UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS (LÍNGUA, LITERATURA E CULTURA ITALIANAS)

ADALBERTO VITOR RAIOL PINHEIRO

Contribuições dos Jogos Teatrais para o ensino de língua estrangeira (italiano)

Versão Corrigida

São Paulo
2014

ADALBERTO VITOR RAIOL PINHEIRO	Contribuições dos Jogos Teatrais para o ensino de Língua Estrangeira (italiano)		MESTRADO FFLCH/USP 2014

ADALBERTO VITOR RAIOL PINHEIRO

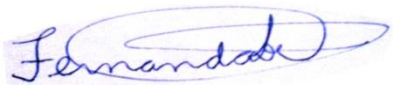
Contribuições dos Jogos Teatrais para o ensino de língua estrangeira (italiano)

Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para obtenção do título de mestre em Letras.

Área de Concentração: Programa de Pós-graduação em Letras (Língua, Literatura e Cultura e italianas)

Orientador: Profa. Dra. Fernanda Landucci Ortale

Estou de Acordo com a versão corrigida



Versão Corrigida

São Paulo
2014

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catalogação da Publicação
Serviço Integrado de Bibliotecas da Universidade de São Paulo Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas

PINHEIRO, Adalberto Vitor Raiol. *Contribuições dos Jogos Teatrais para o ensino de língua estrangeira (italiano)*. ADALBERTO VITOR RAIOL PINHEIRO; orientador: Fernanda Landucci Ortale - São Paulo, 2014.

Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Departamento de Letras Modernas. Área de Concentração: Língua, Literatura e Culturas Italianas.

FOLHA DE APROVAÇÃO

PINHEIRO, Adalberto Vitor Raiol.
Contribuições dos Jogos Teatrais para o ensino de língua estrangeira (italiano).

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

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr._____Instituição:_____
Julgamento:_____Assinatura:_____

Prof. Dr._____Instituição:_____
Julgamento:_____Assinatura:_____

Prof. Dr._____Instituição:_____
Julgamento:_____Assinatura:_____

À minha família, a minha gratidão pelo amor, compreensão, força, paciência e incansável apoio ao longo do período de elaboração deste trabalho.

AGRADECIMENTOS

A Deus, inteligência suprema, por ter oferecido mais esta oportunidade em minha vida.

Ao meu irmão e companheiro Aguinaldo, que sempre ressaltou meus valores e minhas potencialidades durante a elaboração da dissertação.

Ao meu diretor e amigo Amaral, pelo incentivo contagiante, pelos conselhos e direcionamentos em minha carreira profissional.

À amiga Leusenice, por acompanhar de maneira carinhosa minha trajetória acadêmica, compartilhando, com entusiasmo minhas ideias.

À minha sempre aluna e amiga Janaina Tunussi, que vivenciou comigo o curso de difusão, incentivando-me e compartilhando reflexões.

À amiga Fernanda Silva, por ter compartilhado sua experiência, a fim de colaborar para desenvolvimento deste trabalho.

À professora Fernanda Ortale, minha querida orientadora, pelas preciosas orientações, pela dedicação e carinho durante o período que trabalhamos juntos.

À professora Ingrid Koudela, uma das responsáveis pela disseminação dos jogos teatrais no Brasil, pelas aulas excelentes que me deu durante a pós-graduação, assim como sugestões na minha qualificação.

À professora Eliane Lousada, pela leitura atenciosa de meu projeto de pesquisa e pelas sugestões na minha qualificação.

À professora Gretel, da Faculdade de Educação, por ter me ensinado muito no período em que fui seu aluno.

Aos alunos do Centro de Estudos de Línguas de Mirassol, Jales e São José do Rio Preto, que vivenciaram na sala de aula de língua italiana as contribuições dos jogos teatrais.

Aos alunos do curso de difusão “Humor e Jogos Teatrais”: Célia, Hélio, Irene, Fábia, Fernanda; que acreditaram, de forma acolhedora e carinhosa, na proposta dos Jogos Teatrais no ensino de língua italiana.

A todas as pessoas, que direta ou indiretamente, participaram da minha vida nesses três anos de mestrado.

RESUMO

PINHEIRO, A.V.R. *Contribuições dos Jogos Teatrais para o ensino de língua estrangeira (italiano)*. 2014. 153 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

A presente dissertação tem como objetivo propor uma reflexão sobre as contribuições que a prática de jogos teatrais pode trazer para o aprendizado de língua estrangeira (italiano). A hipótese de nossa pesquisa é que a realização de jogos teatrais a partir de modelos de ação (KOUDELA, 1991, 1996), práticas muito comuns à pedagogia do teatro, possa criar novas oportunidades/situações de aprendizagem e potencializar o processo de ensino-aprendizagem de línguas na perspectiva da abordagem comunicativa. Para isso, utilizamos como base as fichas de jogos propostos por Spolin (2001), as quais foram ampliadas e contextualizadas para o contexto de línguas. Quanto aos aspectos teóricos, procuramos apresentar o conceito de jogo, o sistema de jogos da norte-americana Viola Spolin, reflexões sobre protocolo e modelo de ação. Procuramos ainda, relacionar esses conceitos, inerentes à pedagogia do Teatro, à hierarquia de abordagens, métodos e técnicas (ANTHONY, 1963; RICHARDS & RODGERS, 1986), à aprendizagem colaborativa de línguas (FIGUEIREDO, 2003), ao ensino comunicativo (ALMEIDA FILHO 1993, 2012; RICHARDS, 2006) e à pedagogia Pós-Método (KUMARAVADIVELU, 1994, 2003). A experiência que fundamentou nosso trabalho foi realizada com alunos e professores de língua italiana, no mês de julho de 2012, em um curso de difusão cultural da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo ministrado pelo próprio pesquisador. Como metodologia da pesquisa, servimo-nos da análise de dados qualitativos obtidos através do visionamento das aulas gravadas, da aplicação de questionário inicial e final e produção de protocolos realizados pelos participantes (KOUDELA, 1996, 2001). A análise dos dados sinaliza para as seguintes contribuições dos jogos teatrais para a sala de comunicativa, tais como: desenvolvimento da autonomia de alunos e professores em relação ao processo ensino-aprendizagem, uso integrado das habilidades comunicativas, facilitação da interação negociada e construção de ambientes autênticos de interação oral durante o processo de ensino-aprendizagem de línguas.

Palavras-chaves: italiano língua estrangeira, jogos teatrais, modelo de ação, protocolos, interação, aprendizagem colaborativa, pós-método, ensino comunicativo.

Pinheiro, A.V.R. Contributions Theater Games for teaching foreign language (Italian). 2014. 153f. Master´s Thesis - Faculty of Philosophy, Languages and Human Sciences at University of São Paulo, São Paulo, 2014.

ABSTRACT

The present study intends to propose a reflection about the contributions the practice of theater games may bring to the learning of a foreign language (Italian). The hypothesis of our research is that the theater games achievement from action models (KOUDELA, 1991, 1996), fairly common practice to the pedagogy of theater, can create new opportunities/learning situations and potentiate the teaching-learning of language process in the communicative approach perspective. To this purpose, we use the records of games proposed by Spolin (2001) as basis, which were extended and contextualized to the context of languages related to the language teaching. Regarding theoretical aspects, we try to present the game concept, the game system of the North American Viola Spolin, reflections about protocol and action model. We also seek to relate these concepts inherent to the theater pedagogy, the hierarchy of approaches, methods and tecniques (ANTHONY, 1963; RICHARDS & RODGERS, 1986), the collaborative language learning (FIGUEIREDO, 2003), the communicative teaching (ALMEIDA FILHO 1993, 2012; RICHARDS, 2006) and the Post-Method pedagogy (KUMARAVADIVELU, 1994, 2003). The experience which grounded our study was conducted with students and teachers of the Italian language, in July of 2012, in a course called Cultural Diffusion ministered by the own researcher performed by University of Philosophy, Letters and Human Sciences of São Paulo. As a research methodology, we serve of the qualitative data analysis obtained by the viewing of recorded lectures and implementing of initial and final questionnaire and protocols production performed by participants (KOUDELA, 1996, 2001). The data analysis points to the following theater games contributions to the communicative room, such as: development of students and teachers autonomy in relation the teaching-learning process, integrated use of communication skills, facilitation of interaction / negotiation and construction of authentic environments of oral interaction during the teaching-learning process of languages.

Keywords: Italian foreign language; theater games, action model, protocols, interaction, collaborative learning, post-method, communicative teaching.

RIASSUNTO

Pinheiro A.V.R. Contributi dei giochi teatrali per l'insegnamento di lingua straniera (italiano). 2014. 153f. Tesi (Master) - Facoltà di Filosofia, Lettere e Scienze Umane, Università di São Paulo, São Paulo, 2014.

Questa tesi ha lo scopo di proporre una riflessione sui contributi che la pratica dei giochi teatrali può portare al apprendimento di lingua straniera (italiano). L'ipotesi della nostra ricerca è che la realizzazione dei giochi teatrali da modelli di azione (Koudela, 1991, 1996), pratica molto comune nella pedagogia del teatro, potrebbe creare nuove situazioni/opportunità di apprendimento e potenziare il processo di apprendimento-insegnamento di lingue nel contesto dell'approccio comunicativo. Per questo usiamo come base le schede di gicohi proposti per Spolin (2001), che sono state estese e contestualizzati al contesto di lingue. Per quanto riguarda gli aspetti teorici, cerchiamo di presentare il concetto di gioco, il sistema di giochi della americana Viola Spolin, riflessioni sul protocollo e modello di azione. Cerchiamo anche di mettere in relazione questi concetti, inerenti alla pedagogia del teatro, alla gerarchia di approcci, metodi e tecniche (Anthony, 1963; Richards & Rodgers, 1986), al apprendimento colaborativo (Figueiredo, 2003), all'insegnamento comunicativo (ALMEIDA FILHO 1993, 2012; RICHARDS, 2006) e alla pedagogia Post-Method (KUMARAVADIVELU 1994, 2003). L'esperienza che giustifica il nostro lavoro è stato condotto con gli studenti e gli insegnanti di lingua italiana, nel luglio 2012, in un corso di diffusione culturale della Facoltà di Filosofia, Lettere e Scienze Umane, Università di São Paulo ha insegnato dal ricercatore stesso. Come metodologia di ricerca, impieghiamo l'analisi dei dati qualitativi ottenuti dalla visione di lezioni registrate, della aplicazione del questionario iniziale e finale e della produzione dei protocolli fatti per i partecipanti (Koudela, 1996, 2001). Punti di analisi dei dati per i seguenti contributi dei giochi teatrali per la lezione comunicativa, come ad esempio: sviluppo dell'autonomia di studenti e insegnanti per quanto riguarda il processo di insegnamento-apprendimento, uso integrato di capacità di comunicazione, la facilitazione dell'interazione negoziata e ambienti autentici di interazione orale durante l'insegnamento e l'apprendimento delle lingue.

Parole chiave: lingua italiana straniera, giochi teatrali, modello di azione, protocolli, interazione, apprendimento collaborativo, post-method, insegnamento comunicativo.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	
A	Adalberto
C	Célia
F	Fábia
Fe	Fernanda
I	Irene
J	Janaina
JT (s)	Jogo(s) Teatral(is)
LE	Língua Estrangeira

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Essências do Jogo Teatral 16
Figura 2 – Posição hierárquica do conceito de método segundo Anthony (1963) – Adaptada Pinheiro (2013).....24
Figura 3 – Relação entre os elementos de um método segundo Richard e Rodgers (1986) – Adaptada Pinheiro (2013).....24
Figura 4 – Processo de ensino-aprendizagem a partir do pós-método e jogos teatrais.....39
Figura 5 – Ciclo de negociação (VARONIS e GASS, 1985, p.77).....44
Figura 6 – Relação ciclo de negociações e elementos dos jogos teatrais.....44
Figura 7 – Dinâmica aprender uma língua é.....66

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Relação JTs – conteúdos e habilidades comunicativas.....78

Gráfico 2 – Obstáculos para eficácia dos JTs no contexto de ensino de línguas.....107

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Marido cozinhando a espera de sua esposa.....83

Imagem 2 – Marida, esposa (com mão na cabeça) e chegada inesperada da sogra.....83

Imagem 3 – Mãe indagando o filho sobre o cardápio.....84

Imagem 4 – Reação do marido e da esposa ao receberem a vizinha interesseira.....84

Imagem 5 – Primeiro plano: vizinha de costas sendo recebida; segundo plano: mãe discute com o filho.....85

Imagem 6 – Alunos do curso de difusão de língua e cultura italianas durante JT "*Comincia con...*".....90

Imagem 7 – Processo de construção de *tableau vivant* a partir do modelo de ação "*Childrens Plays*" de Peter Brughel.....95

Imagem 8 – Processo de construção de *tableau vivant* a partir do modelo de ação "*La primavera*", de Boticelli.....96

Imagem 9 – Aluno H. durante o círculo de protocolos.....99

Imagem 10 – Participantes durante a prática com o modelo de ação "O homem não ajuda o homem".....102

Imagem 11 – Aluna I. analisando a sequência de imagens 1, 2 e 3 (modelo de ação) sobre a temática "O homem ajuda o homem".....103

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Modelo de ficha 15
Quadro 2 – Segmentação do curso em aulas quanto aos conteúdos trabalhados...58
Quadro 3 – Instrumentos de pesquisa e objetivos da coleta.....60
Quadro 4 – Ficha 1 – Io e le persone.....67
Quadro 5 - 1º protocolo produzido pelo aluno H.....68
Quadro 6 – 1º protocolo produzido pela aluna C.....69
Quadro 7 – Ficha 2 – Comincia con.....69
Quadro 8 - Ficha 3 – Il ladro confuso.....70
Quadro 9 – 2º protocolo produzido pela aluna C.....73
Quadro 10 – 2º protocolo produzido pelo aluno H.....74
Quadro 11 - Ficha 4 – Comincia con.....89
Quadro 12 - 3º protocolo produzido pelo aluno H.....98
Quadro 13 – 1º protocolo produzido pela aluna F.....101
Quadro 14 – Princípios a serem considerados na prática dos JTs no ensino de LE.....115

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Macroestratégias – Kumaravadivelu (1994).....37
Tabela 2 – Experiências com a língua italiana.....61
Tabela 3 – Expectativas em relação ao curso.....62
Tabela 4 – Temas mais solicitados pelos alunos.....62
Tabela 5 - JTs como princípio para o ensino comunicativo de línguas.....108

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....1

CAPÍTULO 1 – PEDAGOGIA DO TEATRO E ENSINO DE LÍNGUAS.....9

1.1 Jogo teatral: uma possibilidade no processo ensino-aprendizagem de línguas..9
1.2 O sistema de jogos teatrais de Viola Spolin.....14
1.3 Os jogos teatrais como técnicas ou procedimentos no ensino de línguas.....21
1.4 Desempenho de papéis *e Theather Games*: distintas interações.....26

CAPÍTULO 2 – JOGOS TEATRAIS PARA ALÉM DA PEDAGOGIA DO TEATRO 30

2.1 Os jogos teatrais e a era Pós-Método.....30
2.2 Jogos teatrais e aprendizagem colaborativa: a interação como foco.....40
2.3 Modelo de Ação.....46
2.4 Protocolos.....48

CAPÍTULO 3- METODOLOGIA DA PESQUISA.....53

3.1 O contexto de Pesquisa: um esboço de várias ações.....54
3.1.1 O projeto piloto no Centro de Estudos de Línguas.....54
3.1.2 O Curso de difusão na USP: humor e jogos teatrais.....57
3.2 Participantes e instrumentos de pesquisa.....59
3.3 Do questionário inicial.....60
3.4 Experiências em curso.....64
3.4.1 Primeira Experiência.....65
3.4.2 Segunda Experiência.....67
3.4.3 Terceira Experiência.....72
3.4.4 Quarta Experiência.....73
3.4.5 Quinta Experiência.....76

CAPÍTULO 4 – ANÁLISE DE DADOS.....77

4.1 O desenvolvimento da autonomia e o uso integrado das habilidades linguística 77
4.2 Interações negociadas: espaços de aprendizagem.....89
4.3 Experiências autênticas e autenticidade no uso da língua.....97
4.4 Ambientes para o ensino comunicativo.....104

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....112

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....120

ANEXOS......132
A – Questionário Inicial.....133
B – Termo de autorização de uso de imagens e depoimentos.....136
C – Imagens o homem não ajuda o homem.....137
D – Modelos de Ação a partir de obras do cenário mundial.....141
E – Modelo de Ação "*Sabato, domenica e lunedÌ*" 143
F – Improvisação realizada pelos alunos do curso de difusão.....151
G – Questionário Final.....153

INTRODUÇÃO

As contribuições de formas do teatro como método foram foco de estudos de vários autores como (1963), Courtney (1980), Koudela (1984), Bork (2005), Duarte (2001), Japiassu (2001) e Telles (1991,2004) que investigaram essa prática.

Especificamente no contexto do ensino de línguas muitos trabalhos foram desenvolvidos, como a tese de Reis (2008) “O texto teatral e o jogo dramático no ensino de língua francesa”, em que a autora reflete sobre as contribuições que a prática teatral pode trazer para o aprendizado de francês língua estrangeira sob a perspectiva do desenvolvimento da expressão oral através de interações reais. Em seu trabalho, parte da hipótese geral de que o ensino de línguas não se limita ao conhecimento de vocabulário, estruturas sintáticas, textos literários e aspectos interculturais; mas é compreendido como processo educativo no sentido mais amplo da mente para se chegar a uma apropriação do outro, do diferente e enfim da própria língua estrangeira.

Outro trabalho de bastante expressão relacionando à prática teatral ao ensino de língua estrangeira é a tese de doutorado de Massaro (2007) “Silêncio e a voz do texto teatral em francês língua estrangeira”, pesquisa em que o autor apresenta uma seleção de manuais didáticos para o ensino de língua francesa e verifica a ausência de textos de teatro em cada um deles.

Em sua pesquisa de Mestrado, “Teatro e língua estrangeira, entre teoria(s) e prática(s): percursos entre o vislumbre e o olhar”, Massaro (2001) já apresentava a possibilidade de relacionar o teatro e a língua estrangeira (doravante LE), pesquisa que contribuiu para o engajamento discursivo de aprendizes adolescentes em desenvolver sua capacidade de codificação através da aquisição simultânea entre a linguagem teatral e de língua estrangeira.

Dessa forma, a motivação em buscar na pedagogia do teatro, em específico os jogos teatrais (doravante JTs), mais uma possibilidade em tornar o ensino de línguas não só prazeroso, mas também contribuir para que a relação aluno-professor e aluno-aluno se tornem cada vez mais colaborativa e dialógica. Uma vez que a presença da arte, o Teatro, é fundamental para que na formação do aprendiz possa ser vivenciado o trânsito entre o real e o imaginário, isto é, entre o real que

representa as peculiaridades e necessidades de cada turma e a possibilidade de transformação de cada aprendiz a partir de suas expectativas, conhecimento de mundo e formas de aprendizagem.

Nessa perspectiva, dar ênfase no ensino de língua estrangeira (italiano) por meio de JTs, consiste na busca de estreitar a prática teatral e o ensino de LE, sem negligenciar os aportes teóricos tanto da pedagogia do teatro, quanto da linguística aplicada.

Courtney (2001) demonstra por meio da história do teatro-educação, dos gregos à atualidade, que a prática teatral é uma maneira pertinente e coerente, uma vez que permite o confronto dos problemas existenciais e as modificações necessárias para resolvê-los. Por isso, o JT pode ser aplicado em todas as áreas do conhecimento, uma vez que funciona como ponto motivador que dá condições para (re)significação do próprio aprendizado.

A linguagem do teatro em sala de LE sempre esteve presente em nossa prática como professor de italiano no Centro de Estudo de Línguas (CEL) de uma escola pública do interior de São Paulo desde 2000, onde muitas inquietações emergiam dessas práticas, tais como:

- o descontentamento de a prática teatral ser vista nos cursos de línguas como atividade desvinculada do processo ensino-aprendizagem, apresentando-se tão somente como atividade extra ou de final de ano, onde somente alunos mais extrovertidos ou que dominassem o idioma eram os participantes;
- o desejo de “tornar a língua-alvo menos artificial” (WIDDOWSON, 1978, p.112), uma vez que a abordagem comunicativa propunha situações cada vez mais autênticas e que desencadeassem cada vez mais ambientes propícios ao uso comunicativo da língua;
- o nosso próprio interesse pessoal em vislumbrar as contribuições que a prática teatral pode trazer ao contexto de ensino-aprendizagem de línguas.

Diante desse panorama de motivações pessoais, advindas de nossa experiência como professor de língua estrangeira, escolhemos investigar o tema “Contribuições dos Jogos Teatrais para o ensino de língua estrangeira (italiano)”, a fim de clarificar nossas dúvidas e encontrar algumas respostas relacionadas na prática de ensino de línguas que contemple recursos da pedagogia do teatro.

A partir deste recorte temático, realizamos uma pesquisa detalhada no banco de teses e dissertações da USP, bem como no da CAPES, verificamos que esta temática era mais contemplada no ensino de francês, como já mencionado anteriormente e no ensino de inglês, como nas dissertações a seguir:

- Bork (2005) “Técnica de dramatização para prática de LE” cujo objetivo foi propiciar aos alunos momentos de interação e produção oral;
- Pereira (2011) “O teatro como estímulo à aprendizagem e língua inglesa: experiência e uma escola pública”, em que o principal objetivo era investigar a construção coletiva de um espetáculo teatral em língua inglesa, a fim de verificar a ocorrência de regulação e autorregulação em um ambiente mais contextualizado de línguas;
- Souza (2013) “O texto dramático: uma ferramenta para o desenvolvimento da apropriação em LE”, pesquisa que utilizou o texto dramático como ferramenta para desenvolver a apropriação em inglês LE, o qual investigou a aplicabilidade do teatro como contribuição para melhora da produção oral no processo ensino-aprendizagem de inglês.

Quanto à língua italiana havia duas grandes pesquisas: a primeira de Caramori (2000) sobre expressões idiomáticas em Gianni Rodari e a segunda de Torriani (2009) que trata da gramática da fantasia de Gianni Rodari da aprendizagem de língua italiana.

Diante desse cenário, de poucas pesquisas relacionando ensino de língua italiana e teatro, houve maior motivação para o desenvolvimento da presente pesquisa sobre as contribuições dos JTs no ensino de línguas.

As principais bases para o estudo estão nos trabalhos da educadora norte-americana Spolin (2001), que parte do princípio de que todas as pessoas são capazes de representar, e que a capacidade de atuar em cena é algo que se aprende, não é somente um talento natural; nas relações com a aprendizagem colaborativa (FIGUEIREDO, 2003) e com a pedagogia Pós-Método (KUMARAVADIVELU, 2003). Desse modo buscaremos trazer para a sala de aula de LE a pedagogia do teatro, as quais estão alicerçadas nas fichas de JTs (SPOLIN, 2001) e no conceito de “modelo de ação” (KOUDELA, 1996). Assim estabelecemos como norte para este trabalho as seguintes perguntas de pesquisa:

a) Como se caracteriza o processo de ensino-aprendizagem de língua italiana durante os JTs?
b) Como se dá a interação aluno-professor e entre alunos durante a aplicação dos JTs nas aulas de língua estrangeira?
c) Em que medida os JTs propiciam o uso autêntico da língua?
d) De que forma as habilidades comunicativas são trabalhadas durante os JTs?

Assim, pretendemos com esta pesquisa:

- trazer subsídios para refletir sobre o uso dos Jogos Teatrais no ensino de idiomas,
- contribuir para a compreensão do processo de ensino-aprendizagem mediado por Jogos Teatrais,
- valorizar a prática docente ao possibilitar a reflexão de professores sobre suas ações,
- propor JTs como atividades de aprendizagem comunicativa.

A integração entre ensino de línguas e teatro não significa defender a formação de um artista, mas de um aprendiz mais autônomo e competente comunicativamente, isto é, um aluno responsável por suas próprias construções, experiências e transformações.

A proposta da utilização dos JTs visa não somente à realização de algo diferente na prática dos professores em sala de aula, mas também, à tentativa de fazer com que o aluno de LE veja como um método genuíno para comunicação.

Conforme sinaliza Koudela (2001), o processo de aprendizagem com base em teatro tem caráter pedagógico, cujo elemento essencial do fazer teatral é o jogo, definido por Spolin (2001) como um momento em que equipes se alternam entre jogadores (atores/alunos) e observadores (plateia).

De acordo com Allwright (1994), a prática comunicativa é pedagogicamente útil porque apresenta um estágio produtivo e necessário na transferência de sala de aula para o mundo. Savoia (2002, p.512) acrescenta que “a motivação dos alunos também é afetada de uma forma positiva porque, ao assumir um papel de outra

pessoa, muitas barreiras psicolinguísticas podem ser quebradas, promovendo a aquisição da língua e da cultura".

Este trabalho, portanto, tem por interesse focalizar o processo de ensino aprendizagem e revisitar o contexto de sala de aula de LE, cuja ênfase não está somente no desenvolvimento linguístico do aprendiz, mas no desenvolvimento da competência comunicativa, já que os JTs podem potencializar por meio da aprendizagem colaborativa, interação, negociação e autonomia, a aquisição de um novo idioma.

Por meio de variados gêneros textuais propostos pelo "modelo de ação" (KOUDELA, 1991), os alunos assumem o papel de agentes do processo de aprendizagem, em um ambiente no qual ficam menos introspectivos e se sentem mais capacitados para se expressar através de múltiplas vozes dos diferentes personagens (MALEY e DUFF, 1982).

Assim, o objetivo desta dissertação é apresentar construtos da pedagogia do teatro que propiciem novas configurações na sala de aula e com elas possibilidades de interagir, negociar e significar o idioma que está sendo aprendido. Sobre as várias práticas teatrais no contexto escolar Japiassu (2005) aponta:

> Tenho a clara convicção de que não existe apenas um caminho para o desenvolvimento do trabalho com teatro na escola e, além disso, a firme opinião de que, entre os caminhos possíveis, nenhum pode ser considerado, absoluta e descontextualizadamente, melhor ou superior aos outros. Eles são diferentes – cada um com seus próprios encantos, habitantes e lugares de onde se vê. O importante é podermos escolher com segurança – e ,às vezes, por convivência – qual caminho seguir. (JAPIASSU, 2005, p.22)

A partir da citação, podemos afirmar que a pedagogia do teatro, representada pelos JTs, configura-se como caminho possível para o processo ensino-aprendizagem de línguas, o qual é necessário conhecer para, com segurança, trilhá-lo em sala de aula, desfrutando de suas contribuições.

A presente dissertação divide-se em 4 capítulos.

O capítulo 1, intitulado "Pedagogia do Teatro e Ensino de Línguas", foi dividido em 4 seções: a primeira seção tem como objetivo elucidar as definições de jogo a partir de vários autores que discutem este tema (HUIZINGA, 1993; MURCIA, 2005; BROTTO, 2001; KISHIMOTO, 1999; LOMBARDI, 2005 e SPOLIN, 1979), com

intuito de estabelecer aproximações e distanciamentos com a definição de JTs. A segunda seção apresenta o Sistema de Jogos de Spolin, em que discutimos detalhadamente a dinâmica dos JTs, assim como termos inerentes à pedagogia do teatro, que são utilizados com frequência durante as aulas de língua italiana por meio dos JTs. A terceira seção tem como objetivo situar a prática dos jogos de Spolin no contexto de ensino de línguas, para isso nos baseamos na teoria dos autores Anthony (1963) e Richard e Rodgers (1986), que discutem a hierarquia entre abordagem, método e técnicas. Na quarta seção discutimos os pontos divergentes entre os termos *Role-play* e *Theather Games* que, embora sejam elementos que propiciem a interação (RIVERS, 1987), se configuram em atividades distintas como apontadas por Smith (1955) e Holden (1981).

No capítulo 2 intitulado “Jogos Teatrais para além da Pedagogia do Teatro” nosso objetivo geral é discutir sobre a possibilidade de intersecções entre JTs e construtos da pedagogia do teatro, tais como: “modelo de ação” e protocolos, com teorias comuns à linguística aplicada: Aprendizagem Colaborativa e Pós-Método.

