagem do turno para outro colega, possibilitaria o reconhecimento do tema enunciado.

A *Chansonette* era assim:

" Comment ça va?/ ça va bien./ je m'appelle/ et toi/ et toi?/ Comment ça va?"¹³⁵

Procedimento: O primeiro passo foi cantá-la uma vez para que os alunos se conscientizassem do ritmo e das frases. Em seguida, explicamos o procedimento da atividade: cada aluno iria cantarolar a musiquinha ouvida dirigindo-se ao colega sentado à direita. Cada um na sua vez, um após o outro, sucessivamente.

Após a explicação, repetimos a canção e iniciamos a atividade dirigindo-nos ao aluno que se encontrava à nossa direita. E assim todos os alunos o fizeram até chegar ao último que se apresentou para a classe fechando, dessa forma, o círculo das apresentações.

Objetivo comunicativo: levar o aluno a, de forma simples e informal, saudar uma pessoa, responder a uma saudação, se apresentar e perguntar a alguém o seu

¹³⁵ Como vai? Eu vou bem. Eu me chamo..... e você? E você? Como vai?

nome.

Objetivo lingüístico: introdução às estruturas básicas de saudação e de apresentação da Língua Francesa em registro informal, bem como, sensibilização às perguntas com o pronome interrogativo *comment* e à estrutura reduzida com a conjunção *et* + pronome tônico (*toi*), equivalente ao "e você" da língua portuguesa.

Objetivo fonético: sensibilizar o aluno às consoantes nasais [ã] e [ẽ] : *comment* e *bien* constituintes de sons distintivos e de difícil reconhecimento e produção para os falantes de língua portuguesa, além da pronúncia correta do ditongo *oi* em semivogal [wa], como em *toi*, fator não problemático mas que necessita ser explicitado aos alunos iniciantes.

Relevância: além de trabalhar os itens relacionados nos tópicos anteriores, a *Chansonette* funciona como atividade introdutória que favorece a desinibição, como uma atividade "quebra-gelo", de fácil memorização, pois é melódica e de alta repetição. Apresenta-se como uma maneira simples e fácil (aparentemente sem esforço) para o aluno iniciante começar a se expressar na língua estrangeira, a dar seu primeiro passo no processo de aprendizagem do idioma Francês.

Comentários: os alunos se apresentaram um pouco inibidos durante o início da atividade, não pela dificuldade que o exercício poderia proporcionar, mas pelo fato de terem que cantarolar diante de pessoas que nunca viram. Apesar disso, eles executaram a atividade dentro da expectativa. A maioria se lançou na atividade, apenas um ou outro aluno preferiu não cantarolar as frases, mas dizê-las com nada ou pouco ritmo.

A maioria dos alunos aprovou a atividade e afirmou que a *Chansonette*:

- "mostrou que o curso seria de modo extrovertido",
- "foi boa para 'quebrar o clima' de primeira aula",
- "cumpru o objetivo proposto",
- "gostei muito, permitiu cumprir com a apresentação e com grande descontração".

Outros Comentários: o aluno iniciante, embora muitas vezes já possua conhecimentos prévios da língua e também de mundo, acredita com frequência que nada sabe, que é uma folha em branco na qual conteúdos gramaticais, sobretudo, deverão ser impressos para que ele possa falar em Francês.

É interessante notar que esse conceito de ser uma página em branco permeie o discurso do adulto aprendiz, desvinculando a aprendizagem de tudo aquilo que o constitui enquanto ser, dos saberes escolares, intelectuais e de experiência de vida que já possui em língua materna e nas possíveis línguas que domine.

Ao propormos a *Chansonette*, foi justamente o contrário que queríamos demonstrar. O aluno não só pode como deve mobilizar seus conhecimentos para aprender e para se comunicar, capacidade, aliás, apontada por Cyr (1998) como uma das características do bom aprendiz.

Dessa forma, com muito pouco vocabulário e conhecimento de gramática formalmente explícita, ao realizar a atividade, o aluno pôde ter a sensação de que "brincando" já era capaz de se comunicar em Língua Francesa desde a primeira aula. Não é necessário esperar um ano e meio, acabar o *Campus 1*¹³⁶ para só então, expressar-se oralmente na língua-alvo.

Não se trata evidentemente de um discurso elaborado, mas de elementos básicos e próprios do estágio em que ele está¹³⁷.

Embora seja um discurso preparado, didático, serve para mostrar ao aluno que mesmo com poucos elementos lingüísticos e dentro de um contexto específico, respeitando algumas condições como a de um registro informal de língua, ele tem condições de se expressar. Reconhecimento esse que funciona como um elemento motivador.

Ao sentir-se capaz de cumprimentar alguém, dizer seu nome, estabelecer contato com outra pessoa na língua estrangeira, o aluno se sente emocionalmente bem, o que acreditamos favorecer a aprendizagem.

Segundo Courtilon (2003, p. 16), para se assegurar o bom funcionamento de uma aula de língua, a aprendizagem não depende unicamente de atividades

¹³⁶ Como muitos alunos acreditam por estarem acostumados com uma metodologia de ensino que prioriza o conteúdo, a ponto de não lhes "permitir" comunicar.

¹³⁷ Estágio não apenas formal 1, 2, etc, mas da interlíngua, do seu momento dentro do processo de aprendizagem da língua estrangeira.

intelectuais, depende também da afetividade. "Só se permanece em aula, se encontra-se prazer ou interesse"¹³⁸.

O fator emocional, entretanto, pode ter efeito benéfico ou negativo. Assim como podem impulsionar o aluno a continuar cada vez mais engajado, os sentimentos criados dentro do ambiente da sala de aula podem levar ao bloqueio do aluno, ao aparecimento de uma certa resistência.

Ciente de que há inúmeras variáveis fora do controle do professor e dos próprios alunos, acreditamos no potencial benéfico das atividades lúdicas não só no ensino de elementos lingüísticos e comunicativos, como também na contribuição do bem-estar emocional do grupo.

Quando bem aplicados, os jogos favorecem a integração, a motivação, a formação de uma unidade dentro da diversidade e da especificidade de cada membro: aprendiz e educador.

Atividade 2: Passando a bola

Procedimento: Pedimos aos alunos para se porem de pé na frente da sala formando um círculo e demos as seguintes instruções:

- "Vocês jogarão a bola uns para os outros. Ao sinal, aquele que a receber em mãos vai se apresentar aos colegas. Isso será feito até que todos tenham se apresentado."

Material: uma bola (macia)

Objetivo Comunicativo: se apresentar e compreender a apresentação feita pelos colegas.

Objetivo Lingüístico: trabalhar vocabulário e estruturas utilizadas na apresentação como:

- je m'appelle, je suis, mon nom/prénom est;

¹³⁸ COURTILLON, J. *Élaborer un cours de FLE*. Paris: Hachette, 2003, p. 16.

- j'ai x ans
- voc: nom x prénom, surnom, profession, nationalité brésilienne

Objetivo Pedagógico: esta atividade serviu para a retomada dos conteúdos abordados na primeira aula e a inserção de novo vocabulário.

Relevância: Como a atividade tem o fator imprevisibilidade, o aluno fica em "standby", preparado para "entrar em ação" quando solicitado. Assim, sua produção, embora alicerçada em elementos definidos (nome, profissão, idade), é sempre espontânea.

É difícil que o aluno prepare e realize uma apresentação pensada e repensada (o que seria normal se estivesse sentado e o professor seguindo a ordem das fileiras para a apresentação), pois está sob constante tensão e concentrado na realização "coletiva" da atividade, pois ninguém sabe quem será o próximo.

Assim, quando o aluno recebe a bola em suas mãos, ele deve recuperar rapidamente na memória o que aprendeu e pô-lo em prática de maneira pronta.

Embora a atividade pareça simples, ela propicia a retomada dos conteúdos vistos, sua aplicação em outro contexto e de forma atualizada, o que acreditamos favorecer a aquisição dos mesmos, pois os conhecimentos deixam de ser passivos e se tornam ativos.

Francis Debyser afirma que:

"... le jeu, mieux que beaucoup d'exercices, permet le maniement de certaine régularités de la langue. L'utilisation récurrente de mots ou de règles syntaxiques dans un jeu peut constituer une situation de communication plus authentique... que la répétition et la mémorisation par coeur du célèbre dialogue en situation, ou à plus forte raison que les techniques répétitives formelles telle que les exercices structuraux". (Caré e Debyser, 1991, p. 11-12)¹³⁹.

¹³⁹ "... o jogo, melhor que muitos exercícios, permite a manipulação de certas regularidades da língua. A utilização recorrente de palavras ou regras sintáticas em um jogo pode constituir uma situação de comunicação mais autêntica que a repetição e a memorização do célebre diálogo em situação, ou do que as técnicas repetitivas formais como as dos exercícios estruturais".

Comentários: A atividade foi realizada no segundo dia de aula como meio de revisão do tema e das estruturas praticados pela *Chansonette* e para a introdução de novos elementos pertinentes ao ato comunicativo, os quais puderam ser praticados oralmente, levando os alunos a utilizarem de forma concreta os conhecimentos adquiridos, reforçando-os.

Cada produção durou cerca de 10 a 30 segundos.

Fator Motivante:

- para o aluno: perceber-se capaz de apresentar-se aos colegas com um certo número de informações condizentes com a realidade e com o contexto de uma apresentação.
- (também para nós): Muitos alunos introduziram por conta própria a saudação começando sua apresentação por "Bonjour" e continuando com os elementos solicitados. Isto revela um certo "lançar-se na língua e no ato comunicativo trabalhado", não se limitando ao que diz o professor, mas inserindo outros elementos pertinentes ao ato realizado.

Nota-se com isso que há uma implicação do aluno e uma transferência de conhecimento vivido, já que é natural e desejável socialmente que antes de tudo o enunciador cumprimente aqueles com os quais ele irá se comunicar.

Pode parecer mero detalhe, mas não é. O fato de introduzir a saudação torna real a comunicação. Demonstra que a atividade, ainda que inscrita em situação de comunicação induzida e no ambiente de sala de aula, configurou-se como ato comunicativo.

É sinal¹⁴⁰ de um aluno fazendo-se "senhor" de seu discurso, não mais dependendo do professor. É o aluno que está organizando (mentalmente) os seus conhecimentos e tentando aplicá-los conforme sua vivência.

¹⁴⁰ Observar os sinais aparentes no discurso vem do conceito de paradigma indiciário proposto pelo historiador Ginzburg a partir do método desenvolvido por Morelli. Para o autor, "pistas muito pequenas podem captar uma realidade profunda que, de outra maneira, seria inatingível". (GINZBURG (1992) apud MASSARO, P. R. (2007). *O silêncio e a voz do texto teatral em francês, língua estrangeira*. São Paulo, 2007. 194 f. Tese (Doutorado em Língua e Literatura Francesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, p. 10)

Durante a realização do *Passando a bola*, houve também alunos mais dependentes da atividade e que se mostraram preocupados: será que está certo? É isso? É assim que se deve dizer? Perguntas inconscientes ou até verbalizadas que afloraram em alguns alunos.

Esse comportamento é normal devido a provavelmente 2 fatores: o pouco conhecimento da língua estrangeira (era a segunda aula) e reflexos de um ensino tradicional em que o aluno não tinha muito espaço para atuar, para ser agente do seu processo de aprendizagem, devendo antes acumular conteúdo para só depois usá-lo, praticá-lo.

Talvez pudéssemos comparar a situação àquela da aprendizagem de uma criança que começa a andar: algumas arriscam mais, outras querem o apoio do adulto para se sentirem mais seguras, pois o novo, como apontou Moreno, pode ser fonte de insegurança.

E o papel do professor é o de propiciar "o arriscar-se", ao mesmo tempo que dá o apoio necessário quando solicitado. E essa começa a ser a dinâmica que se instaura em preparação às improvisações que requisitarão dos alunos caminharem mais com as próprias pernas, sabendo, porém, que poderão contar com o apoio do professor e dos colegas quando necessário.

Comentários dos alunos: Para eles a atividade foi divertida e descontraída, promovendo uma maior participação. Foi um jogo bom, dinâmico e importante para a fixação dos conhecimentos em aquisição. Os alunos afirmaram:

- "Aprendi rápido com ela",
- "Favoreceu-me raciocinar rápido e a memorização".

Atividade 3: Procure alguém que... (Cherchez quelqu'un qui...)

Esta terceira atividade da série *Apresentar-se* introduziu algumas das perguntas referentes ao ato comunicativo trabalhado, mas seu grande objetivo foi a interação entre os colegas de classe.

Procedimento: escrevemos na lousa as "qualidades" da pessoa a ser procurada e indicamos que cada aluno circularia pela classe fazendo as perguntas pertinentes (e variadas) para encontrar um colega que possuísse aqueles requisitos. Ao encontrá-lo, o aluno anotaria o nome do colega, ou dos colegas.

Os alunos deveriam procurar por colegas:

- a) cujo nome começasse com a mesma letra que o seu;
- b) cujo sobrenome começasse pela mesma letra que o seu;
- c) cujo nome tivesse o mesmo número de letras que o seu;
- d) cujo sobrenome tivesse o mesmo número de letras que o seu;

OBS: deixamos claro aos alunos que os quatro requisitos não deveriam ser procurados em uma única pessoa.

Quando os alunos já tinham encontrado a(s) pessoa(s), fizemos a verificação, sendo que cada um apresentou o nome do colega que encontrou para apenas uma das alternativas pedidas. Tomamos esse cuidado para que se houvesse mais de um colega cujo nome tivesse o mesmo número de letras, ou a mesma letra inicial, a atividade não ficasse longa, monótona e com tempo de detenção da palavra muito diferente entre os alunos, o que poderia ser fator desmotivante.

É importante solicitar informações diferentes dos alunos quando há, por exemplo, dois com o nome Guilherme. A um se pergunta o nome e ao outro o sobrenome a fim de se evitar que as respostas sejam as mesmas.

Material: lousa e giz ou tiras de papel;

Tempo estimado: 5 a 10 minutos;

Objetivo comunicativo: perguntar nome e sobrenome dos colegas. Responder às mesmas perguntas.

Objetivo lingüístico: trabalhar diferença entre *prénom* (nome) e *nom* (sobrenome)

para memorização;

Perguntas:

- Comment tu t'appelles?
- Quel est ton prénom/nom?
- Comment vous vous appelez?
- Quel est votre prénom/nom?
- Ton/Votre nom/prénom commence par quelle lettre?
- Combien de lettres a ton/votre prénom/nom?

Respostas possíveis:

- Je m'appelle/Mon prénom/nom est/commence par/ a ... lettres;

Adjectifs possessifs: mon, ton, votre;

Compreensão das perguntas (feita pelo professor para a verificação):

- Tu as rencontré qui? ou Qui tu as rencontré?
- Pour: prénom – même nombre de lettres; nom – même lettre initiale
- Qui a le nom/prénom avec la même lettre/ le même nombre de lettres que toi?

A atividade também exige a introdução de algumas letras e números.

Objetivo Pedagógico:

- Reforçar conteúdos vistos: a diferença entre prénom e nom (apenas por questão de memorização) e as formas para dizer o seu nome;
- Introduzir algumas perguntas possíveis quando se quer saber o nome de alguém, os adjectifs possessifs necessários ao ato comunicativo da apresentação de si e às pessoas envolvidas nesse discurso: Je e tu/vous;
- Permitir a interação entre os alunos, que eles possam conhecer uns aos outros e que falem com todos, visto a tendência ser sempre conversar e realizar as atividades apenas com aquele que se senta ao seu lado.

- Fazer os alunos praticarem constantemente cada conteúdo visto dentro da temática apresentada pelo programa do curso e condizente com a competência comunicativa almejada.
- Preparar o ambiente e o conhecimento prévio entre os participantes para a realização da atividade *Apresente seu colega*.
- Preparar a passagem gradual entre as competências: *apresentar-se* e *apresentar alguém*.

Observação: O importante na atividade *Procure alguém que...* é que os alunos busquem as informações, pratiquem a língua e interajam com os colegas. O objetivo pedagógico se concentra no processo, na realização da atividade e não em seu produto. Este apenas indica a compreensão dos elementos necessários para sua realização.

Comentários: A atividade foi realizada como um meio de revisar e reforçar os conteúdos passados nas aulas anteriores e para "aquecer" a classe (activité de démarrage).

Na seqüência, trabalhamos com a compreensão oral do diálogo do livro¹⁴¹ *Campus I*, página 7, Unidade 1, do seguinte modo:

a) antes da escuta: hipóteses a respeito das imagens das cenas que aparecem no livro (3 cenas: casting, diálogo entre jovens, um anúncio) – reconstituição da cena, imaginando o diálogo

b) escutas:

Confirmando/verificando as hipóteses; 1ª escuta;

Completando o quadro: 2ª escuta

Prénom	Nom	Nationalité

¹⁴¹ Obs: nas duas primeiras aulas o livro não foi usado (apenas a temática), pois os alunos ainda não o tinham.

c) trabalho de pós-compreensão: apresente as personagens, utilize:

- Il s'appelle ou Elle s'appelle (colunas 1-2)
- Il est ou Elle est (coluna 3)

OBS: o trabalho com o diálogo do livro reforçou o que havia sido ensinado nas aulas anteriores e acrescentou novo vocabulário, além de permitir a passagem da 1ª pessoa do singular "je" para a 3ª pessoa do singular: "Il" (no masculino) e "Elle" (no feminino) e portanto, a transição do apresentar-se para o apresentar alguém.

Assim, foi se completando também a conjugação dos verbos s'appeler (chamar-se) e être (ser):

- Je m'appelle - Il/Elle s'appelle;
- Je suis - Il/Elle est.

marcando a passagem acima relatada.

É interessante observar que a Atividade 2 (Item b: Completando o quadro), participa do processo constante que buscamos efetuar de retomada e avanço (nos conteúdos) levando a uma progressão efetiva.

Junto com a atividade do "cherchez quelqu'un qui", ela levou o aluno a identificar nome e sobrenome dos personagens, revisando as palavras prénom/nom e as frases de apresentação que precedem esses nomes, ao mesmo tempo que acrescentou a informação da nacionalidade (gancho para a aula cujo objetivo comunicativo seria o de apresentar alguém).

Atividade 4: A caminho da improvisação: "Casting"

Esta foi a primeira atividade de expressão mais criativa efetuada pelos alunos, dando início à prática improvisacional. Foram realizadas uma pré-etapa e uma proposta de improvisação.

a) Pré-etapa: Anúncio

Procedimento: após o trabalho de compreensão do diálogo e do anúncio presentes na página 7, fizemos com os alunos um levantamento dos verbos e das situações presentes em anúncios (venda, troca, procura-se, etc) e após, em grupo, os alunos imaginaram um anúncio e perguntas para um "casting".

Material: página 7 do livro Campus I.

b) Improvisação de um casting/uma entrevista de trabalho

Procedimento: Após a fase de preparação do anúncio, os alunos discutiram os personagens e as perguntas que fariam, e depois encenaram a entrevista.

Objetivo comunicativo: apresentar-se em uma situação mais formal. Responder às perguntas de ordem pessoal; nome, nacionalidade, profissão e experiência profissional (minimamente). Fazer tais perguntas.

Objetivo Lingüístico: perguntas e vocabulário para uma apresentação simples (nome, sobrenome, nacionalidade, profissão). Saudações, agradecimento.

Objetivo Pedagógico: oferecer aos alunos a oportunidade de aplicar os conteúdos vistos por meio de uma atividade mais criativa, menos limitada na criação, embora ancorada nos conhecimentos adquiridos/vistos.

Comentários: A pré-etapa favoreceu a compreensão escrita do anúncio, a expressão escrita de um anúncio similar (bem como a aquisição de novo vocabulário) e a expressão oral para a formulação das perguntas.

A proposta de improvisação desenvolveu-se de modo satisfatório, permitindo aos alunos aplicarem o que haviam estudado e, àqueles que já sabiam um pouco mais de Francês, acrescentar mais informações e estruturas ao diálogo.

Apesar do pouco conhecimento e prática na língua estrangeira, os alunos já

começaram a lançar-se, ousando mais. Houve grupos que seguiram o modelo do livro, mas a grande maioria já assumiu a atividade e inovou em vocabulário, com exigências para a admissão no emprego e termos como: "Você está contratado", usando a criatividade.

Para viabilizar melhor o gerenciamento da atividade, pedimos aos alunos que definissem quem começaria e quem terminaria a cena. Solicitamos que tentassem improvisá-la e não simplesmente ler o diálogo, caso o tivessem preparado.

Assim, houve um misto de leitura e de improvisação. Alguns grupos leram integralmente o que haviam preparado, outros leram uma parte e improvisaram a outra e outros improvisaram totalmente. Como dissemos, sugerimos que tentassem improvisar o que fosse possível, mas deixamos a eles a liberdade de proceder da forma como achassem mais conveniente.

Acreditamos que foi um momento muito positivo e propício para que os alunos praticassem o que haviam aprendido nas primeiras aulas.

Esta atividade encerra a primeira seqüência proposta no nível 1 de férias. Passemos agora à segunda.

SEQÜÊNCIA 2 : *Apresentar alguém*

A atividade que inicia essa segunda seqüência estabelece a ligação entre a temática anterior: *Apresentar-se* e a nova: *Apresentar alguém*.

Atividade 1: *Circulez et demandez!* (Circulando e perguntando: etapa preparatória para a atividade *Apresente o colega*)

Procedimento: os alunos andaram pela sala de aula, cumprimentaram seus colegas, perguntaram: nome, nacionalidade, profissão e idade e/ou se apresentaram logo após a saudação.

Objetivo comunicativo: saudar as pessoas; fazer-lhes perguntas a fim de que se apresentem.

Objetivo lingüístico: expressões de saudação.

Perguntas:

- Comment tu t'appelles/vous vous appelez?
- Quelle est ta/votre profession?
- Quelle est ta/votre nationalité?
- Quel est ton/votre métier?
- Quel est ton/votre âge?

Respostas:

- Je suis...
- Je m'appelle...
- J'ai x ans...
- Je travaille ...

Adjectifs possessifs: ma/mon, ta/ton, votre

Objetivo pedagógico: etapa preliminar da atividade: *Apresente o colega*.

Propiciar a interação entre os alunos, possibilitando que todos se conhecessem e trocassem informações.

Reforçar conteúdos e introduzir novos elementos como idade e "je travaille à".

Levar os alunos à aplicação prática dos conteúdos em atividade de Expressão Oral a fim de que os "incorporassem" e que soubessem utilizar-se deles para se apresentar e para pedir esse tipo de informação.

Comentários: *Circulez et demandez!* foi uma atividade inicial não muito longa, sendo que o tempo disponibilizado foi suficiente para que cada aluno conversasse em média com outros 5 colegas. Ela durou, com o momento de partilha, cerca de 10 minutos.

Pareceu-nos que os alunos estavam bem à vontade e interessados não apenas em executar a atividade, mas em conhecer melhor o colega e compartilhar com ele esse mínimo de informações adquiridas.

Acreditamos que foi agradável e que possibilitou aos alunos um momento de descontração, interação, partilha e prática na língua-alvo.

Atividade 2: Apresente o colega

Procedimento: como pré-etapa, foi feita a atividade: Circulando e perguntando (*Circulez et demandez*). Ao final, depois que os aprendizes já tinham praticado um pouco a língua-alvo e conhecido melhor os colegas, pediu-se que cada aluno escrevesse num pedaço de papel informações pessoais como nome, sobrenome, idade, profissão, nacionalidade.

Recolhemos todos os papéis para misturá-los e cada aluno sorteou o colega a apresentar.

De posse das informações, os alunos fizeram perguntas sobre algum termo desconhecido. Enquanto isto, aqueles alunos que não conheciam a pessoa a ser apresentada, tentaram rapidamente descobrir de quem se tratava, utilizando evidentemente o Francês para obter o nome dos colegas e, assim, encontrar quem procuravam. Houve poucos casos, pois, a maioria já sabia quem era seu colega em função da atividade anterior.

Sanada as dúvidas, solicitamos que algum dos alunos voluntariamente iniciasse a apresentação.

Objetivo Comunicativo: apresentar-se (por escrito)/apresentar o colega; compreender a apresentação de alguém.

Objetivo lingüístico: as estruturas usadas para apresentar-se e para apresentar alguém.

Objetivo pedagógico: fornecer aos alunos uma maneira gradual e interativa de passarem da apresentação de si para a apresentação de uma outra pessoa, propiciando o uso da linguagem oral e escrita.

Permitir maior interação com os colegas e o compartilhar de informações pessoais mínimas condizentes aos objetivos comunicativos e lingüístico propostos no curso, buscando criar um espírito de coletividade e de união em um grupo que caminha junto, cada qual com suas particularidades e características próprias, para o aprendizado da Língua Francesa, objetivo comum a todos.

Comentário da Atividade: atividade muito feliz no que diz respeito à transição do "eu" que se apresenta para o "eu" que apresenta o outro. Movimento que envolve inúmeras questões de construção de frases. O aluno escreve, por exemplo: Je suis avocate. Ao fazer a apresentação o colega deve dizer: Elle est avocate. Idem para: Je m'appelle x Elle s'appelle. Parece simples, mas não é tão fácil para os alunos que estão estudando esses elementos pela primeira vez. Requer atenção quanto ao uso dos pronomes e ao emprego das formas verbais.

Atividade 3: Quem é? (Qui est-ce?)