Nesta perspectiva, apresentamos a condição Pós-Método (KUMARAVADIVELU, 2003), cuja teoria está pautada principalmente na autonomia do professor em decidir como ensinar e no pragmatismo baseado em princípios, isto é, na qual teoria e prática estejam inter-relacionadas.

Ainda sobre o Pós-Método, refletimos sobre as macroestratégias e microestratégias apresentadas por Kumaravadivelu (1994), das quais estabelecemos uma analogia, respectivamente, com Sistema de Jogos de Viola Spolin e as fichas de JTs. A partir desta relação pretendemos discutir o processo de ensino-aprendizagem que promova situações mais próximas do real para comunicação, concretizadas pelas macroestratégias de Kumaravadivelu (1994, 2003, 2005): garantir relevância social, desenvolver a consciência cultural do aprendiz, promover a autonomia do aluno, facilitar a interação negociada, contextualizar o insumo linguístico, ativar a heurística intuitiva, promover o desenvolvimento da consciência linguística, maximizar as oportunidades de aprendizagem, integrar as quatro habilidades, minimizar mal entendidos.

Seguimos nossa discussão relacionando os JTs (SPOLIN, 2001) à Aprendizagem Colaborativa (ELLIS, 1994; SWAIN, 1995; DALCORTE, 1999 e FIGUEIREDO, 2003) pelo viés da interação (WELLS, 1999), negociação (VARONIS E GASS, 1985 e PICA, 1994) e do vivenciar a experiência (LAROSSA, 2002). Nosso

objetivo com esta seção é apresentar os pontos em comum com a Aprendizagem Colaborativa, a fim de evidenciar a relevância do uso dos JTs no contexto do ensino de línguas.

Na sequência apresentamos as definições do “modelo de ação”, uma vez que será usado durante a pesquisa, a fim de estabelecer subsídios verbais e não verbais para a prática com os JTs durante as aulas de língua italiana. Segundo Koudela (1991) o “modelo de ação” consiste em oportunidades para improvisações, interações e negociações, aspectos também contemplados pela Aprendizagem Colaborativa, além de oferecer aos alunos ampliação da consciência social e histórica (KOUDELA , 1996), característica valorizada pela macroestratégia proposta por Kumaravadivelu (1994): garantir a relevância social.

Como última seção desse capítulo, apresentamos e discutimos os protocolos, prática inaugurada por Ingrid D. Koudela no Brasil a partir de sessões de trabalhos com JTs. Segundo Koudela (1996) o protocolo traz a experiência física para o plano da consciência, é um instrumento de avaliação reflexiva e propulsiona a investigação coletiva.

O capítulo 3 foi dedicado à metodologia da pesquisa no qual apresentamos o projeto piloto realizado com alunos de um Centro de Estudos de Línguas (CEL) da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, o qual possibilitou ampliar as hipóteses da pesquisa e contribuiu para a decisão de alterar o contexto de pesquisa para um curso de difusão, oferecido pelo Programa de Extensão da USP, para alunos e professores de língua italiana. Na sequência descrevemos esse curso, assim como seus participantes e os objetivos de cada instrumento de pesquisa. Por fim, apresentamos a descrição detalhada das 5 aulas ministradas e que foram por nós denominadas “experiências”, uma vez que as aulas deveriam configurar-se em espaços que promovam a experiência, isto é, um tempo coerente para que os aprendizes tenham tempo de se expor e vivenciar a aprendizagem, onde estabeleçam relações entre o conhecimento e a vida humana (LAROSSA, 2002).

No capítulo 4 procuramos mostrar na prática os aspectos teóricos discutidos nos capítulos anteriores. Para isso realizamos a divisão da análise em quatro eixos temáticos:

O primeiro eixo temático “O desenvolvimento da autonomia e o uso integrado das habilidades linguísticas” dialoga com a base teórica de Kumaravadivelu (1994), uma vez que o autor propõe que autonomia é alcançada por meio de significações

que ocorrem no fazer, em nosso caso durante o desenvolvimento dos JTs nas aulas de língua italiana. Já o uso integrado das habilidades refere-se ao questionário final aplicado aos participantes, o qual questionava quais habilidades eram contempladas durante a prática nos JTs.

O segundo eixo temático “Interações negociadas: espaços de aprendizagem” está ligado diretamente à Aprendizagem Colaborativa e seus teóricos arrolados na seção 2.2., assim como suas relações com as macroestratégias propostas por Kumaravadivelu (1994).

O terceiro eixo temático “Experiências autênticas e autenticidade no uso da língua” tem como objetivo verificar se os protocolos, instrumento de pesquisa discutido na seção 2.4, consiste em um material autêntico para as aulas de LE, relacionando-os às macroestratégias propostas por Kumaravadivelu (1994): maximizar as oportunidades de aprendizagem, desenvolver a consciência cultural do aprendiz, integrar as quatro habilidades e contextualizar o insumo linguístico.

O quarto eixo temático “Ambientes para o ensino comunicativo” tem como objetivo analisar dados do questionário final, um dos instrumentos desta pesquisa, que versava sobre qual metodologia os JTs estão mais relacionados. Além disso, evidenciar as principais características dos JTs e as possíveis compatibilidades com o ensino comunicativo de línguas.

Enfim, com a apresentação deste último capítulo buscamos refletir na prática sobre a relevância dos JTs e componentes comuns à prática teatral, tais como: protocolos, modelo de ação e “*tableau vivant*”; no contexto de ensino de línguas.

Ao final desses quatros capítulos, apresentamos nossas considerações finais, elaboradas a partir de aspectos teóricos e práticos discutidos nesta dissertação. Essas considerações finais consistem em reflexões e apontamentos que foram construídos ao longo do desenvolvimento desta pesquisa de Mestrado, alicerçada pelo arcabouço teórico que aqui se apresenta e com base em nossa experiência docente no contexto de ensino de línguas.

CAPÍTULO 1 - PEDAGOGIA DO TEATRO E ENSINO DE LÍNGUAS

Neste capítulo, pretendemos apresentar o arcabouço teórico referente à pedagogia do teatro e aos Jogos Teatrais (doravante JTs), além de discutir sua aplicabilidade no contexto de ensino e aprendizagem de língua estrangeira (doravante LE).

Na primeira seção, refletiremos sobre as várias definições da palavra *jogo*, a fim de estabelecer relações com os JTs.

Em seguida, discutiremos o sistema de jogos proposto por Spolin (2001), que consiste num dos instrumentos da pesquisa; elencam-se os principais traços distintivos dos JTs; observam-se o modo como são estruturados e a dinamicidade de sua aplicação.

Na terceira seção, buscaremos associar o conceito de JT ao contexto de ensino de línguas. Para isso, consideramos conceitos da linguística aplicada, e buscamos classificar o JT na hierarquia de métodos, abordagens e técnicas no ensino de idiomas.

A última seção é dedicada à discussão dos termos *role-play*, muito utilizado nas aulas de línguas, e *theather games*, comum na pedagogia do teatro. Assim, procuraremos discutir as relações entre tais conceitos e indicar os pontos divergentes entre eles.

1.1 Jogos Teatrais: uma possibilidade no processo ensino-aprendizagem de línguas.

Com a consciência de que se está num campo bastante complexo, faremos uma pequena trajetória das diversas áreas que se dedicam à discussão dos jogos (pedagogia, sociologia, antropologia e filosofia), a fim de observar os diferentes pontos de vista em relação ao assunto.

Entre as teorias que buscam explicar a concepção de jogo e, mais ainda, a importância de sua utilização durante o processo de ensino-aprendizagem, é senso comum que esse recurso em sala de aula promove diversas situações de interação, aprendizagem e socialização.

Por ser o jogo um vocábulo polissêmico, é necessário clarificar algumas noções essenciais que o termo assume para diversos autores e nos mais variados contextos, com o objetivo de compreender e relacionar a proposta dos JTs de Viola Spolin, objeto de estudo deste trabalho. Não é nossa intenção explorar este tema de forma exaustiva, mas sim vislumbrar alguns pressupostos teóricos que possam se relacionar com fundamentos e concepções dos JTs.

Huizinga (1993) define o jogo como um meio que garante ao aluno uma posição ativa no processo ensino-aprendizagem, no qual o aluno se torna sujeito de uma experiência, vivenciando-a e construindo-se a partir dela. O autor define o homem como “o ser que brinca”, o que permite afirmar que o jogo é um traço essencial nas sociedades humanas e que, diferentemente de outros animais, o ser humano é o único que faz uso consciente deste recurso durante toda sua existência para obter prazer. Ele observa, ainda, em sua obra *Homo Ludens*, que:

> O jogo é mais do que um fenômeno fisiológico ou um reflexo psicológico. Ultrapassa os limites da atividade puramente física e biológica. É uma função significante, isto é, encerra um determinado sentido. No jogo existe alguma coisa “em jogo” que transcende as necessidades imediatas da vida e confere um sentido à ação [...](HUIZINGA, 2010,p.4)

Nesse sentido, podemos dizer para Huizinga “dar sentido à ação” é compreendido no sistema de JTs de Spolin (2001) como improvisação, isto é, o momento de transmitir um conjunto de atuações (ações) para solucionar algum tipo de problema que possui determinado sentido naquele jogo.

Para Murcia (2005), o jogo consiste em um fenômeno antropológico, constante em todas as civilizações e facilitador da comunicação entre os seres humanos. Brotto (2001) endossa a tal definição, ao apontar o caráter social dos jogos, por representarem os costumes, a história e as diferenças culturais de cada sociedade.

Embasados pelas concepções anteriores, podemos dizer que os JTs possuem também um caráter antropológico e social, uma vez que segundo Spolin (2005, p.3) parte-se do princípio de que “todas as pessoas são capazes de atuar, de jogar, de improvisar e de aprender por meio da experiência”. No contexto desta pesquisa, as diferenças culturais e a comunicação, inerentes ao aprendizado de línguas, seriam melhores explicitados e experienciados na interação entre a cultura vivida e aquela aprendida.

Kishimoto (1999) recorda as origens da aplicação do jogo ao ensino, com a criação do Instituto dos Jesuítas no século XVI, cujo objetivo era enriquecer as ações didáticas, por meio de exercícios lúdicos, dando origem a uma metodologia educacional diferente. A autora nota, ainda, as inúmeras acepções do termo jogo e sua variedade (como os de faz-de-conta, simbólicos, motores, intelectuais, individuais ou coletivo, metafóricos, verbais, de palavras políticos, de adultos, de salão, entre outros), mostrando a multiplicidade de fenômenos incluídos em cada uma das categorias. Nessa perspectiva, é válido dizer que os JTs estão inseridos no rol de variedades do jogo.

Dada a vasta diversificação de jogos, há dificuldade em classificá-los de maneira sistemática e pacífica. Château (1987, p.79) aponta que num mesmo jogo estão presentes diversos fatores que o caracterizam, de modo que, a classificação de determinado jogo não significa que ele não tenha em sua estrutura ou execução características de outros. Com isso, podemos dizer que só é possível classificar o jogo de acordo com o contexto em que ele ocorre.

A partir de referenciais teóricos dos autores acima mencionados, optamos por utilizar o termo “jogo teatral”, uma vez que o mesmo comunga de muitos princípios discorridos sobre o jogo, porém com devidas particularidades, expressas nas fichas de Spolin como objetivo, instrução, foco e avaliação, que serão discutidos na próxima seção, intitulada “O sistema de Jogos Teatrais de Viola Spolin”. Considerem-se, agora, as características do jogo, em conformidade com a proposta Lombardi (2005), úteis para refletirmos, posteriormente, sobre suas aproximações e distanciamentos em relação ao JTs:

> 1 – Atividades de caráter voluntário, de livre escolha. Caso seja imposta, torna-se trabalho ou atividade de ensino, atividade pedagógica;

> 2 – Atividade conduzida por regras. Há jogos com regras explicitas e outros em que as regras estão internas, ocultas e, da mesma forma, conduzem as ações de quem brinca;
> 3 – Atividade onde predomina a incerteza, onde o processo não é pré-determinado, nem o resultado é previsto. Existe uma grande flexibilidade dos participantes, atitude de exploração e investigação para a solução de problemas;
> 4 – Caráter improdutivo, não criando bens ou riquezas de qualquer espécie;
> 5 – Contextualizado no tempo e no espaço. "Há não só a questão da localização histórica e geográfica, mas também uma sequência na própria brincadeira. Os lances dados numa partida de xadrez não podem ser invertidos, senão o resultado do jogo se altera" (Kishimoto, 1994, p.4);
> 6 – Predominância da atividade interna, fictícia, sobre a externa. Este aspecto é também chamado de não literalidade, ou seja, o sentido habitual das coisas pode ser ignorado. Isto ocorre, por exemplo, quando o jogador (aquele que joga/brinca) transforma um objeto: uma folha de papel serve como bandeja para brincar de garçom. (LOMBARDI, 2005, p.75)

Passemos, então, à reflexão sobre as aproximações e os distanciamentos entre as características arroladas por Lombardi (2005) e os JTs.

Quanto à primeira característica de Lombardi (2005), temos uma aproximação quanto ao caráter livre e voluntário, uma vez que os JTs trabalham a atuação em grupo, na qual os integrantes agem e interagem de maneira espontânea com oportunidade de expor suas habilidades individuais de maneira voluntária, a fim de resolver uma situação-problema.

Outra característica mencionada acima, a imposição para realizar determinada atividade lúdica, distancia-se do JT, pois na proposta de Spolin, caso os alunos não consigam chegar a um consenso, deve-se optar por uma variação do jogo ou até mesmo passar para outro, criando um ambiente que proporcione a livre escolha e a oportunidade de aprender com ela.

No que diz respeito à característica de aprender com regras internas e ocultas, também é encontrada no sistema de jogos de Spolin na instrução do JT, dada pelo professor participante a partir da orientação Spoliana "mostre, não conte", já que para a autora a essência da improvisação é a transformação. Spolin acrescenta ainda, a necessidade de se evitar o uso de exemplos, pois, se por um lado algumas vezes são úteis, o contrário é reciprocamente verdadeiro, uma vez que

o aluno está inclinado a devolver como resposta durante a execução do jogo o que já foi experienciado.

A terceira característica, que aponta o jogo como um processo não pré-determinado e incerto, dialoga intimamente com os JTs. Spolin (2005) sinaliza que ninguém conhece o resultado de um jogo até que o jogue. Para melhor explicar isso, Spolin (2005) apresenta a seguinte metáfora: durante o ato de jogar devemos constantemente escavar ao redor, acima e abaixo, abrindo caminho pela selva para encontrar a trilha; isto é, proporcionar aos jogadores flexibilidade, exploração e investigação propostas pelo resumo de Lombardi (2005).

Os JTs se distanciam do caráter improdutivo, quarta característica apontada por Lombardi, porque na prática do jogo, crescimento e conhecimento emergem em uma mesma unidade e oportunizam determinada aprendizagem. Segundo Spolin (2005), todos improvisam a todo momento e respondem ao mundo através dos sentidos. Em outras palavras, o JT encerra em si a riqueza de adquirir o aprendizado, por meio de um grupo de indivíduos que atua, entra em acordo e compartilha experiências em busca da solução de problemas.

A quinta característica apontada por Lombardi (2005), contextualização no tempo e no espaço, também está contemplada nos JTs, configurados em três dimensões: quem, quando e onde. O caráter linear de sequência da brincadeira, apontado por Lombardi, mostra-se incoerente com o perfil do JT, pois durante o processo de fazer do JT, há vários redirecionamentos ocasionados pela improvisação, a fim de solucionar o problema. Isto equivale dizer que à medida que o grupo de alunos busca entrar em acordo para solucionar problemas, estão alterando ou aperfeiçoando constantemente suas estratégias e experiências, que não são previsíveis naquele momento, ou mesmo não são as mesmas de equipe para equipe.

A última característica indicada por Lombardi (2005), refere-se à não literalidade, ou seja, à transformação do sentido habitual das coisas. Este elemento aproxima-se da prática dos JTs, uma vez que, para Spolin (2005) a imaginação pertence ao intelecto, isto é, quando pedimos que o aluno imagine ou transforme algo, estamos solicitando que ele penetre em seu próprio quadro de referência, colocando-o numa situação objetiva, de interação com o contexto de aprendizagem, no qual a consciência é aguçada.

Assim, a partir do breve percurso das várias características de jogo (LOMBARDI, 2005) e das relações que as mesmas estabelecem com o JT, podemos inferir que o mesmo assume seu lugar no contexto de utilização do jogo no processo ensino-aprendizagem, já que possuem em suas bases elementos que, quando conhecidos e articulados com coerência, podem atuar como uma nova possibilidade de ensino.

Koudela (2001) aponta os JTs como importante instrumento de caráter pedagógico, sendo o próprio jogo considerado o elemento essencial do fazer teatral, compreendido por Spolin (2001) como um momento em que equipes se alternam entre jogadores (atores/alunos) e observadores (plateia).

Courteny (1980) amplia a definição do jogo teatral ao dizer que este é um procedimento seguro para aprender, e que a imaginação dramática é a parte mais vital do desenvolvimento humano sendo, ainda, o pano de fundo de todo processo de ensino-aprendizagem, tanto no âmbito social quanto no cognitivo, pois promove nos indivíduos a oportunidade de pensar, examinar, explorar, testar hipóteses e descobrir noções. O autor atribui o termo educação dramática às várias áreas do conhecimento que utilizam o teatro e o jogo e salienta a necessidade deste tipo de atividade no sistema educacional:

> [...] Em todos os aspectos, devemos começar atuando: não uma atuação que inclui a plateia, mas atuar como improvisação – o faz de conta espontâneo inerente a todas às crianças. Nada está vivo em nós, nada tem realidade em seu sentido extremo a menos que seja estimulado e vitalizado quando o vivemos – quando atuamos. Então, se torna parte íntima de nós mesmos. (COURTENY, 1980, p.57)

As considerações de Courteny (1980) indicam que a presença dos JTs em outras áreas do conhecimento que não sejam exclusivas do teatro pode ser bastante profícua como metodologia na sala de aula de LE. A fim de melhor refletir sobre esse ponto, na próxima seção discutiremos o funcionamento do sistema de jogos de Viola Spolin, cujo protagonista é o JT.

1.2 O sistema de jogos teatrais de Viola Spolin

O sistema de Spolin é apresentado pela primeira vez em 1963 no livro *Improvisation for the Theather*, e desenvolvido em grande parte no *Young Actors Company* em Hollywood, cujos atores integravam o movimento *off-off*, isto é, grupos que buscavam criação coletiva e novas formas de comunicação artística, antagônicos aos esquemas do *show business* (KOUDELA, 2006). Os JTs se configuraram, portanto, por mais de 10 anos, como oficinas de trabalho para crianças de sete a quatorze anos, num processo de experimentação prática.

Neste contexto, a utilidade e o reconhecimento dos JTs, de Viola Spolin, assumiram posição de destaque em 1968, com a realização de um projeto no campo da educação artística no estado de Missouri, cuja proposta era incluir a arte como disciplina no currículo das escolas americanas. Com isso, surge em 1975, seu livro *Theather Games Files*, em que os JTs estão organizados na forma de fichário, com o intuito de facilitar a sua utilização por professores em geral.

No Brasil, várias experimentações práticas com o sistema de JTs foram realizadas por Koudela, que relata em seu livro “Texto e Jogo” (2006) suas primeiras experiências com crianças e adolescentes em um curso que aconteceu no teatro Studio São Pedro, na cidade de São Paulo, nos meses de outubro e novembro de 1978. Nessa mesma obra, a pesquisadora sugere que o fichário pode ser utilizado de formas alternativas, de modo que os jogos podem ser reorganizados de formas variadas com a finalidade de suprir necessidades particulares, cabendo ao professor selecionar a ficha mais adequada à situação de sala de aula.

A unidade básica da ficha é o JT, individual, em forma padronizada, impresso em um ou dois lados, numa ficha simples, com formato de 5 cm por 8 cm, como pode ser visualizada a seguir:

Ficha Original	
Título	Seções: A,B,C
Preparação	Aquecimentos, jogos introdutórios.
Foco	O ponto focal do jogo; um instrumento para adquirir experiência.
Descrição	Como jogar: regras, limites, números de jogadores, tempo; pode ser lida em voz alta.
Instrução	Enunciados para o coordenador ler em voz alta durante o jogo para manterem os jogadores com o Foco e participando do jogo.
Avaliação	Questões objetivas para manter a discussão afastada de julgamentos

	pessoais, bom ou mau, e presente ao Foco do problema a ser solucionado no jogo.
Notas	Pontos de observação para o professor, que atua dando instruções para auxiliar na compreensão, apresentação, instrução e avaliação do jogo.
Áreas de experiência	Tipo de jogo; sugestões para correlações curriculares.

Quadro 1: Modelo de Ficha (SPOLIN, 2001, p.23).

Os jogos apresentados estão dispostos em três seções (A, B e C). Segundo Spolin (2001), a seção A é uma seleção de JTs estruturados e jogos tradicionais que revelam a dinâmica pessoal inerente ao jogo; enquanto a seção B consiste em uma coletânea de jogos teatrais com foco nas convenções e estruturas do teatro: onde (cenário), quem (personagem) e o quê (atividade); já a seção C é uma espécie de complementação mais aprofundada dos jogos das outras seções.

O fichário prevê como proposta três etapas (instrução, foco e avaliação), vistas por Spolin (2006) como pilares dos JTs e realizadas em dois momentos: o encontro e o processo. A autora acrescenta, ainda, que o esforço para manter o foco e a incerteza sobre o desfecho diminuem atitudes de defesa, criando auxilio mútuo e gerando envolvimento orgânico no jogo à medida que ele se desenvolve. Essa dinâmica Spoliana referente aos JTs pode ser visualizada a seguir

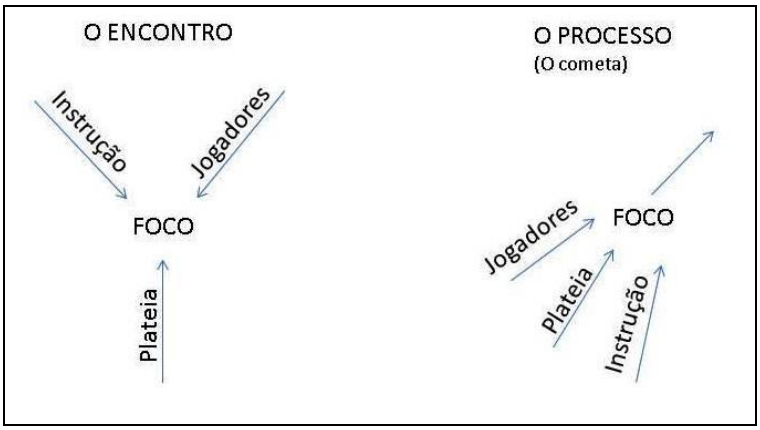


Figura 1: Essências do Jogo Teatral (SPOLIN, 2006, p.29).

Segundo Rabêllo (2011), estudioso na aplicação de JTs com deficientes visuais, a instrução é realizada pelo professor no momento em que a cena está sendo apresentada, de solução de problema cênico pelas equipes de trabalho. Dessa forma, o professor que adota a didática de trabalhar problemas para solucionar problemas se desvincula das aulas expositivas.

Ainda em relação à instrução, Lombardi (2005) observa que ao fazer uso da instrução, o professor age como condutor, auxiliando o jogador a manter sua concentração por meio de uma intervenção pedagógica que proponha desafio aos participantes de forma clara, precisa e possível. A instrução é dada no momento em que o jogador está em ação, podemos interpretar esta etapa como sendo a voz do professor que vê o aluno-jogador e suas necessidades individuais, dentro do grupo e da sala de aula.

Já o foco, apresentado como segunda etapa, acontece de maneira simultânea à fase da instrução, e consiste no momento contínuo de fiscalização de um objeto (o que), personagem (quem) ou lugar (onde) para que a execução do JT alcance a resolução do problema. Em outras palavras, pode ser compreendido como o momento em que todas as energias dos jogadores estão focalizadas para solucionar problemas de linguagem e comunicação.

Segundo Koudela (2006), se aplicarmos o conceito de foco a qualquer conteúdo, libertamos o professor da preocupação de organizar a sua exposição apenas com base na sequência de informações a serem transmitidas. Assim, o conceito de foco alteraria não somente a ação do professor, como também a própria organização da aula, na medida em que o docente passa a fazer suas intervenções didáticas em função dos pontos essenciais a serem comunicados aos alunos e não de uma sequência predeterminada.

Na etapa da avaliação, que segundo indica Spolin (2003), surge no final de cada momento em que ocorra a solução do problema.

Koudela (2008) ressalta que a avaliação no JT não deve ter caráter crítico ou de julgamento, mas deve nascer do foco e visar a restabelecimentos, pois quando o jogador assume o foco do jogo, toda a plateia compartilha e discute o jogo durante a avaliação. Assim, essa fase deve ser entendida pelo professor como o momento de compartilhar opiniões e propiciar que os alunos que se encontram na plateia passem de participantes passivos a participantes ativos do problema. Sobre esta etapa, Spolin (2010) observa:

> Ao transcender a crítica (opinião pessoal) e ao avaliar com base no que funciona e no que não funciona, o diretor descobrirá sua nova função como guia e poderá levar o grupo até o espetáculo, pois as necessidades do teatro são o verdadeiro mestre. (SPOLIN, 2010, p.24)

É possível, assim, compreender o momento da avaliação como terreno fértil para que ocorram reflexões, reajuste e avanços no processo de ensino-aprendizagem.

Dentre as fichas propostas pela autora, temos a seguinte estruturação em relação à tipologia dos JTs:

a) Jogos de aquecimento - como o próprio nome sugere, tem como objetivo aquecer, promover a concentração dos participantes. Dentre os elementos complementares deste tipo de jogo, temos a utilização do espaço da sala de aula, adaptações de canções na língua alvo etc.

b) Jogos de movimento rítmico - propiciam a tomada de consciência corporal, em nosso contexto, utilizados para promover enunciados verbais e não verbais.

c) Jogos de transformações: são elaborados a fim de criar e explorar objetos imaginários. Servem também para estabelecer contato com o outro (como por exemplo, nas interações entre aluno/aluno e aluno/professor) em situações nas quais novas formas de comunicação são exploradas na nova língua a fim de encorajar um acordo no grupo, alicerçados em uma ação conjunta.

Para compreender melhor o sistema de JTs spoliano é necessário, também, esclarecer alguns conceitos utilizados pela autora durante a realização dos jogos. Dentre os quais passaremos a descrever brevemente a solução de problemas, a plateia, a improvisação, a fiscalização, a espontaneidade, a expressão do grupo e as áreas de experiência.

A **solução de problemas** relaciona-se intimamente com o foco. Usada nas oficinas, essa técnica propõe um objetivo mútuo para professor e aluno. Como nota Spolin (2003), significa dar problemas para solucionar problemas, eliminando, assim, a necessidade de o professor analisar, intelectualizar, dissecar o trabalho de um aluno com critérios pessoais. Assim, professor e aluno entram em contato direto com

o material, a língua-alvo em nosso caso, desenvolvendo o relacionamento em vez da dependência entre os dois.

Spolin (2005) salienta, ainda, que, uma vez que não há um modo certo ou errado de solucionar o problema, é dada aos alunos a possibilidade de criar sua própria série de resoluções e consequentemente alcançar êxito no jogo proposto. A resposta para cada problema está prefigurada nele próprio, os alunos desencadeiam uma série de soluções que vão gerar uma série de resoluções e consequentemente o êxito no jogo proposto.

A **plateia** diz respeito ao grupo de jogadores que atuam como observadores enquanto outro grupo vivencia diversas estratégias de improvisação para a solução do problema. Spolin (2005) indica que a verdadeira plateia surge quando a quarta parede desaparece e o observador solitário torna-se parte do jogo, parte da experiência. Neste sentido, quando se compreende o papel da plateia, o aluno deixa de entender os JTs como exibicionismo e passa a compreender os colegas que o observam como parte orgânica do jogo e não como juízes ou censores de aprovação ou desaprovação.