Procedimento: com base no que apresenta o livro Campus 1, p. 10, um quadro com fotos de pessoas famosas, os alunos discutiram dois a dois de quem seriam aquelas fotos dando-lhes nome, profissão e nacionalidade (algumas nacionalidades também estavam presentes num quadrinho abaixo do anterior) conforme o exemplo que

demos com a foto de cantora canadense Céline Dion:

- Qui est-ce? (para informações mais completas):
 1. C'est Céline Dion. Elle est chanteuse. Elle est canadienne (québécoise)
- Qui est-ce? (para informações mais genéricas):
 1. C'est une chanteuse.

Após a discussão nos sub-grupos, coordenamos a troca de informações através da pergunta "Qui est-ce?" e cada grupo apresentou uma das personalidades apresentadas no livro.

Todas as informações foram anotadas na lousa para possíveis esclarecimentos.

Na sequência, os alunos sortearam fotos de outras personalidades e cada grupo se revezou na apresentação.

Objetivo comunicativo: apresentar alguém.

Objetivo lingüístico: estruturas de apresentação; a pergunta "Qui est-ce?" exigindo a resposta "C'est + nome e/ou C'est + artigo indefinido + profissão. Os artigos indefinidos: un/une/des. Ce sont (plural).

Objetivo pedagógico: continuar a introdução do tema: *Apresentar alguém* começado com a atividade: *Apresente o colega*, passando de uma situação próxima a uma realidade, diríamos mais "abstrata": falar de pessoas famosas.

Comentário da atividade: A atividade deu continuidade à temática *Apresentar alguém*, propiciando a introdução de novas estruturas e vocabulário. Essa atividade de expressão oral serviu de base às atividades citadas abaixo.

Atividade 4: Apresentando uma celebridade

Procedimento: cada aluno escolheu uma personalidade que queria apresentar à classe e, em casa, preparou sua apresentação. Em aula, cada um foi à frente da sala e fez sua exposição. Ao final de cada apresentação, os colegas faziam suas perguntas.

Procedimento para correção de produções espontâneas:

Há entre outras, duas formas de correção:

1ª) Tão logo os alunos acabem suas considerações. Normalmente se procede dessa forma quando o erro passa a ser repetido várias vezes pelos alunos, objetivando, assim, evitar sua sistematização.

2ª) No final das apresentações. Pode-se proceder a essa correção visando, sobretudo:

a) sistematizar o comentário dos erros cometidos para facilitar o estudo e a reflexão posterior dos alunos sobre a questão

b) não constranger o aluno, evitando possíveis bloqueios.

É de suma importância que o professor seja hábil na anotação e no comentário dos erros proferidos para não passar para o aluno a impressão de que tudo o que ele fala está errado, o que, sem dúvida, compromete futuras contribuições dos aprendizes.

Material: foto das pessoas a serem apresentadas e outros materiais desejados pelo aluno para sua apresentação.

Objetivo comunicativo: apresentar alguém.

Objetivo lingüístico: estruturas, verbos, pronomes pessoais relativos à apresentação de alguém. Uso do C'est, c'est un, do il/elle + profissão/nacionalidade. Artigos indefinidos juntos de "c'est".

Objetivo pedagógico: levar os alunos a produzirem oralmente a apresentação de uma pessoa escolhida e, portanto, colocar em prática os elementos explorados na aula anterior por meio da atividade *Qui est-ce?*

Mostrar ao aluno que todo conteúdo, por mínimo que seja, permite sua expressão na língua-alvo.

Dar ao aluno a oportunidade de "se ver em ação" transmitindo um conhecimento aos demais colegas sem auxílio do professor e ser compreendido por estes.

Comentário da atividade: Alguns alunos mostraram a imagem da pessoa escolhida e a apresentaram. Outros, enriqueceram sua apresentação trazendo elementos de revista ou jornal.

A atividade foi para nós muito prazerosa, pois nos permitiu observar de forma mais clara e individualmente a produção oral de cada aluno e seu empenho para a execução da tarefa. Para eles, acreditamos que foi uma experiência interessante que os fez sentirem capazes de falar em Francês.

Alguns alunos não trouxeram a foto da personalidade e alegaram não poder participar da atividade. Como era a primeira atividade de expressão individual não quisemos constrangê-los a realizá-la. Poderíamos comprometer o bem-estar do grupo, rompendo com o harmonioso clima de trabalho conquistado. Aqueles que se dispuseram a fazer a atividade, a realizaram em clima de cooperação e participação. Alguns comentaram ter sentido um "friozinho na barriga" por estar no "lugar do professor"¹⁴².

A atividade também foi uma boa oportunidade para esclarecimentos do uso dos elementos lingüísticos essenciais à sua realização.

¹⁴² Esse "lugar do professor", ou seja, ficar à frente dos demais é um espaço (físico e psicológico) a ser conquistado pouco a pouco pelos aprendizes. Não é tão simples mudar a geografia da sala de aula: é um processo para o qual se vai ganhando abertura ao longo das atividades visto os alunos não estarem acostumados e, muitas vezes, não se sentirem à vontade para assumi-lo.

COMPETIÇÃO (atividades 5 e 6)

Para sistematizar alguns elementos lingüísticos apresentados pelo livro referentes à competência *Apresentar Alguém*, propusemos aos alunos uma competição cujas etapas envolveram uma adivinhação e uma atividade de associação relacionada a nomes de países e nacionalidades correspondentes, conforme apresentamos abaixo:

Atividade 5: Devinette (competição)

Procedimento: Os alunos foram divididos em grupos e escolheram uma personalidade conhecida para descrevê-la sem dizer o nome. Cada grupo, na sua vez, apresentou a pessoa escolhida. Após cada descrição (com profissão, nacionalidade, idade, algum fato importante) o grupo perguntava "Qui est-ce?". Quem soubesse a resposta deveria levantar a mão. Respondia quem erguesse a mão primeiro. Se errasse, a palavra passava para outra pessoa. Se ninguém respondesse corretamente, o ponto ficaria para o grupo que criou a adivinhação.

Objetivo comunicativo: apresentar uma pessoa.

Objetivo Lingüístico: "Qui est-ce?" C'est ...; vocabulário necessário à apresentação: profissão, nacionalidade, idade.

Objetivo pedagógico: reforçar os objetivos lingüísticos citados levando os alunos a explorarem criativamente o objetivo comunicativo proposto.

Comentário: a atividade *Devinette* foi muito interessante. Os alunos usaram muito da criatividade na hora de escolher a personalidade a ser descrita. Suas descrições foram feitas com muita propriedade. Com um mínimo de vocabulário e estruturas aprendidas, cada grupo conseguiu apresentar a pessoa escolhida com detalhes pertinentes que favoreceram a participação dos demais grupos na tentativa de descobrir o nome da pessoa descrita.

Houve apenas um caso em que os alunos não conseguiram descobrir o nome da pessoa escolhida pelo grupo, contudo todas as hipóteses foram pertinentes.

Todos estavam animados e empolgados, queriam ter mais de uma chance para tentar adivinhar, o que demonstra que a atividade foi positiva não só trabalhando os objetivos propostos, mas permitindo aos alunos alcançá-los de forma dinâmica, agradável e interativa.

Atividade 6: Ache o par: País-nacionalidade (competição)

Procedimento: cada grupo de alunos, de 3 a 5, recebeu filipetas com nome de países e nacionalidades diferentes. Após a distribuição, um grupo de cada vez leu o nome de um país ou uma nacionalidade. Quem tivesse a informação correspondente deveria dizê-la antes de cinco segundos para formar o par. Ganharia o grupo que tivesse o maior número de pares formados.

Se ninguém se pronunciasse a respeito do que foi perguntado, ou o fizesse após o tempo estipulado, o ponto equivalente à formação do par ficava para o grupo que havia feito a pergunta.

Objetivo comunicativo: dar a nacionalidade e a procedência de alguém. Esta atividade insere-se no conjunto de tarefas que têm como objetivo: *Apresentar alguém*, porém, com maior ênfase no aspecto lingüístico.

Objetivo lingüístico: nacionalidades, nome de países e preposições diante destes, feminino das nacionalidades. E as perguntas: Qui est né(e) _____(prép) _____(país) est? e Les _____ (nacionalidades) sont nés où ?

Objetivo pedagógico: introduzir de maneira lúdica o vocabulário referente a nacionalidades e países que aparecem de forma resumida no quadro da página 10 do livro *Campus I*.

Este jogo serve igualmente para introduzir as preposições usadas diante dos nomes de países, pois ao invés de dizer simplesmente nome de país e nacionalidade, constroem-se perguntas como: Quem nasce na Espanha é ? ou O espanhol e a

espanhola nasceram onde?, as quais permitem também abordar a forma feminina dos adjetivos pátrios.

Comentário: A atividade desenvolveu-se de forma muito animada. Houve até "brincadeiras" paralelas em que, por ação do acaso (*A/ea*), alguns grupos "disputaram" mais a "vitória" entre si e se diziam frases como: "devolvam agora o ponto que vocês nos tiraram anteriormente". "Agora foi a nossa vez". "Nós vamos ganhar", etc, mas tudo em clima de entusiasmo, interesse e cordialidade.

Ache o par mostrou uma boa interação entre todos os membros da classe e cada qual se expressou segundo sua maneira de ser: uns mais tímidos, outros mais eufóricos, uns mais ágeis, outros mais lentos.

O trabalho com atividades que requeiram uso de outras inteligências¹⁴³ que não somente a lingüística pode favorecer a redução do filtro afetivo para aqueles alunos cuja "porta de sensibilização" seja outra, aumentando a motivação, o interesse pela atividade e, conseqüentemente, a participação.

Assim, por mais que a situação fosse de competição, via-se claramente que essa noção não estava presente nos indivíduos, mas que cada grupo simulava esse papel competitivo inerente ao jogo.

O clima não era de arrogância ou de superioridade, mas de interesse pelo jogo e de prazer em participar e acertar. Ao buscar a vitória para seu grupo, os aprendizes mostravam o quanto tinham aprendido nas aulas assistidas.

Convém acrescentar, porém, que é preciso ter cuidado com atividades muito competitivas em contexto escolar, sendo desejável mesclá-las com outras de caráter de ajuda mútua, entendimento, colaboração, pois há sempre a possibilidade de alguma sensibilização em relação aos termos "vitoriosos" e "perdedores".

Nesse sentido, o equilíbrio entre essas atividades auxilia a criar um ambiente de amizade onde todos queiram "aprender a aprender".

Ache o par foi também uma maneira interessante de se trabalhar a pronúncia

¹⁴³ Existiriam, enquanto formulação didática, pelos menos sete tipos de inteligência, entre as quais a inteligência lingüística. As demais seriam: inteligência espacial, interpessoal, lógico-matemática, corporal, intrapessoal, musical-sonora. (GARDNER (1994) apud SILVA, A. P. P. F. (1998). *Tecendo o jogo: a mão da abordagem lúdica no ensino de italiano como segunda língua*. São Paulo, 2006. 126 f. Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Italiana) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, p. 75)

de certos termos referentes à expressão das nacionalidades e nome de países. Foi uma atividade que mobilizou todos os aprendizes, motivou-os e fez com que eles conseguissem uma boa concentração. Ela permitiu ainda trabalhar de forma lúdica as preposições utilizadas diante de nomes de países, de forma a facilitar a automatização de seu emprego.

Houve um incidente curioso durante a realização dessa proposta. Um dos papeizinhos acabou ficando escondido no saquinho e por essa razão ninguém conseguia formar o par. Como consequência, houve grupos que tentaram responder à pergunta completando-a sem ter o papel correspondente, e foram fazendo tentativas.

Este pequeno incidente serviu, ao contrário do que se poderia imaginar, para motivar ainda mais a continuação do jogo, o que acabou sendo muito positivo, pois permitiu aos alunos não só reconhecer e associar os pares existentes como lançar hipóteses a partir do que já sabiam sobre criação lexical e gênero dos adjetivos.

Com este jogo, finalizamos a segunda sequência deste primeiro bloco. Passemos à terceira.

SEQÜÊNCIA 3 :Nomear coisas e lugares

Atividade 1: Etiquete os monumentos

Procedimento: trouxemos algumas fotos de Paris e as colamos na lousa. Em seguida, distribuimos aos alunos etiquetas com os nomes dos lugares e monumentos presentes nas fotografias.

Pedimos a eles que fossem até a lousa e verificassem se havia algum lugar ou monumento que conheciam. Depois, eles comentaram se já tinham visitado Paris, se conheciam por fotos, revistas, filmes, etc.

Na sequência, pedimos que cada um observasse a etiqueta recebida e tentasse nomear uma das fotos com ela.

Assim, depois que todos colaram-nas sobre as fotos, procedemos à verificação junto com a classe perguntando alternadamente aos alunos ou o nome

do monumento ou o que era a foto apontada. Após a resposta do aluno, perguntávamos se a classe estava de acordo ou se era necessário recolocar a etiqueta.

Depois de se fazer a conferência demos alguns minutos para os alunos que queriam copiar os nomes de monumentos e verificar mais uma vez as fotos. Aproveitamos também para tirar dúvida sobre pronúncia.

Material: 10-15 fotos colocadas em plásticos, etiquetas com nome das fotos (ou papel e fita adesiva).

Objetivo comunicativo: apresentar, nomear um lugar.

Objetivo lingüístico: Il s'appelle, elle s'appelle, c'est la/le/l'/les , voici la, le l', les; voilà e os nomes de alguns monumentos e lugares parisienses.

Objetivo cultural: apresentar e falar sobre alguns lugares e monumentos de Paris.

Objetivo pedagógico: explorar de forma mais dinâmica e interativa o objetivo de apresentação de um lugar, assunto que aparece nas páginas 8 e 9 do livro didático. Preparar para o jogo de papel "*Vous êtes guide*", fazendo que todos conheçam pelas fotos trazidas alguns dos monumentos e lugares importantes em Paris e que isto seja conhecimento comum a ser usado como base na atividade de improvisação realizada na seqüência.

Comentários: Esta atividade refletiu nossa preocupação de que todos os alunos soubessem qual lugar ou monumento estaria falando um colega durante sua improvisação. Foi também uma tentativa de trazer elementos um pouco mais reais e interessantes que tornassem a atividade posterior menos abstrata, contribuindo para criação do cenário para a improvisação¹⁴⁴.

Etiquete o monumento nos permitiu observar que os grande ícones; Tour

¹⁴⁴ O fato de se ter alguns elementos básicos em cena é importante para os alunos iniciantes, pois, auxilia-os na compreensão e os deixa mais livres para imaginarem e preocuparem-se com elementos de ordem comunicativa e lingüística.

Eiffel, Arc du Triomphe são bem conhecidos, mas que há outros como a Igreja do Sacré-Coeur, Le Cimetière de Montparnasse, Père-Lachaise que não são tão conhecidos dos alunos.

Evidenciando a interação do grupo-classe, notamos que uma das alunas não sabia o que deveria nomear e que um colega, que havia visitado Paris, tentava com ela reconhecer o monumento procurado.

Esse é um índice muito interessante que reflete: primeiro, a autonomia da aluna que lançou mão de uma estratégia para executar a tarefa e não simplesmente deixou de realizá-la ou recorreu à professora. Em segundo, a aluna não se sentiu envergonhada de não saber ou de ter que perguntar. Ela demonstrou confiar no colega e sentir-se à vontade para lhe pedir ajuda.

Destaca-se também o procedimento do colega que não pegou a etiqueta e simplesmente a colou sobre a foto, fazendo assim, a tarefa e solucionando a questão. Ao contrário, observa-se que ele quis auxiliá-la na procura do monumento, demonstrando com isso um sentimento de cooperação.

Esse acontecimento confirmou aquilo que já havíamos afirmado e no que acreditamos: que os jogos e as atividades de interação não só auxiliam no aprendizado da língua como sensibilizam à uma formação dos sujeitos participantes, a uma atitude que favorece esse comportamento de ajuda mútua. Isto porque, os jogos criam um ambiente propício à cooperação e à integração dos indivíduos formando o que os teóricos sugerem e nós pudemos vivenciar: uma noção de grupo que compartilha objetivos e meios para alcançá-los.

Atividade 2: Vous êtes guide. Présentez Paris!

Procedimento: atividades prévias: *Etiquete o monumento* e aquelas propostas às páginas 8-9 do Livro Campus I.

Para esse *jogo de papel*: dividimos a classe em grupos de 4 integrantes e demos as seguintes instruções: Um de vocês é guia, os demais turistas em visita à Paris. Escolham alguns monumentos para serem apresentados na visita. Combinem entre vocês os personagens, os lugares a serem visitados e a ordem destes.

Determinem quem começa a cena¹⁴⁵.

Dado um tempo para o acordo dos grupos, convidamos a iniciar a atividade.

Ao final de cada jogo discutia-se a realização de cada grupo.

Material: fotos de Paris para se criar o ambiente da visita (Estes recursos são um veículo facilitador para a imaginação).

Objetivo comunicativo: apresentação/ identificação de um lugar, um monumento.

Objetivo lingüístico: formas de apresentação: voilà le, la, l', les, je vous présente, ici c'est le, la, l', les, perguntas. Qu'est-ce que c'est? Quel est le nom de ce monument? Respostas correspondentes.

Objetivo pedagógico: fazer com que os alunos apliquem de maneira dinâmica e espontânea os conhecimentos adquiridos, que produzam oralmente na Língua Francesa, e que pela necessidade comunicativa aprendam novas expressões, que a prática os leve a parafrasear, a criar estratégias próprias para a execução do ato comunicativo.

Vous êtes guide foi o segundo passo no uso do modo improvisacional como meio de aplicação dos conhecimentos transmitidos.

Comentários: esta produção oral foi mais espontânea e revelou-se mais rica e criativa que a primeira. Alguns alunos ainda quiseram redigir o texto de sua apresentação. Outros perderam-se um pouco na atividade, pois, tentaram memorizar as frases que gostariam de dizer, mas acabaram se esquecendo. Esse acontecimento foi muito importante, pois, ao depararem-se nessa situação, eles tiveram a oportunidade de, encontrando apoio nos colegas e no docente, usar da criatividade e desenvolver a conversação.

A atividade improvisacional é também uma maneira de fornecer ao aprendiz maior tempo de detenção da palavra. Muitos dos alunos que normalmente não

¹⁴⁵ O fato de saber quem começa a improvisação tranquiliza de certa forma os participantes, pois, não há aquele silêncio inquietante à espera daquele "corajoso" que tomará a palavra por primeiro. cremos que esse procedimento é ainda mais importante quando se trata de iniciantes, no caso, iniciantes tanto na LE como na improvisação teatral.

gostavam de se pronunciar, que eram mais tímidos e deixavam que outros falassem primeiro, na hora da improvisação já não sentiram tanta dificuldade de se expressar e o fizeram de forma adequada à situação e com muito boa desenvoltura.

Esses sinais nos revelam um crescimento constante e um aprendizado no utilizar a língua estrangeira como meio de expressão. E as atividades de improvisação contribuem claramente para esse processo.

Os jogos que apresentamos na seqüência constituem um conjunto, cujo objetivo foi a apresentação e a sistematização do vocabulário da sala de aula.

Atividade 3: Qu'est-ce que c'est? (atividade de apresentação)

Procedimento: colocamos sobre a mesa alguns objetos do dia a dia da classe. Distribuímos aos alunos os nomes destes objetos. Em seguida, pedimos que verificassem qual era objeto cujo nome eles haviam recebido e onde ele estava.

Transcorrido esse tempo, cada aluno escolheu um objeto diferente do seu e, de forma intercalada, perguntavam o nome do objeto que tinham em mãos. Aquele que havia recebido o nome do referido objeto respondia à pergunta.

Material: objetos variados e nome destes escritos em tiras de papel.

Objetivo comunicativo: nomear um objeto.

Objetivo lingüístico: pergunta Qu'est-ce que c'est? X Qui est-ce? C'est un, une, des (artigos indefinidos) e alguns nomes de objetos presentes na sala de aula como: lápis, caneta, estojo, cadeira.

Objetivo pedagógico: fornecer um meio dinâmico e lúdico para a apresentação dos nomes de objetos do cotidiano da sala de aula, favorecendo sua memorização. Propiciar um contexto significativo para a sistematização da diferença entre *Qu'est-ce que c'est?* e *Qui est-ce?* (óbvia em português, mas constantemente confundida pelos aprendizes em fase inicial de aprendizagem).

Comentários: Este jogo foi muito apreciado pelos alunos. Eles ressaltaram a pertinência da associação entre o nome e o objeto propriamente. O elemento curiosidade foi importante para sua realização.

O fato de associar o nome (pronúncia) ao objeto e, em seguida, à sua ortografia facilita a compreensão e favorece a memorização.

Qu'est-ce que c'est? Foi uma maneira agradável de se trabalhar com o vocabulário da sala de aula.

O *Bingo dos objetos*, atividade que apresentamos logo abaixo, foi uma maneira também lúdica de fazer a reaplicação dos vocábulos apresentados no exercício que acabamos de comentar.

Atividade 4: Bingo dos objetos/ ou jogo da velha (atividade de reforço)

Procedimento: os alunos formaram pares e cada um recebeu uma cartela e um envelope com os nomes dos objetos da cartela. Podia-se proceder de duas formas:

- Executar um bingo. Cada aluno retirava do envelope o nome de um objeto e perguntava ao colega que objeto era aquele. Se acertasse, ele recebia o papel com o nome do objeto e o colocava sobre o desenho. Após isto, era a vez do colega, que procedia da mesma forma. Ganhava quem formasse um terno (horizontal ou vertical) primeiro.

Caderno	Apontador	Borracha
estojo	Lápis	régua
Caneta	Pasta	tesoura

- A segunda forma era o jogo da velha. O procedimento era o mesmo, só que ganhava quem completasse as 3 primeiras figuras – na horizontal, na vertical ou na diagonal.

		Borracha
	Lápis	
Caneta		

Em ambos os casos, quando o aluno errava o nome do objeto, era o colega quem marcava o ponto.

Material: cartelas com imagens de objetos e envelopes com os respectivos nomes.

Objetivo comunicativo: nomear os objetos.

Objetivo lingüístico: nome dos objetos da classe ou do quotidiano.

Objetivo pedagógico: aplicar de maneira lúdica o vocabulário apresentado em atividades anteriores favorecendo a sistematização.

Comentários: o jogo que trabalha com a sorte (alea) é sempre muito bem apreciado pelos alunos. Eles gostaram bastante e afirmaram que ele favoreceu a memorização do vocabulário trabalhado.

ATIVIDADES DE IMPROVISACÃO: SISTEMATIZAÇÃO DAS TEMÁTICAS ANTERIORES

As próximas improvisações constituem um aprofundamento da temática apresentada na primeira unidade do material didático e foram aplicadas com o intuito de propiciar aos aprendizes um contexto mais amplo e criativo para a exploração das competências e conteúdos trabalhados. Elas visavam também ampliar a própria prática improvisacional explorada nas atividades iniciais: **Casting e Vous êtes guide: Présentez Paris!**

Atividade 5: À l'Exposition

Improvisação livre a partir dos desenhos do livro.

Procedimento: Como pré-etapa à atividade de improvisação, a partir das imagens da página 15 do livro didático que ilustravam cenas em uma exposição, pedimos aos alunos que fizessem o levantamento do vocabulário que eles julgavam necessário a uma das cenas. Solicitamos que pensassem também em adjetivos positivos e negativos para a caracterização das obras de arte "visitadas". Transcorrido esse tempo, os alunos apresentaram o vocabulário discutido para a classe. Depois de alguns esclarecimentos, a classe foi dividida em grupos de 2 e 3 alunos, conforme o número de personagens de cada imagem. As cenas foram sorteadas. Assim, com base no vocabulário partilhado, os alunos improvisaram a cena sorteada que, em sua maioria, foi diferente daquela cujo vocabulário haviam preparado.

Foi dado a eles a liberdade de usarem o espaço da sala como achassem melhor e de utilizar a lousa ou qualquer objeto para simular a obra de arte apreciada.

Objetivo comunicativo: apreciar uma exposição (seria trabalhado também: saudar, apresentar-se ou apresentar alguém).

Objetivo lingüístico: alguns adjetivos para a apreciação de obras de arte: beau, belle, bizarre, magnifique, intéressant (e), original, vocabulário referente à obra de arte; tableau, peinture, sculpture, artiste, peintre, sculpteur, la peinture de Picasso, une peinture, uso de estruturas para apresentação (de si, de pessoas e de objetos), expressões de saudação poderiam aparecer.

Objetivo pedagógico: Propiciar por meio da improvisação um espaço de criação, com a revisão, reaplicação e sistematização dos conteúdos trabalhados referentes à primeira unidade do livro Campus I e seu conjunto de competências. Fomentar a interação entre os alunos e a exploração de estratégias para execução do ato comunicativo que se apóia em uma realidade ao mesmo tempo imaginária e plausível de visita a uma exposição. Levar a um aperfeiçoamento da própria prática improvisacional.

Comentários: Sortear uma nova cena, diferente daquela cujo vocabulário os alunos haviam preparado, é uma medida interessante para motivar o exercício de improvisação e evitar a leitura do texto caso alguns deles o tivessem redigido.

À *l'exposition*, como as demais improvisações, revelou a capacidade criativa e o bom aproveitamento dos conteúdos na execução da atividade proposta. Ela evidenciou uma melhora significativa na performance da classe neste tipo de atividade com uma maior desenvoltura e demonstração de uma sensação de bem-estar.

Atividade 6: QUEM (Jogo teatral)

Complementando a temática de apresentação, propusemos aos alunos o jogo teatral "quem" (cf. Spolin) que se refere à exploração da personagem na cena dramática.

O interesse em desenvolver esse jogo estava em introduzir a linguagem teatral de forma mais enfatizada, permitindo que os alunos, a partir do conhecimento lingüístico e comunicativo acumulado e das dinâmicas aplicadas, pudessem nesta atividade ter a oportunidade de se dedicar à linguagem teatral.

Procedimento: A sala foi dividida em duplas. Cada uma delas sorteou os personagens da cena para improvisar. A situação deveria ser de saudação e/ou apresentação, tema trabalhado nas aulas até então. Explicamos que o intuito era o de mostrar aos colegas (*platéia*) entre que personagens (*quem*) a cena se desenvolvia (*problema*). Em nenhum momento eles poderiam dizê-lo. Se, por exemplo, um dos personagens fosse o médico, o paciente não deveria dizer *Bonjour docteur*, mas evidenciar de alguma maneira que a situação de saudação estabelecia-se entre o médico e o paciente.

Foi dado aos alunos certo tempo para que imaginassem a cena: o local (*onde*), a ação (*o que*) a ser desenvolvida e refletissem sobre seu personagem (*quem*). Indicamos que combinassem entre si quem começaria e quem finalizaria a cena para que houvesse uma coerência e uma delimitação de tempo. A cena não

poderia ser preparada por escrito visto se tratar de uma improvisação.

Ao término de cada cena, perguntávamos à classe se havia ficado claro quem eram os personagens e eles faziam suas hipóteses.

Ao final, discutimos sobre o que se poderia fazer para deixar mais nítido o personagem em questão.

Objetivo comunicativo/Objetivo lingüístico: referem-se ao que foi exposto para as atividades cujo tema foi de apresentação e saudação, e à utilização adequada dos pronomes de tratamentos e dos pronomes pessoais "TU" e "Vous".

Objetivo pedagógico: proporcionar aos alunos executaram de forma espontânea o ato comunicativo pedido, rememorando e aplicando os conhecimentos adquiridos de maneira prática, criativa e pessoal e em interação com seus colegas. Permitir aos alunos explorarem as condições de realização do ato comunicativo enfocando outros aspectos e não somente o código lingüístico, considerando o contexto, o comportamento dos personagens, a linguagem corporal e gestual condizentes ao papel assumido, as exigências dos papéis sociais como aponta Moreno, a modulação e o tom da voz, e outros traços característicos dos personagens a serem desvelados¹⁴⁶.

Comentários:

A atividade foi pertinente, mostrou a desenvoltura e a capacidade criativa dos alunos dentro do contexto trabalhado e pedido. Alguns ainda se sentiram inibidos para improvisar diante dos demais colegas. De toda a forma, a atividade continuou a abrir caminho para outras improvisações que viriam e em que os alunos seriam chamados a realizar uma produção oral e espontânea com base no conteúdo visto. Cremos que foi uma excelente oportunidade para refletir sobre o uso da linguagem na comunicação e ilustrar aquilo que sabemos bem em língua materna, mas que o sistema escolar tende a nos fazer esquecer: que o signo lingüístico não é o único responsável pela interação entre os agentes do ato comunicativo.

¹⁴⁶ Vimos no capítulo 3 que os papéis (sociais ou sócio-profissionais), como formas predeterminadas socialmente, impõem certos comportamentos e obrigações àqueles que os exercem, comportando elementos de ordem social, coletiva e também particular.

BLOCO 2:

As próximas atividades apresentadas têm como pano de fundo as competências e os saberes citados abaixo, são referentes à segunda unidade do Campus I e foram aplicadas na terceira semana, o que corresponde em média a mais 15 horas de aulas:

Unidade	Objetivos Comunicativos	Objetivos Lingüísticos Gramática	Objetivos Lingüísticos vocabulário
2. Faire connaissance	<ul style="list-style-type: none"> • Donner des informations sur une personne • Demander • Exprimer ses préférences • Parler de son travail, de ses activités et de sa ville. • Parler de sa famille. 	<ul style="list-style-type: none"> • L'interrogation (est-ce que...) • Négation (pas de) • Quel interrogatif • Verbes aimer, préférer, faire au présent. • Adjectifs possessifs (<i>mon/ma, ton/ta et votre</i>) 	<ul style="list-style-type: none"> • Professions • Loisirs • La famille

Resumo das atividades que constituem esse bloco:**SEQÜÊNCIA 4 : Falar de si**

Tema 1:Dados pessoais.

Atividade 1: Fiche de renseignement

Atividade 2: Jeu du ballon

Atividade 3: cenas curtas

Tema 2: Preferências.

Atividade: Simulação de uma enquete

Tema 3: Lazer.

Atividade: O que fazer no final de semana?

A) Introdução ao tema

B) *Improvisação (Conflito escondido- Spolin)*

SEQÜÊNCIA 4 : Falar de si / Pedir informações

Tema 1: Dados pessoais

Atividade 1: Fiche de renseignement

Esta atividade se desenvolveu em três partes: a primeira de produção escrita, a segunda de expressão oral e a terceira de improvisação. Abaixo citamos a seqüência e o procedimento de cada etapa.

a) Produções Escritas:

Procedimento 1:

À página 20 do livro *Campus 1* encontramos uma ficha de informações e um anúncio que serviram de base para a produção escrita dos alunos:

FICHE DE RENSEIGNEMENTS
Nom: Marie
Prénom: Dominique
Adresse: 14, rue Sainte Catherine 69000 LYON
Téléphone:
Télécopie:
Adresse électronique (mél):
Âge: 31 ans
Situation de famille: célibataire
Enfants: 0
Langues parlées: anglais et italien

<p>COMPAGNIE D'ASSURANCE</p> <p>Cherche Ingénieur informaticien (homme ou femme), 30 à 40 ans.</p>
--

Cada aluno, a partir do modelo do livro, redigiu sua própria ficha de informações e, em grupo de três, um anúncio, os quais serviram de material de apoio para as atividades de expressão oral e de improvisação que mencionamos abaixo.

b) Expressão Oral:

Procedimento 2:

- Recolhemos as fiches de renseignement e as redistribuímos de forma aleatória. Em seguida, indicamos que os alunos andariam pela classe e entrevistariam dois colegas, completando para cada um uma ficha de informações. À entrevista, porém, os alunos responderiam como se fossem o colega cuja ficha eles haviam recebido. Assim, se A recebeu a ficha de B, quando entrevistado, A responderia às questões a partir do que B havia escrito em sua ficha.
- Antes de executarem a fase acima, os alunos leram as fichas que haviam recebido e puderam sanar algumas dúvidas. Sugerimos que procurassem o dono da ficha para os esclarecimentos de ordem lexical e pessoal¹⁴⁷.
- De posse de suas "novas identidades" os alunos iniciaram sua caminhada pela classe, pedindo e fornecendo informações.
- Ao término das entrevistas, realizamos com os alunos a partilha das informações. Cada um escolheu uma das informações obtidas de cada entrevistado e as apresentou à classe (o que complementa a competência

¹⁴⁷ Esse procedimento favorece a construção e a negociação de sentido, além de permitir trocas horizontais, ou seja, entre os próprios alunos e não somente entre o aluno/a classe e o professor.

'Apresentar Alguém' trabalhada em atividades anteriores).

c) Improvisação: Entrevista de emprego.

Na temática proposta pelo livro, os alunos realizaram a improvisação de uma cena de entrevista (de emprego) a partir de suas produções: fiche de renseignement e anúncios.

Procedimento 3:

- Cada grupo leu seu anúncio
- todos os anúncios foram postos sobre a mesa central como se fosse um grande mural ou uma página de anúncios no jornal.
- Propusemos aos alunos que eles analisassem os anúncios e verificassem se havia algum ao qual eles gostariam de responder. No caso de resposta afirmativa, indicamos que eles retivessem as informações necessárias para responder ao anúncio que mais lhes interessava.
- Quando eles já haviam escolhido, dissemos que eles iriam realizar a entrevista correspondente ao anúncio e se organizariam de modo que houvesse candidatos e entrevistadores para as vagas. Fizemos uma verificação para equilibrar melhor os grupos.
- Foram deixados alguns minutos para que os alunos se organizassem e definissem os papéis que assumiriam. Os entrevistadores partiram do anúncio que seu grupo havia feito e os entrevistados puderam escolher e assumir qualquer uma das identidades das fichas produzidas. Na seqüência, passou-se à improvisação das cenas.

Material: livro Campus 1 p. 20 e produções dos alunos.

Objetivo comunicativo: Solicitar e fornecer, em contexto formal, no caso: entrevista de emprego, dados pessoais como nome, endereço, idade, línguas estrangeiras que conhece.

Objetivo lingüístico: formas interrogativas: pronomes interrogativos, partícula *est-ce que*, entonação, verbos: habiter, parler, savoir, avoir, chercher, locução: avoir besoin, pronomes possessivos, negação + DE, endereço, números, estado civil, algumas profissões.

Objetivo pedagógico: permitir aos alunos explorarem o conteúdo trazido pela unidade de forma dinâmica, participativa, interativa e ancorada em uma realidade, embora imaginada, muito plausível, contando com dados pessoais e relevantes para cada um deles. Esse tipo de atividade visa também auxiliar no constante processo de propiciar o conhecimento pessoal entre os alunos, reforçando o sentimento de coletividade.

Comentários: O conjunto de atividades propostos em *Fiche de Renseignement* foi uma maneira interessante e apreciada pela maioria dos alunos de propiciar-lhes novo conhecimento, a prática dos saberes adquiridos e a interação com os colegas. A dinâmica de buscar as informações embasou o jogo de papel e ambos permitiram aos aprendizes adquirir pela prática e de maneira interativa e comunicativa novos conhecimentos (incluindo aqueles de ordem inter-pessoal).

Atividade 2: Jeu du ballon

Como atividade complementar, propusemos aos alunos o jogo da bola¹⁴⁸, com intuito de reforçar o conteúdo lingüístico "números".

Procedimento: Ao receber a bola em mãos, o aluno devia dizer um número e lançar a bola a um dos colegas que continuava a seqüência iniciada até o sinal para recomeçar uma nova numeração.

Objetivo lingüístico: números.

Objetivo pedagógico: facilitar a memorização dos números.

¹⁴⁸ Mesmo princípio da atividade "Passando a bola".

Comentários: Pudemos notar que os alunos gostaram muito da atividade, que foi, além de divertida, proveitosa para a compreensão, a memorização e a pronúncia dos números.

O *jeu du balon* demonstrou o gosto dos alunos por participarem da dinâmica e possibilitou a ajuda mútua. Quando um dos alunos não sabia o número a dizer, os outros lançavam mão de estratégias para o auxiliar: iniciavam o som e deixavam o aluno completar, induziam-no a fazer associações com a língua materna como por exemplo para o número quinze dizendo que a diferença estava na pronúncia, ou para o número dezoito, falando: "junta dez e oito"¹⁴⁹ e se o aluno respondia "dix-huit", os demais incentivavam com palavras como *oui, juste, c'est ça*, confirmando sua hipótese.

Por esses indícios, observamos claramente o potencial interativo e participativo que os jogos alcançam na construção do conhecimento. Eles permitem e propiciam um aprendizado cooperativo, deixam os alunos mais livres para questionarem a LE, compará-la com a LM, fazerem suas hipóteses o que é fundamental para o processo de conhecimento e de apropriação da língua.

Língua que antes era apenas do Outro, mas que aos poucos vai se tornando também sua, na medida em que é canal de expressão de suas necessidades. O jogo contribui nesse sentido, à autonomia e à colocação do aprendiz face à língua que aprende em atitude de ação e reflexão.

Atividade 3: Cenas curtas

Procedimento: Em reforço à competência "pedir uma informação" que subjaz as primeiras páginas duplas¹⁵⁰ da segunda unidade do livro didático, propusemos aos alunos a improvisação de cenas rápidas com base nos desenhos presentes na página 23, cujo contexto refere-se a solicitações de informações.

¹⁴⁹ Entrevimos antecipadamente no caso do número dezesseis, *seize* em Francês, a fim de que eles não sistematizassem uma forma errada como *dix-six*, por exemplo.

¹⁵⁰ O livro *Campus* é dividido em módulos. Cada módulo compreende três unidades divididas em 6 sub-unidades de duas páginas (double-page).

Material: página 23 do livro didático.

Objetivo comunicativo: pedir informações

Objetivo lingüístico: Frases interrogativas

Comentários: as cenas propostas pelos desenhos do livro eram de pedido de informação. Em um deles, por exemplo, uma pessoa conversava com outra que estava atrás de um balcão em uma livraria e acima do desenho lia-se a frase "est-ce que vous avez...", sugerindo o ato comunicativo citado.

Os jogos de papéis desenvolvidos passaram-se na livraria e em um hotel, como sugerido no livro, e também em outros lugares indicados pelos alunos como no correio, na banca de jornal, no supermercado e em loja. Eles foram interessantes na medida em que propiciaram o processo contínuo de aplicação dos conteúdos em atividade prática, criativa e interativa, contribuindo para um melhor desempenho lingüístico e improvisacional dos alunos.

Tema 2: Preferências

Procedimento:

Para o tópico preferências, optamos por utilizar uma pequena canção como ponto de partida para a apresentação da temática e das estruturas lingüísticas necessárias sugerindo, na seqüência, o uso da canção como modelo para a construção de uma poesia. Em segundo momento, utilizamo-nos do material didático explorando o desenho da página 24 que apresenta várias expressões para indicar preferência e convidamos os alunos a compartilharem de seus gostos elencando 7 elementos daquele que eles gostavam mais àquele que eles detestavam.

Fizemos o exercício de compreensão oral proposto no livro: Um rapaz falava de suas preferências e o aluno deveria completar um questionário presente na página 25.

Por fim, os alunos fizeram eles mesmos uma enquete (micro-trottoir) com os colegas para saber suas preferências e ao final, fizemos a somatória e a

classificação dos itens.

Material: a canção J'aime le soleil¹⁵¹, as páginas 24 e 25 do livro didático e folha de papel para anotar a enquete e seu resultado.

Objetivo comunicativo: Expressão de preferência

Objetivo lingüístico: verbos e locuções indicativos de agrado e desagrado no que se refere à expressão de preferência, advérbios moduladores como muito, um pouco, etc.

Objetivo pedagógico: reforçar e dinamizar o conteúdo apresentado no livro do aluno, fornecendo opção de atividade de compreensão oral e buscando sempre atividades de interação, participação e partilha de informações.

Comentários: os alunos apreciaram bastante a canção e a atividade como um todo. Foi mais uma oportunidade para os alunos compartilharem informações pessoais por meio da expressão oral na língua estrangeira.

Tema 3: Lazer

Atividade 1: O que fazer no final de semana?

Procedimento:

A) Introdução ao tema

Como ponto de partida trabalhamos o diálogo do livro "Un week-end à la montagne" da página 28. Na seqüência, em duplas ou trios, os alunos conversaram sobre os esportes que praticam, os lugares de que mais gostam para passear, viajar, e sobre

¹⁵¹ KANEMAN-POUGATCH, M. *Café crème 1: Méthode de français*. Paris: Hachette, 2003.

o que eles costumam fazer no final de semana ou no tempo livre.

Ao final, cada dupla compartilhou do que discutiu, mencionando algumas das informações dadas pelo colega.

B) Improvisação (Conflito escondido- Spolin)

Em seguida, a partir do que foi exposto, pedimos que eles formassem grupos de 3 a 4 pessoas segundo suas afinidades e propusemos a eles improvisar uma cena na qual amigos discutem o que fazer para o fim de semana. Sugerimos que olhassem os desenhos da página 29 do livro do aluno para terem idéias de algumas atividades. Um dos desenhos mostra amigos sentados em um sofá, o que dá idéia de que eles estejam na casa de um deles, ou na casa deles se morarem juntos. Em outro, há um homem e uma mulher em um piquenique. Há ainda pequenos desenhos em que um personagem imagina, por exemplo, ir ao cinema e o outro tem a intenção de jogar tênis.

Baseando-nos na noção de conflito escondido, um jogo proposto por Spolin, distribuímos aos alunos algumas indicações "secretas" a serem incorporadas à improvisação como:

- seu personagem só aceitará a proposta que um dos seus amigos fizer (a escolher);
- um dos amigos presentes na cena deixou você esperando da última vez, e por isso, você não aceita mais ir com ele.
- Você gostaria de ficar à sós com um(a) dos amigos, pois têm um segredo a lhe contar.
- Você não quer sair, mas não quer magoar os amigos dizendo que não vai sair com eles.
- Você quer ficar sozinho(a) esse final de semana, pois planeja uma surpresa aos amigos.
- Você está chateado (a) com seus amigos.

Quem recebesse a indicação a guardava para si. Os colegas não deveriam ter acesso à informação e durante a improvisação o aluno não poderia declarar seu

"conflito", ele buscava evidenciá-lo à platéia, sem dizê-lo claramente.

Material: livro dos alunos e indicações para a improvisação.

Objetivo comunicativo: programar atividades de lazer, aceitar e/ou recusar uma proposta

Objetivo lingüístico: verbos e substantivos relacionados à atividades de lazer como: sortir, aller, danser, nager, marcher, regarder, voir, la danse, la marche, atividades esportivas: deltaplane, VTT, canoë, a locução faire du sport, as preposições de e à + la, l', le, les (os artigos definidos), e frases para expressar desejo como: je voudrais, j'aimerais, e sugestões: et si on va...

Objetivo pedagógico: levar os alunos a partilharem suas atividades quotidianas e de lazer com seus colegas, construindo o conhecimento inter-pessoal. Trabalhar com a linguagem teatral, propondo algumas intervenções nas improvisações a serem realizadas, visando aumentar o potencial criativo dos alunos e desviar um pouco a atenção normalmente concentrada no simples "o quê dizer", para uma atenção voltada no que dizer para alcançar determinados objetivos, ou seja, almejando criar com isso condições mais plausíveis de comunicação.

Comentários:

Nesse sentido de voltar a atenção ao como e não somente no que dizer, destacamos a opinião de uma aluna: *"foi interessante dizer... algo em francês com uma emoção semelhante a de quem vivencia situações nessa língua"* (A.S.).

Outro comentário precioso foi de um dos alunos enquanto espectador a respeito de uma das cenas. Ele afirma *"o diálogo talvez não fosse necessário para que a comunicação entre o grupo e a classe se efetivasse. A compreensão da mensagem ... foi facilitada pelo esforço do grupo em intensificar a expressão física do diálogo"* (A S S).

BLOCO 3:

As atividades que comentamos na seqüência fazem referência às competências e aos saberes propostos no livro para a terceira unidade e correspondem às últimas 15 horas de curso (quarta semana):

Unidade	Objetivos Comunicativos	Objetivos Lingüísticos Gramática	Objetivos Lingüísticos vocabulário
3. Organiser son temps	<ul style="list-style-type: none"> ○ Dire la date et l'heure ○ Donner des informations sur l'emploi du temps ○ Proposer, accepter et refuser ○ Interroger et répondre ○ Faire un programme d'activités. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Expression de la situation dans le temps ○ Verbes finir, fermer, ouvrir, venir et partir au présent. ○ Les pronoms toniques ○ Conjugaison pronominale ○ Sensibilisation au partitif ○ Verbes vouloir et pouvoir au présent ○ Futur proche ○ Oui/si –moi aussi/ moi non plus ○ <i>(l'interrogation avec l'inversion du pronom sujet)</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Heure ○ Date ○ Rythmes de la journée

Resumo das atividades que constituem este bloco:

SEQÜÊNCIA 5: Organizar as atividades quotidianas.

Tema 1: Organização do tempo.

Atividade 1: Agendas pela metade

Atividade 2: Bingo das horas

Atividade 3: cenas curtas (2): Horário errado.

Tema 2: Convidar/Propor.

Atividade 1: cenas curtas (3): Aceitar/recusar.

Atividade 2: trocando convites

Atividade 3: Agenda em conflito (inspirado Conflito escondido Spolin)

Tema 3: Planejando o final de semana.

Atividade: Jogo: Qu'est-ce que tu vas faire? Je vais ...

Atividade: Simulação de uma *journée*.

SEQÜÊNCIA 5: Organizar as atividades quotidianas

Tema 1: Organização do tempo

Atividade 1: Agendas pela metade

Procedimento:

No livro dos alunos, junto com o diálogo apresentado na página 36, existe um modelo de uma página de agenda com o emprego do tempo do personagem Patrick. A exemplo desse documento pedimos que os alunos redigissem uma página de sua própria agenda, deixando um espaço de duas linhas mais ou menos entre uma das atividades que eles haviam registrado.

Exemplo:

FÉVRIER 2007	MERCREDI	14
8	Aller à la fac	
9	cours de français	
10		
11	passer à la bibliothèque	
12	rentrer à la maison	
18	aller chez Christine	
19	dîner	
20	faire les exercices de français	
21	regarder la télé	
22		

Recolhemos essa produção e deixamos que eles conversassem um pouco com o colega do lado sobre suas atividades quotidianas.

De posse das folhas de agenda, dividimo-las pela metade (na demarcação que os alunos haviam deixado) e as redistribuímos conforme o número de alunos.

Na seqüência, indicamos aos alunos que eles tentassem descobrir quem possuía a metade da agenda que lhes faltava. Assim, circulando pela sala, os alunos foram formulando questões a fim de fazer esta descoberta.

Quando haviam descoberto "sua metade", nos pares formados, os alunos questionaram-se a fim de complementar sua agenda com as informações do colega.

Ao final, as duplas apresentaram à classe algumas das atividades que fariam naquele determinado dia.

Material: página 36 do livro (apenas como modelo) e folha de papel ou de agenda.

Objetivo comunicativo: organizar atividades quotidianas e compartilhar informações.

Objetivo lingüístico: formulação de perguntas, datas, dias da semana, horas e tarefas do cotidiano.

Objetivo pedagógico: levar os alunos a trabalharem de forma dinâmica, interativa e contextualizada os objetivos comunicativos e lingüísticos mencionados acima.

Comentários: **Agendas pela metade** trabalhou com a expressão escrita e oral ao mesmo tempo que favoreceu a integração dos alunos e a troca de informações. A dinâmica envolveu a formulação de perguntas, o vocabulário referente às datas, dias da semana, horário e de tarefas do cotidiano, permitindo uma maior fixação desses elementos e seu uso contextualizado.

Como a "agenda" passou a ser de dois colegas e não mais de apenas um, esse fato gerou a necessidade do uso da primeira pessoa do plural ao invés da primeira do singular, mais freqüente, e uma real negociação entre os alunos acerca das informações a serem apresentadas à classe.

Atividade 2: Bingo das horas

Para ilustrar e complementar o trabalho com o vocabulário das horas, trouxemos para os alunos o bingo das horas (*alea*).

Procedimento: O bingo das horas funciona como um jogo de bingo normal. A diferença é que no lugar dos números tem-se nas cartelas horas. No caso, cantavam-se as horas sorteadas e os alunos completavam as quinas horizontal e/ou vertical. O primeiro a completar uma das combinações era o vencedor. Jogamos até se completarem 3 quinas. Quando havia ganhador, este anunciava as horas sorteadas para a formação de sua quina e um fiscal (outro aluno) fazia a conferência. Na seqüência, o vencedor assumia o lugar de cantar as horas.

Material: cartelas como as de um bingo normal só que com horas e as mesmas peças para o sorteio.

Exemplo:

12h00	16h15	00h00	12h05
-------	-------	-------	-------

12h00	16h15	00h00	12h05
03h00	04h30	15h00	17h00
11h00	00h45	10h56	01h00
02h22	13h00	12h30	22h00

Objetivo lingüístico: horas

Objetivo pedagógico: complementar o trabalho com o vocabulário das horas com uma atividade conhecida, prazerosa e que permite a associação entre grafia e som, favorecendo a memorização.

Comentários: Os alunos demonstraram se divertir bastante. Mesmo ao final das 3 quinas completadas, eles queriam continuar jogando. Cremos que a empolgação natural do jogo contribua para a memorização dos elementos trabalhados.

Atividade 3: cenas curtas (2): Horário errado

Procedimento: Partimos das propostas de três desenhos do próprio livro didático. Eram cenas que indicavam que uma pessoa encontrava-se em determinado local em horário errado. Elas sugeriam um casamento, um cinema e um escritório de

seguros.

Em duplas e trios os alunos analisaram os desenhos e escolheram aquele cuja cena gostariam de realizar. Eles definiram quem seriam os personagens e o porquê deles ou um deles estar atrasado ou adiantado.

Ao final, comentamos as realizações e aqueles que desejaram também puderam contar algum episódio de atraso ou de horário inadequado para se estar em algum local.

Material: livro p.37 (imagens), material para o cenário (se necessário)

Objetivo comunicativo: dar uma justificativa, uma explicação, alterar planos.

Objetivo lingüístico: horas e expressões para indicar localização temporal, pedido de desculpas e explicações.

Objetivo pedagógico: explorar a oportunidade dada pelo livro por meio dos desenhos que apresenta na página citada para trabalhar o conteúdo temático de forma a possibilitar ao aluno constância em sua experiência com a improvisação teatral, e, partindo de elementos e situações do cotidiano, reforçar a ligação entre o sujeito-aprendiz, sua história de vida e a língua que aprende, no contínuo desejo de levá-lo a um movimento de identificação, de ver-se atuando de modo criativo e pessoal na língua estrangeira.