A improvisação consiste na abertura para entrar em contato com o ambiente e com o outro, é a vontade de jogar. Para Spolin (2003), improvisar é atuar sobre o ambiente e permitir que os outros atuem na realidade presente, como num jogo. Segundo Lombardi (2005), a improvisação é algo inesperado ou inacabado, que vai surgindo no decorrer da criação e conjuga o espontâneo ao intencional. Em uma situação de aprendizagem de línguas, isso significa dizer que o aluno parte de um referencial interno, isto é, de seu conhecimento de mundo, no entanto, tem a possibilidade de reinterpretá-lo com o sentido e os diferentes contextos sugeridos pelos JTs.

A fiscalização é a capacidade que os jogadores possuem em tornar visíveis para os observadores do JT objetos, atitudes, sensações, ações e papéis por eles representados. A fiscalização está centrada na comunicação física direta (percepção mútua), distanciando-se de sentimentos pessoais, de subjetivismos e do caráter tendencioso de discutir psicologicamente uma cena ou personagem.

A espontaneidade consiste na interação entre os jogadores sem planejamento ou ensaio prévio. Segundo Lombardi (2005), os jogos desenvolvem habilidades pessoais necessárias no próprio momento em que a pessoa está jogando. No momento do jogo, o aluno é livre para solucionar o problema proposto

da maneira que desejar. Spolin (2005) compreende a espontaneidade como um momento de liberdade pessoal, em que estamos de frente para a realidade que podemos ver, explorar e agir em conformidade com ela. No entanto, requer um ambiente propício para que a experiência se realize, distante de rótulos, receitas, autoritarismo e da resolução pré-determinada de um problema.

A expressão do grupo refere-se a um relacionamento amistoso durante o trabalho do grupo, sem competição. Spolin (2005) destaca a sua importância para o aluno que está iniciando a sua experiência com o JT, pois, embora trabalhar com o grupo ofereça segurança, se entendida como exibicionismo a atividade pode representar uma ameaça. Há, portanto, a responsabilidade do professor de inserir o aluno nesse ambiente, respeitando a capacidade imediata de integração de cada um. Além disso, o ambiente que privilegia a expressão do grupo é aquele em que a participação substitui a competição e o trabalho com o aluno parte de onde ele estiver, e não de onde pensamos que ele deveria estar.

Como último item, as fichas apresentam as **"áreas de experiência"**, isto é, as correlações que os JTs podem estabelecer com outras áreas do conhecimento, em nosso caso, o ensino de língua italiana. Segundo Koudela[1], o jogo não tem um objetivo, aprende-se jogando aquilo que é inerente à própria linguagem do teatro, assim como em língua italiana aprende-se a circular a própria linguagem.

É desse modo que o sistema de JTs de Spolin, com suas devidas adaptações, constituiu a metodologia desta pesquisa, parte importante para fase de coleta e análise de dados, por isso voltaremos à essa questão no capítulo 3, referente aos procedimentos metodológicos.

Além do seu caráter lúdico e prazeroso, os JTs estimulam as ações criadoras de alunos e professores, que no contexto ensino-aprendizagem de línguas seriam: a interação, situações autênticas de comunicação e foco no fazer. Uma vez aplicados em sala de aula, os JTs podem auxiliar no desenvolvimento de habilidades e de competências que os alunos necessitam para lidar com novas situações, muito comuns no processo de aprendizagem de uma LE.

O sistema proposto por Spolin prepara o ator, em nosso caso o aluno, para a comunicação. Seu método de improvisação busca o desenvolvimento da espontaneidade, que pode ser entendida no contexto de línguas como o uso do

[1] Ingrid Koudela, durante comunicação pessoal em Exame de Qualificação do presente trabalho, em 22/10/2013.

idioma de maneira mais autêntica e contextualizada, uma vez que forma e conteúdo não são vistos como dicotômicos, mas como simultâneos, isto é, o aluno identifica estruturas linguísticas ao explorar de várias maneiras a linguagem por meio do jogo.

Nesse sentido, Almeida Filho (2002, p.12) nota que “a partir do jogo o aprendiz aprende a significar na nova língua, deixa de vê-la como estrangeira e passa a encará-la como parte constitutiva de sua identidade”.

Nesse contexto, o teatro (JTs) apresenta-se como instrumento aglutinador da aprendizagem colaborativa, pois pode criar oportunidades de interação, nas quais os aprendizes estabelecem negociações com o intuito de compreenderem e serem compreendidos; além disso, pode promover uma comunicação espontânea por meio da troca de conhecimentos, contemplando a diversidade linguística dos participantes, o seu crescimento criativo, interacional e reflexivo.

Contemplados e comprovados por vários autores quanto à sua colaboração no âmbito da aprendizagem em todo país (KOUDELA 1984, 1991, 1999, 2001; PUPO, 1997; JAPIASSU, 1988, 1999, 2003; FARIA, 2002; DIAS, 2000; MAGALHÃES, 2008; entre outros) os JTs se configuram em uma nova possibilidade no processo ensino-aprendizagem de línguas, razão pela qual discutiremos na próxima seção, que estabelecerá relações entre os JTs e o contexto da linguística aplicada em LE.

1.3 Os jogos teatrais como técnicas ou procedimentos no ensino de línguas.

No âmbito dos estudos sobre metodologias e abordagens do ensino de línguas, sente-se nitidamente a tentativa contínua de haver maior eficácia e compreensão sobre o binômio ensino-aprendizagem.

Perdurando, aproximadamente, de 1840 até 1940, o método gramática e tradução no ensino de LE priorizou habilidades de leitura e escrita, limitando-se ao uso de regras e listas de palavras com a suas respectivas traduções, e centralizando o processo de ensino-aprendizagem na figura do professor e nas estruturas linguísticas.

O método direto (MD) ou natural surgiu em seguida na tentativa de enfatizar habilidades de compreensão e produção oral. Nessa perspectiva, as aulas eram

organizadas por meio de perguntas artificiais, descontextualizadas, com respostas pré-determinadas, sem contribuir para autonomia do aluno.

Em meados de 1950, o método audiolingual surge com foco na oralidade e nas estruturas linguísticas. Entretanto, diferentemente do método direto, lança mão da teoria behaviorista, segundo a qual a aprendizagem de uma língua se daria pela formação de hábitos. O erro era visto como nocivo ao processo de ensino-aprendizagem; o professor continuava como centro do processo de ensino-aprendizagem, dirigindo e controlando todas as intervenções orais dos alunos.

Substituindo os métodos mencionados acima, de abordagem estruturalista, surgiu a abordagem comunicativa[2] (WILKINS, 1976; WIDDOWSON, 1978), cuja visão de comunicação é muito mais ampla do que aquela apregoada pelos defensores dos métodos direto e audiolingual. A partir dessa abordagem, começou-se a enfatizar a importância da interação comunicativa, a fim de que os alunos fossem capazes de compreender e usar a LE de forma significativa, e não apenas reproduzir expressões fixas. Além disso, o aluno situa-se no centro do ensino-aprendizagem, o erro deixa de ser visto como prejudicial e passa a ser considerado parte natural do processo. A partir desse breve panorama de evolução do ensino de línguas, percebemos que é necessário continuar fornecendo elementos, tanto a professores, quanto a alunos, para que desenvolvam uma independência e uma autonomia face à aprendizagem cada vez mais autêntica, significativa e motivadora.

Segundo Pinheiro (2013), a utilização dos JTs em sala de aula pode revitalizar o papel do professor como colaborador, profissional participativo e observador de sua própria prática, engajado na consolidação da abordagem comunicativa que se atenta às necessidades reais dos alunos, e na qual o fazer do ensino-aprendizagem é algo significativo e motivante para eles.

O dinamismo dos jogos no processo de ensino-aprendizagem de línguas contrasta fortemente com os vários pressupostos de exercícios tradicionais, uma vez que possibilita uma experiência linguística mais ampla, aproximando os aprendizes de diferentes tipos de situações, tais como: adaptação do texto para sua realidade e representação, escolha dos papéis, protagonismo, aprendizado motivador, montagem da dramatização a partir de paralelos culturais, trabalho com entonação, entre outros.

---

[2] Para um detalhamento da história do movimento comunicativo, vide Amadeu-Sabino (1994).

É sabido que as abordagens, métodos e técnicas permeiam o ensino-aprendizagem de línguas em contextos distintos, visando cada qual suprir necessidades diversas, sejam de âmbito econômico, social, ou político.

Ademais, ao rever o histórico sobre o ensino de línguas, é bastante perceptível a busca por um método ideal e tal busca foi caracterizada por Brown (2001) como “um século de obsessão ao método (1840 a 1940). Nunan (1995) em conformidade com Brown, afirma que havia a crença de que pudesse ser desenvolvido ou descoberto um método que fosse eficaz em todos os contextos e com todos os alunos. No entanto, chegou-se à conclusão de que não podemos etiquetar um método de ensino como o melhor que o outro, fato que deu origem aos princípios da era Pós-Método.

Não temos a pretensão de discorrer de maneira exaustiva sobre esse tema, mas buscar relacioná-lo com conceitos e objetivos dos JTs, comentados na seção anterior, a fim de contextualizá-los e inseri-los no contexto ensino-aprendizagem de uma LE.

Nesse sentido, encontramos maior coerência com a metodologia dos JTs nos estudos do linguista americano Edward Anthony (1963), os quais representaram um marco em relação à posição hierárquica dos conceitos de método, abordagem e técnica. De acordo com o autor, a abordagem do professor determina o método e influencia as técnicas de ensino a serem utilizadas. Nesta perspectiva, e em consonância com Almeida Filho (2012), podemos dizer que os JTs são técnicas, pois consistem em recursos, estratégias e atividades práticas empregadas pelo professor, na sala de aula, para que o método atinja a sua realização concreta no contexto pedagógico. Por outro lado, para Richards & Rodgers (1986), os JTs podem ser classificados como procedimentos, já que se referem às técnicas, aos comportamentos, às práticas e estratégias didáticas que possibilitam a execução prática e real de um método em sala de aula.

Pinheiro (2013) afirma que mesmo que os conceitos de método e técnica, de Anthony, tenham sido reorganizados por Richards e Rodgers, é importante ressaltar que para esses últimos autores não há mais um estágio hierárquico entre abordagem e técnicas, e sim uma compatibilização no mesmo plano, o que significa que todos os elementos, inclusive os procedimentos, antes vistos como menores, são importantes para o êxito do processo ensino aprendizagem.

A relação entre Anthony (1963) e Richards e Rodgers (1986) pode ser facilmente entendidas nas figuras abaixo, adaptadas para esta pesquisa, com a finalidade de agregar os JTs ao contexto do ensino de línguas.

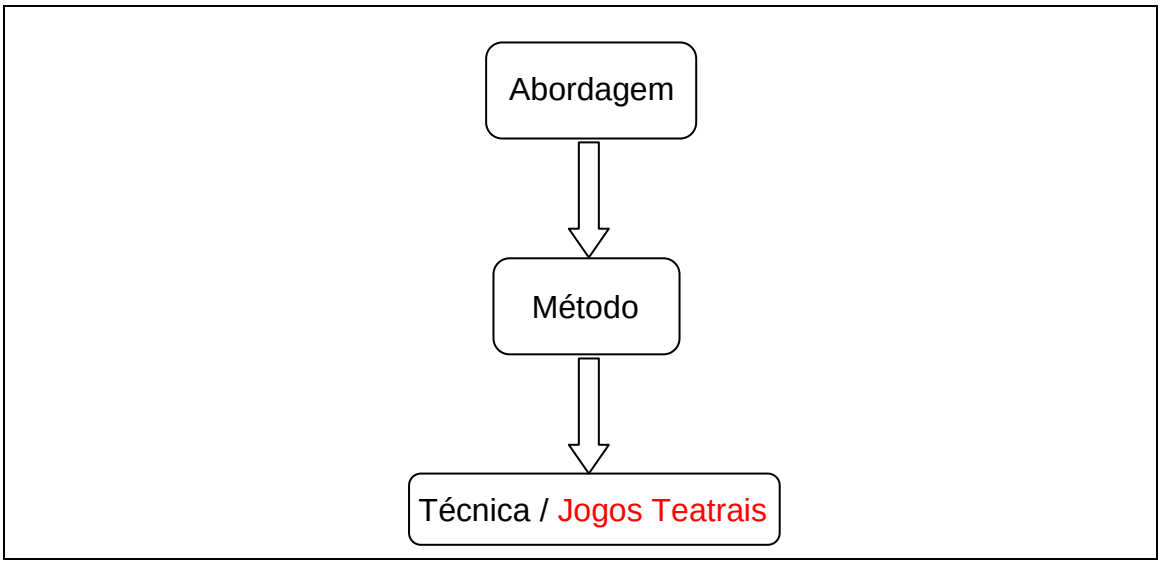


Figura 2 – Posição hierárquica do conceito de método segundo Anthony (1963) – Adaptada por Pinheiro (2013).

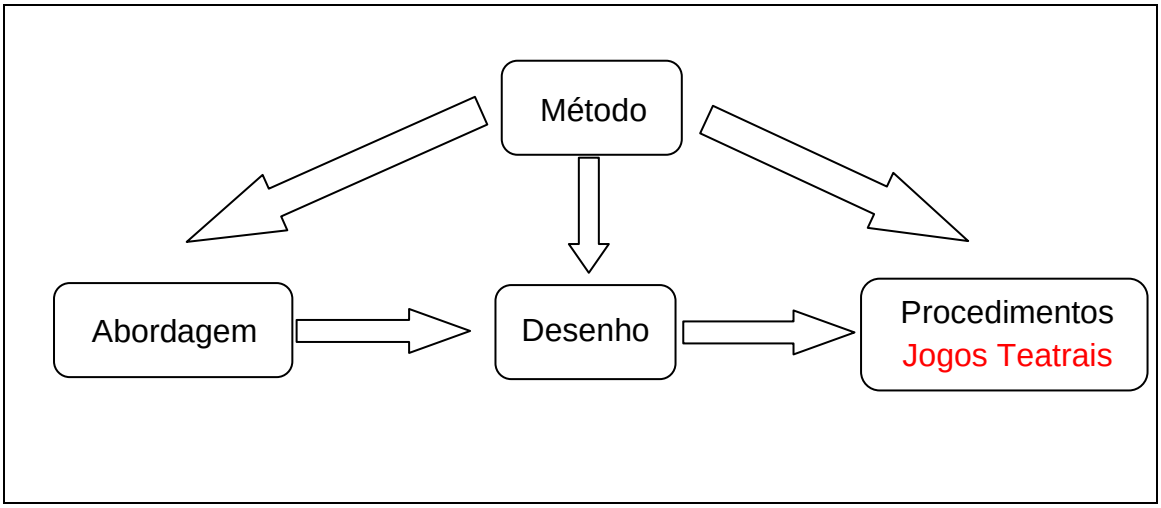


Figura 3 – Relação entre os elementos de um método segundo Richard e Rodgers (1986) Adaptada por Pinheiro (2013).

À luz das reflexões do lugar ocupado pelas técnicas ou procedimentos no ensino de línguas, Silva (2001) evidencia a necessidade de diversificar

constantemente estes recursos e modalidades didáticas, visando a tornar o processo de ensino-aprendizagem mais produtivo em relação às praticas orais, interações e uso da língua alvo. Paiva (1999) observa que oportunidades por meio de novas técnicas sempre são bem-vindas no processo de ensino de línguas, uma vez que:

> [...] nos contextos de aprendizagem de língua estrangeira, a preocupação com oportunidades de interação é ainda maior, pois o contato que o aprendiz tem com a língua fica praticamente restrito à sala de aula e esta nem sempre oferece condições ideais para a interação. As oportunidades de interação são, na maioria, situações artificiais em forma de simulações sujeitas à interferência negativa de fatores sociais e afetivos.(PAIVA, 1999,p.364)

Com base nessas reflexões, podemos concluir que os JTs emergem como possível diversificação de recursos e modalidades didáticas, com objetivo de propiciar condições ideais para interação entre língua-alvo e aprendiz.

É importante que se conheçam os JTs para que sejam experimentados em sala de aula de LE, não como diversões que extrapolam as necessidades curriculares, mas como suportes que possam propiciar momentos de interação significativa a partir do uso espontâneo da língua.

Experienciar os JTs nas aulas de LE, assim como torná-los representativos dentre as várias metodologias que buscam um ensino de língua mais contextualizado, comunicativo e significativo, seria compartilhar a complementada por Nunan (1999), que ressalta a importância do trabalho cooperativo entre alunos e professores oportunizados pelos procedimentos/técnicas que possibilitam o uso criativo do conteúdo que está sendo aprendido:

> O uso criativo da língua envolve a recombinação de elementos familiares (palavras, estruturas e modelos pré-fabricados) em novas formas a produzir fala que nunca foram antes produzidas por uma pessoa (para aquele indivíduo, as falas são únicas). Nas dramatizações, simulações e tarefas de resolução de problemas, os aprendizes têm a oportunidade de usar a forma criativa da língua. (NUNAN, 1999, p.77, tradução nossa)[3]

[3] No original: “Creative language use involves the recombination of familiar elements (words, structures, and prefabricated patterns) in new way to produce utterances that have never been produced before by that

A partir das reflexões do autor, podemos observar que ele coloca a simulação (desempenho de papéis) e os JTs, representados por tarefas de resolução de problemas, como procedimentos que propiciam a interação e consequentemente um espaço fértil para a utilização da língua para comunicação.

Na próxima seção, mostraremos que, muito embora o desempenho de papéis e os JTs façam parte do contexto da abordagem comunicativa, cujo objetivo é proporcionar aos alunos situações mais próximas do real e de maneira mais autêntica, se diferem quanto aos objetivos e estruturação.

1.4 Desempenho de Papéis e *theater games*: distintas interações

A abordagem comunicativa surge com a ideia de que para aprender uma LE é necessário não só dominar estruturas gramaticais descontextualizadas, mas desenvolver no aluno a capacidade de interagir em situações reais de comunicação em língua-alvo.

Widdowson (1991) argumenta que é necessário conhecer como as estruturas são articuladas de modo a serem utilizadas com efeito comunicativo, e que para dominar uma LE é preciso ir além da compreensão das quatro habilidades linguísticas.

Assim, na tentativa de desenvolver atividades que contemplem este novo conceito de aprender uma língua, surge o desempenho de papéis como prática comunicativa, atividade na qual os alunos fingem assumir determinado papel social.

O desempenho de papéis torna-se um procedimento bastante utilizado e conhecido entre os professores de línguas. Entretanto, atentamos para o fato de que o desempenho de papéis não deve ser confundido com os JTs (*theater games*); embora ambos propiciem situações de interação, entendida por Rivers[4] (1987, *apud* Bork, 2005, p.35):

---

particular individual (for that individual, they are therefore unique) In role plays, simulations, and problem solving tasks, learners are given opportunities for creative language use"

[4] RIVERS, W. M. Interactive language teaching. Cambridge University Press, 1987.

> Por meio da interação, os alunos podem aumentar sua bagagem linguística quando ouvem ou leem material linguístico autêntico, ou até mesmo a produção dos seus colegas na discussão, peças, tarefas de resolução de problemas, ou diários dialogados. Na interação, os alunos podem usar tudo que possuem da linguagem – tudo que eles aprenderam ou acidentalmente absorvem – em trocas da vida real. [...] Até mesmo em um nível elementar, eles podem aprender desta forma a explorar a elasticidade da língua.

Mesmo tendo como ponto comum a interação, é necessário estabelecer algumas distinções entre desempenho de papéis e os JTs, pois para Para Smith (1955), role-play é um jogo em que os participantes jogam dentro dos limites das regras ou contextos previamente determinados.

Em contraposição às características do desempenho de papéis, acima mencionadas, os JTs (*theater games*) consistem em atividades nas quais os alunos são menos guiados ou influenciados e podem trabalhar o contexto em grupos ao invés de pares ou trios (HOLDEN, 1981).

Demonstramos em Pinheiro (2013) que enquanto no *role-play* (desempenho de papéis) o foco está no produto final, isto é, nos objetivos estipulados previamente pelo professor; os JTs trabalham o processo, ou seja, a interação espontânea para resolução de um problema, com cumprimento de objetivos, mas que surgem a partir das necessidades dos aprendizes durante a situação de jogo. Isso atribui ao JT a característica de ser processo e produto, com possibilidade do aprendiz se perceber como um ser sensível e inteligível.

Neste contexto de aprendizagem de línguas a partir da interação, oportunizada por técnicas como *o desempenho de papéis* e JTs, Duarte (2001) aponta ainda, que esse último pode proporcionar um espaço colaborativo, em que:

> [...] os alunos conheçam os colegas por meio da interação, percebam-se no palco, testem o alcance e o poder de voz, quebrem a barreira da inibição, observem e sejam observados pelos outros, reflitam a respeito de como nos apresentamos aos outros, da importância do trabalho individual na interação com o grupo sobre as relações interpessoais e sobre a aprendizagem da língua-alvo. (DUARTE, 2001, p.35)

A partir dessa citação, podemos afirmar que o processo de ensino-aprendizagem de línguas vai além de convenções linguísticas, o que equivale a dizer que os JTs permitem que os aprendizes ao atuarem, por meio de várias situações de interação propostas por cada jogo, se conscientizam da sua forma de aprender, de seu desempenho individual, de seus limites e até mesmo de sua capacidade de superação.

Neste caso, a língua que está sendo aprendida deixa de ser produto final e passa a ser um processo em que cada aluno, a seu modo, pode entender, explorar, vivenciar ou assimilar a língua.

Outra contribuição dos JTs no contexto comunicativo é que fornecem aos alunos oportunidade de usar a língua de maneira produtiva, com negociação de significados. Esta ideia é ampliada por Nunan (1989) como um segmento da aula que envolve os aprendizes na compreensão, manipulação e produção ao interagir com a língua-alvo.

Ainda sobre esse tema, Weiss (1983) acrescenta que o trabalho com práticas teatrais pode proporcionar aos alunos situações variadas o tanto quanto possível ocorreriam em uma situação real de comunicação.

Dessa forma, os JTs são aliados na aquisição de competência comunicativa, uma vez que podem romper com a artificialidade imposta pela sala de aula e atividades previsíveis em sua execução, e deixar fluir a relação livre, menos controlada que permita emergir a complexidade dos vários sujeitos por meio da comunicação espontânea, a qual favoreça não só aprendizagem de novas formas linguísticas, mas também permita uma ativação de conhecimentos anteriores necessários nesta interação promovida pela LE.

Portanto, se entendermos que abordagem comunicativa concebe o aprendizado de LE como um lugar de conflito, modificações e um processo que nunca se acaba, os JTs constituem uma oportunidade para que estas características sejam valorizadas, a partir da própria vivência de cada aluno, sem que ele tenha a necessidade de fingir ser outro, mas que no processo de apropriação da língua assuma papel ativo e tenha a possibilidade de produzir linguagem de forma ousada, criativa e significativa, em consonância com os princípios da abordagem comunicativa.

No próximo capítulo, inicialmente, discutiremos a relevância dos jogos de Spolin a partir de teorias sobre aprendizagem colaborativa e pós-método; em

seguida, apresentaremos dois construtos da pedagogia do teatro: modelo de ação e protocolos, como instrumentos que auxiliem o aprendizado de LE.

CAPÍTULO 2 - JOGOS TEATRAIS PARA ALÉM DA PEDAGOGIA DO TEATRO

Neste capítulo, pretendemos relacionar os JTs com algumas teorias de linguística aplicada. Para tanto, o capítulo está dividido em quatro seções.

Na primeira seção, apresentaremos as bases teóricas do pós-método, cujo representante mais expressivo é Kumaravadivelu (1994, 2003,2006), que propõe uma prática em sala de aula que potencialize o aprendizado do aluno e proporcione ao professor um ambiente mais amplo de trabalho. Nessa perspectiva, apresentaremos os JTs como uma possibilidade para a prática de professores de LE, na tentativa de desvinculá-los da operacionalização de procedimentos pré-estabelecidos e conceder-lhes maior autonomia na busca da melhor operação no processo de ensino-aprendizagem de línguas.

Na segunda seção, será apresentada a discussão sobre a relação entre JTs e aprendizagem colaborativa (Figueiredo, 2006), cuja aproximação está amparada pela interação entre os protagonistas da sala de aula (professor/aluno), negociação de significados a partir da prática integrada de habilidades e aprimoramento dos relacionamentos sociais por meio da criação de um ambiente em sala de aula que propicie a experiência compartilhada de aprender uma nova língua.

Na terceira seção, abordaremos, de forma breve, os pressupostos teóricos do termo “modelo de ação”, com intuito de justificar a relevância de sua aplicação no contexto de línguas.

Na quarta e última seção, discutiremos os protocolos, a fim de clarificar seu conceito e uso, além de justificar sua pertinência como instrumento de pesquisa possível em sala de aula de LE.

2.1 Jogos teatrais e a era pós-método

Nas pesquisas em Linguística Aplicada têm-se discutido diversas controvérsias em relação às concepções e à aplicação de métodos e abordagens, o que sinaliza para a importância e complexidade do tema.

Nos últimos tempos, temos testemunhado um fluxo constante de pensamentos críticos sobre a natureza e alcance do método, como se pode verificar em Allwright (1991), Pennycook (1989), Prabhu (1990), Kumaravadivelu (1994) Richards e Rodgers (2001), entre outros. Para esses dois últimos autores, os métodos e abordagens são vistos como termos generalizadores, isto é, concebem o processo de ensino de línguas em sua totalidade.

Considerando-se esse contexto, pretendemos resgatar as noções de método e de abordagem com intuito de problematizar e situar os JTs na perspectiva da pedagogia pós-método, ou seja, buscaremos propor práticas de ensino de línguas alicerçadas por um fazer pedagógico mais autônomo, transformador e significativo, tanto para os alunos, quanto para os professores.

Anthony (1963) definiu método como um plano geral para apresentação ordenada do material linguístico, estruturado de forma coerente. Brown (1997) também propõe o método como uma sequência de orientações específicas, prescritas em âmbito geral, para atingir objetivos linguísticos em sala de aula de LE. Ellis (1984) já discutiu esse conceito, ao classificar o método como um conjunto de objetivos, conteúdos e procedimentos didáticos que determinam o que é ensinado e como é ensinado.

Em uma breve análise acerca das várias definições de método, notamos que há muitas ideias em comum, dentre as mais recorrentes: conjunto geral de teoria, prescrições para sala de aula, seleção e ordenação de conteúdos, objetivos a cumprir sem contradições.

Durante muito tempo, os professores passaram a reproduzir de forma acrítica aquilo que era prescrito pelos métodos, sem considerar se os conteúdos atendiam à necessidade do grupo de alunos, se os objetivos dialogavam com o contexto social do aprendiz e, por fim, quais eram as crenças, estilos, interesses e preferências dos aprendizes.

Dessa forma, a visão de método trouxe consigo a ideia de que para realizar um bom ensino era necessário fazer o uso correto dos procedimentos, seus princípios e técnicas preestabelecidas (Richards & Rodger, 2001, p.247). Tal visão imprimiu ao método prestígio e a falsa sensação de que ele sustentaria, de maneira confortável, a prática do professor e garantiria o aprendizado do aluno em sala de aula.

A sensação de que o método traria para as aulas de LE segurança, conforto e garantia de aprendizado eficaz, trouxe consigo a postura de um professor que detém controle exclusivo do processo ensino-aprendizagem, que limita a sala de aula a um contexto estático (ALLWRIGHT,1997). Na mesma direção, Prabhu (1992) define a sala de aula como evento social, onde o professor deve revelar-se cada vez mais autônomo em relação às características do grupo, considerar o dinamismo e o caráter mutável da sala de aula. Dessa forma, o conhecimento do professor é construído por meio de sua prática, desenvolvendo alternativas fundamentadas, coerentes e relevantes para o método que está sendo utilizado.

Assim, diante das várias inquietações sobre o uso do método, os autores supracitados sinalizam para a necessidade de o professor refletir e identificar os princípios das abordagens que o guiam, e assumir uma prática que reconheça o ensino-aprendizagem de línguas como processo dinâmico, com base no diálogo, na troca de experiências entre professor e aluno.

A necessidade de reconhecer o potencial do professor, o qual não só identifica como ensinar, mas também age autonomamente a fim de aumentar as chances de os alunos progredirem em seu aprendizado, está relacionada ao pós-método, e vem ao encontro da proposta de inserir os JTs como procedimentos que propiciem não um novo método, mas uma alternativa para o método (KUMARAVADIVELU, 2003). Para este autor o conceito é limitado:

> [...] métodos são baseados em conceitos idealizados voltados para contextos. Aprender e ensinar as necessidades da língua, os desejos e as situações são imprevisivelmente numerosas, nenhum método idealizado pode visualizar todas as variáveis com antecedência, a fim de proporcionar uma situação específica.[...] preocupado principalmente e rigorosamente com estratégias de ensino em sala de aula, ele ignora o fato de que o sucesso ou fracasso do ensino depende, em grande medida, da interação não declarada e instável de muito fatores, tais como o conhecimento do professor, percepção do aluno, necessidades sociais, contextos culturais[...]. (KUMARAVADIVELU, p.28,29 – tradução nossa).[5]

[5] No original: […] methods are based on idealized concepts geared toward idealized contexts. Since language learning a teachings needs, wants, and situations are unpredictably numerous, no idealized method can visualize all the variables in advance in order to provide situation specific. […] Concerned primarily and narrowly with classroom instructional strategies, it ignores the fact that the success or failure of classroom instruction depends to a large extent on the unstated and unstable interaction of multiple factors such as teacher cognition, learner perception, societal needs, cultural contexts[…]

Diante das incoerências apresentadas pelo autor sobre o método, os JTs apresentam-se como procedimentos adequados para as aulas de LE, pois podem valorizar os desejos dos aprendizes, proporcionar várias situações de aprendizagem, aguçar a percepção dos alunos e estabelecer um elo entre aprendizado de LE e o âmbito social no qual o grupo está inserido e os diversos contextos culturais.

O pós-método teve suas bases em Kumavaradivelu (1994), ao apresentar, de maneira clara, uma proposta de macroestratégias e os princípios da pedagogia pós-método.

O autor apresenta uma divisão dos métodos em três grandes grupos, de acordo com características comuns identificadas:

- **Métodos centrados na língua**: preocupam-se, principalmente, com as formas linguísticas, com as estruturas gramaticais. Nesse enfoque, supõe-se que o estudo baseado apenas na sistematização da língua levará ao seu domínio e que o processo de ensino-aprendizagem de línguas é aditivo e linear. Cabe ao professor ajudar os alunos a internalizar o conjunto de estruturas gramaticas e itens de vocabulário, sendo esses classificados do mais simples ao mais complexo.
- **Métodos centrados no aluno:** preocupam-se com o uso da linguagem e com as necessidades do aluno. O trabalho centra-se não apenas nas formas linguísticas, mas também nas funções. Nesse enfoque, busca-se desenvolver a precisão gramatical e fluência dos alunos.
- **Métodos centrados na aprendizagem:** preocupam-se com o processo de aprendizagem, têm a intenção de promover nos aprendizes oportunidades de interação por meio de atividades comunicativas ou de solução de problemas. Admite-se o processo de ensino-aprendizagem de línguas como não linear; compreende-se que a aprendizagem ocorre quando os alunos são expostos a situações em que usem a língua para efetivar a comunicação por meio do fazer.

Ao contemplar o agrupamento por classificação dos métodos proposto pelo autor, percebemos a grande consonância estabelecida entre os JTs e os métodos centrados na aprendizagem, pois os jogos de Spolin podem promover diversas situações de aprendizagem, nas quais os aprendizes têm oportunidade de vivenciar

o processo, construindo suas próprias significações, cujo meio propagador seja o uso efetivo da língua-alvo.

Em 2001, Kumaravadivelu revisou alguns dos princípios da pedagogia pós-método e destacou o âmbito social e a autonomia do aprendiz como fundamentas para o processo de ensino-aprendizagem.

Nessa perspectiva, a prática pedagógica é entendida como instrumento para construção da cidadania dos alunos, uma vez que o aprendiz estabelece uma dinâmica entre a realidade e a tomada de consciência de sua maneira de aprender uma nova língua.

Kumaravadivelu afirma que a condição pós-método possui três atributos:

> I – A busca de uma alternativa ao método e não um método alternativo. Isso quer dizer mudar a relação entre o produtor de teorias e o professor de línguas. A condição pós-método autoriza o professor a construir teorias pessoais a partir da prática e a criar técnicas de ensino inovadoras;
> II – a autonomia do professor para decidir como ensinar e para saber como agir diante de imposições advindas das instituições, do Curriculum e do livro didático. Essa autonomia capacita o professor a desenvolver uma abordagem crítica para poder se auto observar, analisar e avaliar a sua própria prática;
> III – um pragmatismo baseado em princípios, no qual a teoria e prática estão interrelacionadas para construir e reconstruir, a partir da auto-observação novas configurações de sala de aula.
> (KUMARAVADIVELU, 2003, p.32-33)

Os três atributos mencionados sinalizam para uma nova configuração no contexto do ensino de línguas, uma vez que se distanciam do que Brown (2002) chamou de “um século de obsessão pelo método”, período compreendido de 1880 a 1980, em que muitos métodos se alternaram na busca por aquele daquele que fosse ideal.

Em oposição a essa visão, Kumaravadivelu (2003) agregou à sua pedagogia pós-método o sistema tridimensional, constituído dos seguintes parâmetros: particularidade, praticidade e possibilidade.

O parâmetro da particularidade se opõe à ideia de método como conjunto genérico de princípios teóricos e práticas em sala de aula. Kumaravadivelu (2006, p.35) define a aprendizagem como meta e processo interagindo concomitantemente. Esse parâmetro parte da perspectiva de que o ensino deve valorizar as situações

específicas e que só alcançará êxito quando levados em consideração objetivos, contexto e fatores socioculturais.

Desse modo, podemos dizer que os JTs também são concebidos como processo, em que são priorizadas as experiências individuais, que socializadas com o grupo podem levar os aprendizes, de forma simultânea, a manter o foco e resolver o problema, isto é, as situações específicas de aprendizagem são contempladas, valorizadas e vivenciadas pelos alunos que assumem papel ativo e autônomo na tomada de decisões pedagógicas.

Ainda sobre a autonomia, que pode ser potencializada tanto pelo parâmetro da particularidade, quanto pelos JTs, o autor aponta que:

> Por meio de estratégias adequadas de aprendizagem, os alunos podem acompanhar o seu processo de aprendizagem e maximizar o seu potencial de aprendizagem, explorando algumas dessas oportunidades por:
> - identificar as suas estratégias e estilos de aprendizagem, a fim de conhecer seus pontos fortes e fracos como aprendizes de língua;
> - estender as estratégias e estilos, incorporando algumas daquelas empregadas por alunos bem- sucedidos de línguas;
> - estender a mão para oportunidades de recepção da linguagem adicional ou produção, para além do que recebem na sala de aulas, por exemplo, por meio de recursos de bibliotecas, centros de aprendizagem, meios de comunicação eletrônicos, como internet;
> - colaborar com outros alunos no conjunto de informações em um projeto específico em que estão trabalhando; e.
> - aproveitar as oportunidades de se comunicar com falantes competentes de língua. (KUMARAVADIVELU, 2006, p.77- tradução nossa)[6]

Interligado às ideias contempladas na citação anterior está a praticidade, segundo parâmetro do sistema tridimensional de Kumaravadivelu (2003), em que se estabelece a relação entre teoria e prática, reconhecendo-se que nenhuma teoria pode ser totalmente útil e aplicável, a menos que seja gerada por meio da prática.

---

[6] No original: By using appropriate learning strategies, learners can monitor their learning process and maximize their learning potential, learners can exploit some of these opportunities by:
- Identifying their learning strategies and styles in order to know their strengths and weaknesses as language learners;
- Stretching their strategies and styles by incorporating some those employed by successful language learners;
-Reaching out for opportunities for additional language reception or production beyond what they get in the classroom, for example, through library resources, learning centers and electronic media such as the Internet;
- Collaborating with other learners to pool information on a specific project they are working on; and…
-Talking advantage of opportunities to communicate with competent speakers of the language.

Kumaravadivelu (2003) amplia essa ideia ao dizer que o desenvolvimento da teoria se dá a partir do pragmatismo de sala de aula, a partir da qual o professor pode entender, identificar e analisar os problemas.

Ao compreender o parâmetro da praticidade como aquele que impõe responsabilidade sobre os participantes do processo de ensino-aprendizagem, em especial no professor, estamos dialogando novamente com as características dos JTs, que definem o papel do professor como mediador das ações propostas pelos jogos, que, em conjunto com seus aprendizes, une teoria e prática, a fim de criar condições para aquisição de habilidades básicas para a comunicação em sala de aula.

O terceiro parâmetro proposto por Kumaravadivelu (2003), o da possibilidade, relaciona-se com a teoria freireana, no sentido de que toda pedagogia implica relações de poder e dominação. No contexto do ensino de línguas o parâmetro da possibilidade visa a oferecer aos seus participantes desafios e oportunidades para busca contínua de subjetividade e auto-identidade. Segundo Kumaravadivelu (2003), a língua é o lugar em que formas reais e possíveis de organização social são definidas e contestadas.

Considere-se, então, que os JTs respeitam a possibilidade, parâmetro da pedagogia pós-método, pois buscam tocar a consciência sócio-política dos aprendizes, com intuito de catalisar o aprendizado de uma LE a partir da formação de identidade e da transformação social.

Kumaravadivelu (2003) propõe o pós-método não só a partir de seu caráter tridimensional, mas também como um pragmatismo baseado em princípios, isto é, momento em que a aprendizagem em sala de aula pode ser adequada pelos professores a partir do resultado da auto-observação, auto-análise e da auto-avaliação. Nesta direção, o autor cita, Widdowson (1990, p.30 – tradução nossa)[7] que afirma que “a relação entre teoria e prática, ideias e sua atualização, só podem ser realizadas dentro do domínio da aplicação, isto é, por meio da atividade imediata de ensino ”.

[7] No original: [...] the relationship between theory and practice, ideas and their actualization, can only be realized within the domain of application, that is, through the immediate activity of teaching.

Dessa maneira, a visão de pós-método se distancia do ecletismo[8], o qual gera uma prática pedagógica assimétrica, sem princípios e acrítica, e se aproxima do "senso de plausibilidade" (PRABHU, 1987), relacionado com as experiências em sala de aula e também com as leituras de teorias, que permitem ao professor articular seus princípios, tomar decisões e encaminhar suas práticas e dar sentido a elas de acordo com um contexto específico de ensino.

Com isso, ao utilizar as bases do pós-método, o professor torna-se autônomo de seu próprio fazer, organizando e criando conteúdos e propostas que sejam condizentes com a necessidade do aluno, a partir de uma abordagem de possibilidades, que uma vez reconhecida, pode propiciar um ambiente onde a LE seja utilizada como instrumento que promova a comunicação.

Nessa nova perspectiva, de relacionar a pedagogia do pós-método com os JTs, apresentamos o modelo teórico, proposto por Kumaravadivelu (1994), que engloba 10 macroestratégias de ensino, que podem ser visualizadas na tabela a seguir:

1	Garantir relevância social;
2	Desenvolver a consciência cultural do aprendiz;
3	Promover a autonomia do aluno;
4	Facilitar a interação negociada;
5	Contextualizar o insumo linguístico;
6	Ativar a heurística intuitiva;
7	Promover o desenvolvimento da consciência linguística;
8	Maximizar as oportunidades de aprendizagem;
9	Integrar as quatro habilidades;
10	Minimizar mal entendidos.

Tabela 1: Macroestratégias – Kumaravadivelu (1994).

Detalhamos, a seguir, as macroestratégias descritas pelo autor:

1 - **Garantir a relevância social**: destaca que os professores devem estar sensíveis ao ambiente social, político, econômico e educacional, fator que influencia diretamente na aprendizagem.

2 – **Desenvolver a consciência cultural**: enfatiza a necessidade de tratar os aprendizes como seres culturais. O autor acredita que o incentivo às culturas

[8] Neste contexto entendemos ecletismo como o uso aleatório e oportuno de qualquer técnica que chega mais facilmente à mão do professor. (WIDDOWSON, 1990, p.50).

pessoais possa promover a participação dos alunos em sala de aula e consequentemente a aquisição de conhecimento.

3 – **Promover a autonomia do aluno**: consiste na sensibilização dos alunos para o "aprender a aprender", por meio de estratégias geradas a partir de sua própria aprendizagem.

4 – **Facilitar a interação negociada**: relaciona-se à interação aluno-aluno, aluno-professor em sala de aula, ambiente em que os alunos sejam encorajados em vivenciar as experiências inerentes ao processo de ensino-aprendizagem e não apenas reagir e responder de maneira automática a situações controladas de aprendizagem.

5 – **Contextualizar o insumo linguístico**: destaca que por meio desta macroestratégia a LE e seu uso são moldados por contextos linguísticos, extralinguísticos, situacionais e extra situacionais.

6 – **Ativar a heurística intuitiva**: destaca a importância de oferecer conteúdo textual rico aos alunos, para que eles possam inferir as regras e internalizá-las, tanto em seu uso gramatical, quanto comunicativo.

7 – **Promover o desenvolvimento da consciência linguística**: refere-se à tentativa de chamar atenção dos alunos para as propriedades formais e funcionais da LE, explicitá-las a fim de promover entendimento do desenvolvimento linguístico e da própria aprendizagem da língua-alvo.

8 - Maximizar as oportunidades de aprendizagem: concebe ensino macroestratégico como um processo que permita criação e oportunidades de aprendizagem, em que os professores assumam papel de gestor e de mediador de suas concepções de ensino e práticas em sala de aula.

9 - **Integrar as quatro habilidades**: sugere o trabalho integrado entre as habilidades de ouvir, falar, ler e escrever; tradicionalmente separadas e sequenciadas no processo de ensino de LE.

10 - **Minimizar mal-entendidos**: enfatiza-se o reconhecimento que o processo ensino-aprendizagem de línguas está permeado de incompatibilidades de percepção, interpretação e intenções no binômio aluno/aprofessor.

Embora apresentem breves interpretações, as macroestratégias são entendidas pelo autor como uma teoria neutra, isto é, um quadro que não se limita aos pressupostos subjacentes a um conjunto particular de princípios teóricos ou procedimentos para sala de aula. O autor acrescenta ainda, que:

> A macroestratégia é, portanto, um plano geral, uma ampla diretriz com base na qual os professores serão capazes de gerar suas próprias microestratégias baseadas em necessidades específicas da situação ou técnicas em sala de aula. Em outras palavras, macroestratégias são operacionalizadas em sala de aula através de micro estratégias. (KUMARAVADIVELU, 2003, p.38 - tradução nossa)[9]

É possível interpretar o sistema de jogos propostos por Spolin (2001) como macroestratégia, enquanto as fichas contendo os JTs como microestratégias. Em outras palavras, assim como Kuramavadivelu, Spolin não tem a intenção de restringir a prática dos JTs a um conjunto particular de pressupostos e procedimentos, mas apresentar seu sistema de jogos como plano geral, que em contato com um professor crítico e autônomo, proporcione um processo de ensino mais flexível e significativo, operacionalizado pelas necessidades específicas salientadas por cada JT.

Desse modo, no intuito de relacionar a pedagogia do teatro (SPOLIN) com a pedagogia pós-método (KUMARAVADIVELU), cujas características comuns são: a autonomia, o pragmatismo e a experiência, conquistados durante o processo de aprender e ensinar, apresentamos o esquema a seguir, uma representação da aproximação entre os quadros teóricos acima mencionados:

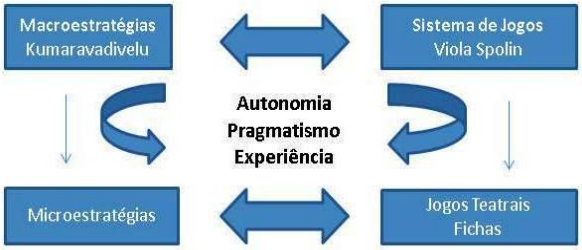


Figura 4: Processo de ensino-aprendizagem a partir do pós-método e jogos teatrais.

[9] No original: "A macrostrategy is thus a general plan, a broad guideline based on which teachers will be able generate their own situation-specific, need-based microstrategies or classroom techniques. In other words, macrostrategies are made operational in the classroom through microstrategies".

Ao contemplar esse esquema, vislumbramos um novo contexto do processo ensino aprendizagem de LE, no qual professor é capaz de assumir riscos (autonomia) advindos da sala de aula (BROWN, 2002), por meio da experiência vivenciada com seus alunos, da qual emergem as verdadeiras necessidades dos aprendizes e reflexões que encaminham para novas interações em sala de aula.

Brown (2002) afirma que ao trabalhar com o ensino de línguas, a relação de sala de aula não deve ser estática, em que o professor aborda um conjunto de princípios e os alunos "absorvem", mas, ao contrário, é um processo dinâmico de energias que interagem e mudam de acordo com a experiência continuada.

O contexto desta interação, que move tanto as ações do professor, quanto as reações dos alunos, será discutido na próxima seção sob o ponto de vista da aprendizagem colaborativa de línguas, que pode funcionar como mais um caminho rumo ao ensino comunicativo, dialogado, negociado e experienciado.

2.2 Jogos teatrais e aprendizagem colaborativa: a interação como foco

A interação em sala de língua estrangeira tem sido objeto de estudo de vários pesquisadores (ELLIS, 1994; SWAIN, 1995; DALCORTE, 1999; FIGUEIREDO,2003; entre outros). Durante as aulas de línguas, seja L1 ou L2/LE[10], a interação é elemento central, uma vez que a língua é tanto o objeto de conhecimento quanto o meio para a aprendizagem (TSUI, 1995).

Nesse sentido, a proposta é utilizar os JTs como procedimentos, que propiciem um ambiente no qual os aprendizes, trabalhando juntos, não compartilhem apenas ideias e informações, mas também estratégias de aprendizagem (Swain,2000) a partir de diversos contextos sociais.

Segundo Ellis (1999) a partir da interação, em nosso caso propiciada pelos JTs, os indivíduos negociam não só o significado de suas mensagens, como também seus papéis nas relações e sua identidade sociocultural. No contexto de ensino de línguas, o aluno assume o papel de protagonista da aprendizagem,

[10] L1: refere-se à língua materna, L2: refere-se a uma segunda língua, LE: representa língua estrangeira.

compartilha responsabilidades e tomadas de decisão, o que permite fazer emergir as riquezas de cada estudante que compõem o cenário da sala de aula.

Wells (1999) observa que não é necessária a presença de um membro mais experiente em relação aos outros, pois afirma que o fato de os alunos trabalharem em grupo, independentemente de haver um mais capaz entre eles, faz, por si só, que juntos consigam resolver problemas que não conseguiriam caso o fizessem sozinhos. O autor acrescenta, ainda, que os conteúdos produzidos pelas mensagens são oriundos da interação, entendida como:

> A troca é a unidade básica do discurso [...] A interação é a atividade colaborativa que envolve o estabelecimento de uma relação triangular entre o emissor, o receptor e o contexto da situação, seja na comunicação falada ou escrita. (Wells,1981, p.29 - tradução nossa) [11]

Neste contexto, o JT apresenta-se como instrumento aglutinador da atividade colaborativa, pois cria oportunidades de interação, nas quais os aprendizes estabelecem negociações com intuito de compreenderem e serem compreendidos, além de promover uma comunicação espontânea por meio da troca de conhecimentos, contemplando a diversidade linguística dos participantes, o seu crescimento criativo, interacional e reflexivo.

Telles (2005) ressalta que as pessoas aprendem por meio das relações sociais nas quais estão engajadas e propõe a utilização da arte como uma das estratégias no processo de ensino-aprendizagem de LE.

O ponto de partida de nossa reflexão encontra-se na necessidade de construir um ambiente favorável à aprendizagem de línguas, uma vez que estudos dos eventos de sala de aula têm demonstrado que o ensino não é estático e sim, um processo de interação entre professores, aprendizes e atividades desenvolvidas neste espaço (RICHARDS, 1990).

Assim, o JT pode colaborar como uma espécie de trampolim para este almejado ambiente, no qual os alunos sejam colaborativos em suas ações, críticos e

[11] No original: “Exchange is the basic unit of discourse […] linguistic interaction is a collaborative activity involving the establishment of a triangular relationship between the sender, the receiver and the context of situation, whether the communication be in speech or writing”.

abertos ao diálogo, assumindo, assim, o centro da aprendizagem. Para tal mudança, Spolin (2003) observa:

> Os jogos teatrais podem trazer o frescor e vitalidade para a sala de aula. As oficinas de jogos teatrais não são designadas como passatempo do currículo, mas sim como complementos para aprendizagem escolar, ampliando a consciência de problemas e ideias fundamentais para o desenvolvimento intelectual dos alunos.(SPOLIN, 2003, p.29)

Quando nos referimos ao valor das interações em sala de aula, estamos levando em consideração que nossas classes não são homogêneas e, tampouco, os alunos aprendem no mesmo ritmo. É preciso considerar, com Spolin (2003), que a aprendizagem deve partir do ponto onde cada aluno está e não de onde queremos que ele esteja.

Em uma sala de aula em que predominem os JTs e a aprendizagem colaborativa, todos têm oportunidades de falar, criar, expressar suas hipóteses, todos têm direito de negociar consigo mesmo ou com o grupo, e de se enxergar como parte do processo dinâmico que é aprender uma língua estrangeira.

Sobre as oportunidades geradas pela interação e a dinamicidade da língua, Larsen Freeman (1986) afirma que a linguagem detém a característica de ser utilizada nos mais variados contextos, e com as mais diversas funções, ao ressaltar que:

> [...] visto que a comunicação é um processo, é insuficiente para os alunos simplesmente terem conhecimentos das formas da língua em estudo, dos seus significados e funções. Os alunos devem ser capazes de aplicar este conhecimento na negociação de significado. É por meio da interação entre o falante e o ouvinte (ou leitor e escritor) que o significado se torna claro. (LARSEN FREEMAN, 1986, p.123 - tradução nossa) [12]

[12] "[...] since communication is a process, it is insufficient for students to simply have knowledge of target language forms, meanings and functions. Students must be able to apply this knowledge in negotiating meaning. It is through the interaction between speaker and listener (or reader and writer) that meaning become clear".

Em vista disso, os JTs podem desencadear diversas situações de comunicação e com elas um ambiente de interação no qual os alunos possam aplicar seus conhecimentos, revê-los ou simplesmente reconstruí-los a partir do processo ensino-aprendizagem de cada jogo a ser experienciado.

Dessas reflexões surge o primeiro aspecto comum entre a aprendizagem colaborativa e os JTs, a saber, a interação, especialmente aquela vinculada ao processo de internalização, ou seja, ao jogar, o aprendiz, realiza uma reconstrução interna de uma operação externa. Em outras palavras, é dizer que numa situação construída pelos JTs o indivíduo tem oportunidade de transformação interpessoal, intrapessoal, resultado de uma série de eventos ocorridos e representados pela LE, que assume papel de comunicação real a partir de um uso menos controlado e mais espontâneo.

Outro ponto comum entre a aprendizagem colaborativa e os JTs refere-se à negociação, em que abordagem se centra no aluno; o professor dá instrução aos aprendizes para a realização da atividade em grupo a partir de um contexto interacional menos controlado e livre de expectativas pessoais. Segundo Pica (1994), o ato de negociar é representado pelos esforços feitos pelos falantes com intuito de compreenderem e serem compreendidos, enquanto na aplicação dos JTs, as negociações podem ser compreendidas como o resultado das interações entre os aprendizes, a fim de estabelecer estratégias comunicacionais que levem à solução da situação -problema.

Pica (1994) apresenta dois tipos de negociação: de significado, em que os esforços centram-se na compreensão em nível semântico; de forma, caracterizada pelo momento em que os interlocutores questionam e negociam aspectos gramaticais, lexicais e fonológicos; que constituem a forma (estrutura) da mensagem estabelecida.

Ainda sobre o processo de interação, Varonis e Gass (1985) propõem uma estrutura em quatro estágios: *gerador,* que representa uma enunciação a ser compreendida e que dá origem às negociações; *sinal de não-compreensão*, que sinaliza a falta de plausibilidade inicial da mensagem; *resposta*, entendida como a ação dos interlocutores; e *sinal de compreensão*, que indica a resolução da falta de

compreensão. A figura seguinte ilustra o ciclo completo de negociação proposto por estes autores:

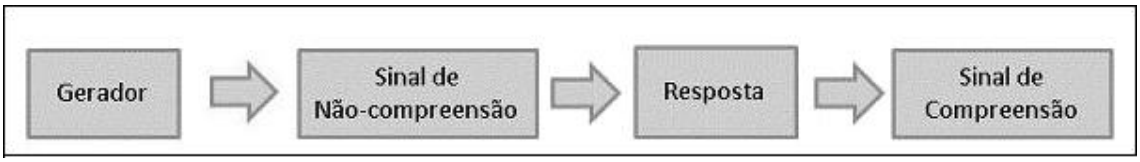


Figura 5: Ciclo de negociação (VARONIS E GASS, 1985, p.77).

Assim, se objetivamos estabelecer relações entre a aprendizagem colaborativa e os JTs, que compartilham a característica de negociação, é possível identificar na figura anterior uma nova configuração do ciclo de negociação, que nos permite propor os jogos de Spolin como meio propagador de negociação:

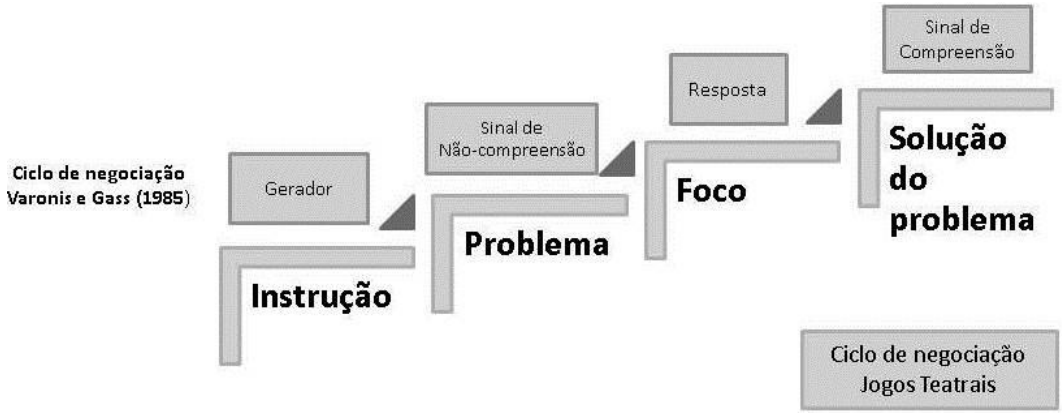


Figura 6: Relação ciclo de negociações e elementos dos jogos teatrais.

A figura indica que a *instrução,* elemento presente na ficha de Viola Spolin, representa os enunciados para manter os jogadores no foco; o *problema* denota o problema a ser resolvido, segundo a autora “dar problemas para solucionar problemas”; o *foco* consiste na energia concentrada para adquirir a experiência por meio de estratégias que emergem de acordos entre os integrantes do grupo; e a *solução do problema* consiste em tornar plausível o não compreendido.

Na sequência entre os elementos comuns, para os JTs e para a aprendizagem colaborativa, surge o fator experiência, bastante contemplado em ambos. Entendemos o ato de experienciar em LE como o mesmo que dar oportunidade aos aprendizes de experimentar novas situações que a aprendizagem de outra língua traz consigo, ou seja, avistar novos procedimentos de estar em contato com o novo idioma, que lhes permita vislumbrar além dos aspectos formais da língua, colocando-os como centro do processo de ensino-aprendizagem, percebam as várias facetas da comunicação e os distintos contextos nos quais utilizamos.