Tema 2: Convidar/Propor

Atividade 1: cenas curtas (3): Aceitar/recusar

Explorando o que se apresentou no diálogo proposto pelo material didático, pedimos que os alunos improvisassem cenas curtas em que A faz uma proposta ou um convite à B e ele aceita ou recusa dando uma justificativa. No caso de grupos de três: A faz a proposta, B aceita e C recusa.

Objetivo comunicativo: fazer um convite ou uma proposta, aceitar ou recusar um convite e dar uma justificativa ou uma explicação.

Objetivo lingüístico: verbos pouvoir, vouloir, devoir, désirer, souhaiter, avoir besoin de, negação, expressões de acordo e de recusa.

Atividade 2: Trocando convites

Procedimento:

- Fase preparatória: PRODUÇÃO ESCRITA

Cada aluno preparou um convite a alguém da classe, sem escolher a quem. Em seguida, fizemos a distribuição aleatória desses convites e deixamos um tempo para a leitura.

- Fase de aquecimento:

Convidamos os alunos a ficarem de pé e andarem pela sala, fazerem movimentos suaves com a cabeça, os membros do corpo, dar uma boa espreguiçada. Em seguida, pedimos que, continuando a andar, lessem parte do convite recebido e fossem modulando a voz. Depois, fomos guiando a dinâmica com as seguintes orientações: Imaginem com quem está seu convite? Você acha que ele/ela vai aceitar ou recusar. Por quê? Se ele/ela recusar o que você dirá para tentar convencê-lo? (pausa) Agora olhe para o convite que você recebeu. Você deve respondê-lo. Você vai aceitá-lo? Se não for, o que você dirá para justificar-se? (pausa). Ao retornar para seus lugares, leiam mais uma vez o convite recebido. Quando você se sentir preparado, levante-se, venha à frente da sala e sente-se confortavelmente em uma das cadeiras. Leia com calma o convite e, quando quiser, tome o telefone e ligue para essa pessoa. Apenas para que ela saiba que deve atender ao telefone, leia seu convite em voz alta ou anuncie seu nome antes de

telefonar. Deixe um tempo para que ela também se prepare, posicionando-se junto à outra cadeira.

- Improvisação:

Cenário: de um lado da sala, em frente à mesa central, uma cadeira e sobre a mesa um celular, no outro canto uma outra cadeira e outro telefone.

Durante a improvisação, aquele quem ligava poderia aceitar ou recusar o convite. Quem era chamado poderia confirmar ou negar o convite, poderia mudar de idéia, e ambos poderiam fixar outras etapas e detalhes conforme o andamento da improvisação.

Material: convites preparados pelos alunos.

Objetivo comunicativo: fazer um convite (por escrito/telefone), aceitar ou recusar um convite, dar uma justificativa ou uma explicação e fixar um compromisso.

Objetivo lingüístico: verbos pouvoir, vouloir, devoir, désirer, souhaiter, avoir besoin de, negação, expressões de acordo e de recusa, nomes de lugares e preposições correspondentes.

Objetivo pedagógico: promover contexto de comunicação verossímil e de interatividade através da linguagem teatral, aliando a produção escrita à produção oral.

Comentários: esta segunda improvisação amplia o contexto de aplicação dos objetivos mencionados acima, dando nova significação ao ato comunicativo já trabalhado na atividade 1 *cenas curtas*.

O cenário e a distribuição aleatória dos convites preparados pelos alunos enriquece a improvisação e dá mais verossimilhança à cena desenvolvida. A fase de aquecimento propicia maior abertura à dramatização.

Atividade 3: Agenda em conflito (inspirado em Conflito escondido de Spolin)

Procedimento:

- Pré-etapa: trabalhamos com a atividade *jouez la scène* proposta na página 43 do livro do aluno em que há dois excertos de agenda: um de Pauline e outro de Nicolas e a seguinte indicação: Pauline et Nicolas veulent se voir demain. Ils se téléphonent. Imaginez leur dialogue d'après leur emploi de temps.

Emploi de temps de Pauline:

9:	travail à la bibliothèque
10:	
11	rendez-vous Films Productions
12	
13	déjeuner ave Charlotte
18	départ pour Lyon

Emploi de temps de Nicolas:

9:	
10:	ENREGISTREMENTS
11	STUDIO LOUIS JOUVET
12	
13	
15	dentiste
16	
17	RÉPÉTITION "LE MARIAGE
18	DE FIGARO"
19	

- Improvisação:
Propusemos aos alunos improvisarem uma cena em que houvesse a negociação para se agendar um compromisso (à escolha). Eles poderiam usar de base as agendas que haviam feito (cf. Demonstrado em *Agendas*

pela metade). Fornecemos a eles algumas "indicações secretas"¹⁵² a orientarem a improvisação.

Exemplo:

QUEM: paciente e secretária

O QUE: marcar uma consulta.

Conflito: Paciente quer uma consulta urgente e não vai desistir.

Secretária: O médico tem vaga, mas a secretária não quer marcar.

QUEM: dois conhecidos

O QUE: A quer marcar um encontro com B.

Conflito: B detesta A, mas não pode dizê-lo.

QUEM: dois amigos

O QUE: D quer marcar um encontro com C e pede a E que é amigo de ambos para fixar o encontro.

Conflito: C também gosta de E e tenta não marcar o encontro

Material: pré-etapa: página 43 do livro; improvisação: as agendas que haviam sido feitas e algumas "indicações secretas".

Objetivo comunicativo: fixar um compromisso.

Objetivo lingüístico: formulação de perguntas, datas, dias da semana, horas, verbos pouvoir, vouloir, devoir, désirer, souhaite, avoir besoin de, negação, expressões de acordo e de recusa.

Objetivo pedagógico: propiciar contexto de negociação entre os participantes e com isso, o uso da LE em situação comunicativa ancorada nas necessidades específicas de realização do ato comunicativo.

¹⁵² Da mesma forma que fizemos para a atividade "O que fazer no final de semana?"

Comentários: determinar um conflito, dar um objetivo à conversação auxilia os alunos a se concentrarem na comunicação em si e não somente na forma lingüística utilizada. Favorece também o uso contextualizado e criativo da LE.

Tema 3: Planejando o final de semana

Atividade 1: Jogo: Qu'est-ce que tu vas faire? Je vais ...

Para sistematizar o futuro próximo, fizemos um jogo popular de memorização e repetição.

A partir da frase "Je vais (+ verbo) ", os alunos, dispostos em círculo, completavam a frase dizendo o que iriam fazer na seqüência do curso de Francês. O aluno sentado à direita daquele que iniciou o jogo deveria recuperar a frase anterior e acrescentar a sua e assim se fez até se completar o círculo.

Como o último normalmente gostaria de ter sido o primeiro, se a classe assim o desejava, iniciávamos mais uma roda em sentido contrário. (É possível voltar com a mesma seqüência o que exige, porém, maior esforço da memória, mas é muito prazeroso também).

Esse tipo de jogo é interessante não só pela fixação da estrutura trabalhada como é um divertido exercício de memorização. Ele permite recuperar com certa agilidade saberes adquiridos e favorece input significativo de vocabulário e verbos.

Atividade 2: Simulação de uma journée

Procedimento: Quisemos trabalhar com uma pequena simulação, a exemplo da Simulação Global, na última página dupla da unidade 3, aquela que conclui o conteúdo programático do nível 1.

A partir das indicações das páginas 44 e 45 os alunos fizeram o planejamento de um final de semana como para um grande evento. Eles definiram o evento que ocorreria no final de semana, estabeleceram o programa com as atividades que escolheram: de trabalho, recreativas, artísticas, fizeram alguns convites e crachás, e

encenaram a recepção dos convidados.

Comentários: Aproveitando o fechamento do curso de férias, foi realizada uma pequena confraternização que acabou sendo a pause-café do evento.

A importância de uma atividade como essa está na conjugação apontada por Yaiche (1996) entre as produções escritas e orais e ocorrendo em contexto significativo, sem perder o contato com a realidade. É uma forma de se praticar a língua estrangeira que se ancora e abre espaço para a criatividade e a experiência de vida dos alunos, além de envolver outras habilidades e conhecimentos que o da língua estudada.

4. METODOLOGIA DE PESQUISA

A presente pesquisa seguiu prioritariamente a linha da abordagem qualitativa, tendo o ambiente da sala de aula como fonte de dados. Esses dados são em sua maioria descritivos, sendo parte sistematizada em gráficos a fim de se ter uma melhor visualização da opinião geral dos grupos observados.

Além do registro das aulas (registro de campo) por parte do observador, o processo também foi mapeado a partir da aplicação de questionários: parciais (no decorrer de cada semana do curso) e final, além de duas avaliações escritas e orais.

4.1. Quanto ao registro dos dados

Buscamos fazer um registro escrito contemplando 3 momentos:

- Antes da atividade: foram feitas anotações quanto à elaboração da atividade, aos objetivos a serem atingidos, à forma de procedimento, à duração estimada e aos recursos necessários à sua aplicação.
- Durante a atividade: anotação, quando possível, de informações pertinentes para a análise posterior relativas a questões de aplicação, recepção, instruções e duração.
- Após a atividade: registro de impressões sobre a atividade, sua realização e adequação aos objetivos traçados.

A etapa de registro posterior também ocorreu por meio dos questionários solicitados aos alunos, a fim de se “captar” a perspectiva dos participantes.

As provas e testes realizados serviram como registro do desempenho lingüístico e comunicativo dos aprendizes quanto às habilidades e conteúdos trabalhados por meio das atividades lúdicas e teatrais.

Quando possível, houve o registro das atividades em áudio (arquivo MP3 e fita cassete), porém, essas gravações não foram no momento objeto de análise por não ter havido as condições desejáveis de gravação. Assim, elas serviram apenas para consulta e verificação no caso de dúvidas em certas interpretações.

4.2. Quanto à análise das atividades

As atividades foram analisadas em duas etapas: ao seu término e posteriormente.

A análise posterior ocorreu por meio das respostas obtidas em questionários solicitados aos alunos.

A análise imediata foi realizada em especial para as atividades de improvisação e de criatividade e aconteceu de forma conjunta entre alunos e professor. Foram considerados os seguintes aspectos:

- O cumprimento do objetivo comunicativo e das regras e indicações estabelecidos;
- A opção dos grupos por certas estruturas lingüísticas;
- A pertinência e adequação dos elementos utilizados;
- A correção lingüística;
- Questões fonéticas e de prosódia.
- A adequação, ou não, da *performance* realizada a partir do que havia sido estabelecido.
- O gerenciamento da fala e a participação efetiva de todos os jogadores.
- Questões de pronúncia, volume da voz, utilização de espaço e tempo.
- Êxito da atividade: combinatória dos diversos elementos: lingüísticos, comunicativos, clareza, adequação, mensagem passada com precisão, criatividade.

Para a análise dos dados, também consideramos a perspectiva do paradigma indiciário, conceito proposto pelo historiador Ginzburg (1992) a partir do método desenvolvido por Morelli que se baseia na percepção de indícios, sinais presentes na situação observada para a constituição da análise.

4.3. Quanto à análise do desempenho dos alunos em relação às atividades

Foram considerados a produção espontânea e os trabalhos feitos em casa e em classe sob registro escrito, bem como provas e testes.

Quanto ao desempenho comunicativo e lingüístico dos aprendizes foram levados em consideração as habilidades e os conteúdos pré-estabelecidos no currículo do curso e trabalhados em atividades lúdicas e teatrais.

5. RESULTADOS DA PESQUISA

5.1. Análise dos dados obtidos a partir dos questionários aplicados nas quatro semanas de curso

TURMA MANHÃ/TARDE

5.1.1. PRIMEIRA SEMANA

Na opinião dos alunos¹⁵³ as atividades em grupo realizadas na primeira semana do curso foram diversificadas, incentivaram o aprendizado e a fixação da matéria, proporcionaram a conversação e estimularam o "exercício mental" e a pronúncia. Elas ocorreram de modo descontraído, favoreceram a memorização e dinamizaram as aulas.

Para alguns alunos, cantar ou falar na LE foi uma experiência muito positiva desde o início. Outros, sentiram-se um pouco inseguros e expressaram a necessidade de ter um apoio visual, no caso, a letra da Chansonette ou o texto do diálogo a ser representado.

Essa necessidade vem ao encontro do que nossa experiência já vinha nos mostrando, de ser fundamental uma preparação constante para a introdução de exercícios de ordem teatral no campo do ensino de língua estrangeira a fim de que haja um maior aproveitamento das tarefas propostas.

Ao escolhermos iniciar o percurso com atividades lúdicas, já idealizávamos certo rompimento de algumas barreiras afetivas que se levantariam mais fortes e mais generalizadas se introduzíssemos logo de início atividades de improvisação teatral (seja por meio de jogos de papéis, teatrais ou pequenas simulações), como nos evidenciaram experiências anteriores. Barreiras essas que, como apontam os traços históricos delineados desde o Primeiro Capítulo, levantam-se também em relação às atividades lúdicas, porém, acreditamos que em menor grau.

Essa constatação pode ser referenciada em certos comentários apontados nessa primeira semana. Se por um lado, muitos alunos aprovaram a Chansonette por ela instaurar um ambiente lúdico e de descontração na sala de aula desde os primeiros minutos do curso, por outro lado, foram constatadas duas manifestações

¹⁵³ Informações constantes do Primeiro Questionário.

apontando outras tendências: uma, a crença de que o aprendizado tradicional é o que funciona e, subjacente, que toda alteração "desestabilizadora" do modelo consagrado é nociva; e outra, de certa forma associada ao modelo tradicional de ensino e ancorada em questões de ordem psicológico-afetiva como aquelas apontadas por Krashen, Moreno e outros¹⁵⁴, que é a necessidade de um conhecimento prévio, seja ele conhecimento anteriormente adquirido ou "redigido", ou seja, visualizado na materialidade do papel ou da lousa, por exemplo.

O fato de já termos visto ou de termos em mãos o que necessitamos para nossa ação nos garante certa tranquilidade, uma aparente estabilidade e controle da situação. Permitiria-nos, em tese, assenhorarmos do que se passará durante a atividade, e portanto certa infalibilidade.

Isso, como sabemos, vem de certa maneira de nosso modo de formação escolar e social. Na escola, enfatizaram que antes de ser capaz de produzir o que quer que fosse, o aluno deveria dominar TODOS os elementos necessários para a execução de uma determinada ação, não considerando que, primeiro, é impossível o domínio completo, ainda mais do saber que está em constante evolução e exige um processo contínuo de atualização, reflexão e construção.

Segundo, que é no caminhar que se aprende a andar, ou seja, um ensino que só vise o produto final, esquece-se de que o processo de ação-reação, levantamento de hipóteses, análises, novos testes é fundamental na constituição do saber e do saber-fazer.

Muitas das habilidades, portanto, só poderão ser adquiridas a custo de esforço e constante caminhada. Assim, não permitir que o aluno experimente por ele próprio certas especificidades da língua e exigências do processo de aprendizagem é negar de certa maneira outras formas de introdução ao saber. Ao professor cabe, porém, fornecer uma base de sustentação para que esses alunos possam experimentar outras maneiras de aprender. Nesse sentido "o professor tem a paradoxal tarefa de propiciar o estranhamento e de promover a reorganização reestabilizante". (Massaro, 2007, p. 171).

Desejar "ter o controle" da situação remete-nos também ao desejo de não errar e insere-se no que apontou Spolin (1978), o medo da não aprovação. O fato de

¹⁵⁴ Filtro afetivo e ambiente de 'segurança'.

sentir-se incomodado ao cantar frente aos demais, por exemplo, enquadra-se nessa questão. Expor-se ao outro, ou melhor, às possíveis críticas que o outro pode vir a tecer sobre nós ou nossas ações, exige uma preparação e um ambiente de confiança e entrosamento que o favoreça.

Nesse sentido, acreditamos também ser aplicável essa segunda ação mencionada por Massaro de promover uma reorganização reestabilizante. A pessoa ao se expor pode sentir-se excluída do grupo por alguns segundos. Ela evidencia-se e separa-se da massa do grupo. Assim, balancear atividades de maior exposição individual e em grupo com atividades menos expositivas, permite, ao nosso ver, que o aluno compreenda esse movimento presente na dinâmica do curso que *por certos momentos ele estará em foco*, em outros, colegas seus ocuparão essa posição.

Com isso, acreditamos possibilitar ao aluno o estranhamento e a reestabilização mencionados e a preparação constante de que falamos, a fim de a atividade teatral seja inserida no ensino de LE de maneira gradual e mais "natural", sendo reconhecível pelo grupo como um meio de aprendizagem, o que aumenta as chances de um aproveitamento significativo e a um número maior de alunos.

Esse rendimento torna-se sensível ao observarmos a maior desenvoltura que os alunos vão adquirindo a cada nova improvisação e os laços que eles vão tecendo entre si, constituindo um grupo que vai descobrindo suas afinidades.

O caminho traçado nessa primeira semana satisfaz à maioria dos alunos e atingiu os objetivos, conforme consta em questionário e em alguns comentários.

Entre suas afirmações encontramos:

1) Aquelas que enfatizam a adequação entre as atividades propostas e os objetivos a serem alcançados:

- "memorizei as saudações e as formas de apresentação"
- "tenho certeza de que os objetivos foram alcançados"
- "acredito que os objetivos foram alcançados"
- "basta ver o rendimento da maioria"
- "os objetivos foram plenamente atingidos"
- "...sim. Os objetivos foram alcançados"

2) Aquelas que demonstram a satisfação dos alunos com as atividades propostas e com o modo de trabalho realizado:

- " as aulas são ótimas, a professora tem boa didática, motiva os alunos. Estou aprendendo muito. Gosto das aulas".
- "Tenho gostado muito do curso. A metodologia tem facilitado o aprendizado e favorecido a constante participação de todos. As atividades lúdicas tem sido extremamente significativas, pois promovem a interação entre os alunos e entre eles e a professora. Elas desafiam a um aprendizado cooperativo".
- "a professora consegue incentivar a participação ativa de todos os alunos. Os jogos descontraídos, introduzidos por ela, facilitam a aprendizagem individual e em grupo".
- "Está sendo ótimo. Gosto da didática da professora. As atividades têm propiciado uma melhor participação e uma melhor memorização. É muito proveitosa a aplicação dessas atividades. Estou gostando muito".

Como pudemos observar, a maioria das respostas reflete que houve concordância entre os objetivos previstos e as atividades ministradas para sua efetivação e que os alunos tomam como atingidos os objetivos de *apresentar-se, apresentar alguém e saudar*, o que sinaliza a pertinência e a significação das atividades aplicadas para capacitá-los nessas ações comunicativas.

As observações dos alunos demonstram claramente que eles apreciaram o modo de trabalho adotado e que vêem nele importância didática e pedagógica. Eles próprios apontaram de forma espontânea o que nós acreditávamos de fato poder propiciar com as atividades lúdicas e também teatrais: a motivação, a participação, a interação e a aprendizagem.

Nas entrelinhas de suas afirmações, fica em evidência a constituição do grupo que se começa a formar e ressalta-se aquilo que consideramos fundamental para uma aprendizagem significativa e que abrange muito mais do que simples conteúdos: a construção de **"um aprendizado cooperativo"**, que como disse a aluna, representa um desafio. Um desafio que se torna melhor a medida em que se tem motivação. Um desafio que se vence aos poucos com a constante participação de cada um e de todos, e que resulta em benefícios para a aprendizagem individual

e coletiva.

O que sentem os alunos é revelador!

As atividades têm, por seu dinamismo e descontração, facilitado a aprendizagem, sendo fator de motivação e satisfação não somente em relação ao curso, mas também ao próprio aprendiz que se vê capaz de agir na LE por meio da comunicação oral e escrita e se descobre o "Sherloch Homes" da Língua Francesa em seu aprendizado, buscando pistas e fazendo descobertas para compreender melhor a dinâmica da língua estrangeira e de seu processo de ensino.

O aluno começa, assim, a se perceber agente desse processo, a compreender que a construção da imagem de seu objeto de estudo (LE) passa também por olhares outros, fornecidos, no entorno imediato, por seus colegas e professor, e na relação que estabelece com eles.

Os sentimentos de prazer, de satisfação e de gosto pelas aulas gerados nos alunos ao longo dessa primeira semana, e que permaneceram na apreciação final, são motivadores do interesse e da continuidade no curso e no aprendizado dessa nova língua.

Segundo Courtillon (2003), a aprendizagem não depende unicamente de atividades intelectuais, depende também da afetividade, como apontam as pesquisas em neurociência, pois as informações recebidas passam primeiro pelo local das emoções no cérebro, o que pode exercer influência em questões de aquisição.

Isso se faz tanto mais relevante se consideramos o que afirma Courtillon a respeito do peso que o nível inicial tem na continuidade do aprendiz em seus estudos. Como diz o velho ditado, a primeira impressão é a que fica.

E se queremos que o aluno permaneça no curso, é importante mostrar que a língua estrangeira não é um "monstro de 7 cabeças". Devemos evidenciar ao aluno que ele próprio detém conhecimentos que favorecem sua aprendizagem e que ele é capaz de se servir dessa língua, mesmo nas limitações próprias de cada estágio de seu conhecimento na LE.

Em nosso entender, é proveitoso também demonstrar ao aluno (não só iniciante) que a aprendizagem pode ser prazerosa e divertida e que, em ambiente de cooperação, o processo pode ser facilitado.

5.1.2. SEGUNDA SEMANA

Na segunda semana do curso foi aplicada uma prova que continha exercícios que demandavam habilidades comunicativas e exigiam desempenho gramatical-lexical. A apreciação dos alunos foi que a avaliação contemplou tudo o que se tinha visto nas aulas.

Alguns alunos mencionaram dificuldade em algumas questões:

- um aluno apontou ser muito cedo para se avaliar o conhecimento na nova língua. Ele estava consciente de que seria necessário mais tempo para assimilar as novas informações;
- outros apontaram a prova como fácil em vista das próprias aulas.

Disso poderíamos depreender que para esses alunos as atividades efetuadas nas aulas foram exigentes e cobravam implicação de sua parte.

Esses comentários refletem alunos conscientes de seu desempenho na aprendizagem de língua estrangeira, o que pode ser devido ao perfil muito diferenciado desses grupos, que, como vimos, têm alto nível de escolarização e conhecimento de ao menos outra língua estrangeira.

Eles mencionaram não só a necessidade de mais tempo para a sedimentação de conhecimento, como demonstraram ter consciência de que as dificuldades encontradas são superáveis, o que enfatiza um olhar que engloba a noção de processo e não apenas de produto. Assim, o desempenho atingido não é uma condição, mas um estágio que contempla pontos positivos e falhos, e que, por isso, pode ser modificado.

Ao longo da primeira semana, foram realizados alguns diálogos envolvendo a matéria vista, sem nenhuma exigência aos alunos quanto ao modo de execução desses diálogos, pois tínhamos em mente introduzir os alunos nas atividades de improvisação de modo tranquilo e aos poucos.

Chegada essa segunda semana, fizemos a proposta para que os alunos viessem à frente da sala para realizá-los. Alguns já tinham assumido essa posição ao apresentar a celebridade escolhida na atividade *Présenter une célébrité*. Todos deveriam assumir a posição de ficar sob as luzes dos refletores, "ser o foco das

atenções".

Sabemos que com isso forçaríamos um pouco os mais tímidos e que estaríamos mexendo com questões de ordem emocional e psicológica. Mas, o clima que já tínhamos em sala de aula e a confiança que os alunos tinham no que sabiam e nos colegas com os quais fariam parceria permitiriam que, ao final da atividade, o saldo fosse mais positivo do que negativo.

E isso se confirmou na expressão de opinião que eles deixaram no questionário dessa segunda semana.

O gráfico abaixo indica em valores de porcentagem os sentimentos propiciados pela introdução do fator exposição gerado pelo pedido acima mencionado, na Turma da Tarde.

Se compararmos os sentimentos apontados, vemos que os de ordem negativa são inferiores aos sentimentos positivos. Os índices negativos ficaram próximos dos 6%, o que podemos considerar como bastante baixo, ou seja, o índice de rejeição foi pequeno.

O que nos chama a atenção é que o sentimento com maior valor associado foi o que expressa interesse. Os alunos acharam *interessante* a forma a eles apresentada de se executar um diálogo em classe, o que evidencia uma não normalidade desse procedimento em outros contextos de aprendizagem.

Disso poderíamos depreender que os alunos não tiveram dramatizações como atividades comuns em suas aulas de LE anteriormente aprendidas, ou as "encenações" de novos diálogos ou até mesmo os do livro didático tinham sido leituras realizadas nas carteiras. Se anexarmos à porcentagem estipulada para esse item aquela que aparece para o segundo: "ficou ansioso, mas achou interessante", chegaremos a um valor percentual de 56,3%.

Comparando-se este valor com o índice de rejeição (6%) temos uma diferença superior a 50%. Esse número ainda representa que para metade da classe, além de significativa a experiência representou novidade.

O índice motivacional também foi alto¹⁵⁵. Cerca de 19% dos alunos sentiram-se motivados a ir ao centro da sala de aula para realizar o seu diálogo contra pouco mais de 5% que apresentou não ter sentido a motivação necessária para fazê-lo. Em valores, o primeiro supera em 14% o segundo.

Em nossa avaliação, a *não motivação* em 6% é natural em se tratando de uma segunda semana de aula e pode ser resultante também do próprio caráter *novidade* da atividade.

Além disso, essa não motivação poderia englobar fatores pessoais e talvez ter sido mais reduzida se tivéssemos abordado a questão em outro momento ou de outra forma para esses aprendizes.

Em contrapartida, é de se ressaltar que outros 6% mencionaram sentimento de inclusão, ou seja, sentiram-se incorporados na nova proposta, o que provavelmente refletiu em motivação.

Vejamos agora os sentimentos gerados na Turma da Manhã.

¹⁵⁵ Não estamos considerando que o critério novidade pudesse ser fonte de motivação.

Observamos pelo gráfico que pouco mais de 15 % dos alunos achou pertinente e condizente o fato de se realizar o diálogo solicitado fora de suas cadeiras, ocupando o espaço central da sala de aula, o que de início permite ao aluno mobilidade e favorece, pelo uso da imaginação, a criação de vários cenários.

Além disso, ao sair do meio dos demais, os alunos têm a oportunidade de assumirem com maior verossimilhança seus personagens. Quase 45% dos alunos achou interessante essa nova ocupação geográfica e 25% sentiu-se motivado a ocupá-la. Entretanto, para pouco mais de 10% o fato de assumir esse "novo" espaço foi causa de inibição.

É interessante notar a menção "não vim, mas teria achado legal", pois ela demonstra certa abertura a uma aplicação "menos convencional" que, associada aos itens positivos mencionados acima, totaliza cerca de 85% e nos revela que o caminho a uma prática improvisacional começa a se abrir e com um índice de aprovação bem alto.

O Lúdico, as dinâmicas trabalhadas até aquele momento estavam cumprindo a função que deles esperávamos: abertura às atividades de improvisação.

Na comparação entre as turmas, observamos que o *interesse* despertado pela nova localização geográfica para a execução do diálogo foi o que mais se destacou, seguido pelo sentimento de *motivação*.

Quanto ao terceiro sentimento mais evocado, houve diferença entre as

turmas. Enquanto os alunos da Manhã consideraram mais adequada a nova disposição, os da Tarde, apesar de terem achado interessante, sentiram-se ansiosos.

A quarta posição foi dividida por quatro sentimentos distintos na Turma da Tarde, enquanto na Turma da manhã, foi a inibição que ocupou este lugar.

Esta avaliação em posições nos permite perceber que os três sentimentos mais significativos foram sentimentos positivos em ambas as turmas.

O gráfico abaixo ilustra essa comparação:

Comparando os sentimentos apontados em ambas as turmas, vemos que os de ordem negativa são inferiores aos sentimentos positivos e que os índices negativos (ficou inibido, não se sentiu motivado, pensou para que levantar) tiveram apenas 5 menções, o que podemos considerar como bastante baixo.

Por outro lado, o sentimento que expressa interesse (achou interessante; ficou ansioso mas achou interessante) foi bastante significativo, recebendo 20 menções, e o índice motivacional (sentiu-se motivado; sentiu-se incluído) também foi alto¹⁵⁶. Foram 11 menções contra 1 *não se sentiu motivado* e 3 *ficou inibido*.

Perguntamos ainda como eles se sentiram **após** a realização do diálogo no centro da sala. No gráfico a seguir, estão sistematizadas as respostas obtidas em

¹⁵⁶ Não estamos considerando que o critério *novidade* pudesse ser fonte de motivação.

questionário.

Podemos observar que na Turma da Tarde houve uma concordância entre a percepção dos alunos como capazes de cumprir de uma forma mais espontânea o ato comunicativo anteriormente trabalhado e o desejo de repetir a experiência. Vemos que eles puderam constatar que *não foi tão difícil* quanto eles poderiam imaginar (ou imaginaram), o que pode ter sido favorável a um estado motivacional que, conjugado com o sucesso observado no ato comunicativo realizado, os faria desejar *repetir a experiência*.

Notamos que um dos alunos sentiu-se desconfortável na execução da tarefa, pois sentiu-se aliviado quando acabou. Acreditamos que esse sentimento se originou não pelo fato de o aluno não se ver ou não ser capaz de realizar o ato comunicativo mas, provavelmente, pelo local geográfico (e psicológico) que assumiu de exposição de sua pessoa, o que para ele representou uma situação de desconforto, um *não-lugar*.

Quanto à Turma da Manhã, o gráfico nos permite observar que curiosamente o item mais mencionado foi o de a experiência ter sido *menos difícil do que o esperado*.

Comparando com os gráficos anteriores, notamos uma correlação entre o alto índice atribuído à *até que não foi tão difícil* e o caráter novidade que se depreende da alta menção feita ao *interesse* que a atividade proporcionou.

É possível que a maioria dos alunos tivesse uma expectativa em relação à

representar seu diálogo em frente aos demais, sem a segurança de sua carteira e de um texto escrito lido "tranqüilamente", como sendo uma ação muito difícil. Ao experimentarem, puderam constatar sua capacidade em executar de modo satisfatório tal atividade, sentimento de superação.

Desses dados, vemos que as duas capacidades das quais constantemente falamos se fizeram presentes e foram representativas para os aprendizes: a de se comunicar na língua estrangeira e a de cumprir com a própria improvisação, capacidade essa para a qual a própria atividade prepara, se for correta e constantemente trabalhada.

Os alunos puderam se perceber capazes não só de estabelecer uma comunicação no contexto que havia sido trabalhado em aulas anteriores por jogos e outros exercícios propostos, como em fazê-lo diante dos outros num cenário que se começa a construir no espaço da sala de aula, assumindo o senhorio de sua produção.

A nova experiência demonstrou um saldo muito positivo. Se somarmos as menções aos dois primeiros itens do gráfico, são 17 pontos de um total de 21 comentários, ao que se poderia acrescentar outros 3 pontos referentes ao desejo de repetir a experiência contra apenas uma opinião contrária.

Mas o que poderíamos dizer de apenas 3 alunos demonstrarem desejo de novas atividades do gênero?

Se olharmos para a pergunta que fizemos a respeito do que sentiram os alunos antes da realização do proposto, notaremos que alguns alunos já concebiam como mais adequado o sair da carteira e assumir um espaço semelhante àquele que seria adotado em uma situação de comunicação.

Esses alunos nos parecem ser mais sensíveis a possibilidade de se fazer uso da imaginação para simularmos uma nova entrada na realidade, como um meio de acesso à língua estrangeira. Essa inclinação poderia ser proveniente ou de outras experiências por eles vivenciadas ou por características pessoais que os levaria a apreciar esse modo de trabalho.

Outra consideração que poderíamos tecer é que, embora a atividade tenha gerado frutos positivos na percepção dos próprios alunos como apontam os dados, o *caráter novidade* é gerador de uma incerteza.

Com isso, queremos dizer que talvez fossem necessárias outras experimentações para que fosse despertado nos alunos o gosto pela dinâmica proposta, para que eles vissem um benefício que representasse uma nova relação, capaz de assegurar-lhes a troca do "seguro" procedimento habitual pela novidade apresentada.

Nesse sentido, o Grupo da Tarde apontou um maior equilíbrio entre os 3 pilares mencionados: percepção satisfatória das performances atingidas no ato comunicativo e na atividade e o desejo de repetição do procedimento. O gráfico anterior apontava um número significativo de menções de *interesse* ao que se lhes tinha sido proposto.

Notamos também que, referente ao grupo matutino, 3 alunos tinham ficado inibidos de terem que realizar o diálogo na frente dos colegas, mas que apenas 1 *gostou quando acabou*. Isso demonstra que dois deles aproveitaram a atividade para além do sentimento negativo da inibição e, provavelmente, chegaram à conclusão de que "*não foi tão difícil, assim*" e perceberam-se capazes. Destacamos ainda o saldo pessoal que nesse sentido a experiência pode ter trazido, pois os alunos avançaram para além de uma "limitação", de uma dificuldade, de uma contingência psicológica.

5.1.3. TERCEIRA SEMANA

Na terceira semana do curso propusemos que além de comentar as atividades realizadas (BLOCO 2 /Unidade 2), os alunos fizessem um balanço de seu desempenho e aprendizado. O parecer obtido foi muito positivo.¹⁵⁷

Análise global das atividades da semana

Quanto às atividades da terceira semana, ambos os grupos mencionaram sua adequação e importância para os tópicos estudados e atribuíram-lhe as seguintes características: agradáveis, dinâmicas, descontraídas e divertidas.

Os alunos afirmaram que foi possível por meio das práticas realizadas:

- conhecer novas estruturas;
- sistematizar o novo conhecimento;
- treiná-lo;
- adquiri-lo;
- ativar conhecimentos anteriores (aplicação do estudado, praticado anteriormente);
- trabalhar a expressão oral e a compreensão oral;
- trabalhar a pronúncia¹⁵⁸.

Os benefícios estenderam-se à parte interacional, pois os participantes indicaram que as atividades favoreceram a interação com os colegas.

Análise da atividade *Fiche de Renseignement*

Para ilustrarmos a opinião dos alunos quanto às propostas da semana, analisaremos os dados relativos à atividade *Fiche de Renseignement*, obtidos a partir dos questionários que recebemos e sistematizados no gráfico abaixo:

¹⁵⁷ Recebemos 8 questionários do grupo matutino e 10 do vespertino na terceira semana.

¹⁵⁸ Os alunos mencionaram que puderam trabalhar e memorizar a pronúncia dos números e que a canção (J' aime le Soleil) trabalhada foi importante exercício para a pronúncia.

Os alunos da Turma da Manhã indicaram que a *Fiche de Renseignement* foi adequada aos objetivos e conteúdos previstos, importante meio de trabalhá-los e uma forma agradável de praticá-los. Eles ressaltaram também o caráter dinâmico e positivo do exercício proposto.

Para a Turma da Tarde, a *Fiche de Renseignement* foi considerada importante, adequada e agradável (três menções mais relevantes). Um dos alunos não gostou da atividade ("chata") e outros dois ressaltaram que ela foi dinâmica e necessária.

Na comparação das turmas, vemos que as duas primeiras posições são ocupadas pelos mesmos atributos, porém de forma invertida:

Posição	Manhã	Tarde
primeira	<i>adequada</i>	<i>Importante</i>
segunda	<i>Importante/ agradável</i>	<i>adequada</i>
terceira	<i>dinâmica</i>	<i>agradável</i>

Disso podemos depreender com maior segurança que a atividade, independente da turma, foi bastante significativa (*adequada/Importante*) e apresentou-se favorável ao cumprimento dos objetivos previstos também pelo caráter positivo que exerceu no fator emocional, pois a grande maioria dos alunos a

mencionou como agradável.

Assim, "Fiche de Renseignement" ilustra o aproveitamento do aspecto lúdico tanto para as questões lingüístico-comunicativas como para questões afetivas que envolvem apreciação subjetiva e estão de alguma forma ligadas também à motivação¹⁵⁹.

Passemos, agora, a um segundo gráfico. Nele estão representados os benefícios mencionados pelos alunos.

Nota-se que a atividade propiciou ao grupo matutino trabalhar a expressão oral, interagir com os colegas e adquirir novas estruturas. Ao mesmo tempo que apresentou novos elementos, permitiu sua aplicação.

No grupo vespertino foram percebidos os mesmos benefícios, porém de forma diferente. Em primeiro lugar, os alunos destacaram a possibilidade de interagir com os colegas na LE, em seguida, afirmaram ter conhecido novas estruturas na realização da tarefa, treinado-as e trabalhado a expressão oral.

¹⁵⁹ Observemos que as 2 primeiras apreciações refletem a percepção dos alunos quanto aos benefícios lingüísticos da atividade e que a segunda apreciação da Turma da Manhã e a terceira, para ambas as turmas, apontam para a questão afetiva.

Comparando-se as opiniões das duas turmas, temos:

Posição	Manhã	Tarde
primeira	<i>Trabalhar a expressão oral</i>	<i>Interação com os colegas</i>
segunda	<i>Interagir com os colegas</i>	<i>Conhecer novas estruturas</i>
terceira	<i>Adquirir novas Estruturas</i>	<i>Treinar novas estruturas</i>

Para a Turma da Manhã, o uso da expressão oral foi o maior benefício propiciado pela "Fiche de Renseignement". Já para a Turma da Tarde, poderíamos considerar que o falar na LE em vista de compartilhar informações com os colegas foi o modo pelo qual a atividade proporcionou aos participantes o seu maior benefício: a inter-relação no e com o grupo. Esta não foi negligenciada pelo grupo matutino que a destacou em segundo lugar.

Ambos os grupos afirmaram que a atividade apresentou novas estruturas, sendo que os alunos do matutino destacaram o processo de aquisição e os do vespertino ressaltaram o conhecimento e o treino das novas estruturas.

Nesse sentido, poderíamos considerar que em ambos os grupos a atividade foi fonte de novo conhecimento (*input* significativo) e permitiu aos aprendizes adquiri-lo pela prática e de maneira interativa e comunicativa.

Em concordância com o que foi mencionado na análise do gráfico a respeito da apreciação da *Fiche de Renseignement*, observamos a partir dos demais dados apresentados acima que a proposta dessa terceira semana foi considerada bastante produtiva e abrangeu o conhecimento lingüístico, a interação entre os participantes, o envolvimento e o aproveitamento afetivo (elementos visados por nós com a inserção do lúdico como ferramenta didática), contribuindo para a geração do bem-estar do grupo.

5.1.4. ANÁLISE DE DESEMPENHO

Paralelamente à análise da atividade "Fiche de Renseignement", solicitamos que os alunos classificassem seu desempenho e aprendizado relativo às três primeiras semanas do curso. A partir dos conceitos por eles atribuídos, foi gerado o gráfico a seguir.

Os números demonstram que em ambas as Turmas, a maioria dos alunos considerou como BOM seu desempenho/aprendizado ao longo das três semanas, seguido pelo conceito SATISFATÓRIO, mais expressivo para a Turma da Tarde.

Deve-se destacar, ainda, que um aluno da Turma da Tarde considerou seu desempenho como MUITO BOM e um aluno da turma da manhã comentou ter tido certa dificuldade de aprendizado, tendo apontado como principais razões a falta de tempo para o estudo em casa (revisão, prática, tarefa, escuta do CD) e o caráter intensivo do curso, o que considera ter influenciado em seu desempenho.

Expressões como as apresentadas, podem ser consideradas um reflexo de como os alunos se sentem como reais 'atores' do seu próprio processo de aprendizado, sendo críticos de si mesmos, apontando seus sucessos, suas limitações e como aprimorar seu aprendizado.

Em complemento a essa análise, apresentamos a seguir alguns depoimentos dos aprendizes a respeito de seu desempenho:

- " Estou adquirindo familiaridade com a língua";
- " O curso está proporcionando um conhecimento da estrutura do idioma";
- " Precisaria de mais tempo livre para estudar fora da sala de aula";
- " Não estava estudando diariamente e houve defasagem entre aula e estudo";
- " O que espero está acontecendo. Rever o máximo possível para depois fazer o Francês extensivo. O que eu queria e estou conseguindo é sentir novamente o gosto de estudar Francês";
- " Eu sabia poucas palavras em Francês e acho que tenho tido um grande avanço".

Esses depoimentos ilustram o que demonstram os números acima: uma *tendência positiva*, indicando para um progresso dos alunos no aprendizado da Língua Francesa, como aponta o depoimento *"Eu sabia poucas palavras em Francês e acho que tenho tido um grande avanço"*.

O comentário *"Estou adquirindo familiaridade com a língua"*; revela o estabelecimento daquele relacionamento positivo com a LE que almejávamos propiciar aos aprendizes por meio de uma vivência lúdico-teatral.

A afirmação *"O curso está proporcionando um conhecimento da estrutura do idioma"* demonstra que esse caminho foi pertinente para atingir o que se esperava do nível 1.

Quanto ao fator emocional, podemos constatar que as práticas foram capazes de despertar no aprendiz *"o gosto de estudar Francês"* e de motivá-lo a desejar prosseguir nos estudos.

Vemos também que o curso e o modo como ele foi sendo realizado no decorrer das três semanas atendeu às expectativas dos alunos e que as dificuldades apontadas não pertencem ao contexto de sala de aula, mas estão relacionadas a questões pessoais como dedicação e organização do tempo disponível para o estudo em casa.

5.1.5. QUARTA SEMANA – QUESTIONÁRIO FINAL

No questionário da quarta semana¹⁶⁰ (Anexo I), pedimos que os alunos fizessem um balanço geral de todo o curso e das atividades aplicadas, mencionando as de que mais gostaram, os benefícios que elas lhes proporcionaram, dessem suas sugestões, comentassem os pontos positivos, os negativos, em fim, que deixassem registradas as suas impressões a respeito do curso que tiveram e da metodologia lúdico-improvisacional empregada para se atingir os objetivos propostos no currículo do nível 1.

Nesse último questionário, propusemos também algumas perguntas relativas ao modo e às atividades que os alunos consideravam importantes para a aprendizagem de uma língua estrangeira, a fim de compreender os aspectos e elementos que esses aprendizes tinham como ideais de aprendizagem¹⁶¹.

1. *Análise das perguntas relacionadas à aprendizagem de LE: conceitos dos alunos*

- Atividades consideradas importantes para o ensino e a aprendizagem de uma língua estrangeira (geral)

Questionando-os a respeito das atividades que eles consideram importantes para o ensino e a aprendizagem de uma língua estrangeira, obtivemos, a partir de uma classificação em ordem crescente, um parecer bastante significativo no que diz respeito à posição que ocupam os jogos e as improvisações.

Dentre uma relação de 14 tipos de atividades possíveis, no grupo da manhã, a *quarta* posição foi atribuída aos diálogos espontâneos (as improvisações) e a *quinta* aos jogos e, no grupo da tarde, a *segunda* posição foi para os diálogos espontâneos e a *quinta* posição para os jogos.

As posições anteriores foram atribuídas às atividades clássicas como leitura e gramática (estudo), o que corresponde a um conceito de aprendizagem forjado ao longo da história, como evidenciou o panorama do Primeiro Capítulo, que passa pela

¹⁶⁰ Grupo Manhã: 14 questionários; Grupo Tarde: 10.

¹⁶¹ Por ideais queremos expressar as idéias e conceitos (universais, às vezes) e que nem sempre correspondem efetivamente às necessidades práticas dos aprendizes no processo de aprendizagem e às suas preferências.

necessidade do domínio da norma e vê no estudo das regras e exceções o meio para se chegar a esse domínio.

Destacamos que os aprendizes adotaram os jogos e as improvisações como atividades didáticas não só possíveis como bastante importantes para a aprendizagem de uma língua estrangeira de modo geral e não apenas para sua aprendizagem da Língua Francesa. Acreditamos que a metodologia adotada no curso os auxiliou nesta reflexão bastante positiva ao permitir-lhes vivenciar e analisar os benefícios dos jogos e das improvisações como meios de aprendizagem.

- Atividades facilitadoras da aprendizagem da LE (específico ao modo particular de cada aluno aprender a LE):

Perguntamos em seguida, o que os alunos consideravam favorecer sua aprendizagem¹⁶² de língua estrangeira.

No Grupo da Manhã as 3 primeiras posições foram:

- exercícios (sem nenhuma especificação);
- falar, exercícios de gramática, bom material e boa didática do professor;
- música, escuta, leitura e dedicação pessoal.

Nota-se nessa classificação a presença do *falar* na mesma posição que *exercícios de gramática* e a *música* e exercícios de *escuta* junto com *leitura*, relativizando as posições definidas na pergunta anterior em que o aluno determinava as atividades mais favoráveis à aprendizagem de uma língua. O conceito e a experiência se diferenciam um pouco e o aprendiz passa a analisar segundo sua vivência do processo de ensino e a considerar a importância de outros elementos e o trabalho das habilidades para a eficácia do processo.

Poderíamos, nesse sentido, reforçar o destaque que fizemos da presença de jogos e diálogos espontâneos citados pelos alunos no item anterior, na medida em que são excelentes *exercícios* para se trabalhar a comunicação (*falar*), a gramática, a compreensão oral e escrita.

No grupo vespertino é interessante notar que foram mais citados os vídeos e

¹⁶² Além do que está citado, os alunos mencionaram as atividades lúdicas, o ambiente descontraído e as atividades em grupo como facilitadores de sua aprendizagem.

os filmes como elementos facilitadores de aprendizagem e em seguida as músicas, o que demonstra uma ênfase da compreensão oral como facilitadora da aprendizagem, o que corresponde à teoria de Krashen citada no Primeiro Capítulo que considera a importância de *input significativo* para a aquisição de uma língua.

2. Análise das respostas obtidas em relação às impressões dos alunos a respeito do curso realizado:

- Opinião a respeito dos jogos e das improvisações

Os alunos apresentaram de forma espontânea os atributos a respeito dos jogos e das improvisações, que foram sistematizados e são apresentados nos gráficos a seguir:

TURMA MANHÃ

Adjetivos atribuídos às atividades

Nota-se que a maioria dos alunos afirmou que as atividades desenvolvidas durante o curso foram de seu agrado e classificaram-nas como ótimas ou boas (55%). Muitos consideraram que elas foram pertinentes (importante, adequadas e úteis) para a aprendizagem da Língua Francesa e que foram dinâmicas, criativas e divertidas.

TURMA TARDE

Também na Turma da Tarde, a maioria gostou das práticas realizadas e as avaliou de forma positiva (gostei bastante, adorei, boas, ótimas), afirmando que elas foram importantes para sua aprendizagem. Muitos consideraram que elas foram interessantes e que representaram novidade. Apenas um dos alunos afirmou preferir "pedagogia clássica" e que, para ele, as atividades lúdicas eram desnecessárias. De toda forma, esse mesmo aluno reconheceu que alguns dos jogos lhe foram úteis para a aquisição de certos elementos lingüísticos, contribuindo para seu aprendizado.

No geral, as considerações de ambas as turmas nessa última semana confirmam seu parecer positivo face à abordagem empregada de uma vivência lúdico-improvisacional para o ensino-aprendizagem da língua estrangeira já apontado nas análises da primeira e terceira semanas, nas quais os alunos também comentaram o percurso que vinha sendo trilhado, a importância e o aproveitamento dos jogos e das improvisações para seu aprendizado da Língua Francesa.

- Opinião a respeito da utilidade das práticas realizadas

Além de comentarem as atividades aplicadas ao longo do curso, os aprendizes indicaram no que elas lhes foram úteis.

Segundo os alunos do Grupo da Manhã, as atividades propiciaram *“uma aprendizagem mais agradável e facilitada, em ambiente mais descontraído e alegre*

e com maior interação entre os alunos". Por serem "aulas mais interessantes e dinâmicas", permitiram aos aprendizes "enxergar suas dificuldades", "pensar e improvisar na língua estrangeira", o que resultou em uma "maior fixação da matéria e o desenvolvimento das aptidões orais", além de terem contribuído para "o alcance dos objetivos do curso".

De nossa parte, vemos pelas afirmações recebidas que elas contribuíram também para a superação de barreiras e limites. Gostaríamos de destacar que as opiniões acima refletem tanto aspectos voltados à aprendizagem como aqueles relacionados à motivação e interação, o que deixa nítida a importância da prática lúdica e teatral em ambos aspectos.

Os benefícios citados pelo Grupo da Tarde vão ao encontro daqueles mencionados pelo grupo anterior. Os aprendizes consideraram que as propostas realizadas propiciaram um *"melhor aprendizado da língua estrangeira com maior fixação da matéria e o desenvolvimento das habilidades orais"*. Elas *"animaram os alunos e despertaram seu interesse"*, criando *"um ambiente de descontração para a expressão e integração entre os participantes"* e, para alguns deles, *"foram todas novidades"*.

Analisando as menções dos aprendizes, poderemos notar que elas contemplam os benefícios que esperávamos alcançar com o uso de uma metodologia lúdico- improvisacional:

GRUPO	Aspectos referentes à Aprendizagem	Aspectos Afetivos /Motivacionais	Aspectos Interacionais
Manhã	<i>Aprendizagem facilitada; Enxergar as dificuldades; Pensar e improvisar na língua estrangeira; Maior fixação da matéria; O desenvolvimento das aptidões orais; O alcance dos objetivos do curso.</i>	<i>Aulas mais interessantes e dinâmicas; Aprendizagem mais agradável ; Ambiente mais descontraído e alegre</i>	<i>Maior interação entre os alunos Formação de amizades</i>
Tarde	<i>Melhor aprendizado da língua estrangeira; Maior fixação da matéria; Desenvolvimento das habilidades orais.</i>	<i>Animaram os alunos; despertaram seu interesse, Criaram um ambiente de descontração (favorável) para a expressão; Foram todas novidades.</i>	<i>Integração entre os participantes</i>

Observamos que os comentários do Grupo da Manhã enfatizaram mais os aspectos relativos à aprendizagem e que no Grupo da Tarde houve um certo equilíbrio entre esses aspectos e aqueles voltados à subjetividade, afetividade e motivação, o que aponta para a relevância que esses últimos fatores podem ter para uma boa aprendizagem.

Ambos os grupos também mencionaram o caráter interacional da prática metodológica adotada, porém ressaltando dois aspectos diferentes: a interação e a

integração, que para acontecer, necessita sem dúvida da primeira.

Isto não quer dizer que a Turma da Manhã não tenha chegado à criação de uma identidade coletiva. Ao vivenciarmos junto deles a experiência, pudemos perceber a integração dos participantes, formando aquela noção de grupo, mencionada tanto por Spolin como por Moreno.