Segundo Larossa (2002) a experiência consiste na:

> [...] possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, pensar mais devagar, olhar mais devagar [...] cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LAROSSA, 2002, p.19)

Ao propor a sequência “pensar mais devagar”, “falar o que nos acontece”, “escutar os outros” e “dar-se tempo e espaço”, o pesquisador em educação dialoga diretamente com os anseios de um ensino de línguas pautado pelo viés comunicativo; dentre os quais, podemos inferir: refletir na ação sobre a língua aprendida, utilizá-la em situações que tenham significado social e não somente linguístico, interagir e negociar com os colegas, e por fim, dispor de tempo e espaço para oportunizar experiências significativas aos aprendizes de LE.

Desse modo, se almejamos que o ensino comunicativo de línguas seja potencializado pela experiência gerada pela prática de JTs, é necessário nos atentar para o papel deste novo sujeito da experiência, que é caracterizado por Larossa (2002 p.24) como aquele indivíduo que não só se põe, se opõe, se impõe, mas também aquele que se “ex-põe”, aqui representado pelo ato de experienciar a LE por meio dos JTs.

Sobre este novo papel do aluno no contexto da abordagem comunicativa e aberto à experiência, Nunan (1989, p.38) afirma que estes aprendizes são levados a

utilizar a língua em uma variedade de usos, que foi dominada de forma imperfeita, e que está suscetível a negociações e ressignificações e não simplesmente à mera repetição e absorção da linguagem.

Com várias aproximações quanto aos objetivos da aprendizagem colaborativa, acreditamos que os JTs possam potencializar cada vez mais a aprendizagem colaborativa em seu princípio, que é experimentar uma dificuldade por meio do processo comunicativo, buscando soluções negociadas entre os aprendizes.

Nessa perspectiva, estaríamos proporcionando aos aprendizes de LE mais uma possibilidade de ambiente interacional e comunicativo, onde seja possível dinamizar a aprendizagem por meio de atuações que permitam aos alunos adquirir habilidades que transcendam as dimensões estruturais e lhes deem oportunidade de se expressar e de se comunicar na língua que estão aprendendo de uma forma cada vez mais ativa, significativa e colaborativa.

2.3 Modelo de Ação

O “modelo de ação” é um dos instrumentos didáticos da peça didática de Bertolt Brecht, desenvolvidos por Koudela, e consiste em tomar como ponto de partida pequenas unidades ou recortes dos textos brechtianos durante a execução dos JTs.

Esse conceito é trazido para esta pesquisa com o intuito de fornecer subsídios textuais para as dinâmicas com os JTs. Cabe ressaltar que não serão utilizados textos de Brecht (formatação original), mas a ideia proposta por Koudela (1996, p.14) que traz o conceito de *Handlungsmuster*, modelo de ação, relevante para processos de aprendizagem, a partir de duas vertentes. A primeira, “modelo” como exercício artístico coletivo, cujo foco é investigar as relações humanas; e a segunda “modelo”, como um texto que serve como objeto de imitação crítica[13].

[13] Neste contexto, o vocábulo Imitação alude à ideia de imitar a partir da reconstrução individual dos participantes, em oposição ao ato de reproduzir um modelo simplesmente sem questioná-lo.

Koudela (2007) destaca, em seu estudo sobre a peça didática, que textos ou recortes deles desencadeiam um processo de discussão por meio da parábola, isto é, para Brecht, os modelos de ação, representados pelos textos, eram considerados uma introdução à improvisação. Na proposta da autora, o texto não transmite o conhecimento por si mesmo, mas visa provocar um processo, por meio do qual o conhecimento pode ser atingido.

O processo de apropriação de textos, proposto pelo “modelo de ação”, e trazido como novo recurso para sala de aula de línguas, não tem como objetivo perguntar pelo sentido literal dos textos ou recortes selecionados do dele, mas busca propiciar aos jogadores/alunos um ambiente em que eles possam “brincar” com a mensagem e assim realizar associações livres, a partir das várias imagens e significados gerados pelo texto, desvencilhando-se de um único significado como resposta e da mensagem generalizada.

Nessa perspectiva, o texto está aberto ao experimento, assim como o aprendizado em LE está aberto às várias situações de comunicação. Com isso, o modelo de ação, para esta pesquisa, consiste em pré-textos para a construção de novas estratégias de comunicação criadas a partir da vivência dos participantes por meio dos JTs.

Esta experiência é entendida por Koudela (1991) como oportunidade para improvisações, que no contexto de línguas representa ambiente propício para interações e negociações, no qual a língua transcenda os níveis estruturais e passe a interrelacionar-se com aspectos sociais da realidade. Sobre o papel do modelo de ação, a autora acrescenta que:

> [...] ao mesmo tempo em que o texto (“modelo de ação”) é limitado, ele também é objeto da crítica – a poesia/literatura é apreendida de forma processual (ela não contém verdades em si mesma). [...] O texto é o móvel de ação, o pretexto e ponto de partida para imitação e crítica que são introduzidas na improvisação e discussão. [...] O texto tem a função de desencadear o processo de discussão através da parábola. (KOUDELA,1991, p.135-136)

Dessa forma, podemos afirmar que a mobilidade proposta pelo texto (modelo de ação) pode ser um facilitador na prática dos JTs, que pode gerar um ambiente

em sala de aula de LE, em que a língua seja observada não só em sua formalidade linguística, mas também no seu teor semântico, comunicacional e social.

Assim, contemplar o modelo de ação no contexto de ensino de línguas, é permitir que no *interim* do processo de ensino-aprendizagem, o aprendiz desenvolva as habilidades linguísticas com consciência crítica, social e histórica:

> A introdução do modelo de ação no processo de jogos teatrais tem como objetivo desenvolver a consciência social e histórica, o que implica sucessivas ampliações de teatro improvisacional, permitindo a investigação das relações entre os homens. (KOUDELA, 1996, p.58)

Portanto, a relação entre os homens apontada pela autora, e propiciada pelo desenvolvimento do modelo de ação, pode tornar-se ambiente fértil para aprendizagem comunicativa de línguas, uma vez que instaura nos participantes momentos de reflexão da e sobre a língua.

O processo de conscientização da aprendizagem e do lugar que o aprendiz assume frente a esta nova proposta de utilizar JTs a partir de modelos de ação nas aulas de língua italiana será discutido na próxima seção, cujo tema central será sobre os protocolos.

2.4 Protocolos

Segundo Boy (2013), o primeiro registro da utilização da palavra "*protokoll*" aparece na pesquisa de Koudela (2007, p.21) sobre a peça didática, na qual relata que Brecht tinha preocupação em protocolar as reações das pessoas submetidas às suas peças, no caso referia-se à: "Aquele que diz sim"/ "Aquele que diz não".

"Aquele que diz sim" foi apresentada pela primeira vez, segundo Ewen (1991), em 23 de junho de 1930; despertando muitas discussões por parte da Igreja e dos alunos da Escola Karl Marx de Berlim, o que surpreendeu Brecht. Apesar disso, Brecht levou em conta as críticas nos protocolos desses alunos, que questionavam o final da peça.

Boy (2013) aponta que apesar desses protocolos terem sido feitos pelos alunos da Escola Karl Marx em 1930, foram publicados como "*protokoll*" somente em 1959 no "Caderno 4" dos *Versuche*.

No entanto, esses protocolos foram decisivos para a retomada da peça didática "Aquele que diz sim", em sua segunda versão intitulada " Aquele que diz não", na qual Brecht dava um novo caminho à história.

Dessa forma, com este pequeno percurso do episódio com a Peça Didática "Aquele que diz sim", temos o primeiro registro do termo protocolo utilizado por Brecht e da relação da escrita com a produção teatral.

No Brasil, segundo Japiassu (2001, p.62), a prática sistemática da confecção de protocolos a partir de sessões de trabalhos com os JTs foi inaugurada por Koudela, com base nos estudos sobre a teoria da peça didática de Brecht. Cabe ressaltar que a proposta da escrita do protocolo não é dependente do uso de JTs, assim como não foi um procedimento concebido por Viola Spolin e seu sistema de jogos.

Durante seu trabalho com os JTs e a sistematização dos protocolos, Koudela (2006) observou que o protocolo funciona como deflagrador do processo de aprendizagem, fazendo a leitura das vivências, incentivando a investigação coletiva. Acrescenta ainda, que este procedimento:

> - é um instrumento eficiente na articulação entre teoria e prática;
> - faz a leitura das experiências pretéritas;
> - propulsiona a investigação coletiva;
> - é instrumento de avaliação reflexiva;
> - é síntese de aprendizagem;
> - traz a experiência física para o plano da consciência;
> - tem a função de registro individual e de grupo.
>
> (KOUDELA 1996, 2001 *apud* LOMBARDI, 2005, p.111)[14]

A partir de uma vasta gama de conceituações, Lombardi (2005) define protocolo como um instrumento de reflexão e avaliação, uma síntese da aprendizagem materializada na escrita. Como já observado, o protocolo é um procedimento que se tornou comum nos trabalhos com os JTs, que tem como

[14] KOUDELA, I.D. Texto e Jogo: uma didática brechtiana, São Paulo, Perspectiva, 1996.

objetivo transpor os aprendizados construídos na prática (momento do jogo) para forma discursiva.

Para Boy (2013), o protocolo é criado por determinado autor depois de um encontro, no qual uma coletânea de JTs foi vivenciada com o grupo. Está relacionado com a experiência prática, sensorial e corporal que são interligadas e representadas por meio da escrita. A estudiosa ressalta, ainda, que não tem sua origem apenas em estudos teóricos, e acrescenta:

> O protocolo como um instrumento de avaliação do processo vivido utilizado, na metodologia de ensino aprendizagem [...] o texto do protocolo é primordialmente escrito, mas pode apresentar-se através de outras linguagens como: cenas, vídeos, músicas, fotografia, dança, desenho, canto, jogo, enfim é a manifestação de uma ideia provocada pelo evento do encontro ocorrido com o grupo do fazer teatral numa determinada data. (BOY, 2013, p.101)

Para o contexto de ensino de línguas, o protocolo funcionaria como momento de reflexão, interação e avaliação das aulas vivenciadas por meio dos JTs, uma vez que os alunos, ao produzi-los, estariam interagindo não só com as várias formas de aprender um idioma apontadas pelos colegas, como também teriam a possibilidade de (re)construir suas ações frente ao processo ensino-aprendizagem e as várias etapas que o constituem.

O conceito de protocolo utilizado para esta pesquisa consiste em produções verbais e não verbais, que são elaboradas pelos alunos de língua italiana durante as oficinas com os JTs, a fim proporcionar-lhes um canal para que expressem lembranças, percepções e reflexões acerca do processo que envolve a aprendizagem de uma nova língua.

Assim, ao propor o uso deste procedimento, temos a intenção de revitalizar o ambiente de ensino-aprendizagem de LE. No entanto, é necessário diferenciá-lo do diário de bordo, utilizado com muita frequência nas aulas de línguas, cujo objetivo é o de registrar eventos por meio de descrições. A produção de protocolos, ao contrário, parte das experiências, isto é, consiste em uma reflexão a partir da prática e não somente dos procedimentos. Nossa intenção não é minimizar a importância dos diários de bordo em favor dos protocolos, mas sim apontar um novo aliado à abordagem comunicativa no ensino de LE.

O protocolo está ainda relacionado com o conceito de dialogismo de Bakhtin (1953), segundo o qual os enunciados têm caráter dialógico, pois sempre pressupõe uma atitude responsiva do(s) outro(s). Isso equivale a dizer que, o outro não é um destinatário pacífico, cuja única função se resume em compreender o locutor, sua atitude em relação à fala do locutor é sempre ativa.

O fato de o autor do protocolo trazer a “fala” de temas estudados, autores relacionados, professor e dos colegas do grupo, demonstra por si só o caráter dialógico deste instrumento, já que, segundo Bakhtin (2006), para haver compreensão é preciso compreender outra consciência, a consciência do outro e seu mundo, outro sujeito que é o autor.

O autor ressalta ainda que a língua e a palavra são essenciais para a vida humana, no entanto, a palavra só assume sentido com o auxílio de outras da mesma língua e das relações entre elas.

O protocolo, que possui em sua estrutura algumas características da concepção de Bakhtin, pode ser bastante útil para o processo de ensino e aprendizagem de língua, se interpretarmos a palavra como o aprendizado isolado do idioma com seus aspectos formais, que somente assumirá significação quando relacionado com as diversas maneiras de comunicação ocasionadas pela interação entre os indivíduos. Sobre o fenômeno social na interação verbal realizada pela enunciação, o autor esclarece que:

> [...] O enunciado é produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor. [...] Há na formação do enunciado dois elementos que o determina: o primeiro é a ideia, isto é a intenção que o autor tem ao transmitir seu enunciado, e o segundo elemento é a realização desta intenção. (BAKHTIN, 2006b, p.116)

Desse modo, o aluno que produz o protocolo na língua alvo pensa nos seus destinatários, que são os outros componentes do grupo. Ao escrever seu enunciado tem como intenção apresentar suas impressões, reflexões, angústias, percepções, por meio da língua aprendida, daquilo que foi vivenciado com os JTs, uma vez que o protocolo consiste em um texto produzido para ser compartilhado com o grupo do seu contexto social.

O processo de interações e compreensões presentes no protocolo pode ser interpretado com base nas considerações de Bakhtin (2006a), segundo as quais o interlocutor, ao construir o seu enunciado, atribui a ele estilo e forma revelando diferentes camadas e aspectos de personalidade individual. Tal fato nos leva a observar que na elaboração do protocolo, o aprendiz de LE assume um caráter ativo tanto na construção de sua aprendizagem, quanto na recepção do enunciado produzido pelos colegas, já que é necessário haver compreensão além de estruturas linguísticas, mas também, das várias mensagens que surgem das interações, negociações e da própria dinamicidade que a LE imprime no contexto de comunicação.

Dentre os vários pontos arrolados na teoria de Bakhtin, é possível inferir que os enunciados produzidos nos protocolos consistem em eventos únicos, gerados a partir de percepções ora individuais, ora em grupo, que permitem a manifestação do que foi vivenciado durante os trabalhos com os JTs; em que todos os participantes têm oportunidade de compreender e serem compreendidos por meio de uma comunicação ativa seja ela oral ou escrita.

Diante do que foi arrolado sobre os protocolos, podemos assegurar o seu aporte para o processo de ensino-aprendizagem de LE com foco na abordagem comunicativa, uma vez ao escrevê-los, existe a preocupação evidente em transpor os aprendizados construídos na prática, tendo estes um papel de metacognição na potencialização da aprendizagem da nova língua.

CAPÍTULO 3 - METODOLOGIA DA PESQUISA

Este capítulo está dividido em quatro seções que visam descrever e detalhar os procedimentos de coleta e preparação dos dados para análise.

A primeira seção “Contexto de pesquisa: um esboço de várias ações”, tem como objetivo descrever a definição do contexto a ser analisado pela pesquisa, isto é, um curso de extensão em língua italiana, ministrado pelo pesquisador na Universidade de São Paulo.

A segunda seção, intitulada “Os participantes e instrumentos de pesquisa” visa a apresentar o perfil dos alunos/professores envolvidos na pesquisa, assim como os instrumentos utilizados na coleta de dados.

Na terceira seção, “Do questionário incial”, discutimos a escolha deste instrumento de pesquisa, assim como a dinâmica de sua aplicação durante as aulas ministradas no referido curso.

A quarta seção, “Experiências em curso”, foi subdividida em cinco subseções e consiste na descrição de cada uma das aulas ministradas durante o curso de extensão em língua italiana, contexto de pesquisa desta dissertação.

Tendo como ponto de partida investigar as contribuições da pedagogia do teatro, mais especificamente dos JTs, no processo de ensino-aprendizagem, esta pesquisa é interpretativista, de base etnográfica, em que buscamos compreender os significados que os sujeitos atribuem às suas ações.

A pergunta de pesquisa que direcionou o presente trabalho foi a seguinte:

Quais as contribuições dos JTs para o ensino de língua estrangeira (italiano)?

Para responder a pergunta principal, elaboramos as seguintes subperguntas:

a) Como se caracteriza o processo de ensino-aprendizagem de língua italiana durante os JTs?
b) Como se dá a interação aluno-professor e entre alunos durante a aplicação dos JTs nas aulas de língua estrangeira?
c) Em que medida os JTs propiciam o uso autêntico da língua?
d) De que forma as habilidades comunicativas são trabalhadas durante os JTs?

Segundo Martucci)2001), a pesquisa interpretativa busca descrever e analisar os conceitos e raciocínios utilizados pelos próprios atores sociais e tenta reproduzir, de forma mais fidedigna possível, o mundo tal e qual os atores o compreendem e percebem. Para nosso objeto de estudo, esta escolha mostra-se coerente, visto que pretendemos realizar uma observação das contribuições dos JTs na realidade da sala de aula de língua estrangeira, assim como nos procedimentos metodológicos e na própria conscientização de professor e aluno em relação aos seus papéis no processo ensino-aprendizagem.

Ainda sobre a linha metodológica adotada pela presente pesquisa, cabe salientar que a mesma atende a duas características da etnografia. A primeira é aquela que contempla o pesquisador como principal agente na coleta de dados, sendo uma espécie de instrumento humano (ERICKSON, 1986); e a segunda consiste na interação constante entre pesquisador e situação a ser pesquisada (ANDRÉ, 1995).

3.1 O contexto de pesquisa: um esboço de várias ações

A pesquisa foi desenvolvida em dois contextos, para isso dividiremos esta seção em dois subitens, em que o primeiro se caracteriza por um projeto piloto que nos encaminhou para o segundo, que será foco de análise deste trabalho.

3.1.1 O projeto piloto no Centro de Estudos de Línguas

Num primeiro momento, o contexto inicial para pesquisa foi a sala de aula de língua italiana, nível intermediário, de um Centro de Estudos de Línguas (CEL) de uma escola pública situada em uma cidade de pequeno porte do interior do estado de São Paulo, onde o pesquisador exerce a função de professor coordenador.

O CEL é um projeto da Secretaria da Educação que oferece aos alunos de escolas públicas oportunidade de estudar idiomas, entre eles: inglês, espanhol, francês, italiano, alemão e japonês. Os estudantes desses centros têm idade entre 13 e 17 anos e são oriundos de qualquer escola da Rede Estadual de Ensino.

Atualmente o Governo do estado de São Paulo possui 215 Centros de Estudos de Línguas, nos quais o aluno tem direito de cursar o idioma escolhido desde que matriculado no ensino regular a partir do 7º ano.

A escolha do idioma fica a critério do aluno e de acordo com a oferta de cada CEL, pois nem todos oferecem todas as línguas do projeto, ou não possuem professores habilitados ou pelo fato de que região em que está localizado o centro de línguas não possuir demanda para inscrições.

As classes são formadas a partir do número mínimo de 25 alunos e o material utilizado por cada CEL fica a critério de cada centro. No entanto, para 2015, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo adotará apostilas que estão sendo elaboradas por uma equipe de professores e coordenadores, a fim de estabelecer diretrizes em comum a todos os centros de línguas.

Os cursos mencionados acima são estruturados em seis estágios semestrais, sendo três estágios de nível I e outros três de nível II. A carga horária de cada estágio é de 80 horas, totalizando 480 horas, número este bastante considerável e que confere a muitos alunos um nível B2[15], segundo o Quadro Comum Europeu (QECR). Motivados pelo contexto descrito, iniciamos as oficinas de JTs em uma sala de aula do 2º estágio do nível I. Os encontros eram realizados semanalmente dentro da carga horária oficial do curso, ou seja, 3h e 20 minutos, em que utilizávamos cerca de 50 minutos para aplicação e interação das atividades planejadas com JTs.

As oficinas tinham como fio condutor textos do autor italiano Gianni Rodari, cujos textos apresentam humor e personagens tirados do cotidiano e da própria *commedia dell´arte*, fatores importantes que poderiam aproximar os alunos participantes desta nova proposta, isto é, trazer técnicas teatrais para a sala de aula

---

[15] É capaz de compreender as ideias principais em textos complexos sobre assuntos concretos e abstratos, incluindo discussões técnicas na sua área de especialidade. É capaz de comunicar com certo grau de espontaneidade e de à vontade com falantes nativos, sem que haja tensão de parte a parte. É capaz de exprimir-se de modo claro e pormenorizado sobre uma grande variedade de temas e explicar um ponto de vista sobre um tema da atualidade, expondo as vantagens e os inconvenientes de várias possibilidades. http://cvc.instituto-camoes.pt/fichaspraticas/formulario/quadro_niveiscomuns.html. Acesso em 18/12/2012.

de língua estrangeira e cujo objetivo era ampliar os conhecimentos de língua e cultura italiana.

Neste novo ambiente de ensino-aprendizagem de línguas, propiciado pelo uso de JTs, houve resistência da comunidade escolar, visto que as aulas eram oferecidas aos sábados à tarde, período que dificultava a locomoção dos participantes até a escola. No entanto com o desenvolvimento do projeto, cujo período foi de setembro a novembro de 2011, os alunos que permaneceram no curso, vivenciaram, de maneira intensa, a prática de JTs nas aulas de língua italiana.

Um fator que motivava as atividades do curso era o fato de o pesquisador estar cursando a disciplina “A Peça Didática em Bertolt Brecht” oferecida na Escola de Comunicação e Artes (ECA/USP). Durante as aulas com a professora Ingrid Koudela, que trouxe os JTs para o Brasil a partir de traduções e trabalhos realizados nesta área, dentre as principais: “Um voo Brechtiano” (1992), “Texto e Jogo” (1999), “Brecht na pós-modernidade” (2001) e “Jogos Teatrais” (1984), por meio dos quais pude ampliar meu arcabouço teórico e refletir mais conscientemente sobre cada JT vivenciado nos encontros.

As aulas da disciplina eram sempre práticas, havendo, então, a aplicação dos JTs com seu grande leque de variações. É importante ressaltar que a ideia de protocolo, escolhido como um dos instrumentos para esta pesquisa nasceu dessas aulas, uma vez que ao final de cada uma delas éramos solicitados a elaborar, individualmente, um protocolo em casa, que deveria ser sempre lido em voz alta no início da aula seguinte.

Creio que o protocolo do meu primeiro dia de aula sintetize e expresse o que seja vivenciar os JTs por meio desta disciplina:

> 17/08/11, dia de calor e que talvez provocasse maior inquietação de esperar o inusitado, o jogo seria aplicado, não somente discutido em teorias abstratas repletas de racionalidade. Ingrid pediu que lêssemos “um protocolo dos protocolos”. Mas será que protocolo é o que estou imaginando? Sei lá, tudo parece tão novo para mim que o óbvio parece uma álgebra linear (...) Vamos para o centro da sala, nem a imensidão dela consegue dispersar as atenções, que acredito estarem voltadas TODAS para mim – desafio, prática, desconhecido (...) Voltamos do intervalo e a proposta era o jogo “ um só em movimento”, perceber e ter atitude eram as soluções do problema (...) chamou o grupo para o debate, avaliar, mas sem aprovar ou desaprovar, hein! – Conclusões, muitas! – O gesto muda o conteúdo

> do texto!, Comentários – relevantes, complementários. Citações da sábia Ingrid, da sensível educatriz (...)

Diante de tais acontecimentos, a experiência descrita anteriormente e tantas outras como leituras de textos sugeridos, conversas informais com professores, participações e apresentações em congressos, optei por mudar o contexto.

A escolha em alterar para um novo contexto de pesquisa será arrolada no próximo subitem, no qual compartilho minhas percepções, anseios e objetivos que me levaram a definir este novo ambiente de pesquisa.

3.1.2 O Curso de difusão na USP: humor e jogos teatrais

O redirecionamento do contexto de pesquisa de alunos do C.E.L para graduandos, professores e estudantes de cursos livres de italiano, gerou uma expectativa e com ela uma nova hipótese: um grupo de alunos mais avançados do ponto de vista linguístico poderia contribuir com protocolos mais elaborados e, consequentemente, estes propiciariam um objeto de estudo que estreitasse caminhos para compreender a relação entre a pedagogia do teatro (JTs) e o ensino de línguas com base na abordagem comunicativa.

Com isso, no início do primeiro semestre de 2012, começamos a planejar um curso que seria oferecido por meio do Serviço de Cultura e Extensão na FFLCH/ Universidade de São Paulo (USP) a alunos de graduação em Letras/língua italiana e/ou professores de italiano que já estivessem atuando. Ressaltamos que a escolha desse perfil de público justificava-se pela necessidade de ter participantes mais avançados na língua alvo, como pontuado anteriormente.

Tomada a decisão de alterar o contexto de pesquisa, iniciamos a concepção do curso. Este, por sua vez, tomou forma em um encontro de alunos do Programa de Língua, Literatura e Culturas italianas, oferecido pelo Departamento de Letras Modernas (DLM) em meados do mês de maio de 2012, quando na ocasião convidamos uma mestranda, para dividir as aulas conosco.

A decisão de ministrar o curso com outro pesquisador alicerçou-se em dois motivos: o primeiro era estar mais seguro durante o desenvolvimento das aulas, além de ter ao meu lado um par experiente com quem pudesse discutir, questionar e refletir algumas de minhas possíveis inquietações; e o segundo estava relacionado à temática escolhida para o trabalho, o humorismo, tema bastante propicio para adaptações e aplicações dos JTs, uma vez que essa colega, estudante do humorismo no ensino de língua italiana, dispunha de material bastante rico composto por textos, charges, vídeos e informações culturais que agregariam maior consistência ao programa do curso com título "Humor e jogos teatrais".

É necessário reiterar que o desenvolvimento dos JTs necessita de um modelo de ação, tal como discutido no capítulo 2, que nesse caso, era material de humor. As aulas eram sempre iniciadas com algum "modelo de ação" relacionado a esse tema (textos, charges, obras de arte, filmes, etc) que tinham sua compreensão ampliada por meio das várias situações oportunizadas pela prática com os JTs.

Concebemos, então, uma segmentação da aula, isto é, para cada aula de 3 horas, 1hora e 30 minutos eram dedicados à temática do humor e a outra parte do tempo era reservada a discussões, reflexões e desenvolvimento de JTs. Tal sequência pode ser visualizada pela tabela a seguir:

AULAS	**CURSO DE DIFUSÃO: HUMOR E JOGOS TEATRAIS**		
	HUMOR		**JOGOS TEATRAIS**
	Das 13h às 15h30min **TEMAS**		**Das 15h50min às 17h20min** **TEMAS**
1	Introdução à questão do humor no ensino de línguas.	**Intervalo** **Das 15h30min às 15h50min**	Jogos teatrais: uma possibilidade na formação dos professores.
2	Estereótipos da cultura italiana.		Modelos de ação por meio de textos de vários autores.
3	Exemplos frequentemente trabalhados.		Aplicação dos jogos teatrais (instrução, foco e avaliação)
4	Compreensão da relação humor e realidade.		As várias linguagens produzidas pelos jogos teatrais.
5	Entendimento da importância dos estereótipos na formação de uma identidade cultural.		Proposta de ação a partir de experiências com jogos teatrais e o viés dos estereótipos na formação da identidade cultural.
6	Aplicação do questionário final		

Quadro 2: Segmentação do curso em aulas quanto aos conteúdos trabalhados.

O curso foi oferecido no período entre 09/07/12 e 16/07/12, as inscrições eram gratuitas e poderiam ser feitas *on-line* ou de forma presencial. No entanto, tivemos um baixo número de inscrições (5 alunos) devido ao curto tempo de divulgação e ao fato de ser oferecido em um mês de férias escolares. Os participantes inscritos serão apresentados na próxima seção.