Atividades de que os alunos mais gostaram

Vejamos agora as atividades que os alunos afirmaram ter gostado mais durante o curso de Nível I:

TURMA MANHÃ

- De falar em grupo;
- Das atividades que fizeram uso da bola;
- Dos diálogos espontâneos e das músicas;
- Da *Chansonette*.

Eles apontaram também: o uso do vídeo, o "qu'est-ce que c'est?", as atividades de escuta e de produção escrita e o "qui est-ce?".

Para nós não está claro se 1. *De falar em grupo* na concepção dos alunos se difere de 3. Dos *diálogos espontâneos* ... ou se eles buscavam afirmar o mesmo ao utilizar essas duas expressões. De toda forma, é significativo notar que os alunos ressaltaram bastante a **prática oral**, trabalhada nos jogos e improvisações, e de maneira coletiva, o que confirma a pertinência e o potencial didático da perspectiva lúdico-teatral para a aprendizagem da língua estrangeira, conforme demonstrado também nos questionários das semanas anteriores.

TURMA TARDE

1. Das atividades que fizeram uso da bola;
2. Dos diálogos espontâneos (cenas interpretadas/conversação), do "qu'est-ce que c'est?";
3. Da "Chansonette".

Eles também citaram: as músicas, apresentar o colega, convidar para um evento, memorização dos alunos (je vais faire...), préférences, leitura de texto, trava-língua e alguns alunos mencionaram "todas as atividades".

Atividades de que os alunos menos gostaram

Vejamos agora as atividades que os alunos afirmaram ter gostado menos:

TURMA MANHÃ

- Nenhuma;
- As de escuta e do vídeo (devido ao som dos aparelhos que eles alegaram não estar muito bom).

TURMA TARDE

- o Nenhuma;
- o "Chansonette" ("não gosto de cantar em público" e "seria raríssimo a canção sair melódica").

É de extrema significância notar que os dois grupos tenham afirmado que nenhuma atividade os desagradou, o que vai ao encontro do que afirmaram no item anterior.

Na Turma da Manhã o fator que levou a mencionar os exercícios de escuta e de vídeo não é de ordem didática, mas de infra-estrutura.

Na Turma da Tarde, as razões apontadas para a escolha da Chansonette refletem características pessoais.

Benefícios das atividades aplicadas

A última questão proposta aos alunos no questionário da Quarta Semana foi a respeito dos benefícios das atividades aplicadas em sua aprendizagem.

TURMA MANHÃ

A turma da manhã afirmou que as atividades aplicadas contribuíram:

- Na improvisação de situações, na conversação e na memorização;
- Na prática do que foi aprendido, na fixação da matéria vista;
- Na integração do grupo, no raciocínio, na sistematização dos conteúdos vistos, na revisão (constante) das estruturas trabalhadas, em aulas mais agradáveis e dinâmicas, o que ajudou a melhor praticar a LE.

TURMA TARDE

- Na memorização;
- Na pronúncia;
- Na prática da língua, em uma melhor compreensão e na parte verbal.

AValiação GERAL DO CURSO PELOS ALUNOS

Para concluirmos a análise das respostas obtidas ao último questionário aplicado, passamos a expor os pontos positivos, negativos e sugestões apontados pelos grupos para o curso de nível I de Francês.

TURMA MANHÃ

Os gráficos abaixo sistematizam as considerações espontâneas apresentadas pelos alunos a respeito do curso.

Pontos Positivos

Os alunos destacaram o dinamismo das aulas, a descontração e o divertimento proporcionado pelas atividades. Viram como positivo a didática empregada, o trabalho com todas as habilidades e o conteúdo transmitido, e ressaltaram a interação entre os participantes.

Pontos Negativos

O gráfico acima nos ajuda a visualizar que a maioria dos pontos considerados negativos não foram propriamente relacionados à didática ou a metodologia empregadas, mas voltaram-se às questões: carga horária, instalações, entre outras. Dois alunos mencionaram como negativa a relação tempo de aula/curso e as atividades praticadas, julgando ser muito conteúdo em pouco tempo. Houve ainda duas menções voltadas à correção da pronúncia.

Sugestões

Nesse grupo as sugestões foram mais voltadas a questões de ordem

estrutural do Curso Extracurricular (89%) e não especificamente ao conteúdo ou método de trabalho aplicado no curso de nível 1.

Os alunos sugeriram, por exemplo, que o curso intensivo fosse dado três vezes na semana e não todos os dias, que a aula tivesse a duração de 1h30, mudanças que permitiriam maior tempo de estudo em casa e um contato mais prolongado com a LE.

Quanto ao trabalho realizado, um dos aprendizes sugeriu que houvesse mais leitura em sala de aula.

TURMA TARDE

Pontos Positivos

A maioria dos alunos destacou a variedade das atividades, a didática e a metodologia aplicadas no curso como ponto positivo. Em seguida, vieram a interação e a socialização dos participantes. Também foram ressaltados o sentir-se bem, o sentir-se à vontade para se expressar na LE e a melhor memorização conseguidos por meio das dinâmicas, dos jogos e das improvisações realizados.

Pontos Negativos

Poucos alunos apresentaram pontos negativos e estes foram relativos à duração e à frequência das aulas.

Sugestões

Também neste grupo as sugestões foram mais relacionadas à estruturação do Curso Extracurricular: número de horas-aulas, carga horária.

Um dos alunos sugeriu a "realização de 3 provas" e outro pediu "*mais gramática*".

5.2. ÚLTIMAS CONSIDERAÇÕES

Acreditamos que o que foi mencionado tanto para os pontos positivos como negativos e sugestões, reforça a opinião muito positiva dos alunos frente ao curso e à metodologia aplicada. Essa opinião, reiterada nos diversos questionários aplicados, sustenta a viabilidade e a aplicação de uma prática lúdico-teatral no ensino de LE.

Dos 14 alunos entrevistados da Turma Manhã, 13 aprovaram o curso, a didática e a metodologia empregadas, e apenas um não respondeu à pergunta. Dentre as menções atribuídas, 16 delas demonstraram claro engajamento afetivo do aluno para com o curso, expressando seu contentamento por meio de verbos como *gostar, adorar, recomendar*, por vezes reforçados com advérbios intensificadores: *muito, bastante*, ou por meio de adjetivos como *ótimo, bom, muito bom*.

A análise dos comentários nos questionários aplicados, permite-nos também afirmar que houve boa integração entre a motivação pessoal dos alunos, suas expectativas para o curso e a metodologia por nós proposta para que fossem atingidos os objetivos previstos.

Os jogos despertaram, desde o início, o interesse dos aprendizes que os consideraram diversificados, propícios para a fixação dos conteúdos, a memorização dos elementos estudados e uma forma dinâmica e descontraída de praticá-los, o que favoreceu a aquisição da LE. Eles foram importantes também no desenvolvimento da interação entre os participantes e no bom relacionamento em sala de aula.

Já na primeira semana, os jogos (e atividades de iniciação à improvisação teatral) incentivaram um *aprendizado cooperativo*. Eles abriram caminho à metodologia lúdica trabalhada ao longo de todo o curso e foram construindo um

crescente clima de confiabilidade e segurança necessários a uma prática improvisacional.

Apesar da ansiedade natural relativa à aprendizagem de uma nova língua, o sentimento que mais se destacou foi o do interesse pela nova proposta que, como demonstrado nas análises feitas, foi uma importante oportunidade para a superação de uma inibição natural.

Na auto-avaliação que fizeram quanto ao desempenho comunicativo e lingüístico, os alunos julgaram como *Muito Bom*, o que foi confirmado pelas avaliações realizadas. Estas demonstraram que os objetivos lingüísticos e comunicativos foram atingidos com bastante sucesso e que os alunos não só adquiriram as habilidades necessárias, e condizentes ao estudado, como foram capazes de utilizar-se da língua estrangeira com bastante desenvoltura nos atos comunicativos abordados.

Os depoimentos de cada semana demonstram a progressão dos alunos e a pertinência da prática metodológica aplicada no desenvolvimento não apenas dos aspectos associados à aprendizagem como a um relacionamento positivo do aluno com a LE (aquisição de *familiaridade*) e com os colegas, além de motivá-los na continuação dos estudos, despertando *o gosto pela língua estrangeira*.

Pelas observações do desenvolvimento das atividades, das análises de resultados e dos depoimentos apresentados neste Capítulo, podemos afirmar que a metodologia empregada e a vivência lúdico-improvisacional compartilhada por alunos e professora-pesquisadora foram de grande benefício para o aprendizado da Língua Francesa, constituindo uma rica experiência didático-metodológica.

Concluimos a análise do quarto e último questionário aplicado, deixando a palavra aos aprendizes, citando algumas de suas impressões.

- " o curso foi muito bom. Recomendo para outras pessoas" (J.M.)
- " apesar de ser intensivo, gostei bastante da língua e também da professora que deixa a gente muito a vontade na sala" (T. M.)
- "gostei das aulas, pois são dinâmicas e acredito que todos os aspectos de um curso de língua (escuta, oralidade e escrita) foram bem trabalhados" (F.M.)
- " eu gostei muito das aulas. Observei a dedicação da professora ao preparar

as aulas e resolver dúvidas dos alunos. Tivemos boa recepção e demonstração de interesse para que nos sentíssemos bem no curso e dar prosseguimento nos estudos". (R.M.)

- "considero que em pouco tempo (1 mês) dei um grande passo no aprendizado de Francês. Este foi meu primeiro contato com a língua". (V.L.)

- "Adorei! Aprendi bastante. A Amarílis é uma ótima professora, sempre animada e disposta a esclarecer qualquer dúvida. Vou continuar e recomendar o curso a outras pessoas". (L.C)

- "Bom, porém muito corrido. Até estava pensando em não mais fazer, mas não vou desistir. Vou fazer novamente com calma, duas vezes por semana e estudar porque não tive tempo de estudar"(D.M).(grifo nosso).

- "gostei muito do curso, e por ser intensivo foi-me muito interessante por poder apreender mais rapidamente uma grande quantidade de matéria" (G.A).

Palavras como *vou continuar*, quero *dar prosseguimento aos estudos* e *não vou desistir* apesar das dificuldades são as mais edificadoras que poderíamos ler depois de nosso trabalho não só de pesquisa como docente, pois acreditamos que esse é o desejo de todo professor e de todo pesquisador: ver os frutos de seu trabalho gerando bem-estar e motivação nas pessoas com quem conviveu. E por mais passageiro que seja, "*nossos encontros devem ser motivados pelo desejo de fazer crescer, melhorar e avançar aqueles que encontramos, e a nós mesmos*" (Pe. Fábio de Melo).

O jogo acabou.

Mas, mesmo depois de o jogo ter chegado ao fim,
ele permanece como uma criação nova do espírito,
um tesouro a ser conservado na memória.

(Huizinga, 1990, p.12)

5.3. ANÁLISE DE DESEMPENHO LINGÜÍSTICO-COMUNICATIVO

5.3.1. PRIMEIRA AVALIAÇÃO

A Primeira Avaliação (Anexo A), composta de 06 questões, teve como objetivo verificar o desempenho dos alunos¹⁶³ na compreensão dos atos comunicativos e dos elementos lingüísticos trabalhados na primeira semana de curso.

Associada à ela, a avaliação oral (Anexo B) determinou com maior propriedade o início da aquisição da competência comunicativa, segundo o conteúdo programático e a proposta do livro didático adotado pela instituição.

Classificamos o desempenho obtido pelos alunos em quatro níveis: EXCELENTE, BOM, SATISFATÓRIO ou RUIM, considerando os aspectos: COMUNICATIVO, LEXICAL e GRAMATICAL.

Na seqüência são apresentados os exercícios propostos, o desempenho esperado e sua classificação para cada um dos aspectos avaliados, bem como o resultado geral de desempenho das Turmas.

ASPECTO COMUNICATIVO

Exercício 1: Observe le dessin et écris un dialogue. Utilise les formules de salutation et de présentation connues;

Exercício 5: Présente ces personnes. Utilise des formes différentes;

DESEMPENHO ESPERADO:

Exercício 1: Usar de forma coerente as formas de saudação e de apresentação trabalhadas, fazendo prova de capacidade na situação de comunicação solicitada, utilizando léxico e estruturas apropriados e mantendo a coerência e a coesão no diálogo proposto.

Exercício 5: Demonstrar capacidade de, a partir de pequenas informações, apresentar uma pessoa, usando de maneira coerente as formas de apresentação

¹⁶³ Turma Manhã: 20 alunos, Turma Tarde 17 alunos.

trabalhadas e variando as estruturas vistas.

No gráfico a seguir, podemos notar que o resultado geral de desempenho dos alunos das duas turmas quanto ao Aspecto Comunicativo foi Excelente: eles atingiram o 'desempenho esperado' e enriqueceram seu diálogo com outros elementos.

O gráfico demonstra que 90% das respostas dos alunos da manhã obtiveram conceito Excelente nos exercícios propostos.

No grupo da tarde foram 76% a atingir Excelente contra apenas 2,5% conceito RUIM.

ASPECTO LEXICAL

Exercício 1: Observe le dessin et écris un dialogue. Utilise les formules de salutation et de présentation connues.

Exercício 5: Présente ces personnes. Utilise des formes différentes.

Exercício 6: Complète les phrases avec la préposition correcte et la nationalité correspondante.

DESEMPENHO ESPERADO:

Os dois primeiros exercícios já foram descritos e o aproveitamento lexical esperado relaciona-se com o aspecto comunicativo, tendo sido julgado segundo a correção dos termos em relação ao contexto de aplicação sugerido no enunciado dos exercícios.

Para o exercício 6, o desempenho esperado era o acerto das nacionalidades requeridas.

No gráfico a seguir, nota-se que o resultado geral de desempenho dos alunos das duas turmas quanto a este aspecto também foi Excelente.

O gráfico demonstra que 78% das respostas dos alunos da manhã atingiram Excelente nos exercícios propostos e apenas 6% apresentou conceito Ruim.

No grupo da tarde foram 90% a atingir Excelente e nenhum conceito Ruim.

ASPECTO GRAMATICAL

Além da análise nos exercícios já mencionados, o Desempenho Gramatical também foi medido pelas respostas dadas às questões 2, 3 e 4:

Exercício 2: C'est l'anniversaire d'Henri. Complète sa liste de cadeaux avec des articles indéfinis.

Exercício 3: Complète la réponse de la mère d'Henri avec des articles définis.

Exercício 4: écris les phrases à la forme négative.

DESEMPENHO ESPERADO:

Usar de forma correta os artigos, diferenciando os gêneros e número, a negação NE...PAS e as preposições diante dos nomes de países.

Nota-se no gráfico que segue que o desempenho geral dos alunos das duas turmas quanto ao Aspecto Gramatical foi Muito Bom.

Como dito anteriormente, durante a primeira semana foram empregados jogos/atividades que priorizavam o aspecto comunicativo e de interação entre os participantes.

A porcentagem de conceito Excelente chegando a quase 70% do total das respostas, a de BOM próxima à 20%, mostram que as atividades aplicadas não só propiciaram a aquisição do conteúdo comunicativo (já abordado), como possibilitaram aos alunos adquirir os conceitos Gramaticais apresentados.

Em relação à porcentagem de conceito Ruim (quase 10%) ter sido a maior entre os Aspectos Avaliados, pode-se considerar esta ocorrência como natural no processo de aprendizagem, por conta do perfil e da experiência de cada um dos alunos quanto ao aprendizado de uma nova LE.

CONSIDERAÇÕES

Os gráficos nos permitem observar que em cada um dos três aspectos (Comunicativo, Lexical e Gramatical) ambas as turmas atingiram com maior frequência as notações Excelente e Bom, o que demonstra um alto desempenho das

Turmas da Manhã e da Tarde na Primeira Avaliação como um todo.

As maiores dificuldades apareceram na Questão 6 e relacionam-se ao uso das preposições diante de nomes de países e a alguns adjetivos pátrios, cuja aquisição requer com frequência um tempo maior de estudo e uma maior quantidade não só de *input* significativo como de exercícios práticos.

Para avaliarmos com mais propriedade o aproveitamento comunicativo alcançado nessa primeira semana, traçamos um paralelo entre o Exercício 1 da Prova Escrita que correspondia a uma cena de apresentação e o desempenho em mesma situação em Prova Oral e notamos uma pequena variação para a Turma da Manhã e um equilíbrio para a Turma da Tarde.

O gráfico abaixo, relativo a Turma da Manhã, mostra-nos que houve pontuação nos 4 conceitos no que se refere a prova escrita (exercício 1), mas não na prova oral.

Analisando os conceitos obtidos pelos alunos, vemos que Excelente foi preponderante no exercício 1 da prova escrita, enquanto que os conceitos Excelente, Bom e Satisfatório tiveram um comportamento mais distribuído na prova oral.

Acreditamos que este comportamento tenha sido gerado por dois fatores: o emocional e o veículo oralidade. É certo que o contato direto com o examinador (e os colegas), mediado anteriormente pela materialidade do papel, implica certo desconforto e exige prontidão na execução da tarefa solicitada. Assim, é possível

que o fator emocional funcione como um "breque" na fluidez necessária à comunicação, diminuindo o desempenho oral. Da mesma forma, esse fator poderia atrapalhar o "raciocínio mais rápido", aquela prontidão requerida pela comunicação oral, o que também está associado à fluidez e ao encadeamento rítmico dos enunciados.

Nesse sentido, não basta apenas servir-se de estruturas corretas, mas é preciso imprimir-lhes ritmo e sentido segundo o contexto da comunicação realizada e de forma coerente com a interação estabelecida. Essa capacidade, inerente à competência comunicativa, só pode ser avaliada em situações de comunicação real ou induzida/simulada, em contextos de produção oral (e, no caso específico, na prova oral).

Em relação à Turma da Tarde, nota-se pelo gráfico apresentado abaixo um desempenho similar entre o exercício escrito e a execução da prova oral, com índices bastante positivos, demonstrando uma excelente performance.

5.3.2. SEGUNDA AVALIAÇÃO

Para avaliarmos o desempenho alcançado pelos aprendizes¹⁶⁴ na fase final do Curso, consideraremos as quatro habilidades (compreensão/produção oral e escrita), analisadas a partir da prova final (Anexo C e D) elaborada e aplicada pelo conjunto de professores das turmas de nível 1 do intensivo de férias de 2007.

Para tanto, construímos um paralelo entre as notas atribuídas nas avaliações

¹⁶⁴ Turma Manhã: 20 alunos, Turma Tarde: 14 alunos.

e os conceitos por nós adotados na pesquisa, a fim de podermos tecer comparações.

- Excelente: de 9,0 a 10,0;
- Bom: de 7,5 a 8,9;
- Satisfatório: de 6,0 a 7,4;
- Ruim: de 5,9 a 0,0

Compreensão Oral (CO)

A prova de CO tinha por objetivo avaliar a competência do aprendiz em compreender uma situação de apresentação e em discernir as informações relativas ao tema, discriminando certos elementos lingüísticos indicados.

A situação conversacional era a de uma pesquisa realizada com uma passante a respeito da revista que ela comprava para ler aos finais de semana. Nesse contexto, a entrevistada se apresentava e fornecia algumas informações de ordem pessoal e comentava as atividades de sua preferência para os momentos de lazer.

Era solicitado ao aluno escolher a alternativa verdadeira. As questões formuladas remetiam aos temas e conteúdos trabalhados nas aulas: *apresentar-se, falar de si, atividades de lazer e preferência, local de habitação (nomes de cidades), estado civil, números: idade e edição de aniversário da revista mencionada, profissão e local de trabalho, atividades de lazer, dias da semana e nacionalidade*.

TURMA MANHÃ

O resultado obtido pela turma da manhã na avaliação da compreensão oral foi muito positivo.

A maioria dos alunos obteve entre notas entre 10 e 9,5. Com isso, mais da metade da classe (14 alunos) atingiu um EXCELENTE desempenho na compreensão do documento sonoro proposto.

TURMA TARDE

Dos 14 alunos da turma da tarde, 11 tiveram um EXCELENTE desempenho. Os demais, com notas entre 8,5 e 8,0, alcançaram um BOM desempenho.

Esses dados demonstram que ambos os grupos atingiram desempenho de Bom a Excelente, mostrando competência na compreensão oral no que se refere aos temas trabalhados nesse nível de aprendizagem.

Produção Oral (PO)

Essa avaliação foi realizada em duplas. Era esperado que os aprendizes fossem capazes de comentar a organização do tempo em relação às atividades cotidianas, e que conseguissem chegar a um consenso para fixar um encontro imaginário. Para tanto, foram fornecidas duas folhas com as atividades da semana e seus horários, como uma agenda.

A situação sugerida permitiria observar a desenvoltura dos alunos nos temas e competências mencionados acima e o uso dos seguintes elementos lingüísticos trabalhados: formas interrogativas, afirmativa e negativa (ne...pas), conjugação de verbos regulares e de alguns irregulares na primeira pessoa do presente do indicativo, vocabulário referente a atividades do cotidiano, dias da semana e horas, além de preposições (a, de) e artigos indefinidos.

TURMA MANHÃ

O bom desempenho alcançado pelos aprendizes¹⁶⁵ na compreensão oral confirma-se também na habilidade de produção oral na língua-alvo.

Na turma da manhã, a maioria (08 alunos) tirou entre 9,0 e 10, um EXCELENTE desempenho e outros 7 alunos, entre 8,0 e 8,8, o que equivale a BOM.

¹⁶⁵ Total: 18 alunos.

TURMA TARDE

Nessa turma, 09 alunos tiveram um BOM desempenho (7,8 a 8,8) e 03 EXCELENTE (9,0 e 9,8).

Esse resultado demonstra que os aprendizes do nível 1 de Francês não só adquiriram as habilidades orais condizentes (CO/PO) a seu estágio de conhecimento como demonstraram alta capacidade de expressão na língua-alvo e com muito boa desenvoltura.

COMPREENSÃO ESCRITA

O texto apresentava um casal e comentava as preferências de cada um para suas atividades de lazer. O exercício era composto de 10 alternativas e o aluno deveria assinalar a alternativa correta.

TURMA MANHÃ

Quase todos acertaram as 10 alternativas. Um aluno errou apenas uma questão e outros dois erraram três delas, o que demonstra uma EXCELENTE ou muito boa compreensão do texto a eles apresentado.

TURMA TARDE

Doze dos quatorze alunos dessa turma responderam corretamente todo o exercício. Os demais, um errou apenas uma das alternativas e o outro, duas. Resultado indicativo de muito boa compreensão do texto.

EXPRESSÃO ESCRITA

Foi solicitado aos alunos escreverem um e-mail a um amigo, convidando-o

para ir ao cinema. Foram fornecidas algumas indicações para a produção do texto:

- encontro às 19 horas, Café Deux Moulins
- Film *Azur et Asmar*, de Michel Ocelet
- séance: 19h30
- Montmartre
- 12/08, vendredi.

Para a análise das produções foram considerados os aspectos: comunicativo, lexical, gramatical e ortografia e o desempenho alcançado foi determinado como excelente, muito bom, bom, satisfatório ou ruim.

TURMA MANHÃ/ TURMA TARDE

O desempenho obtido por ambos os grupos na expressão escrita foi MUITO BOM. Algumas produções apresentaram pequenas inadequações de ordem lexical e/ou gramatical, mas que são naturais à fase inicial de aprendizagem e não comprometem a comunicação. São formas que normalmente requerem um maior tempo de estudo e de contato com a LE para serem adquiridas.

EXEMPLOS DE ALGUMAS PRODUÇÕES

Transcrevemos, abaixo, alguns exemplos da produção escrita dos alunos.

Podemos observar a criatividade e a propriedade da escrita desses alunos, demonstrando a apropriação dos conteúdos e das competências previstos para o nível mencionado.

Salut, ami!

Tu veux aller au cinéma avec moi le 12 août. C'est un vendredi. Le film est "Azur et Asmar", la séance commence à 19h30. Nous pouvons nous rencontrer dans le quartier Montmartre où il y a le Café Deux Moulins, à 19h. C'est bien?

Je attends ta reponsé!

F.

Mon ami,

Je vai au cinema, le vendredi, 12/08.

Le film est "Azur et Asmar", de Michel Ocelet et commence à 19h30. Vous voudrait aller au Café Deux Moulins à 19?

Après nous allons au cinema.

Salut

M.

Salut, Thaïs! Comment ça va?

Je veux aller au cinéma pour voir le film "Azur et Asmar", de Michel Ocelet. Mais je ne peux pas aller aujourd'hui, parce que j'ai un rendez-vous à 19h30, au Café Deux Moulins et le séance commence à 19h30. Je dois attendre ce rendez-vous.

Tu voudrais aller au cinéma avec moi demain, le 12 autm, vendredi? Le film est dans le quartier Montmartre.

Salut!

Chère amie, comment ça va?

Qu'est-ce que tu penses de aller au cinéma avec moi vendredi le 12. Je veux voir "Azur et Asmar" de Michel Ocelet. Le film commence à 19h30. Nous pouvons nous rencontrer dans le Café Deux Moulins à 19h dans le quartier Montmartre. Est-ce que tu peux venir?

J' attendre ta reponse.

P.

CONSIDERAÇÕES

A segunda avaliação demonstrou claramente que os aprendizes chegaram não só à aquisição como a um domínio muito bom da língua estrangeira nas quatro habilidades e segundo o conteúdo e as competências previstos para o nível 1, como

referenciado pelas excelentes e criativas produções apresentadas acima.

A maioria dos alunos de ambas as turmas demonstrou um Excelente desempenho lingüístico e comunicativo em todas as habilidades e competências avaliadas¹⁶⁶, evidenciando constante progresso ao longo de todo o curso.

Os problemas eventuais foram sobretudo na expressão escrita, competência que normalmente requer maior tempo de aprendizado, e relativos a pequenas inadequações de ordem lexical e/ou gramatical (aceitáveis para o nível 1), cujas formas corretas são assimiladas após certo tempo de estudo e de contato com a LE.

¹⁶⁶ No cômputo geral da 2ª Avaliação para as duas turmas a menor nota foi 4,0 (1ocorrência), obtida em exercício de CO, e a maior foi 10, alcançada por vários alunos e nas diversas habilidades (25 ocorrências).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O momento didático atual, como visto no segundo capítulo, contempla uma perspectiva voltada para a ação (*perspective actionnelle*) que visa o desenvolvimento de um processo de ensino-aprendizagem *centralizado* no aprendiz e a formação de um sujeito *autônomo*, capaz de *aprender a aprender*, de se auto-avaliar constantemente e de refletir sobre a LE que aprende.

Ao menos em teoria, a fase pela qual passa o ensino de línguas objetiva estimular um processo educativo do qual o aprendiz seja *agente* e no qual ele desenvolva e pratique as habilidades e as competências necessárias ao desenvolvimento de seu papel como um verdadeiro *ator social*.

Apesar desse cenário tão favorável, a adoção de uma metodologia lúdica e improvisacional na sala de aula, que priorize o aluno como agente de um processo comunicativo, criativo e interativo, é ainda bastante restrita. A observação do cotidiano escolar mostra que o uso de jogos e de atividades teatrais se faz, muitas vezes, de forma esporádica e não realmente incorporada à metodologia de trabalho do professor.

"Une compréhension trop réductrice du jeu dans le sens d'activité inutile, loin du travail, seule activité sérieuse, l'a éloigné de nombreuses pratiques pédagogiques soucieuses de respectabilité" (Faugère, 1994, p. 13)¹⁶⁷.

Proceder a uma aplicação esporádica e descontextualizada da atividade lúdica em sala de aula acaba por reforçar a histórica oposição entre jogo X trabalho que, como já mencionamos, não representa uma verdade de fato. "Le discrédit dont le jeu est encore victime résulte de (la) séparation artificielle jeu/loisir/travail" (Favel,

¹⁶⁷ " Uma compreensão bastante redutora do jogo no sentido de uma atividade inútil, distante do trabalho, única atividade séria, distanciou o jogo de inúmeras práticas pedagógicas preocupadas (em transmitir uma imagem de) respeitabilidade".

1994, p. 49)¹⁶⁸.

Nicole Décuré (1994, apud Silva, 2003, p. 81) concorda que opor jogo e trabalho não passa de uma idéia pré-concebida, um clichê e acrescenta que:

Au-delà du cliché 'jouer n'est pas travailler', le jeu en classe de langue doit au contraire être considéré comme un travail productif et utilisé tel quel¹⁶⁹.

Pudemos vivenciar o que afirma Décuré, pois nossa experiência com a linguagem lúdica no ensino/aprendizagem da LE nos mostrou que a prática de atividades lúdicas na sala de aula é realmente produtiva, apresentando resultados bastante significativos e não apenas no aprendizado da língua.

Entretanto, convém esclarecer que sua aplicação deve ocorrer de maneira compromissada e contínua, de forma a estabelecer uma vivência lúdica em sala de aula.

Como mencionamos no Capítulo Quarto, apesar dos jogos e da improvisação teatral serem um precioso instrumento de ensino, a aplicação esporádica compromete seus benefícios e pode causar resistência, visto que um grande número de alunos não está habituado a esta forma de trabalho.

Ao contrário, se há uma vivência coletiva e constante, ela passa a ser um edificante e motivante meio de aprendizagem. Aliás, a constância nas atividades lúdicas ajuda a desmistificar a imagem errônea da qual o lúdico é "vítima", pois seus bons resultados ajudam a eliminar o conceito de que praticá-lo seria passível de "une condamnation sans appel pour un péché pédagogique."¹⁷⁰ (Yaiche, 1994, p. 46)

A prática com jogos e improvisações no nível 1 do curso de Francês da FFLCH-USP visou ao desenvolvimento da competência comunicativa e permitiu o trabalho com questões gramaticais e lexicais, de forma a estabelecer a relação entre *savoir* e *savoir-faire*. A prática constante na língua-alvo propiciou a retomada dos conteúdos vistos, sua aplicação em novos contextos e sua aquisição.

Esse trilhar lúdico-improvisacional, como pudemos ver por meio das análises

¹⁶⁸ O descrédito do qual o jogo é, ainda, vítima resulta da separação artificial jogo/lazer/trabalho.

¹⁶⁹ "Para além do clichê 'jogar não é trabalhar', o jogo em aula de língua deve ao contrário ser considerado como um trabalho produtivo e utilizado tal qual."

¹⁷⁰ "uma condenação sem apelação por um pecado pedagógico."

do Capítulo Quarto, permitiu aos aprendizes se reconhecerem capazes na utilização da língua estrangeira e alcançarem os objetivos previstos nas diferentes unidades trabalhadas do livro didático adotado. Ao conhecerem melhor a proposta de trabalho e praticá-la constantemente, desenvolveram habilidades favoráveis ao próprio jogar, o que lhes permitiu estar mais à vontade na sua realização.

Essa experiência demonstrou que quando a associação Teatro, Jogo e Aprendizagem de língua estrangeira ocorre de modo sistemático e freqüente, ela traz contribuições bastante importantes para o aprendizado da língua estrangeira, além de favorecer o bom relacionamento e o convívio harmonioso entre os colegas da classe.

Em nosso percurso de trabalho, buscamos estimular a formação da noção de grupo (um sentimento de pertença, um *ser juntos*)¹⁷¹ e a criação de um ambiente lúdico (fator positivo ligado à espontaneidade e à criatividade)¹⁷², almejando aquela "segurança" (psicológica) apontada por Moreno, Lozanov, Krashen e outros favorável à realização da experiência teatral e à própria aprendizagem.

Além disso, Faugère (1994, p. 14) indica que a geração deste ambiente é condição necessária para a realização do próprio jogo: "Les jeux comme moyen pédagogique efficace exigent un cadre fiable et une confiance réciproque"¹⁷³.

Na parte afetiva, tais aplicações também possibilitaram aos alunos momentos de descontração, interação e partilha. Elas deram aos alunos a oportunidade de "se ver em ação", de perceber que todo conteúdo, por mínimo que seja, permite-lhes a expressão na língua-alvo e cada qual segundo sua maneira de ser e agir.

Pudemos constatar que, de fato, os jogos e as atividades de interação não só auxiliam no aprendizado da língua como sensibilizam à uma formação dos sujeitos participantes, favorável a um comportamento de ajuda mútua. O ambiente criado pelo uso da linguagem lúdica é propício à cooperação e à integração dos indivíduos que passam a compartilhar objetivos e a descobrir juntos formas de alcançá-los.

A experiência lúdica também demonstrou ser uma maneira de relativizar o

¹⁷¹ TABENSKY, A. *Spontanéité et interaction: Le jeu de rôle dans l'enseignement des langues étrangères*. França: L'Harmattan, 1997, p. 11.

¹⁷² MORENO (1965) apud TABENSKY, opus citatum, p. 12.

¹⁷³ "os jogos como meio pedagógico eficaz exigem um contexto confiável e uma confiança recíproca"

fracasso muitas vezes presente no contexto escolar, uma vez que cada novo jogo restaura novas condições de partida¹⁷⁴.

A respeito da atividade improvisacional podemos afirmar, pela experiência realizada, que ela é uma maneira de fornecer ao aprendiz maior tempo de detenção da palavra e que por sua prática os alunos que normalmente não gostavam de se pronunciar nas aulas, devido sua timidez, passaram a não sentir tanta dificuldade de se expressar, alcançando um bom desempenho lingüístico-comunicativo, fazendo-o de forma adequada à situação de comunicação proposta e com muito boa desenvoltura.

A improvisação se mostrou também um espaço de criação, de revisão e reaplicação dos conteúdos trabalhados. Através da interação entre os alunos, ela contribuiu para que fossem exploradas estratégias diversas em vista do cumprimento do ato comunicativo que, ancorado no imaginário, permitiu, como afirma Yaiche (1996), uma nova forma de interpretar a realidade.

A cada nova proposta, os alunos lançavam mão de estratégias visando o cumprimento da atividade e a construção do conhecimento, que na maioria das vezes, passou pelo aprendizado cooperativo.

O potencial interativo e participativo dos jogos permitiu que os alunos colaborassem constantemente uns com os outros, que fizessem suas hipóteses e comparassem LE e LM, passos importantes para a apropriação da língua que antes era apenas do Outro, mas que aos poucos foi se tornando sua, na medida em que foi canal de expressão de suas necessidades.

Nesse processo, o jogo contribui à autonomia e coloca o aprendiz em atitude de ação e reflexão face à LE que aprende. Esse posicionamento ativo de fazer hipóteses, de buscar respostas à necessidade de comunicação e de aprendizagem é, segundo Cyr (1998), uma das características do *bom aprendiz*.

Os bons resultados da aplicação dos jogos e das improvisações no nível 1 do curso de Francês puderam ser confirmados não apenas pelo muito bom desempenho lingüístico-comunicativo dos aprendizes nas atividades de produção e nas avaliações (Capítulo 4) como por sua opinião expressa nos questionários, a qual indica que as atividades incentivaram o aprendizado e a fixação de diversos

¹⁷⁴ Característica apontada por CAILLOIS, R. *Los juegos y los hombres: la máscara y el vértigo*. México: Fondo de cultura econômica, 1994.

elementos da LE, além de proporcionarem a conversação e estimularem a reflexão e o "exercício mental".

Os alunos afirmaram que ao longo de todo o curso:

- " a metodologia facilitou o aprendizado e favoreceu a constante participação de todos..., promoveu a interação entre os alunos e entre eles e a professora, (desafiando) a um aprendizado cooperativo".
- "Os jogos descontraídos, introduzidos (pela professora), facilitam a aprendizagem individual e em grupo".
- "Gosto da didática da professora... É muito proveitosa a aplicação dessas atividades. Estou gostando muito".

Esses depoimentos são apenas alguns daqueles que ilustram a satisfação dos alunos com a metodologia lúdico-improvisacional empregada, que como afirma Favel (1994, p. 50) é "un moteur essentiel de l'apprentissage (qui) permet de provoquer une implication rapide des élèves, plus réelle et plus efficace" ¹⁷⁵.

Os dados obtidos com a pesquisa também demonstraram a concordância que houve entre atividades ministradas e objetivos previstos no curso, mostrando que é possível trabalhar o conteúdo do livro didático a partir de uma visão do lúdico, atingindo as metas estabelecidas.

Aliás a ancoragem das propostas de atividades lúdicas e teatrais no livro didático é importante em instituições que o adotem. Esse cuidado permite que não apenas se enriqueça o livro adotado, contribuindo à solidificação dos conhecimentos e a um dinamismo nas aulas, como transmite ao aluno a noção de progresso e de confiabilidade aos jogos e improvisações realizados, levando-o a visualizar a capacidade destas atividades em auxiliar no estudo dos conteúdos e competências propostos pelo curso.¹⁷⁶

No contexto de ensino de nível 1 essa ancoragem passa a ser bastante positiva, pois dá maior segurança ao aprendiz que tem no livro o suporte material

¹⁷⁵ "um motor essencial de aprendizagem (que) permite provocar uma implicação rápida dos alunos, mais real e eficaz".

¹⁷⁶ Vemos que a relação dos jogos e das improvisações com o material didático é proveitosa, mas, não queremos dizer com isso que o que não estiver estritamente relacionado com o livro não deva ou não possa ser feito. Outras atividades podem ser incorporadas na medida em que há maior familiaridade do grupo com a linguagem teatral.

para seus estudos, uma maneira visual de analisar seu conhecimento e nos jogos e improvisações um meio para praticar e expandir os diferentes “saberes” condensados na materialidade do suporte.

Houve também concordância em relação à motivação inicial dos participantes¹⁷⁷ e à apreciação do curso. No parecer dos alunos, nota-se claramente que eles apreciaram o modo de trabalho adotado e viram nele importância didática e pedagógica. Eles próprios apontaram que as atividades lúdicas e teatrais geraram motivação, participação, interação, além da aquisição da LE.

"O aprendizado cooperativo" representou para eles um desafio à constante participação, o que resultou em benefícios para a aprendizagem individual e coletiva.

Ao buscar pistas e fazer descobertas, ao compreender melhor a dinâmica da língua estrangeira, os alunos se tornaram agentes de seu processo de aprendizagem e perceberam que o objeto de estudo (LE) se construía também através do olhar de seus colegas e do docente, e na relação que com eles era estabelecida.

"sans sortir du terrain, l'enseignant délègue ses pouvoirs au maximum, favorisant ainsi la communication entre les joueurs, qui pratiquent dès lors un véritable enseignement mutuel" (Favel, 1994, p. 50)¹⁷⁸

O sentimento de prazer gerado nos alunos na primeira semana do curso permaneceu até o final, motivando a continuação no curso de Francês e o desejo de prosseguir na aprendizagem da nova língua (cf. Depoimentos Capítulo 1 e 4), o que vai ao encontro do que afirmou Courtyllon (2003) de que a aprendizagem não depende unicamente de atividades intelectuais, mas também da afetividade que se estabelece na relação sujeito-aprendiz e objeto de aprendizagem.

Essa motivação é reforçada quando os alunos se vêem capazes de cumprir com diferentes atividades na LE e chegam à conclusão de que "não foi tão difícil, assim". Isso ocorre quando passam a perceber que estão "adquirindo familiaridade

¹⁷⁷ A motivação inicial relevou-se fortemente marcada por traços afetivos e subjetivos: como gosto pela LE, imagem da LE como fonte de lazer, e também por traços objetivos como necessidade do uso da LE para os estudos ou trabalho.

¹⁷⁸ "sem sair da sua condição, o professor delega seus poderes ao máximo, favorecendo, assim, a comunicação entre os jogadores que praticam, por consequência, um verdadeiro ensino mútuo".

com a língua", atingindo "conhecimento da estrutura do idioma" e "sentindo gosto de estudar francês".

Estas afirmações e outras transcritas no trabalho, revelam que os aprendizes reconheceram os jogos e as improvisações como atividades didáticas bastante importantes para a aprendizagem da língua estrangeira, podendo afirmar: "Eu sabia poucas palavras em francês e acho que tenho tido um grande avanço".

Elas se mostraram também capazes de proporcionar *uma aprendizagem mais agradável e facilitada, em ambiente mais descontraído e alegre e com maior interação entre os alunos.*

Além de levarem os aprendizes a *enxergar suas dificuldades, pensar e improvisar na língua estrangeira*, também permitiram uma *maior fixação da matéria, o alcance dos objetivos do curso* e o desenvolvimento das quatro habilidades (CO e PO; CE e PE).

Diante destas constatações, podemos afirmar que os benefícios gerados aos alunos, de conhecimento e competência na Língua Francesa, aliados aos de ordem pessoal e de relacionamento, vieram ao encontro do que esperávamos alcançar com o uso de uma metodologia lúdico - improvisacional no ensino de FLE: *um melhor aprendizado da LE, um ambiente de descontração* favorável à expressão na língua alvo, *e de integração entre os participantes*, contemplando, assim, aspectos referentes à aprendizagem, à relação sujeito-LE e à relação e interação aluno-aluno/professor.

Estes benefícios não se restringem apenas à aprendizagem da língua, mas contemplam e ampliam fatores ligados à subjetividade, à afetividade e motivação, importantes para o crescimento integral do aluno.

Ao final desta pesquisa podemos afirmar que em pouco tempo conseguimos nos dois grupos com os quais trabalhamos uma abertura muito grande e uma "conformidade", ou seja, uma unidade de vozes inicialmente muito diferentes agora com um mesmo objetivo: a aquisição da LE e trabalhando coletivamente para alcançá-lo, e um grande interesse pelo trabalho com jogos e improvisações.

Notamos uma participação efetiva nas atividades e um ganho lingüístico bastante satisfatório, assim como uma desenvoltura comunicativa nascente, favorável a trabalhos mais profundos no que tange a linguagem lúdico-teatral.

Podemos também concluir que os jogos e as improvisações criam um ambiente propício à experimentação na língua estrangeira e que nele a desinibição e o medo do erro vão pouco a pouco dando lugar ao prazer de se expressar na LE, de comunicar-se com o Outro: de compreender e ser compreendido.

Os alunos caminhavam em direção a uma crescente e criativa ousadia lingüística, respaldada pelo acordo mútuo e o conforto da unidade do grupo, em um ambiente onde o professor não é um censor, mas se coloca como um guia que demonstra apoio e está atento às necessidades dos aprendizes, canal aberto para o diálogo constante. Alguém que ensina, mas, sobretudo, valoriza a experiência do aprendiz e o próprio aprendiz.

“La reconnaissance de la valeur primordiale de *l'individu* par rapport au système.... renforce l'argument psychologique fondamental de la pédagogie moderne, à savoir que le processus d'apprentissage doit se centrer sur l'apprenant et non sur le cours. (Tabensky, 1997, p. 15, grifo da autora)”.¹⁷⁹

¹⁷⁹ "O reconhecimento do valor primordial do indivíduo em relação ao sistema ... reforça o argumento psicológico fundamental da pedagogia moderna, à saber que o processo de aprendizagem deve centrar-se no aprendiz e não na aula".

BIBLIOGRAFIA

ANCELIN-SCHUTZENBERGER, A. *Le jeu de rôle*, 4^a ed. Paris: E.S.F., 1992.

ARANHA, M. L. A. *História da Educação*. São Paulo: Moderna, 1996.

ARISTÓTELES. *Poética*. Coleção: Os Pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 2000.

ASSOCIATION DES PROFESSEURS DE LANGUES VIVANTES DE L'ENSEIGNEMENT PUBLIC. *Les langues modernes: Les jeux*. nº01. Paris, 1993.

_____. *Les langues modernes: L'autonomie*. nº02. Paris, 1994.

_____. *Les langues modernes: La mémoire*. nº02. Paris, 1995.

_____. *La langue et ses représentations*. nº124. Paris, 1998.

BEACCO, J-C. *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*. Paris: Didier, 2007.

BENEDICTUS PP. XVI. *Deus Caritas est: Carta Encíclica*. Roma: Libreria Editrice Vaticana, 2005.

BESSE, H. *Méthodes et pratiques des manuels de langue*. Paris: Didier, 1985.

BESSE, H.; GALISSON, R. *Polémique en Didactique*. Paris: Clé International, 1980.

BESSE, H. Enseignement/Apprentissage des langues étrangères et connaissances grammaticales et linguistiques. *Les Langues Modernes*. Paris: Association des professeurs de langues vivantes de l'enseignement public, nº 2, p. 19-33, 1986.

- BOAL, A. *200 jogos para o ator e o não-ator com vontade de dizer algo através do teatro*. 7ªed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.
- BORBA, F.R.; LIMA, M. dos S. O professor de LE e sua visão no tratamento do erro. In: ROTTAVA, L e LIMA, M. dos S. *Lingüística Aplicada: relacionando teoria e prática no ensino de línguas*. Ijuí: Editora da Unijuí, 2004. p. 265 – 280.
- BOYER H.; BUTZBACH, M.; PENDANX, M. *Nouvelle introduction à la didactique du français, langue étrangère*. Paris: Clé international, 1990.
- BRASIL–MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental – Língua Estrangeira*. Brasília: Secretaria de Educação, 1998.
- BRASIL–MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio*. Brasília: Secretaria de Educação, 1998.
- CAILLOIS, R. *Los juegos y los hombres: la máscara y el vértigo*. México: Fondo de cultura econômica, 1994.
- CARIONI, L. Aquisição de segunda língua: A teoria de Krashen. In: BOHN, H. I.; VANDERSEN, P. *Tópicos de Lingüística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Editora da UFSC, 1988, p. 50-74.
- CARDOSO, R. C. T. *Jogar para aprender língua estrangeira na escola*. Campinas, 1996. 162 f. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas.
- CARÉ, J. M.; Debyser, F. (Org.) *Jeu, langage et créativité: Les jeux dans la classe de français*. Paris: Hachette, 1991.

CHARMEUX, E. *Aprendendo a ler: vencendo o fracasso*. Tradução: Maria José do Amaral, 2ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 1995.

CONSEIL DE L'EUROPE. *Les langues vivantes: apprendre, enseigner, évaluer. Un Cadre Européen Comum de Référence*. Strasbourg: Conseil de la coopération culturelle Comité de l'éducation, 1998.

COURTILLON, J. *Élaborer un cours de FLE*. Paris: Hachette, 2003.

COURTNEY, R. *Jogo, Teatro e Pensamento*. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1980.

CUQ J.-P. (org.) *Dictionnaire de didactique du français*, Asdifle. Paris: Clé International, 2003.

CUQ, J.-P. e Gruca, I. *Cours de didactique du français, langue étrangère et seconde*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble, 2002.

CYR, P. *Les stratégies d'apprentissage*. Paris: Clé International, 1998.

DELANNOY, C. *La motivation: Désir de savoir, décision d'apprendre*. Paris: Hachette, 1997.

DUFEU, B. La psychodramaturgie linguistique. In: DUFEU, B. *Les approches non conventionnelles des langues étrangères*. Paris: Hachette, 1996. p.134-151.

ELICHIRIGOITY, M. T. P. *Técnica e jogos para aprendizagem de língua estrangeira na sala de aula*. Pelotas: Educat, 1999.

FAUGÈRE, P. Les théories psychologiques du jeu. *Les Jeux*. Paris: Association des professeurs de langues vivantes de l'enseignement public, N° 2, p. 6-15, 1994.

- FAVEL, J.-J. De la culture au primaire: des jeux culturels dans la classe d'anglais au cycle III de l'école élémentaire. *Les Jeux*. Paris: Association des professeurs de langues vivantes de l'enseignement public, N° 2, p. 48-53, 1994.
- FONTANA, B. Interação, Negociação de sentido e educação em LE. In: ROTTAVA, L. e LIMA, M. dos S. *Lingüística Aplicada: relacionando teoria e prática no ensino de línguas*. Ijuí: Editora da Unijuí, 2004. p. 247 – 264.
- FREUDNBERGER, F e ROTTAVA, L. A formação das crenças de ensinar de professores: a influência do curso de graduação. In: ROTTAVA, L e LIMA, M. dos S. *Lingüística Aplicada: relacionando teoria e prática no ensino de línguas*. Ijuí: Editora da Unijuí, 2004. p. 29 – 55.
- GALISSON, R. Où va la didactique du français, langue étrangère? *Études de Linguistique Appliquée*. Paris: Didier-Érudition, n° 79, p. 9-34, juillet-septembre, 1990.
- GALISSON, R., COSTE, D. *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris: Hachette, 1976.
- GAONAC'H, D. *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Paris: Didier, 1991.
- GAONAC'H, D.; Fayol, M. *Aider les élèves à comprendre du texte au multimédia*. Paris: Hachette, 2003.
- GAONAC'H, D. La mémoire dans l'apprentissage des langues vivantes: fonctionnement, acquisition, utilisation. *Les Langues Modernes*. Paris: Association des professeurs de langues vivantes de l'enseignement public, No 2, p. 9-21, 1995.

- GARCIA-DEBANC, C. Évaluer l'oral. *Pratiques*. Paris: INRP, n° 103/104, p. 193-212, nov. 1999.
- GERMAIN, C. *Évolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*. Paris: CLE International, 1993.
- GINZBURG, C. Raízes de um paradigma indiciário. In: _____. *Mitos, emblemas, sinais: Morfologia e História*. 2ed. reimpr. Trad. Frederico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1992. p. 143– 179.
- GIRARDET, J.; PÉCHEUR, J. *CAMPUS MÉTHODE DE FRANÇAIS*. PARIS: CLE INTERNACIONAL, 2004.
- GREKOS, N. Théâtralité de l'enseignement et classe de langue. *Le Français dans le monde*. Paris: Hachette/Larousse, n° 274, p. 69-71, 1995.
- HALLE, C. Apprendre le français par le théâtre. *Le Français dans le monde*. Paris: Hachette/Larousse, n° 311, p. 35-36, 2000.
- HIRAKAWA, D. *A fonética e o ensino-aprendizagem de línguas estrangeira: Teorias e práticas*. São Paulo, 2007. 152 f. Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Francesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo.
- HYMES, D. H. *Vers la compétence de communication*. Paris: Credif/Hatier, 1984.
- HUIZINGA, J. *Homo Ludens: o jogo como elemento de cultura*. 2. ed, São Paulo: Perspectiva, 1990.
- JANITZA, J. Trois conceptions de l'apprentissage. *Le Français dans le monde*. Paris: Hachette/Larousse, n° 23, p. 38-45, 1990.

JULIEN, P. *Activités ludiques*. Paris: CLE International, 1988.

KANEMAN-POUGATCH, M. *Café crème 1: Méthode de français*. Paris: Hachette, 2003.

KOUDELA, I. D. *Jogos Teatrais*. São Paulo: Perspectiva, 1984.