3.2 Participantes e instrumentos de pesquisa

Conforme mencionado anteriormente, o grupo de alunos era pequeno, formado por cinco participantes: quatro do sexo feminino e um do sexo masculino, com idades entre 23 e 76 anos. Descrevemos abaixo o perfil de cada um deles:

- Célia (C.): 58 anos, administradora de empresa, possui cursos de língua italiana realizados na Itália e é diretora de uma Associação Italiana na cidade de Santos-SP.
- Fábia (F.): 27 anos, professora de língua italiana licenciada pela Unesp de São José do Rio Preto, atua há 4 anos como docente de língua italiana nos Centros de Estudos de Línguas (CELs) das cidades de Fernandópolis e Jales.
- Fernanda (Fe): 23 anos, aluna de graduação em Letras da USP, cursando o 3ºano, ainda não teve a experiência de lecionar a língua italiana.
- Helio (H.): 76 anos, professor universitário aposentado, realizou todas os estágios do curso “Italiano no Campus”, oferecido pelo Departamento de Letras Modernas da USP
- Irene (I.): idade não informada, professora e tradutora de língua italiana licenciada pela USP, leciona italiano há 21 anos na grande São Paulo.

A fim de traçar o perfil dos participantes do curso de difusão, foi elaborado um questionário inicial, que será apresentado adiante, e estará disponível no anexo.

O questionário foi dividido em duas partes: a primeira com questões fechadas, com objetivo de mapear a seguinte categorização: idade, contato com a língua italiana, expectativas do curso, preferências ao ensinar ou aprender uma língua estrangeira e assuntos mais abordados nas aulas de língua italiana. A segunda parte era formada de questões abertas, com intuito mais específicos: verificar as concepções de ensino por meio do teatro, as experiências com JTs, quais autores teatrais eram de conhecimento dos participantes, o que entendiam por jogo teatral e, por fim, quais as justificativas para não utilização dos JTs em sala de aula.

Outro aspecto que foi contemplado na construção do questionário para melhor mapeamento dos participantes e suas concepções acerca o processo de ensino-aprendizagem foi a disposição das perguntas, ou seja, aquilo que Goode e Hatt (1969, p.177) classificam como progressão lógica. Em outras palavras, o questionário apresentou uma sequência que levasse o participante a passar de um quadro de referência para outro, de maneira gradativa, facilitando seu entendimento para elaboração de cada resposta. Desta forma, optou-se por iniciar com perguntas fechadas, em seguida as relacionadas por ordem de preferência, passando às semi-estruturadas e por fim às abertas, isto é, aquelas que permitem que os participantes manifestem livremente suas opiniões.

Quanto aos instrumentos de pesquisa utilizados para a coleta de dados, foram elaborados os questionários inicial e final, realizadas gravações em vídeo das seis aulas e solicitados protocolos aos alunos. Elencamos a seguir cada instrumento e o respectivo objetivo durante a coleta de dados:

Instrumento de Pesquisa	Objetivos da Coleta
Protocolo	Obter o registro de reflexões acerca das experiências vividas nas aulas por meio dos JTs.
Questionário Inicial	Traçar um perfil dos participantes.
Questionário Final	Obter informações sobre as percepções dos alunos acerca do curso e do processo ensino-aprendizagem por meio de JTs.
Gravação em vídeo	Analisar as interações em sala de aula a fim de responder as perguntas de pesquisa.

Quadro 3: Instrumentos de pesquisa e objetivos da coleta.

3.3. Do questionário inicial

O questionário inicial tinha como objetivo coletar informações sobre o perfil de cada participante em relação às suas experiências durante o processo de ensinar e aprender uma língua estrangeira, em nosso caso o italiano. Pretendia-se, após a realização do curso, retomar algumas questões, de forma aberta, para confrontação e

verificação de possíveis mudanças e/ou resistências frente à aplicabilidade dos JTs durante as aulas de língua e cultura italianas.

Cabe ressaltar ainda que as questões iniciais não foram formuladas para mapear o curso, já que fora concebido antes de sua execução, mas atuaram como norte inicial para reflexão de cada participante, que no momento final do curso teria possibilidade de manter, rever ou mesmo estabelecer novos conceitos sobre o uso de JTs como técnicas no ensino de línguas.

Por meio do questionário inicial, obtivemos informações várias, que vão desde a relação dos participantes com a língua italiana até o grau de familiaridade com o novo termo proposto pelo curso, ou seja, JTs.

Quanto ao campo de atuação tivemos a seguinte configuração: 2 professoras, 1 licencianda, 1 professor universitário com habilitação em outra área que não a de língua estrangeira e 1 estudante de curso livre de italiano, tendo como principal atividade a presidência de uma associação italiana. Apesar de pequeno, o grupo era bastante diversificado em relação ao tipo de contato com o idioma, o que podemos contemplar a tabela a seguir, cujo tema é o tempo/tipo de contato com a língua italiana:

		Ascendência Italiana	Licenciatura	Cursos	Docência
PARTICIPANTES	C.	sim	----------	----------	----------
	F.	----------	4 anos	----------	3 anos
	Fe.	----------	1 ano e 6 meses	----------	----------
	H.	sim	----------	6 anos	----------
	I.	----------	4 anos	----------	21 anos

Tabela 2: Experiências com a língua italiana.

Quando indagados sobre as expectativas em relação ao curso, obtivemos respostas variadas que, novamente, denotaram uma diversidade, dessa vez de anseios em relação às aulas. Tais expectativas podem ser observadas por meio da tabela a seguir:

		Novas Técnicas de Ensino	Ler e Escrever Melhor	Superar o Medo de Falar	Compreensão Oral	Entender a Cultura
PARTICIPANTES	C.	x	x	x	x	x
	F.	x	----------	----------	x	----------
	Fe.	x	x	----------	x	x
	H.	----------	x	----------	x	x
	I.	x	----------	----------	----------	----------

Tabela 3: Expectativas em relação ao curso.

As impressões que emergem do questionário nos permitem afirmar que os participantes têm como objetivo melhorar três aspectos presentes no processo de ensino-aprendizagem: novas técnicas de ensino, falar com maior fluência e compreender a oralidade. Esses são pontos a serem discutidos mais detalhadamente no capítulo 4, de análise.

A concepção de ensinar e aprender foi foco das questões 1 e 2 da parte 1 do questionário inicial[16], com a finalidade de identificar a importância dada para cada tópico durante as aulas de língua estrangeira, tanto para alunos quanto para professores. Obtivemos a seguinte representação:

		Esportes	Comida	Política	Regiões (Geografia da Itália)	Jogos	História da Itália
PARTICIPANTES	C.	----------	x	----------	----------	---------	x
	F.	----------	x	----------	----------	---------	x
	Fe.	----------	x	----------	----------	x	x
	H.	----------	----------	----------	x	---------	x
	I.						

Tabela 4: Temas mais solicitados pelos alunos.

A tabela acima revela uma disponibilidade do grupo para experimentar o novo, neste caso, experiências com JTs, distanciando-se de um formato tradicional de curso. Por outro lado, percebemos a baixa ocorrência do tema jogos, em suas experiências anteriores como alunos de italiano, o que será discutido oportunamente na seção análise de dados.

Buscamos verificar, ainda, a familiaridade com o termo JTs no ensino de línguas. Desse modo, a segunda parte do questionário inicial foi elaborada com

[16] Anexo A, p. 133

objetivo de verificar o contato dos participantes com o teatro em geral afunilando-se, em seguida, para a questão do teatro em sala de aula de língua estrangeira.

Para a primeira questão (“Você costuma ir ao teatro?), tivemos três expressivos “nãos”, justificados pela falta de tempo, enquanto os outros dois participantes se detiveram indicaram ir com pouca frequência e lembrar vagamente do título das peças. Não ir frequentemente ao teatro, e a preferência por comédias chamou bastante a atenção

A segunda pergunta do questionário foi “Levando em consideração o processo de ensino-aprendizagem, cite uma situação em que textos teatrais foram utilizados para tal”. Essa pergunta revelou experiências bastante diversas, desde leituras teatrais e montagens a partir do texto “*Gli imbianchini non hanno ricordi*”, de Dario Fo, passando por representações somente de personagens famosos até a tradicional apresentação de final de curso de um esquete teatral. Dois dos participantes não relataram nenhum tipo de experiência em sala de aula com o teatro.

A terceira questão (“Você conhece algum autor de teatro italiano? Se sim, qual (is)?”) tinha como objetivo avaliar o conhecimento dos participantes em relação aos nomes de autores italianos de teatro Poucos autores foram lembrados,sinalizando para um conhecimento bastante restrito dos participantes. Dentre os mais citados obtivemos os seguintes nomes: Pirandello, Dario Fo e De Felippo.

A quarta questão (“Você trabalha os textos teatrais no ensino de língua estrangeira? De que forma? Se ainda é aluno, já teve alguma experiência com textos teatrais nas aulas da universidade?”) buscava verificar o uso textos teatrais em sala de aula de línguas. A resposta foi comum a todos os participantes, não houve nenhum relato de experiência nesse sentido, fato que aponta para a carência deste tipo de prática.

A quinta questão (“O que você entende por “JOGO TEATRAL?’) indagava os participantes sobre o que entendiam sobre jogo teatral. As respostas foram variadas:

F. “aprender de forma não habitual ou padrão”.

I. “dinâmicas que englobem textos e a metodologia do teatro”.

C.“acredito que a própria leitura dramatizada de um texto teatral (...) técnicas corporais, de colocação de voz, também (P4) “uma forma lúdica de ensinar idioma ou qualquer outra proposta”
H.“imagino que um aluno decore um texto de alguma peça (...)”.

A sexta questão (“Por que os jogos teatrais não são tão utilizados nas aulas de LE?”) tinha como opções de resposta: falta de conhecimento sobre o assunto; escassez de material; ausência de domínio das técnicas teatrais; vergonha do aluno; desinteresse do professor; outros.

A maioria das respostas concentrou-se em “falta de conhecimento sobre o assunto” e “ausência de domínio de técnicas teatrais”, o que representou uma motivação tanto para o curso quanto para esta pesquisa a fim de fornecer subsídios para que conhecimento e técnicas fossem mais acessíveis a todos aqueles que tenham interesse em aprimorar, ou mesmo contribuir para um processo ensino-aprendizagem cada vez mais autêntico, prazeroso e eficaz. Todas estas questões serão discutidas com maior profundidade na seção de análise de dados.

Os dados referentes ao questionário inicial possibilitaram um esboço de um grupo bastante diversificado em experiências, conhecimento da língua alvo e expectativas, mas muito motivado a experimentar o novo, nesse caso, praticar a língua italiana por meio dos JTs.

O questionário final também foi aplicado e suas respostas serão analisadas no capítulo 4, a fim de verificar possíveis mudanças nas concepções de ensino-aprendizagem de línguas, assim como na aparição de novos procedimentos, envolvendo os JTs com intuito de avistar prováveis mudanças no sentido de melhorar o contexto de sala de aula de língua estrangeira.

3.4 Experiências em curso

Com Larrosa (2002), entendemos a experiência como tudo aquilo que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. O curso de extensão teve como objetivo

oferecer um espaço para que isso acontecesse, isto é, os participantes tiveram a oportunidade de vivenciar várias situações na língua-alvo por meio dos JTs.

Essa perspectiva foi contemplada durante a execução do curso, entendendo que cada aula será nomeada daqui para frente como experiência. As experiências serão descritas, seguindo a ordem cronológica, no intuito de compartilhar o contato dos participantes com os JTs como técnicas/procedimentos para o ensino de língua italiana. Cabe dizer que as experiências serão descritas para que leitor possa compreender o formato do curso em termos de conteúdos, e que a análise será apresentada apenas no capítulo seguinte.

3.4.1 Primeira Experiência

Na primeira aula, houve a apresentação, em que foram arrolados os objetivos e os principais aspectos teóricos do curso. Em seguida, solicitamos que assinassem o termo de consentimento[17] para as gravações em áudio e vídeo (instrumentos de pesquisa que serão discutidos adiante). Justificamos ainda, que as filmagens seriam realizadas de forma direta, ou seja, com aparição de todos os participantes, pois para a análise do objeto de estudo era necessário ter registradas as experiências vividas durante cada JT. Quanto à filmagem os alunos reagiram de forma bastante positiva, isto é, não se opuseram e complementaram dizendo que era essencial gravar os jogos e que apesar de estranho para eles, gostariam de se ver nas gravações e receber informações sobre o andamento da pesquisa e sobre o dia da defesa da mesma.

Neste encontro houve dois momentos, a primeira consistiu em uma dinâmica na qual os participantes eram convidados a refletirem sobre o significado de “aprender uma língua”, com base esquema apresentado a seguir, para que, seguida, interpretassem, em pares, as metáforas:

[17] Anexo B, p. 136

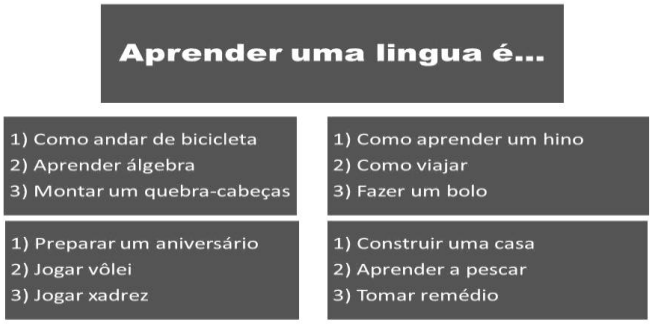


Figura 7: dinâmica aprender uma língua é...[18]

A segunda atividade consistia em um JT intitulado “Io e le persone”, cujo objetivo era dizer três informações pessoais “Io mi chiamo..., Ho ....(una cosa) e Mi piace...(qualcosa)”, a partir de uma adaptação do jogo “caminhada no espaço”, de Spolin (2006)[19]. Os participantes deveriam, ao mesmo tempo, falar suas frases e ouvir dos colegas, para posteriormente, num grande círculo, escolher um companheiro, do qual ouviram as informações para em seguida compartilhá-las com o restante do grupo.

Ao vivenciar este jogo, esperou-se que o participante percebesse que poderia agir e usar a língua de uma forma que não fosse a mesma do outro, sem que nenhum dos dois estivessem certo ou errado, apenas utilizando o idioma de acordo com suas próprias experiências.

A ficha de Spolin (2006), como discutida no capítulo 1, foi utilizada nesta pesquisa, com algumas adaptações para o ensino de línguas[20]. Para maior esclarecimento, apresentamos em seguida, a ficha do jogo “Io e le persone” utilizada nessa aula:

[18] Essa atividade foi realizada em uma das disciplinas que cursei no primeiro semestre de 2012 , dinâmica aplicada durante a disciplina “Aspectos Teóricos e Práticos da Formação de Professores de Línguas Estrangeira”, cuja ministrante foi a Profa. Dra. Isabel Gretel Maria Eres Fernández, da Faculdade de Educação/USP

[19] O texto em questão será apresentado no anexo.

[20] As adaptações às quais nos referimos consistem na criação de atividades para o ensino de língua italiana, que foram produzidas para este contexto de pesquisa, mas que mantém na íntegra a estrutura do fichário de Viola Spolin. Desta forma, a adaptação refere-se à confecção de cada ficha apresentada pelo pesquisador não tem origem de uma única ficha de Spolin, mas de vários jogos propostos pela autora.

Nome da Atividade: Io e Le Persone	**Seção: B**
Sequência Didática	
FOCO	Verbos essere, avere e piacere. Número Escolha livre, entre: objetos, pessoas, animais, hobbys. Dar informações pessoais, assim como gostos e preferências.
DESCRIÇÃO	Os alunos são orientados a completar três frases com suas informações e gostos. **Io sono...**, **Io ho...** e **Mi piace...** Devem caminhar livremente pela sala, dizendo as suas frases e escutando as dos outros. Depois de realizada a etapa das frases, os alunos devem fazer um círculo e apresentar o colega do qual apreendeu as informações.
INSTRUÇÃO	Durante a execução da atividade, serão necessárias as seguintes instruções: - Não parem de falar para escutar a informação dos colegas. - Lembrem-se que devemos escutar e ser escutados. - Você caminha como um idoso e fala como tal. Experimente. - Agora você fala em baixo tom de voz, mas com um caminhar apressado. OBS: Este é um exemplo de instrução durante o jogo, outras variações poderão ser aplicadas de acordo com a necessidade de cada professor e as peculiaridades do tema com o qual se está trabalhando.
AVALIAÇÃO	a) Qual a maior dificuldade em realizar esta atividade? Falar ou Escutar? b) Que estratégia criou para conseguir falar e escutar ao mesmo tempo? c) Houve alguma frase ou palavra cuja tradução você não entendeu? d) Você aprendeu alguma palavra nova com seu colega?

Quadro 4: ficha 1 - *Io e le persone*[21]

Ao final desta aula, exploramos, sucintamente, a ideia de protocolo, explicando-lhes que este seria um instrumento de pesquisa e que, portanto a partir das próximas aulas iniciaríamos com a sua leitura, a fim de compartilhar experiências e sensações vivenciadas anteriormente. Como complemento, solicitamos que lessem o capítulo 1 do livro “Brecht na Pós-modernidade” (2001, p.86 -93), que trazia considerações sobre os protocolos. Escolhemos esse procedimento, pois não queríamos que os alunos tivessem um modelo de protocolo, mas que a partir de uma leitura individual e menos formal chegassem às suas próprias conclusões.

3.4.2 Segunda Experiência

[21] A produção desta atividade foi elaborada a partir das seguintes fichas de Spolin (2006): A6 – caminhada no espaço; A7 – caminhada no espaço # 2; e a ficha caminhada com atitude.

No segundo dia de curso, iniciamos nosso encontro com a leitura dos protocolos, no entanto apenas dois alunos o haviam feito, e num primeiro momento relutaram em compartilhá-lo com os demais. Como estratégia para baixar as tensões e o medo de errar, muito comum entre os aprendizes de língua estrangeira, propus ler o meu protocolo. Essa atitude foi bastante positiva, encorajando um dos alunos a apresentar o seu:

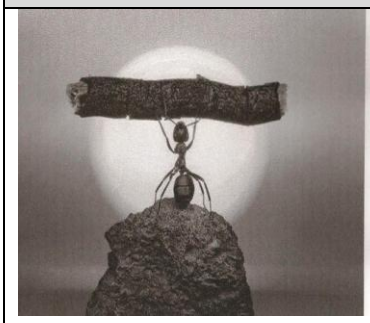
Original	Tradução
Bello, eh ? questo protocollo Riuscì a capirlo solo dopo gli esempi.. Và bene, lo vedo come u n a sfuggita, dove posso mettere alcune delle mie brontole sulla carta. Metterle tutte sarebbe impossibile. Meglio ancora, lo guarderò come u n giornale, dove metterei, ogni giorno, alcuni dei pensieri che arrivano, che serpeggiano nel mio cervello mentre ´aula si svolge e i compagni ed insegnanti espongono i loro punti di vista.	Bonito hein? Este protocolo. Consegui entende-lo somente depois de exemplos... Ok, o vejo como uma escapadinha, onde posso colocar minhas reclamações no papel. Colocar todas seria impossível. Melhor ainda, o guardarei como um jornal, onde colocarei, a cada dia, alguns dos pensamentos que chegam, passeiam no meu cérebro enquanto a aula se desenvolve e os companheiros e professores expõem o ponto de vista deles.

Quadro 5: Protocolo produzido pelo aluno H. [22].

Em uma análise prévia, dois pontos chamam a atenção: o primeiro é que o aluno só consegue entender o que é realmente o protocolo depois de ter exemplos, o que sugere um aprendiz suscetível à necessidade de um modelo para dar segurança antes de executar a atividade, isto é, no contexto de ensino de línguas um estudante bastante centrado nas ações do professor. O segundo é o fato de entender o protocolo como um jornal, no qual noticia, descreve a aula de maneira sistemática, ou seja, sem muitas reflexões acerca do que foi descrito e de sua participação durante o processo ensino-aprendizagem.

Na sequência, outra aluna se propôs não apenas a ler, mas também, mostrar o seu protocolo, pois havia também uma imagem que representava a aula anterior:

[22] Os protocolos produzidos pelos alunos serão apresentados em seu formato original, isto é, sem correções.

Original	Tradução
 Ce la posso fare e ce la farò, anche se la gambe tremono e la braccia cedono sotto Il peso delle incombenza, anche se Il mio sguardo rifugge la luce torneró a guardare quel sole. Ce La posso fare perché sono piu forte delle mie convinzioni, della mia fragilità. Ce La posso fare perché ora so che lo voglio davvero.	Eu posso fazer e o farei, mesmo que as pernas tremam e os braços cedam debaixo do peso da incumbência, também se o meu olhar escapa da luz voltarei a olhar aquele sol. Eu posso fazer porque sou mais forte do que minhas convicções, de minha fragilidade. Eu posso fazer porque agora sei que o quero verdadeiramente.

Quadro 6: protocolo produzido pela aluna C.

A partir de um comentário oral sobre o protocolo, a estudante expôs que durante os JTs se sentia como uma formiga, pois para alcançar os objetivos de cada jogo era necessária a participação, ao menos mínima, de cada participante. Essa observação, mesmo que prematura, sinalizava para certa plausibilidade do uso dos JTs, já que eles pretendem envolver e desenvolver as habilidades de cada aluno/jogador.

Feita a interação com os protocolos, iniciamos a sessão de JTs, em que o primeiro tinha como título "*Comincia con*...". Enfileirados, os alunos passavam um estojo, seguindo a sequência do alfabeto, ao som de uma música controlada pelo professor, que ficava de costas para a sala. Ao parar da música, o estudante que estivesse com o objeto na mão deveria falar, num tempo de um minuto e meio, seis nomes ou objetos que começassem com a letra correspondente. Para melhor entendimento do jogo descrito apresentamos a ficha a seguir:

Nome da Atividade: Comincia con ...	**Seção: A**
Sequência Didática	
FOCO	Revisar o vocabulário em italiano: objetos, pessoas, animais. Evidenciar não só o acervo lexical, como também o conhecimento cultural da língua em aprendizagem.
DESCRIÇÃO	Os alunos são orientados a permanecer em fileiras ou círculos. Em seguida, são informados que durante a execução da música, colocada pelo professor, deverão passar um objeto, dizendo a letra do alfabeto na

	sequência. Assim que a música for interrompida, o aluno com o objeto na mão deve dizer, num tempo de 1min 30seg, cinco palavras que comecem com a letra correspondente.
INSTRUÇÃO	Durante a execução da atividade, serão necessárias as seguintes instruções: - Não foquem no professor. - Não tentem adivinhar o momento que a música vai parar. - Concentrem-se nas letras do alfabeto. - Vivenciem o jogo com prazer. OBS: Este é um exemplo de instrução durante o jogo, outras variações poderão ser aplicadas de acordo com a necessidade de cada professor e as peculiaridades da terma ao qual está se trabalhando.
AVALIAÇÃO	a) Como você considera seu repertório lexical em língua italiana? b) O nervosismo ou medo de errar prejudicaram seu desempenho? c) Você acredita que para aprender uma língua estrangeira é necessário não ter receio de errar? d) Que estratégia criou para conseguir cumprir o objetivo do jogo? e) Você aprendeu alguma palavra nova com seu colega?

Quadro 7: ficha 2 - Comincia con...[23]

Esse jogo muito se assemelha a atividades de aquecimento, trabalhadas em momentos iniciais das aulas, em que elementos de aprendizagem, mesmo que em uma escala menor. Na seção que se refere às fichas adaptadas de Spolin (2006), esse jogo está nomeado como “ficha A”.

Assim, na sequência trabalhei com texto do livro “L´italiano ...si impara a teatro!”[24], como descrita na ficha abaixo:

Nome da Atividade: Il ladro confuso	Seção: C
Sequência Didática	
OBJETIVO(S)	Praticar situações que propiciem o uso de verbos no presente. Compreender e interagir com a ação proposta pelo texto sem a necessidade de uma tradução literal.
DESCRIÇÃO	A atividade é dividida em duas partes. - Primeira parte: Dar para os alunos o trecho A “I ladri” de Gianni Rodari, que corresponde ao início da história. Em seguida solicitar que, em pares, um leia para o outro, seguindo as instruções. Caso haja timidez, propor ao grupo de alguns voluntários leiam para todos os colegas.

[23] A produção desta atividade é baseada na ficha A50, Jogo dos seis nomes (SPOLIN, 2006).
[24] Ao final será possível visualizar a bibliografia citada em nossas referências bibliográficas.

	Obs: o trecho pode ser fotocopiado ou projetado em data-show. - Segunda parte: Pedir para que os alunos se dividam em grupos. Na sequência, oferecer o trecho B “I ladri” de Gianni Rodari e solicitar que façam uma leitura atenta a fim de compreender a ação proposta pelo texto e em seguida, estabelecer um tempo para que cada grupo monte a cena proposta pelo texto, tal qual como cada um a entendeu. Sugerir, ainda, que os mais tímidos podem fazer os narradores ou mesmo uma possível figuração, mas que não devem deixar de participar.
INSTRUÇÃO	Durante a execução da atividade, serão necessárias instruções em duas etapas. Primeira etapa: - Não tentar traduzir tudo. - Pedir ajuda para o companheiro. - Ler no pé do ouvido de seu colega. - Fazer uma leitura diferente daquele que faria. Tentar! Segunda etapa: - Observar quantos personagens podemos ter. - Verificar quem terá fala. - Criar novas situações a partir desta. - Como é o signor Guglielmo? E os ladrões? - Fazer a leitura atenta e observar os adjetivos, eles os ajudarão na construção dos personagens. OBS: Esse é um exemplo de instrução durante o jogo, outras variações poderão ser aplicadas de acordo com a necessidade de cada professor e as peculiaridades da terma ao qual está se trabalhando.
AVALIAÇÃO	a) O que você precisou para realizar bem a cena? b) Que situações tornam o texto divertido e estranho ao mesmo tempo? c) Você viveu alguma situação divertida ou estranha? Conte-nos d) Quais foram suas maiores dificuldades para compreender o texto?
TEXTO UTILIZADO COMO MODELO DE AÇÃO	a. **Il campanello per i ladri** Il signor Guglielmo / abita nei boschi / e ha molta paura dei ladri. / Il signor Guglielmo non è ricco, / ma i ladri / come fanno a saperlo? / Pensa e ripensa, / il signor Guglielmo / ha deciso di scrivere / questo cartello / e di metterlo sulla porta: / “Si pregano i ladri / di suonare il campanello. / Essi / saranno lasciati entrare liberamente / e potranno vedere /con i loro occhi / che qui non c’è proprio niente / da rubare. / (Di notte suonate a lungo / perché ho il sonno molto duro). / Firmato: /il signor Guglielmo”. b. Una notte si sente il campanello suonare. Il signor Guglielmo corre a vedere chi è. “Siamo i ladri!” sente gridare. “Vengo subito!” dice il signor Guglielmo. Corre ad aprire la porta, i ladri entrano con la barba finta e la maschera sugli occhi. Il signor Guglielmo fa loro visitare tutta la casa e i ladri possono vedere che non c’è proprio niente da rubare, neanche un gioiellino grosso come un grano di riso. Brontolano un po’ e poi se ne vanno. [...] Disponível em: http://www.pensieriparole.it/racconti/narrativo/racconto-42175-1/ acesso em: 10/05/14

Quadro 8: ficha 3 - *Il ladro confuso*[25]

A participação dos alunos nessa atividade, mais elaborada em Spolin (2006), foi bastante intensa e positiva, visto que estávamos num segundo encontro e a proposta de trazer os JTs para a sala de aula de língua estrangeira já apresentava grande aceitação por parte dos participantes.

No final do encontro pedimos para que os alunos refletissem sobre a epígrafe "O homem não ajuda o homem", da frase original de Bertold Brecht "o homem ajuda o homem" e trouxessem, na próxima aula, imagens que representassem o tema exposto.

3.4.3 Terceira Experiência

Esta aula não ocorreu como o planejado, pois compareceram somente três alunos. Os fatores externos podem ter influenciado para que isso acontecesse, pois chovia muito e fazia muito frio naquele dia, além de o curso estar sendo ministrado nas férias de julho.

Por isso, foi preciso redirecionar a aplicação dos JTs, e com esse procedimento, surgiu a reflexão sobre a quantidade de alunos necessária para se trabalhar os JTs, objeto que analisaremos na seção análise de dados.

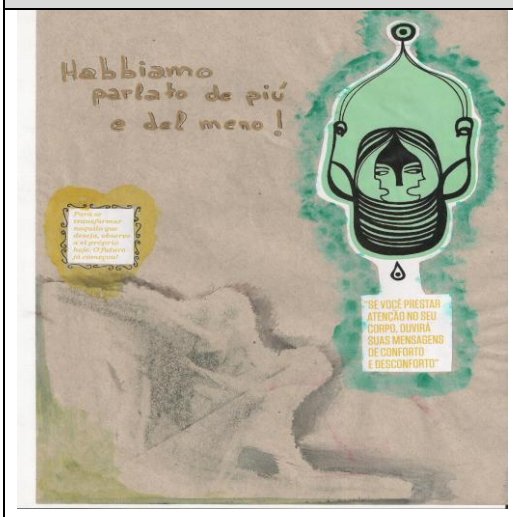
Decidimos, então, prolongar a parte da aula da professora-colega de curso, que versava sobre os gestos dos italianos, deixando um tempo menor para aplicação de um único jogo que descrevemos a seguir.

Realizamos o jogo "*le mani che dicono*", com a temática proposta na aula anterior "o homem não ajuda o homem". Sugerimos que fizéssemos a discussão das imagens na aula seguinte, e que naquele momento trabalhássemos com as mãos. Assim, com um tempo estimado em 5 minutos, cada estudante deveria representar com suas mãos, sem fala ou som, a temática "o homem não ajuda o homem".

[25] A produção desta atividade está baseada na fichas de Spolin (2006) A75 – dar e tomar: leitura; A77 – construindo uma historia para leitura; e B05 – dar e tomar: aquecimento.

Todos os presentes expressaram-se de maneira bastante crítica, criativa e coerente, visto que, mesmo sem verbalização os outros jogadores deveriam criar legendas imaginárias para compreender a mensagem encenada por cada colega.

Na sequência, uma aluna pediu, espontaneamente, para compartilhar o seu protocolo, que transcrevemos:

Original	Tradução
	Falamos de tudo um pouco!

Quadro 9: 2ºprotocolo produzido pela aluna C.

Embora tenhamos uma seção somente para analisar os dados, é inevitável dizer, neste momento, que o envolvimento dos alunos com o protocolo desperta entre os estudantes o desejo de se engajar no processo, como podemos ver no protocolo acima, em que não há somente um simples registro da aula, mas também, a preocupação em sintetizá-la em desenhos esfumaçados, recortes de figuras, cores e frases emblemáticas.

3.4.4 Quarta Experiência

Ao contrário da aula anterior, todos os alunos estavam presentes. Como de praxe, iniciamos com a leitura dos protocolos, no entanto, pude perceber que os alunos se sentiam mais seguros e engajados nesta prática, uma vez que a troca de

experiências já transcendia o caráter descritivo da aula e encaminhava-se para questões mais abrangentes, como por exemplo, aspectos culturais da língua, presentes, por exemplo, no protocolo do aluno H:

Original	Tradução
Venerdì scorso, ho portato il lasciapassare del mio padre dei tempi della Seconda Guerra Mondiale. Dopo la dichiarazione di guerra del Brasile contro le così chiamate Potenze del ´Asse (Italia, Germania e Giappone) nel 1942, era d ´obbligo che gli italiani, tedeschi e giapponesi che abitavano in Brasile lo portassero quando si trasferivano di un posto al ´altro nel paese. Questo documento ha destato un pó di curiosità fra i miei compagni di corso. *Hélio Dorigo* *Luglio/ 2012*	Sexta-feira passada, levei “lasciapassare” (documento) do meu pai dos tempos da Segunda Guerra Mundial. Depois da declaração de guerra do Brasil contra as chamadas potências (Itália, Alemanha e Japão) em 1942, era obrigatório que os italianos, alemães e japoneses que moravam no Brasil levassem este documento consigo, quando iam de um lugar ao outro. Este documento despertou um pouco de curiosidades entre os meus colegas de curso.

Quadro 10: 2º protocolo produzido pelo aluno H.

Visto que o tema da aula anterior havia sido “estereótipo dos italianos”, o protocolo do referido aluno trazia um documento de seu pai do período da Segunda Guerra Mundial e com ele as histórias vivenciadas naquela época. A próxima intervenção foi trabalhar com as imagens trazidas pelos alunos[26] sobre a temática “o homem não ajuda o homem”. Os estudantes deveriam colocar seus respectivos materiais no chão, a fim de formar um grande círculo e, em seguida, se alternarem, em sentido horário, visualizando e refletindo sobre cada imagem. Realizada esta primeira etapa, abrimos um debate sobre as impressões de cada um, a partir de duas questões norteadoras:

1) Quais os motivos que o levaram a trazer esta(s) imagen(s)?
2) Por que tais imagens chamaram atenção?

[26] Anexo C, p. 137

No capítulo 4, discutiremos os resultados desta ação que tem como base a teoria de “modelo de ação” de Bertold Brecht. No entanto, é preciso dizer, como parte da descrição da aula, que os alunos se envolveram de maneira significativa, já que expuseram suas opiniões ora na língua alvo, ora na língua materna, sem preocupações formais, isto é, sem receio de cometer erros na LE.

A atividade seguinte foi o *tableau vivant*[27], cujo principal objetivo era trabalhar questões de estética com os alunos a partir da interação com obras de arte do cenário mundial[28], entre elas a do pintor italiano *Boticelli*. Em um primeiro momento, apresentamos em *power-point* a definição do “quadro-vivo”, recurso muito utilizado na prática dos JTs. Em seguida, dividimos os alunos em grupos, que tinham como tarefa escolher uma das obras, a fim de representá-la aos demais colegas, que deveriam identificar a qual imagem correspondia.

As duas atividades descritas anteriormente, “o homem não ajuda o homem” e “tableau vivant”, foram desenvolvidas com a proposta de se trabalhar um elemento teórico que buscamos trazer para o contexto do ensino de línguas, o modelo de ação brechtiano, discutido por Koudela (1999).

Após envolver os participantes em um ambiente descontraído, propício à criatividade, interação e colaboração, apresentamos um texto do ator e comediante Eduardo de Filippo intitulado “*Sabato, domenica e lunedì*”[29], a partir do qual os participantes deveriam realizar um montagem teatral a ser apresentada na aula seguinte.

A escolha deste modelo de ação foi devido ao fato de a temática do texto estar relacionada a aspectos trabalhados durante o curso, tais como: estereótipos da mulher italiana na cozinha, como se relaciona a família italiana e o que comem aos domingos.

Com isso, os alunos tiveram oportunidade de reconstruir o texto original a partir de suas próprias concepções, ampliar o acervo linguístico e muitas vezes adaptá-lo para um contexto mais atual, visto que a peça data de 1956. Além disso, assumiram o papel das personagens na perspectiva que achavam mais coerente, utilizaram a língua italiana em uma situação de improvisação (SPOLIN, 2003), que

---

[27] Palavra de origem francesa que quer dizer “quadro-vivo”, expressão criada pelo filósofo francês Denis Diderot, se define como representação de obra de arte realizada por atores ou modelos. Teve origem no século XIX com a fotografia, em que grupos faziam uso do *tableau vivant* como forma de diversão (grifo do autor)

[28] Anexo D, p. 141

[29] Anexo E, p. 143

no ensino de línguas entendemos como situação autêntica, uma vez que a proposta não era decorar as falas, mas sim, esquematizá-las e praticá-las por meio do JT da representação.

Como um dos princípios dos JTs é que cada jogador tenha autonomia de suas ações, retirei-me da sala, deixando que os alunos trabalhassem livremente nos últimos momentos desse encontro.

3.4.5 Quinta Experiência

Para este encontro, último dia do curso, estavam programadas a seguintes sequências didáticas: apresentação da adaptação do texto "*Sabato, domenica e lunedì*" de Eduardo de Filippo, aplicação do questionário final e uma pequena confraternização.

Começamos com a encenação, visto que os alunos estavam ansiosos para atuar de maneira improvisada na língua-alvo. O resultado e todo o processo de construção linguística, cultural e teatral serão discutidos no capítulo 4, em que se pretende discutir e refletir sobre as possíveis contribuições proporcionadas pela relação da pedagogia do teatro com ensino de línguas.

Em seguida, realizamos um pequeno debate com os participantes, com intuito de compartilhar suas concepções, impressões, dificuldades e aprendizagens durante a experiência de vivenciar os JTs como técnicas para ensino-aprendizagem de língua italiana.

A última atividade foi a aplicação do questionário final, realizada no último dia do curso oferecido.

No próximo capítulo, apresentaremos a análise de dados, que teve como embasamento teórico a pedagogia do teatro e estudos de linguística aplicada.

CAPÍTULO 4 - ANÁLISE DE DADOS

Neste capítulo apresentaremos a análise de dados, organizada em quatro seções, que foram estruturadas com base nos seguintes eixos temáticos: autonomia do aluno, interação negociada, autenticidade no uso da língua e ensino comunicativo.

Na primeira seção, **O desenvolvimento da autonomia e o uso integrado das habilidades linguísticas***,* discutiremos os dados a partir da pedagogia pós-método de Kumaravadivelu (1994) e as macroestragégias propostas pelo autor. Apresentaremos um recorte do questionário final que fundamenta a análise da relação entre JTs e habilidades contempladas no contexto de ensino e aprendizagem de línguas. Por fim, discutiremos as etapas das fichas, propostas por Spolin (2005), a fim de apresentar momentos de autonomia propiciados pelo fazer durante a prática de JTs.

Na segunda seção, **Interações negociadas: espaços de aprendizagem**, temos como objetivo discutir os dados coletados com base nos conceitos de interação (FIGUEIREDO, 2003) e negociação (PICA,1994), relacionando-os com a macroestratégia “facilitar a interação negociada” (KUMARAVADIVELU,1994) e com conceitos da pedagogia do teatro (SPOLIN, 2001, 2006).

Na terceira seção**, Experiências autênticas e autenticidade no uso da língua***,* discutiremos os protocolos produzidos pelos alunos, assim como o “modelo de ação” (KOUDELA, 1996) proposto para a prática dos JTs. Ademais, procuramos relacioná-los às macroestratégias propostas por Kumaravadivelu (1994): maximizar as oportunidades de aprendizagem, desenvolver a consciência cultural do aprendiz, integrar as quatro habilidades e contextualizar o insumo linguístico.

Na última seção, **Ambientes para o ensino comunicativo**, pretendemos evidenciar as principais características dos JTs e suas potencialidades para o ensino comunicativo.

4.1 O desenvolvimento da autonomia e o uso integrado das habilidades linguísticas

Inicialmente, analisemos uma questão apresentada aos alunos no questionário final, no último dia de aula. Tal questão objetivou coletar informações a

fim de verificar qual(is) tópico(s) presentes no processo ensino-aprendizagem de línguas poderiam ser trabalhados com a prática dos JTs e as fichas adaptadas de Spolin (2001). A questão foi apresentada aos alunos da seguinte forma:

2 - Assinale os itens abaixo que são possíveis de se trabalhar a partir dos jogos teatrais e dê uma justificativa para o trabalho com um deles.

( ) Gramática
( ) Léxico
( ) Leitura
( ) Escrita
( ) Escutar/entender
( ) Falar/Conversar
( ) Cultura

Conforme podemos verificar, a pergunta apresentava alguns subitens que permeiam o contexto da sala de aula de língua estrangeira. Além disso, pedimos para que os alunos justificassem suas respostas, obtendo resultado unânime no que diz respeito à relação entre os JTs e os aspectos orais e culturais da língua, como podemos visualizar a partir do gráfico a seguir:

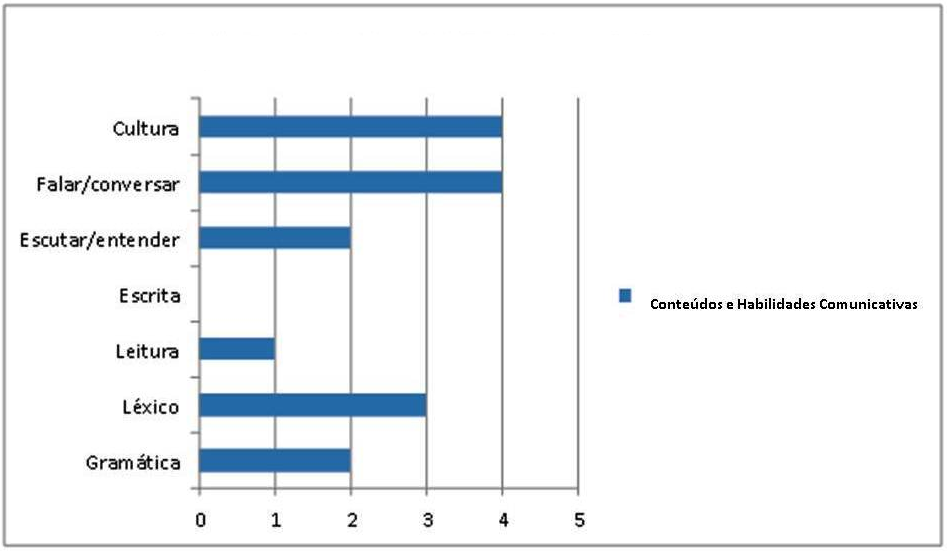


Gráfico 1: Relação JTs – Conteúdos e Habilidades Comunicativas.

A ocorrência nula da escrita pode ser atribuída à compreensão de protocolo como instrumento de avaliação e reflexão da própria experiência de aprendizagem.

Percebe-se que os alunos, ao produzirem os protocolos, instrumento de pesquisa relacionado diretamente à produção escrita, não se detiveram às estruturas formais da língua alvo, embora em suas justificativas apresentem a gramática como item possível de ser trabalhado por meio dos JTs, como podemos perceber na justificativa de I.:

> O ato teatral envolve texto falado (que engloba gramática, escutar/entender e falar/conversar), mas deve levar em consideração, também o lado cultural.

Neste excerto percebemos que o uso de protocolo no ensino de LE é uma expressão das práticas sensoriais e corporais que são interligadas e representadas por meio da escrita (BOY, 2013).

A partir desta discussão, é possível afirmar que os protocolos produzidos durante o curso foram interpretados como uma possibilidade de “trazer a experiência física para o plano da consciência” (KOUDELA, 1996), em outras palavras, para permitir que os aprendizes de LE desenvolvessem de maneira integrada e autônoma as habilidades de ler, ouvir, falar e escrever. Os alunos privilegiavam nos protocolos, imagens e textos em língua materna e quando sentiam-se encorajados escreviam na língua alvo, sem receio de errar e de serem reprovados. Estavam interessados em manifestar o que fora vivenciado por meio de eventos únicos (BAKHTIN, 2006), nos quais é priorizada a comunicação por meio de uma comunicação ativa, seja ela oral ou escrita.

A autonomia no fazer foi valorizada durante todo desenvolvimento do curso de difusão, no entanto, a apresentação final de uma improvisação feita a partir do texto *Sabato, domenica e Lunedì* de Eduardo de Filippo, que serviu como modelo de ação, trouxe evidências de que o processo de ensino e aprendizagem de LE, por meio dos JTs, priorizam as habilidades comunicativas por meio da integração. Na preparação para improvisação, os alunos tiveram oportunidades de ler o texto que fora apresentado como “modelo de ação”, ouvir a opinião dos colegas, falar seus apontamentos sobre o tema e escrever um *script* para o momento da atuação em grupo. Desse modo, as habilidades não foram trabalhadas de forma fragmentada, mas de maneira que a língua-alvo fosse praticada em sua totalidade.

Além de integrar as quatro habilidades, essa improvisação envolve cinco macroestratégias (KUMARAVADIVELU, 1994), a saber: desenvolver a consciência cultural do aprendiz; promover a autonomia do aluno; facilitar a interação negociada; contextualizar o insumo linguístico; maximizar as oportunidades de aprendizagem.

O texto fornecido aos alunos trazia alguns estereótipos da família italiana, e, para criação da improvisação, os alunos tiveram que ativar sua consciência cultural ao comparar as culturas entre Brasil/Itália e definir aquilo que era coerente ou não. Assim, percebemos que a atividade envolveu o desenvolvimento da consciência cultural do aprendiz.

O modelo de ação (texto de Eduardo de Filippo) teve a função de provocar a interação aluno-texto e aluno-cultura, de modo que os aprendizes dispunham de autonomia para fazer suas inferências e tirar suas próprias conclusões. Portanto, a atividade promoveu a autonomia do aluno.

Porque havia na atividade a negociação entre os alunos sobre o andamento que dariam à improvisação e quais situações mereceriam mais ênfase, houve facilitação de interação negociada.

Datado de 1959, *Sabato, Domenica e LunedÌ* contextualiza a sociedade da época, trazendo costumes, comportamento, ideologia. No entanto, pondo em prática a macroestratégia *contextualizar o insumo linguístico*, os alunos puderam moldar o texto apresentado a partir de contextos situacionais e extralinguísticos que deram forma e vida para improvisação desse grupo especificamente.

Podemos interpretar a improvisação de um texto teatral fornecido como “modelo de ação” como oportunidade de aprendizagem, na qual os alunos possam criar novas situações de comunicação a partir da ressignificação do insumo linguístico que foi dado. Com isso, houve maximização das oportunidades de aprendizagem.

Os alunos receberam o texto teatral fotocopiado, com o qual puderam interagir a partir da integração de todas as habilidades, uma vez que precisariam realizar a leitura, compreender o texto, além de compreender situações culturais que caracterizavam o texto como comédia e, por fim, criar uma situação de improvisação que esboçasse a essência daquele modelo de ação.

Cabe ressaltar que a proposta não era obter como resultado uma encenação fidedigna do texto dramático, pelo contrário, era atribuir responsabilidade aos participantes do processo de ensino-aprendizagem. Desse modo, temos bastante latente nesta atividade de improvisação, as três etapas propostas por Spolin (2006): instrução, foco e avaliação.

A instrução neste caso caracterizou-se pela proposta do desafio de se criar uma nova configuração a partir do texto *Sabato, Domenica e Lunedì*, no qual o professor assumiu o papel de condutor, auxiliando os jogadores a manter a concentração no foco, compreendido como o momento em que todos os participantes estão inseridos em um processo, cuja intenção seja solucionar um problema. O grupo de alunos improvisa a partir de suas concepções, conhecimento de mundo e sensações provocadas pelo "modelo de ação" apresentado.

Após a instrução e o foco ocorre a avaliação, momento que, como indica Koudela (2008), deve ser entendido como hora de compartilhar opiniões e de mudar a condição dos alunos, de observadores passivos a participantes ativos do problema, o que pode ser observado pela transcrição a seguir, na qual a aluna C., faz sua avaliação geral do curso:

C.: *Apesar de todos os meus obstáculos, meus momentos e minhas situações foi ótimo. Foi um acréscimo, um crescimento. Muito gostoso estar aqui, mais perto dos meus filhos. Foi corrido, trabalhoso, levantar acampamento com chuva com gato, mas foi uma delícia. É fazer, é ler, é estudar, é compartilhar, é viver, é ser feliz.*

A partir da fala da aluna C., percebemos que a avaliação proposta por Spolin (2006) consiste em um terreno fértil para reflexões, ajustes e avanços no processo de ensino-aprendizagem, em que o aluno torna-se plateia ativa do seu fazer e daquilo que pode vir a ser.

Nesta perspectiva de macroestratégias e etapas dos JTs spolianos , os alunos realizaram um *script* do que apresentariam como improvisação.

A fim de facilitar a compreensão da improvisação realizada pelos alunos, a seleção de imagens e a reflexão sobre esta prática, optamos por apresentar uma sinopse da peça.

A história proposta pelo texto de Eduardo Di Filippo acontecia na casa de uma família, onde todo sábado se preparava um dos molhos típicos italianos chamado

ragù, para ser degustado no domingo. Rosa representava a mulher italiana com atributos culinários, casada com Peppino, que na cozinha sempre se lamenta com a mulher de problemas relacionados aos filhos. Com clima bastante tenso, chega o almoço em família de domingo e está entre os convidados, o vizinho Luigi, que se mostra bastante interessado na esposa de Peppino, Rosa. No entanto, a reunião em volta da mesa e o saboroso *ragù* não são suficientes para atenuar o ciúme de Peppino que tem uma cena de descontrole. No dia seguinte, segunda-feira, todos se encontram na cozinha para comentar o ocorrido. Nesse momento, Peppino admite a atitude despropositada que tivera e relembra, na cozinha, a história de amor entre ele e Rosa.

Em contato com o modelo de ação, os alunos produziram seu próprio texto[30], sob o fio condutor dos estereótipos culturais, tais como: a mulher italiana na cozinha, o homem italiano como chefe de família, a relação sogra e nora e paixão pela culinária.

Assim de maneira autônoma, os alunos criaram a história de um marido que permanecia em casa, enquanto sua mulher administrava as contas da casa. Criaram, ainda, a situação da sogra que, embora não goste da nora, vai almoçar em sua casa. Em meio a essa situação de estereótipos, criam a personagem da vizinha, que faz uma visita no horário do almoço, justamente para participar desta refeição.

Utilizamos a gravação em vídeo durante as referidas aulas e decidimos selecionar os momentos mais significativos durante a prática de língua italiana por meio dos JTs, com intuito de ancorar nossa análise em um referencial mais concreto (a imagem e a transcrição). Desse modo, optamos pela transcrição multimodal, oferecendo além do texto, a sequência de imagens da improvisação em questão:

[30] Anexo F, p.151

Imagem 1: marido cozinhando à espera de sua esposa.

[A apresentação, então, se inicia. H. começa a encenar que está cozinhando e cantando. F. então diz:] **F.:** *Dai Lorenzo, tu non hai fatto ancora il pranzo.* **H.:** *Sì, ma lo faccio con premura, un bacino prima.* **F.:** *È perche io faccio il conto del mese.* **H.:** *Prova un pezzo di questa mozzarella di buffala.* **F.:** *No, no va benissimo questo, ma tu devi finire presto perchè già arriva la tua mamma.*	[A apresentação, então, se inicia. H. começa a encenar que está cozinhando e cantando. F. então diz:] F.: *Vamos, Lorenzo, você não fez o almoço ainda.* H.: *Sim, estou fazendo com cuidado, um beijinho antes.* F.: É porque es*tou fazendo as contas do mês.* H.: *Prove um pedaço desta muçarela de búfala.* F.: *Não, não está ótimo isto, mas você deve acabar logo porque a sua mãe já está chegando.*

Imagem 2: marido, esposa (com mão na cabeça) e a chegada inesperada da sogra.

[Fe. entra em cena] **Fe.:** *Ma, chi parla di me?* **F.:** *Ciao, ciao come stai, suocera cara? tutto bene?* **Fe.:** *Ma, che cosa voi dite di me? Io*	[Fe. entra em cena] **Fe.:** *Mas, quem está falando de mim?* **F.:** *Olá, como vai, querida sogra? Tudo bem?* **Fe.:** *Mas, o que estão falando de*

ho ascoltato. **F.:** *Io non dicevo niente, mia suocera cara. È perchè questo figlio (io ho fatto i conti della casa) e suo figlio non finisce mai.*	*mim? Eu escutei.* **F.:** *Eu não estava falando nada, minha sogra querida. É porque este filho (eu fiz a conta da casa) e seu filho não acaba nunca.* .

Imagem 3: mãe indagando o filho sobre o cardápio.

Fe.: *Ma, dai, sta facendo l´ insalata.* **H.:** *Sì, sarà un cibo buono.* **F.:** *La carne è pronta già?* **H.:** *È nel forno.* **F.:** *Sì, ah, meno male, proprio questo. Ma tua sia benvenuta alla nostra casa.* **H.:** *E andate via perchè "Chi fa da se, fa per tre".* **Fe.:** *Ho fame già.* **F.:** *Ma arriva sempre con la fame.*	**Fe.:** *Mas, olha só, está fazendo a salada.* H.: *Sim, será uma comida boa.* **F.:** *A carne já está pronta?* **H.:** *Está no forno.* **F.:** *Sim, ah, ainda bem. Mas seja bem-vinda à nossa casa.* **H.:** *E vamos logo, porque "Quem faz para um, faz para três".* **Fe.**: *Já estou com fome.* **F.:** *Mas ela sempre chega com fome.*

Imagem 4 : reação do marido e da esposa ao receberem a vizinha interesseira.

[C. imita o som de uma Campainha.]	[C. imita o som de uma Campainha]

C.: *Ciao, come stai?* **F.:** *Dai, entra, per favore. Ciao vicina, sto bene. Questa è mia suocera, tu conosci?* **C.:** *Humm, ma che odore buono, che cosa sta a cucinare?* **H.:** *Io ho fatto.*	**C**.: *Olá, como vai?* **F**.: *Vamos, entre, por favor. Olá vizinha, estou bem. Esta é minha sogra, você a conhece?* **C**.: *Humm, mas que cheiro bom, o que está cozinhando?* **H**: *Eu fiz.*

Imagem 5: primeiro plano - vizinha de costas sendo recebida; segundo plano - mãe discute com filho .

C.: *Alla casa mia non c'e pranzo. Sono stanca, mio figlio non lavora e io sto solo lavorando.* **F.:** *A casa nostra anche, se non finisce non c'è. Mio marito non finisce mai questo pranzo.Venti minuti?* **H.:** *Venti, ventitique.*	C.: *Na minha casa não tem almoço. Estou cansada, meu filho não trabalha e eu fico só trabalhando.* F.: *Na nossa casa também, se não acaba não tem. Meu marido não acaba nunca este almoço. Vinte minutos?* H.: *Vinte e cinco.*

Ao analisar a sequência de imagens e da produção oral dos alunos, percebemos que os JTs são um procedimento em sala de aula centrado na aprendizagem, uma vez que promovem oportunidade de interação, por meio de uma aprendizagem não linear. Neste caso, os alunos foram expostos a uma situação, na qual construíram a comunicação em LE por meio do fazer.

Além disso, alguns conceitos de Spolin (2003) ficam bastante evidentes quanto à sua concretização durante a prática dos alunos.

A solução de problemas é o primeiro deles, pois durante a improvisação os alunos tiveram um contato direto com a língua-alvo, por intermédio das várias habilidades comunicativas (falar, ouvir, ler e escrever), que não são trabalhadas de

maneira isolada, mas compõem um todo, em que o principal objetivo é solucionar problemas, isto é, apresentar uma improvisação na qual a comunicação seja utilizada de maneira autônoma e esboce a compreensão dos participantes em relação ao “modelo de ação”.

O segundo conceito spoliano, perceptível durante a improvisação, foi a espontaneidade, uma vez que os alunos estavam livres para solucionar o problema proposto, ou seja, improvisar a partir do texto teatral dado como “modelo de ação”. Esse procedimento permitiu a cada aluno expressar seu referencial interno, conhecimento de mundo e, mais ainda, a capacidade de reinterpretar o contexto a partir de uma interação direta e espontânea com a língua-alvo.

O terceiro conceito spoliano, evidenciado nos dados, está relacionado à expressão do grupo, que permitiu a cada aluno, a seu modo, integrar-se ao grupo por meio de um ambiente amistoso, onde a participação substitui a competição, isto é, existe uma interação de saberes na língua-alvo, cujo maior objetivo é o aprendizado compartilhado e contextualizando.

À luz dessas reflexões, confirmamos os resultados representados no gráfico “Relação JTs – Conteúdos e Habilidades Comunicativas”, apresentado no início desta seção, pois os alunos reconhecem a improvisação no processo de ensino de LE como um composto dinâmico (BROWN, 2002), constituído por energias que interagem e mudam de acordo com a experiência vivenciada.

Muito embora a escrita possa ser trabalhada por meio da aplicação dos JTs, é evidente que os participantes do curso trazem em sua concepção de aprender a escrita como habilidade mais estática, contrapondo-se ao dinamismo inerente aos JTs e ao próprio processo de aprender uma LE.