_____. *A Peça didática de Bertold Brecht: um jogo de aprendizagem*. São Paulo, 1987. 233 f. Tese (Doutorado em Artes) – Escola da Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo.

KUNDMAN, M. S. *Ensinando e Aprendendo o francês em nível universitário: O caso USP*. São Paulo, 1994. 766 f. Tese (Doutorado em Língua e Literatura Francesa) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo.

LEHMANN, D. Didactique du français et sciences du langage. *Études de Linguistique Appliquée*. Paris: Didier, nº 63, p. 117-130, 1986.

LEFFA, V. Metodologia De Ensino De Línguas. In: BOHN, H. I. e VANDERSEN, P. *Tópicos de Lingüística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Editora da UFSC, 1988. p. 211 – 232.

LICERAS, J. La adquisición de lenguas segundas y la encrucijada Lengua-I (interna)/ Lengua-E(xterna) en la adquisición, el cambio diacrónico y la formación de las lenguas criollas: "juntos pero no revueltos". *Actas de AESLA*. Madrid: UNED, p.1-27, 2006.

LIMA, M. S. A autonomia do aluno de língua estrangeira e a correção de seus erros. In: ROTTAVA, L e LIMA, M. dos S. *Lingüística Aplicada: relacionando teoria e prática no ensino de línguas*. Ijuí: Editora da Unijuí, 2004. p. 205-224.

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

MAINGUENEAU, D. *L' énonciation en linguistique française*. Série: Les fondamentaux. Paris: Hachette (Supérieur), 1994.

MARTINEZ, P. *La didactique des langues étrangères*. Paris: Puf, 1996.

MASSARO, P. R. *Teatro e língua estrangeira, entre teoria (s) e prática (s): percurso entre o vislumbre e o olhar*. São Paulo, 2001. 207 f. Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Francesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo.

_____. *O silêncio e a voz do texto teatral em francês, língua estrangeira*. São Paulo, 2007. 194 f. Tese (Doutorado em Língua e Literatura Francesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo.

MICHELON, D. A motivação na aprendizagem da língua inglesa. In: ROTTAVA, L e LIMA, M. dos S. *Linguística Aplicada: relacionando teoria e prática no ensino de línguas*. Ijuí: Editora da Unijuí, 2004. p. 225-246.

MOIRAND, S. L'enseignement de la langue comme instrument de communication: État de la question. *Bulletin de l'Acla*, vol.3, nº 02, p. 11-34, 1981.

_____. *Une grammaire des textes et des dialogues*. 2^a ed, Série Autoformation. Paris: Hachette.

PLATÃO. *A República*. Trad. Pietro Nassetti. v. 3. São Paulo: Ed. Martin Claret. p. 74-112. (Coleção: A Obra Prima de cada autor)

PLATÃO. *A República*. Trad. Pietro Nassetti. v. 10. São Paulo: Ed. Martin Claret. p. 293-319. (Coleção: A Obra Prima de cada autor)

PORCHER, L. *L'enseignement des langues étrangères*. Education. Paris: Hachette, 2004.

PUPO, M. L. S. B. Além das dicotomias. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ARTE EDUCAÇÃO: EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA E PROCESSOS DE INCLUSÃO SÓCIO-CULTURAL, 2001. *Anais*. Montenegro/RS: Fundação Municipal de Artes de Montenegro, 2001, p. 31-34

_____. *Palavras em jogo: Textos literários e Teatro-Educação*. São Paulo, 1997. 160 f. Tese de Livre Docência – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo.

PUREN, C. *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Coll. DEL. Paris: Nathan-Clé International, 1988.

PY, B. Acquisition vue dans la perspective de l'interaction. *DRLAV*. Paris: Presses du CNRS, n° 41, p. 83-100, 1989.

QUINTANILHA, T. Fluência Oral. In: BOHN, H. I.; VANDERSEN, P. *Tópicos de Lingüística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Editora da UFSC, 1988, p. 270-281.

ROTTA, A. M. *Uma abordagem cognitivista para a construção de sentido em leitura em língua estrangeira*. São Paulo, 2006. 136 f. Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Francesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo.

RYNGAERT, J-P. *Jouer, Représenter*. Paris: CEDIC, 1985.

_____. *O jogo dramático no meio escolar*. Coimbra: Centelha/Centro Cultural de Évora, 1981.

SERRA, D. *O enfoque por tarefas no ensino/aprendizagem da língua estrangeira*. São Paulo, 2003. 103 f. Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Francesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo.

SILVA, A. P. P. F. *Tecendo o jogo: a mão da abordagem lúdica no ensino de italiano como segunda língua*. São Paulo, 2006. 126 f. Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Italiana) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo.

SILVA, S. L. B. *A função do lúdico no ensino/aprendizagem de LE: uma visão psicopedagógica do desejo de aprender*. São Paulo, 2003. 120 f. Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Francesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo.

SPOLIN, V. *Improvisação para o teatro*. São Paulo: Perspectiva, 1978.

_____. *O jogo teatral no livro do diretor*. São Paulo: Perspectiva, 1999.

TABENSKY, A. *Spontanéité et interaction: Le jeu de rôle dans l'enseignement des langues étrangères*. Paris: L'Harmattan, 1997.

TELLES, J. A. *Teatro improvisacional e desempenho estratégico em língua estrangeira*. São Paulo, 1991. 180 f. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

VIERA, D. R. *Práticas corporais e ensino-aprendizagem*. São Paulo, 2002. 106 f. Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Francesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo.

VIGNER, G. *L'exercice dans la classe de français*. Paris: Hachette. 1984.

WEISS, F. *Jeux et activités communicatives dans la classe de langue*. Paris: Hachette, 1983.

YAICHE, F. Les simulations globales: Les jeux. *Les Langues Modernes*. Paris: Association des professeurs de langues vivantes de l'enseignement public, vol. 88, nº 2, p. 42-47, 1994.

_____. *Les simulations globales: mode d'emploi*. Vanves: Hachette, 1996.

ZABALA, A. *Enfoque globalizador e pensamento complexo-uma proposta para o currículo escolar*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

Documentos Eletrônicos

MOFFIT, D. E. *Viola Spolin Biography*. Disponível em: www.spolin.com/violabio.html. Acessado em 23/09/2007.

SOUZA, A. C. *Rousseau: A arte da filosofia, literatura e educação*. Disponível em: <http://www.unicamp.br/~jmarques/cursos/rousseau2001/acs.htm>. Acessado em 25/10/2007.

ZACHARIAS, Vera Lúcia. *Comenius*. Disponível em: www.centrorefeducacional.com.br. Acessado em 18/03/2008.

ANEXO A: Avaliação Escrita 01

CURSO EXTRACURRICULAR DE FRANCÊS
ÉVALUATION ÉCRITE 01
NÍVEL 01
Profa. Amarilis Valentim

NOM: _____

HORAIRE: _____

- 1) Observe le dessin et écris un dialogue. Utilise les formules de salutations et présentation connues. (2.0)

- 2) C'est l'anniversaire de Pierre. Complète sa liste de cadeaux avec des *articles indéfinis* (0.2/1.0):

Maman, voici ma liste de cadeaux: _____ ballon, _____ tortue(f), _____ cahiers d'orthographe nouveaux, _____ chevaux marrons et _____ camion énorme.

- 3) Maintenant, complète la réponse de sa mère avec des *articles définis* (0.2/1.0):

_____ ballon, tu viens de le gagner. _____ tortue, impossible, je déteste _____ animaux. _____ cahiers, c'est possible. _____ chevaux probablement. Le reste nous voyons après.

- 4) Ecris les phrases à la forme *négative* (0.2/1.0):

- a) Je comprends l'espagnol _____
b) Louis parle l'arabe _____
c) Pauline est brésilienne _____
d) Elles sont canadiennes _____
e) Nous sommes coréens _____

- 5) Présente ces personnes. Utilise des formes différentes. Donne la nationalité. (0.4/2.0)

- a. Celine Dion, Canada, chanteuse. _____
b. Lula, Brésil, Président de la République. _____
c. Fidel Castro, Cuba, Président. _____
d. Emma Thompson, Angleterre, comédienne. _____
e. Thierry Henri, France, joueur de football. _____

- 6) Complétez les phrases avec la préposition correcte et la nationalité correspondante. (0.2/3.0)

Qui est né _____ Grèce est _____ ou _____
Qui est né _____ Chine est _____ ou _____
Qui est né _____ Etats-Unis est _____ ou _____
Qui est né _____ Mexique est _____ ou _____
Qui est né _____ Portugal est _____ ou _____

ANEXO B: Avaliação Oral 01

Prova Oral 01: Nível 1 Férias 2007

Cada grupo de alunos (prioritariamente dupla) sorteou uma das indicações abaixo:

- Deux amis se rencontrent et se saluent;
- Un Monsieur rencontre une Dame;
- A présente B à C (situation entre amis);
- A présente B à C (situation formelle);
- A se présente/ B se présente;
- A veut connaître B (pose des questions) B répond;
- A présente B et vice-versa;
- Un guide présente Paris au touriste. Le touriste pose des questions (3 phrases différentes)

ANEXO B: Avaliação Oral 2

EXPRESSION ORALE (TOTAL: 10,0) 02

1. À partir de l'agenda suivante, préparez 5 questions différentes pour poser au collègue. *afin de fixer un rendez-vous*
2. Répondez oralement aux questions de votre collègue.

	<i>Lundi</i>	<i>Mardi</i>	<i>Mercredi</i>	<i>Jeudi</i>	<i>Vendredi</i>	<i>Samedi</i>	<i>Dimanche</i>
<i>18h</i>	Travail	Travail	Travail	Travail	Travail		
<i>19h</i>							
<i>20h</i>							
<i>21h</i>							
<i>18h</i>		Aller à la bibliothèque			Interview d'emploi au centre-ville		
<i>19h</i>	Déjeuner avec la mère			Acheter un cadeau pour Martine			déjeuner en famille
<i>19h</i>							
<i>15h</i>	Classe de français	Classe de français	Classe de français	Classe de français	Classe de français	Exposition d'art	
<i>16h</i>							
<i>17h</i>							
<i>18h</i>							
<i>18h</i>		Faire le ménage					
<i>19h</i>	Faire du sport	Dîner chez les grands-parents	Soirée avec des amis: cinéma et restaurant japonais	étudier pour l'examen		Rendez-vous avec une amie	
<i>20h</i>							
<i>21h</i>							
<i>22h</i>							
<i>20h</i>					Fête chez Martine anniversaire		

ANEXO C: Avaliação Escrita 02

CURSO EXTRA-CURRICULAR DE FRANCÊS
COURS INTENSIF, NIVEAU I **2^e EXAMEN**

NOM, Prénom: _____

Date: ____ / ____ / ____ Professeur: _____ Horaire: _____

COMPREHENSION, EXPRESSION ÉCRITE ET GRAMMAIRE (TOTAL: 12,5)

1. Envoyez un mél pour proposer une soirée à un(e) ami(e). Utilisez les verbes *commencer, attendre, pouvoir* et *vouloir*. N'oubliez pas les salutations: (0,5 chacune, 0,5 format/cohérence = 3,5)

- Aller au cinéma
- Rendez-vous: 19h, Café Deux Moulins
- Film: *Azur et Asmar*, de Michel Océlet
- Séance: 19h30
- Quartier: Montmartre
- Date: 12/08, vendredi

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

2. Complétez par un pronom tonique: (0,2 chacune = 1,0)

Cécile: Nathalie et, nous allons à un concert. Veux-tu venir avec?

Laure: Non, merci. Patrick m'invite pour aller à la discothèque.

Cécile: Ah bon, tu préfères danser avec ?

Laure: Il y a aussi les amis de Patrick : Renaud et Vincent. J'aime bien danser avec

Cécile: Trois garçons pour ! Eh bien, bonne soirée !

3. Complétez le dialogue avec la question ou la réponse négative. (0,2 chacune = 1,0)

A: Tu connais un peu Dominique Marie ?

B: *Oui, je connais Dominique Marie.*

A: Le bureau de Dominique a des fenêtres?

B: *Non,* _____

A: Elle est contente de son bureau ?

B: *Non,* _____

A: Dominique travaille comme secrétaire ?

B: *Non,* _____

A: Dominique aime les musées ?

B: *Non,* _____

A: _____

B: *Si, Elle adore aller au restaurant.*

2

ANEXO C: continuação

4. Complétez le dialogue entre vous et Elton John. Utilisez au moins une fois chaque type de question: (0,2 chacune = 2,0)

vous: _____ ?

EJ: Elton John.

vous: _____ ?

EJ: Non, anglais.

vous: _____ ?

EJ: _____ à Londres, en Angleterre.

vous: _____ ?

EJ: Je suis chanteur.

vous: _____ ?

EJ: Oui, j'aime bien les arts en général.

vous: _____ ?

EJ: Non, je suis marié.

vous: _____ ?

EJ: Non, je n'ai pas d'enfants.

vous: Vous faites du sport ?

EJ: Non, _____.

vous: _____ ?

EJ: Non, je ne vais pas au cinéma, je préfère aller au théâtre.

5. Complétez le dialogue avec les verbes *aller* (3), *venir* (2), *revenir*, *partir*, *arriver*, *visiter*, *accompagner*: Faites les changements nécessaires (je $\Rightarrow$ j') (0,2 chacune = 2,0)

Deux filles parisiennes parlent au téléphone

Adeline : Allo. Marie? Ça va?

Marie: Salut Adeline! Ça va bien.

Adeline: Tiens, Je ... au lac avec Jeanne et Henri. Tu ... avec nous?

Marie: Ah, non, je ne peux pas. Une amie allemande ... chez moi. Elle ... de Berlin cet après midi.

Adeline: Hun, et vous faites quoi? Vous ... au restaurant, à la discothèque...?

Marie: Elle ... le Quartier Latin le soir, mais je ne l' ... pas parce que je dois faire mes valises. Je voyage demain matin.

Adeline: Tu ... où?

Marie: Je ... pour Rouen avec mes parents.

Adeline: Super! Et quand est-ce que tu ... à Paris?

Marie: Dimanche. Mais 2 jours après mon retour je voyage de nouveau.

ANEXO C: continuação

Prénom: _____

6. Complétez avec un article (défini, indéfini) ou seulement une préposition:
(0,1 chacune = 1,0)

Ursula est allemande. Elle est mariée avec _____ français, Robert. _____ appartement où ils habitent est extraordinaire. C'est à Paris dans _____ quartier Montmartre. _____ terrasse est belle.
Il y a encore _____ jardin et _____ petit lac.
Ils n'ont pas _____ enfants, mais ils ont _____ chiens. Robert est professeur _____ français dans _____ école de langues.

7. Complétez les phrases avec les articles et prépositions qui conviennent: (0,1 chacune = 1,0)

- a. La vie des fleurs est courte! Je commence à cultiver mon jardin hiver parce que la plus belle floraison se passe printemps, et automne elle sont déjà mortes.
b. Mes deux enfants sont nés mai, le mois de la Fête des Mères, 1975, 15.
d. Je travaille lundi vendredi, 8h 17h.

8. Lisez le texte et dites si les affirmations sont vraies (V) ou fausses (F) : (0,1 chacune = 1,0)

Céline et Alain sont mariés. Ils habitent à Nevers, une petite ville à 300km de Paris. Céline est professeur d'histoire et Alain travaille dans un garage.

Céline adore les musées, le théâtre, le cinéma. Elle aime inviter des amis pour parler de musique, d'art et de littérature. Elle a horreur de Nevers. Elle voudrait habiter à Paris et écrire des romans. Alain, lui, adore la vie à Nevers. Il se passionne pour les voitures. Il voudrait être pilote et faire le rallye Paris-Dakar avec un ami.

Céline ne comprend pas Alain: le rallye Paris-Dakar, ça coûte cher et c'est dangereux. Alain ne comprend pas Céline: parler de musique, aller au théâtre, ce n'est pas intéressant.

a. () Ils n'habitent pas à Paris.	f. () Elle adore la petite ville de Nevers.
b. () Elle a un travail.	g. () Il a les mêmes goûts de Céline.
c. () Céline n'a pas d'amis.	h. () Il aime parler avec les amis de Céline.
d. () Elle est intéressée par la littérature.	i. () Alain n'aime pas aller voir des spectacles.
e. () Céline voudrait être écrivain.	j. () Elle dit que pour être pilote on doit avoir de l'argent et que c'est un sport dangereux.

Bon Examen !!!

ANEXO D: Compreensão Oral

CURSO EXTRA-CURRICULAR DE FRANCÊS
COURS INTENSIF, NIVEAU I **2^e EXAMEN**

NOM, Prénom: _____

Date: ____/____/____ Professeur: _____ Horaire: _____

COMPRÉHENSION ORALE (TOTAL: 7,5)

1. Écoutez le document et marquez la bonne réponse: (0,5 chacune = 7,5)

a. L'interview se passe	☐ dans la rue	☐ dans la radio
b. Elle habite à	☐ Paris ☐ Lille	☐ Marseille ☐ Lausanne
c. La femme est	☐ célibataire	☐ mariée ☐ divorcée
d. Elle (n') a	☐ pas d'enfants ☐ deux fils	☐ deux enfants ☐ deux filles
e. Ils ont	☐ 13 et 9 ans ☐ 3 et 1 ans	☐ 16 et 9 ans ☐ 13 et 19 ans
f. Le métier de la femme	☐ Chanteuse ☐ Professeur	☐ Coiffeuse ☐ Vendeuse
g. Elle travaille	☐ à l'école ☐ au salon de beauté	☐ à la radio ☐ aux Galeries Modernes
h. Le week-end, elle aime	☐ faire du cheval ☐ aller au cinéma	☐ rester à la maison ☐ aller au football
i. Mais ils vont	☐ au restaurant ☐ au club	☐ aux musées ☐ aux matchs de football
j. Elle achète le magazine	☐ le dimanche ☐ le samedi	☐ le vendredi ☐ le jeudi
k. Le magazine s'appelle	☐ Elle ☐ Week-end	☐ Première ☐ La fin de semaine
l. Elle achète aussi	☐ un journal ☐ un CD	☐ un livre ☐ un mots-croisés
m. Son mari est	☐ français ☐ portugais	☐ japonais ☐ anglais
n. Il ne comprend pas	☐ bien le français	☐ du tout le français
o. C'est l'anniversaire de ans du magazine. C'est le numéro		

ANEXO E: Questionário Inicial: Perfil, Motivação Inicial e Expectativas para o curso

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO Curso de Francês Extracurricular

Dados Pessoais – Nível que está cursando 1 ()

1. Nome completo: _____
2. Endereço: _____
3. Qual a sua faixa etária?

☐ De 18 a 25 anos	☐ De 25 a 30 anos	☐ De 30 a 40 anos
☐ De 40 a 50 anos	☐ De 50 a 60 anos	☐ Acima de 60 anos
4. Telefone para contato: _____ 4.fax _____
5. E-mail: _____
6. Você trabalha? Sim () não ()
7. Se sim, indique o nome da instituição _____
8. Você estuda? Sim () não () 9. Se sim, diga o nome do curso _____ e da instituição _____
10. Se já é formado, indique o curso que realizou _____
11. Indique se é aposentado sim () não ()
12. Diga em que área atuou _____
13. É () ou foi () professor da rede estadual () ou municipal () de ensino?
14. Se sim, de que disciplina? _____

Sobre a sua experiência de aprendizagem de línguas trangeiras :

15. Você já estudou francês? _____
16. Você estuda ou estudou outras línguas? Se sim qual ou quais?
Inglês () espanhol () alemão () italiano () Outras línguas _____
17. O que você considera importante quando se estuda uma língua estrangeira? _____
18. No seu percurso como estudante de língua estrangeira (caso já tenha estudado outras línguas), o que acha que facilita(ou) ou melhora(ou) sua aprendizagem da língua? _____
19. O que você espera desse seu curso de francês ? _____
20. Por que vc escolheu estudar francês ? _____
21. Por que escolheu estudar francês no Departamento de Letras Modernas da USP? _____

ANEXO F: Questionário 1: Avaliação do Curso 1ª Semana

1. Quais atividades chamaram mais sua atenção? Por quê?
2. De quais atividades você menos gostou? Por quê?
3. Você acredita que as atividades cumpriram o papel de “capacitá-lo” a:
 - se présenter;
 - présenter quelqu'un;
 - saluer.
4. Fale sobre as atividades:
 - “musiquinha”;
 - Qui est-ce? (fotos famosos);
 - Qu' est-ce que c'est? (objetos sobre a mesa);

ANEXO G: Questionário 2: Avaliação do Curso 2ª Semana

1. A prova contemplou os conteúdos vistos? Alguma observação?

2. Quando a professora pediu para realizar o diálogo no centro da sala você:

() achou interessante;

() sentiu-se motivado

() achou mais adequado

() detestou a idéia

() ficou inibido

() pensou para se levantar

() ficou ansioso, mas achou interessante

() outros _____

3. Após realizá-lo você pensou:

() que legal. Consegui me expressar dentro do contexto

() até que não foi tão difícil

() que bom que já acabou

() gostaria de repetir

() outros _____

4. Para você a aula que abordou os termos gramaticais (verbe, nom ..) foi:

() interessante

() chata

() necessária

() cansativa

() outros _____

ANEXO H: Questionário 3: Avaliação do Curso 3ª Semana

CURSO EXTRACURRICULAR DE FRANCÊS - NÍVEL 01- FÉRIAS
 Profa. Amarilis Valentim

QUESTIONNAIRE 3e SEMAINE

PRÉNOM _____ HORAIRE _____

1) Segunda-feira a classe realizou uma dinâmica à partir da *Fiche de Renseignement* que cada aluno preencheu em casa com seus dados. Para você, está atividade foi:

☐ Agradável	☐ Desnecessária
☐ Chata	☐ Adequada
☐ Monótona	☐ Inadequada
☐ Dinâmica	☐ Outro _____
☐ Importante	

2) Para você, a atividade à partir da *Fiche de Renseignement* lhe permitiu:

☐ Conhecer novas estruturas,	☐ Trabalhar a Compreensão Oral
☐ Sistematizar novas estruturas,	em língua francesa,
☐ Treinar novas estruturas,	☐ Interagir com os colegas,
☐ Adquirir novas estruturas,	☐ Não trouxe benefícios
☐ Trabalhar a Expressão Oral em	☐ Outro _____
língua francesa,	

3) Terça-feira, houve a brincadeira da bola. Para você, está atividade foi:

☐ Agradável	☐ Desnecessária
☐ Chata	☐ Adequada
☐ Monótona	☐ Inadequada
☐ Dinâmica	☐ Outro _____
☐ Importante	

4) Tal atividade permitiu-lhe:

☐ Treinar a pronúncia dos números e do alfabeto
☐ Memoriza-los
☐ Ativar/ atualizar o conhecimento da aula anterior
☐ Não trouxe benefício
☐ Outro _____

ANEXO H: Questionário 3: continuação

5) Como você classifica seu aprendizado nessas 3 semanas:

- ☐ Regular
- ☐ Satisfatório
- ☐ Sofrível
- ☐ Bom
- ☐ Excelente

Justifique:

6) Seu aprendizado está como você espera? Por quê?

7) Haveria algo que você pudesse fazer para melhorar?

8) O que a professora poderia fazer para auxiliá-lo?

9) O que você achou da musicante "Jérôme Le Soleil"?

ANEXO I: Questionário 4: Avaliação do Curso 4ª Semana

Dados Pessoais – Nível que está cursando : ()

1. Nome completo: _____ Idade : _____
2. tel para contato : _____
- 3 e-mail : _____
- 4 Você trabalha? Sim () não ()
5. Se sim , indique o nome da instituição _____
6. Você estuda? Sim () não ()
7. 7. Se sim, diga
o nome do curso _____
8. e da instituição _____
9. Se já é formado, indique o curso que realizou _____
10. Indique se é aposentado sim () não ()
- 11 Se sim, em que área? _____

Sobre a sua experiência de aprendizagem de línguas estrangeiras :

- 12 Há quanto tempo vc frequenta os cursos de francês na FFLCH?
- 13 Você estuda ou estudou outras línguas? Sim () não ()
Se sim qual ou quais?
14. Inglês () espanhol () alemão () italiano () Outras línguas _____
15. O que você considera importante quando se estuda uma língua estrangeira?

16. No seu percurso como estudante de francês e/ou de língua(s) estrangeira(s) , o que acha que facilita(ou) ou melhora(ou) a sua aprendizagem da língua?

17. Por que vc escolheu estudar francês ?

18. O que achou das atividades lúdicas praticadas? Explícite seu pensamento

19. Quais foram as 3 atividades praticadas de que mais gostou ? Por quê?

ANEXO I: continuação

21. O emprego de atividades lúdicas o ajudou no aprendizado da língua? Em que aspectos ?

22 Indique os aspectos positivos e negativos do curso e/ou das atividades lúdicas praticadas

Positivos:

Negativos:

23 Quais seriam suas sugestões para um novo curso?

24 Dê suas impressões sobre o curso que teve

25. Para sua aprendizagem quais das atividades abaixo são mais importantes? Enumere as atividades em ordem decrescente quanto a sua importância:

Leitura	
Tradução	
Versão	
Diálogos (estudo de diálogos)	
Jogos	
Audição de textos	
Canções	
Vídeos didatizados (escuta)	
Vídeos autênticos (escuta)	
Exercícios de repetição	
Exercícios de gramática	
Exercícios de escrita (redação)	
Exercícios de escuta de canções completando vazios	
Criação de diálogos espontâneos	