Na busca por compreender a autonomia do fazer, apresentamos no primeiro dia do curso o jogo “*Io e le persone*”[31], que consistia na variação do JT de Spolin (2003), chamado “Caminhada no espaço”, na qual os alunos deveriam caminhar pela sala dizendo seu nome, algo que possuía e algo de que gostava. A partir desta descrição, os alunos deveriam manter o foco de dizer suas informações e serem ouvidos ao mesmo tempo, seguindo diversas variações propostas pelo professor/mediador.

[31] Jogo Teatral apresentado como ficha 1 na p.59

A solução do problema seria, estando dispostos em círculo, os alunos deveriam apresentar o companheiro com o máximo de informações assimiladas durante o desenvolvimento do jogo. Assim, a aluna J. concluiu o JT da seguinte forma:

J.: *Io ho capito um pó di C., sì? Lei si chiama C. e non so cosa hai, ma so che le piace cucinare, le piace stare insieme a noi, le piace tante cose. Lei parlava che le piace tante cose che io ho ascoltato alcuni.*

J.*: Eu entendi um pouco de C., sim? Ela se chama C. e não sei o que ela tem, mas que gosta de cozinhar, gosta de estar junto a nós, gosta de tantas coisas. Ela falava que gosta de tantas coisas que eu escutei algumas.*[32]

Como sinalizou Koudela (2001), ao mesmo tempo em que se propõe um sistema de jogos, ele existe para ser superado e negado enquanto conjunto de regras. Foi exatamente o que a aluna C. fez, gerando outro problema à colega de turma J.

No início, a instrução era que deveriam ser dadas três informações (“Eu me chamo...”, “Tenho...” e “Gosto de...”), no entanto, a autonomia de C. ao dizer muitas coisas das quais gostava, levou J. a perder o foco da segunda informação(isto é, a segunda frase que deveria informar o que C. tinha),desse modo, a aluna J. não conseguiu solucionar todo o problema, que era dizer o nome da colega, o que ela tinha e do que ela gostava, apresentando somente as informações de seu nome e de suas preferências.

A partir dessa prática, simples do ponto de vista das estruturas linguísticas necessárias, podemos perceber que os JTs constituem um ambiente propício para que o aluno tenha oportunidade de, ao vivenciar o jogo, construir suas próprias significações na relação com três macroestratégias: desenvolver a autonomia, integrar as quatro habilidades e desenvolver a consciência cultural.

Ao final deste JT, realizamos a avaliação, momento que consiste em “transcender críticas de opinião pessoal e avaliar o que funciona e o que não funciona” (SPOLIN, 2010, p.24). Durante essa fase, obtivemos o seguinte depoimento:

---

[32] Nas transcrições foram mantidos os textos originais, com eventuais desvios gramaticais.

F.: *Non so, perchè deve essere una turma che sa già qualcosa della língua ,ad esempio, se io faccio con la mia turma di livello e dico è una frutta, sì! Adesso, se io faccio con una turma che inizia, prima settimana io non posso fare in italiano.*

F.: *Não sei, porque deve ser um grupo que já saiba alguma coisa da língua, por exemplo, se eu faço com a minha turma de nível e digo é uma fruta, sim! Agora, se eu faço com um grupo de iniciante, primeira semana eu não posso fazer em italiano.*

A partir deste trecho, podemos afimar que a participante F. avalia, a partir de exemplos concretos, a eficácia do JT vivenciado. Compartilha sua opinião em relação ao jogo e assume a posição de "plateia ativa do problema" (SPOLIN, 2010, p.24). Na avaliação da aluna F., professora de italiano, temos uma preocupação em adaptar o jogo ao nível linguístico dos alunos, ou seja, a instrução deve atender ao senso de plausibilidade (PRABHU, 1987), isto é, as experiências em sala de aula devem estar relacionadas com teorias e material linguístico que imprimam na prática pedagógica sentido a ela. Desse modo, é coerente dizer que os JTs possuem em si uma flexibilidade que atende uma abordagem de possibilidades que podem promover cada vez mais o aprendizado de LE a partir da comunicação.

Ainda no momento da avaliação, é interessante observar o depoimento do aluno H:

H.: *No, mia rabbia è parlare mentre. Io già ho fatto questo gioco in un'altro corso e non ho imparato niente. Ma era um po' difficile, era sopra letteratura e io solo mi hanno chiesto di portare un libro che non mi piaceva.*

H.: Não, minha raiva é falar enquanto. Eu já fiz este jogo em outro curso e não aprendi nada. Mas era um pouco difícil, era sobre Literatura e eu fui solicitado a pegar um livro que eu não gostava.

A avaliação do aluno H., que diz se sentir incomodado com uma atividade similar praticada por outro professor, relaciona-se à macroestratégia *contextualizar o insumo linguístico* (KUMARAVADIVELU, 1994), pois o fato de o aluno atribuir o adjetivo "difícil" a essa prática denota que o "modelo de ação", naquele caso um texto de Literatura, não fora contextualizado pelo docente em questão, o que tornou o insumo linguístico irrelevante. Dessa maneira, após compartilhar suas opiniões, o aluno H. promove a passagem de observador passivo diante do processo ensino-aprendizagem a participante ativo (SPOLIN, 2010).

Concluímos esta seção observando que as práticas discutidas contribuíram para o ensino-aprendizagem de italiano, uma vez que propiciaram aos alunos oportunidade de se comunicar na língua-alvo de maneira espontânea e autônoma, oferecendo-lhes diversas formas de aprendizagem, em que as habilidades comunicativas (falar, ouvir, escrever, ler) eram utilizadas de forma isolada, e em atividades cujo principal objetivo era solucionar os vários problemas apresentados durante o desenvolvimento de cada prática sugerida.

Identificamos, ainda, nessas atividades, as seguintes macroestratégias propostas por Kumaravadivelu (1994): desenvolver a consciência cultural do aprendiz; promover a autonomia do aluno; facilitar a interação negociada; contextualizar o insumo linguístico; maximizar as oportunidades de aprendizagem; e integrar as quatro habilidades.

Notamos, por fim, que houve a concretização dos seguintes conceitos propostos por Spolin (2005, 2006): instrução, foco, avaliação, solução de problemas, improvisação, espontaneidade e expressão do grupo.

4.2 Interações negociadas: espaços de aprendizagem

Para discutir as oportunidades de interações negociadas, focalizaremos o segundo dia do curso, no qual realizamos o JT intitulado “Comincia con...”. O jogo foi elaborado a partir de uma adaptação para o ensino de línguas da ficha A50, intitulada Jogo dos seis nomes (SPOLIN, 2001). A ficha adaptada, assim como seus procedimentos práticos, pode ser visualizada a seguir:

Nome da Atividade: Comincia con...	**Seção: A**
Sequência Didática	
OBJETIVO(S)	Ampliar o conhecimento lexical, por meio da interação e negociação com os colegas.
DESCRIÇÃO	A atividade propõe que os alunos, sentados ou em pé, passem um objeto (bola, estojo, etc). O professor deve colocar uma música e permanecer de costas para o grupo de participantes, devendo pausar a qualquer momento a música. Ao parar a música, aquele aluno que estiver com o objeto na mão deverá dizer seis palavras, na língua-alvo, que começam com determinada letra do alfabeto. O aluno ou professor que está no comando do som e da atividade deve estipular a letra.

INSTRUÇÃO	Durante a música, tente criar com os alunos um ambiente descontraído e propício para interação. Ao passar o objeto, oriente: - procure passar o objeto em um ritmo contínuo; - não jogue o objeto, a fim de livrar-se do problema. Antes de cessar a música, o professor/mediador, pode sugerir algumas variações: - passe em câmera lenta ao seu colega; - agora tente compartilhar o objeto com os olhos fechados e dizer que tipo de sensação é transmitida?
AVALIAÇÃO	a) É uma forma divertida de aprender o léxico? b) É possível aprender o léxico com os colegas? c) Nem todos apresentaram conhecer o mesmo vocabulário. O que isso significa quanto ao processo de ensino-aprendizagem?

Quadro 11: ficha 4 - Comincia con...

O jogo propunha que os alunos passassem determinado objeto ao som de uma música, controlada inicialmente pelo professor, que iria pausá-la a qualquer momento. O participante que estivesse com o objeto em mãos deveria, em um tempo de 1 minuto, dizer seis palavras iniciadas pela letra determinada por quem estivesse no "comando" da atividade. A imagem 6 registra um momento desse JT.

Imagem 6: alunos do curso de difusão de língua e cultura italianas durante JT "*comincia con...*"

Durante a atividade, o objeto, no caso um estojo, fica na mão da aluna C, que deve, então, dizer seis palavras que iniciam com a letra do seu nome.

Observamos durante o jogo, um momento em que os participantes advertem a colega sobre a repetição de determinada palavra. Essa prática explicita o procedimento de fiscalização (Spolin, 2001), que consiste na percepção mútua entre

os participantes, os quais tornam visíveis para os observadores do JT os objetos por eles representados, neste caso a apresentação de seis palavras que começam com a letra “C”. Esse momento está evidenciado na seguinte sequência:

A.: *È una parola con la lettera “C”.*
C.: *“C”? Ah, Dio. Vamos lá vai“canzone”, “cucina”, “(...)”, “cucinare”, “canzone”.*
[A., J. e I. dizem que a palavra “Canzone” já foi dita por I.]
F.: *Quello animale che noi abbiamo.*
C.: *Il coccodrillo.*

A.*: É uma palavra com a letra “C”.*
C.*: “C”? Ah, Deus... Vamos lá vai.“canção”, “cozinha”, “(...)”, “cozinhar”, “canção”.*
[A., J. e I. dizem que a palavra “canção” já foi dita por I.]
F.*: Aquele animal que nós temos...*
C.*: o crocodilo.*

Nesta primeira etapa, a aluna C. começa a dizer suas palavras, no entanto, simultaneamente, A., J. e I., exercendo a fiscalização (Spolin, 2001), chamam atenção da aluna para a palavra *“canzone”* que fora repetida, indicando que faltaria um vocábulo para solução do problema.

Diante da dificuldade da aluna C. de completar as seis palavras solicitadas sem que houvesse repetição, a aluna F., de maneira espontânea, sugere várias palavras, por meio de dicas, como por exemplo “é um animal que temos em casa”. A aluna J. também tenta ajudar dizendo que “a aluna C não gosta deste animal”. Imediatamente, por meio dessa interação, a aluna C. completa o seu rol de vocábulos dizendo “cachorro”. É o que se apresenta neste trecho:

F.: *Quell’altro animale che noi abbiamo a casa.*
J.: *A lei non piace, lei piacciono i gatti.*
F.: *Ah... certo.*
C.: *“Cane.”*
A.: *Ti piace il cane?*
C.: *Io non ho cane, ma mi piace.*
A.: *Vieni qui, Celia, adesso tu scegli, tu controlli.*
C.: *Io controllo.*

F.: *Aquele outro animal que nós temos em casa.*
J.: *Ela não gosta, ela gosta de gatos.*
F.: *Ah sim.*
C.: *“Cachorro”.*
A.: *Você gosta de cachorro?*

C.: *Eu não tenho cachorro, mas eu gosto.*
A.: *Venha Célia, agora você escolhe e controla.*
C.: *Eu controlo.*

A descrição do JT nos leva a observar a interação como elemento inerente a essa prática, uma vez que durante a instrução não fora estabelecido que os participantes poderiam ajudar uns aos outros. Dessa maneira, percebemos que o JT tem a interação em seu escopo, vista por Wells (1999) como momento em que se estabelece uma ação colaborativa entre os interlocutores, com o objetivo de solucionar o problema. Essa prática concretiza ainda, a macroestratégia de "facilitar a interação negociada" (KUMARAVADIVELU, 1994), a qual instiga o encorajamento do aluno e não apenas a sua mera reação automática a determinada situação controlada de aprendizagem. Verificamos, então, que os participantes do JT "Comincia con..." vivenciaram o jogo de maneira autônoma e espontânea a partir da interação aluno-aluno.

Na continuação da atividade, a aluna C. fica no comando do som. Quando ela para a música, o estojo está nas mãos de H., então C. pede para que ele diga palavras que comecem com a letra "y", todos riem, e C. diz que estava brincando, propondo, então, a letra "E". O aluno H. apresenta suas palavras e incluindo "ene" (letra n), porém ocorre a intervenção da aluna I., a qual adverte que o nome da letra não vale. Estas descrições estão presentes na transcrição a seguir:

[Adalberto dá instruções para C. de como operar o aparelho de som. C. se vira de costas aos demais para início do jogo.]
[O estojo termina na mão de H.]
C.: *Deve dire "y"* [todos riem]
A.: *Cattiva.*
C.: *"E". è facile.*
H.: *"E"? "espresso", "(...)", "ebreo".*
[Os demais jogadores dão dicas de outras palavras que se iniciam com a letra "e".
H.: *"eccellente", "egregio","enne". la lettera "n".*
I.: *Non vale, secondo me, il nome della lettera, no? Mi dispiace, secondo me non vale.*
H.: *"etereo".*

[Adalberto dá instruções para C. de como operar o aparelho de som. C. se vira de costas aos demais para início do jogo.]
[O estojo termina na mão de H.]
C.: *Deve dizer "y" [todos riem]*
A.: *Maldosa.*

C.: *"E" é fácil.*
H.: *"E"? "expresso", "(...)", "ebreu".*
[Os demais jogadores dão dicas de outras palavras que se iniciam com a letra "e".
H.: *"excelente", "egrégio", "ene" a letra "n".*
I.: *Não vale, na minha opinião, o nome da letra, não é? Me desculpe, mas na minha opinião não vale.*

Ao observar o comportamento da aluna C., de propor a letra "y", de maneira espontânea e jocosa, temos o que Spolin (2003) entende ser a essência, ou seja, trazer o "frescor e a vitalidade" para a sala de aula de LE. Além disso, retomamos a importância do jogo apontada por Lombardi (2005) "como atividade em que predomina a incerteza, em que o processo não é pré-determinado, nem o resultado é previsto". Em outras palavras, a interferência da aluna I., ao fiscalizar a validade da palavra "enne", direcionou esse JT como um terreno de incertezas, em que há grande flexibilidade dos participantes por meio de suas atitudes. Durante sua intervenção, a aluna I. praticou elementos que o JT propicia, isto é, foi motivada pelo jogo a pensar, examinar, explorar, testar hipótese e descobrir noções (COURTENY, 1980).

Nessa perspectiva, a interação surge num contexto em que os alunos tenham o direito de falar e expressar suas hipóteses, por exemplo, com a negociação proposta pela aluna I., de que a letra "E" só seria aceita quando iniciasse um vocábulo que não representasse a própria letra.

Neste caso, a aluna I. privilegiou a negociação de forma (PICA, 1994), isto é, questionou e negociou o aspecto lexical, foco do JT, que deveria apresentar uma coerência semântica, classificada por Pica (1994) como a compreensão do sentido dos vocábulos ou dos enunciados em determinado contexto.

Em outras palavras, para a aluna I., o fato de dizer vocábulos (nível lexical) não isentaria os companheiros de manter uma coerência de sentidos (nível semântico), em que as palavras não fossem ditas de forma aleatória, mas passassem por um processo que permitisse a todos os participantes aplicar seus conhecimentos, revê-los ou simplesmente reconstruí-los a partir da experiência proposta pelo jogo.

Na última etapa do JT, a aluna I. ainda não tinha participado, pois na primeira configuração do jogo, quem tivesse acabado de dizer as 6 palavras, assumiria o comando do som. No entanto, a aluna I. não teria como participar, foi então que o aluno H. propôs que se alterasse a Instrução do JT, isto é, que continuasse

controlando a música, mas que neste novo contexto, os participantes falassem as letras, em sequência alfabética, e quando interrompida a música, a aluna I. deveria dizer suas palavras a partir daquele novo foco, a letra. É o que observamos na seguinte transcrição:

[H. sugere que cada um diga uma letra e em quem o estojo parar, I. deve dizer as palavras com a inicial correspondente. A música para com H que fala "D".]
I: *Può essere nome proprio? No? "danza", "dialeto", "diavolo", "dondola", "duca", "diario".*

I.: *Pode ser um nome próprio? Não? "dança", "dialeto", "diabo", "cadeira de balanço", "duque", "diário".*

Com essa nova configuração do jogo, propiciada pela interação negociada entre os próprios alunos, podemos afirmar que na sala de aula em que predomine os JTs há espaço privilegiado para aprendizagem, em que o aluno se identifique como parte de um processo dinâmico, colaborativo e ativo. Houve nesse momento, a partir da intervenção de H., não apenas negociação de linguagem, mas também das regras em relação ao andamento do jogo.

No rol de sequências de JTs, propostas com objetivo de potencializar o aprendizado de língua italiana, por meio da interação e negociação, sugerimos, no penúltimo dia do curso, o trabalho com o *Tableau Vivant*[33], que tem sua tradução em português como "quadro vivo" e que, segundo Lehamann (2007), já era utilizado pela corte no século XVIII, cujos representantes ilustres da sociedade tinham hábito de se divertir imitando pinturas a partir de poses e roupas correspondentes.

A proposta de trazer um modelo de ação de ordem pictórica tinha como objetivo motivar os alunos a constituir uma cena improvisada, na qual fossem valorizadas suas percepções, conhecimentos internos, associações e realidades autônomas.

O jogo com o *tableau vivant* apresentou duas variações. Na primeira, um grupo de alunos deveria se retirar da sala, enquanto o outro grupo compunha a cena, que deveria ser identificada. Cabe ressaltar que não era necessária a representação total do quadro, os participantes poderiam realizar um recorte para a encenação estática. A segunda variação do jogo consistia na composição do quadro

[33] Definido como técnica na qual os atores estáticos em poses expressivas, buscam imitar uma imagem (PAVIS, 1996).

vivo, porém sem planejamento prévio, isto é, se escolhia uma obra, cada aluno, a seu turno, colocava-se em determinada pose, que deveria ser complementada pelo próximo aluno e assim sucessivamente.

Estabelecidos os elementos constitutivos dos JTs objetivo, descrição, instrução e foco (SPOLIN, 2003), os alunos escolheram para a primeira variação do jogo a obra de Pieter Brueghel, *Childrens plays*[34], da qual realizaram a representação de apenas um recorte. A seguir apresentamos o quadro do artista (1), bem como o recorte escolhido pelos alunos (destacado no pequeno retângulo vermelho, 2) e sua respectiva encenação (3).

Imagem 7: processo de construção de tableau vivant a partir do modelo de ação "Childrens Plays" de Peter Brughel.

[34] A leitura de *Childrens Plays* está documentada em Koudela (1999) em que a autora sistematiza a sua prática do jogo teatral com o modelo de ação brechtiano.

Por meio do modelo de ação *Childrens Plays,* de Peter Brughel, os alunos puderam interagir com a mensagem e refletir com os outros participantes, por meio da língua-alvo, suas impressões e ressignificações. Segundo Koudela (2007), esse elemento, muito comum na prática teatral, pode ser considerado uma introdução para a improvisação, que no contexto de ensino de L.E desencadeou diversas situações de comunicação até que se chegasse a um acordo sobre qual recorte seria representado.

Já a segunda variação de JT foi com o modelo de ação *La primavera,* de *Boticelli*, reproduzida a seguir, juntamente com uma imagem da encenação realizada pelos alunos em sala de aula:

Imagem 8: processo de construção de tableau vivant a partir do modelo de ação “La primavera” de Boticelli.

Como dissemos anteriormente, a segunda variação não apresentou um planejamento prévio entre os participantes, de modo que os alunos tiveram a interação no fazer. Após analisada a obra de Boticelli, cada aluno, de maneira espontânea, a seu turno, ocupava o centro da sala de aula assumindo determinado personagem do quadro; os demais participantes deveriam compreender na ação a que parte da pintura o colega se referia e integrar o quadro vivo de maneira a formar a imagem em sua totalidade.

No desenvolvimento deste JT, identificamos o que foi definido por Spolin (2005) como *plateia*, momento em que o observador solitário rompe a quarta parede e passa a ser parte integrante do jogo. Isso equivale dizer que o aluno passa de

observador passivo à participante ativo, pois, ao mesmo tempo que observa, se caracteriza como um futuro jogador ativo e essencial na concretização da atividade.

No contexto de línguas, a metáfora “romper com a quarta parede” representa usar a língua- alvo de maneira criativa, recombinando o aprendido a novas formas de expressão (NUNAN, 1999). Além disso, note-se que, embora não tenha havido desenvolvimento sistematizado e explícito das quatro habilidades, é possível identificar duas macroestratégias propostas por Kumaravadivelu (1994): desenvolver a consciência cultural e promover a autonomia do aluno, uma vez que os aprendizes interagiram com um modelo de ação pictórico e com suas vertentes culturais a partir de ações das quais foram autores autônomos.

Concluímos esta seção, notando que os JTs analisados contribuíram para o ensino-aprendizagem de italiano. Pudemos verificar que os jogos spolianos propiciam um ambiente onde a aprendizagem de LE emerge das interações negociadas entre professor-aluno e aluno-aluno. Além disso, os aprendizes utilizam a língua-alvo por meio dos mais variados contextos e com as mais diversas funções (LARSEN FREEMAN, 1986), tendo oportunidade de transformação interpessoal e intrapessoal por meio da língua em uso genuíno, sem enunciados pré-determinados ou *scripts*.

Na análise, identificamos, portanto, a efetivação das seguintes macroestratégias propostas por Kumaravadivelu (1994): facilitar a interação negociada e desenvolver a consciência cultural do aprendiz e conceitos propostos por Spolin (2003) (instrução, foco, avaliação e fiscalização).

4.3 Experiências autênticas e autenticidade no uso da língua

Para a discussão sobre as experiências e a autenticidade no uso da língua, tomamos como unidade principal de análise os protocolos redigidos pelos alunos.

No dia 13/07/12, iniciamos a leitura de protocolos. Na ocasião, o aluno H. trouxe como protocolo um documento italiano de seu pai, acompanhado de um texto produzido por ele, do qual tirou fotocópias e distribuiu a todos para que acompanhassem. O protocolo está reproduzido a seguir:

ORIGINAL	TRADUÇÃO
 Secretaria da Segurança Pública Superintendência de Segurança Política e Social Nº 57966 Nome: Filiação Nacionalidade Naturalidade Residência Registro Geral N.º 177.875 Carteira mod. 19, N.º 86.707 Título declaratório Cart. de Identidade N.º Certidão de registro N.º O PORTADOR DO PRESENTE, ESTÁ ISENTO DE SALVO-CONDUTO São Paulo de 1943 SUPERINTENDENTE Venerdì scorso, ho portato il lasciapassare del mio padre dei tempi della Seconda Guerra Mondiale. Dopo la dichiarazione di guerra del Brasile contro le così chiamate Potenze del ´Asse (Italia, Germania e Giappone) nel 1942, era d ´obbligo che gli italiani, tedeschi e giapponesi che abitavano in Brasile lo portassero quando si trasferivano di un posto al ´altro nel paese. Questo documento ha destato un pó di curiosità fra i miei compagni di corso. Hélio Dorigo Luglio/ 2012	Sexta-feira passada, levei o “lasciapassare” (documento) do meu pai dos tempos da Segunda Guerra Mundial. Depois da declaração de guerra do Brasil contra as chamadas potências (Itália, Alemanha e Japão), em 1942, era obrigatório que os italianos, alemães e japoneses, que moravam no Brasil, levassem este documento consigo, quando iam de um lugar ao outro. Este documento despertou um pouco de curiosidade entre os meus colegas de curso.

Quadro 12: 3º protocolo produzido pelo aluno H.

Após ter exposto suas experiências por meio do protocolo, o aluno H. inicia uma discussão (a imagem 10 registra esse momento), por meio da qual compartilha suas “experiências pretéritas” e “registro individual” (KOUDELA, 1996, 2001).

O protocolo produzido pelo aluno pode ser considerado autêntico se considerarmos os postulados teóricos da pedagogia de línguas. Breen (1985) indica como material autêntico quaisquer produções que o aprendiz desenvolva a partir da sua própria interpretação. Vieira (2012), por sua vez, relaciona o material autêntico aos textos orais, escritos e/ou visuais, dos quais os aprendizes se utilizam para se comunicar e que veiculam aspectos sócio-histórico-culturais de uma comunidade linguística. Nesta perspectiva, podemos afirmar que o protocolo de H. constitui-se material autêntico, já que o aluno apresentou suas interpretações por meio de um documento original de sua família.

Imagem 9: aluno H. durante o círculo de protocolos.

É interessante notar que os aspectos sócio-histórico-culturais, que imprimem ao protocolo caráter de material autêntico (VIEIRA, 2012), são compartilhados com os demais colegas. Observemos a fala do aluno H:

H.: *Mio babbo. Ci vede che questo documento è di quaranta tre, il mio figlio oggi è più vecchio che lui [il documento]. Quelli italiani dovevano, mi sono ricordato di una cosa interessante, non ho mai visto i miei genitori parlare qualcosa, protestare di qualcosa, non facevano, non so se per la educazione, credo che non, erano contente di essere qui e è un popolo che era partito fame in Italia e qui mai ha avuto fare un'altra volta. Come lui era italiani, in quarante tre già era a guerra, credo che per andare di un posto all'altro doveva portare questo.*

H.: *Meu papai. Percebe-se que este documento é 1943, o meu filho é mais velho hoje do que ele [o documento]. Aqueles italianos deviam, lembrei de uma coisa interessante, nunca vi meus pais falarem alguma coisa, protestarem de algo, não faziam, não sei se pela educação, acredito que não, estavam contentes de estar aqui e é um povo que partiu com fome da Itália e aqui nunca teve que fazer uma outra vez. Como ele era italiano, em quarenta e três já tinha a guerra, creio que para ir de um lugar ao outro devia levar isto.*

Ao contemplar as reflexões do aluno H. sobre a história da imigração de sua família, reflexão proferida na língua-alvo, temos relacionadas a essa ação duas macroestratégias propostas por Kumaravadivelu (1994): desenvolver a consciência cultural do aprendiz e maximizar as oportunidades de aprendizagem. Em outras palavras, H. foi incentivado a refletir e compartilhar suas culturas pessoais, em um ambiente que lhe oportunizou praticar a língua-alvo a fim de esboçar seu posicionamento em relação ao tema proposto por ele. Essas duas macroestratégias são bastante perceptíveis na participação da aluna I., como podemos observar nesse trecho de transcrição de fala:

I.: *Nem sempre, in un punto, dipendeva, ci sono dei casi in che non sono stati restituiti, dipendeva della cosa propria, di quanto aveva di informazioni, questo è un po'. Io ho mi ricordato di un signor.(ho visto un'intervista di una ragazza che lavorara con storia alla PUC e ha intervistato la gente che viene di una regione specifica) e lei diceva che era arrivato in Brasile nel proprio giorno in che la legge diceva che non si poteva parlare in pubblico italiano e ho cominciatto a ridere perchè lui è arrivato e il signore diceva: "Come ti chiama?" e lei diceva "Giuseppe". E il Signore diceva: "José". Ma lui non capiva che quella era la traduzione di suo nome.*

I.: Nem sempre, de certa forma,dependia,existem casos que não foram restituídos, dependia do bem próprio, de quanto tinha de informações,isto é um pouco. Me recordei de um senhor(vi em uma entrevista de uma garota que trabalhava com História na PUC e entrevistou as pessoas que vinham de uma região específica) e ela dizia que tinha chegado ao Brasil no mesmo dia em que a lei dizia que não podia falar italiano em público e comecei a rir porque ele chegou e o senhor dizia: "Como se chama?" e ele dizia "Giuseppe". E o senhor dizia: "José". Mas não entendia que aquela era a tradução do seu nome.

Na fala de I., durante a interação em sala de aula, verificamos a realização das duas macroestratégias, desenvolver a consciência cultural do aprendiz e maximizar as oportunidades de aprendizagem, e o caráter dialógico que permeia os protocolos. Ao interagir durante a exposição do protocolo de H., a aluna I. deixou de ser destinatária pacífica, cuja única função é compreender o locutor e assumiu uma atitude ativa em relação à fala do locutor (BAKTHIN, 1953). (estava sem espaço)

É importante salientar que a leitura do protocolo de H., no início do encontro, gerou um espaço para discussão sobre questões culturais ligadas à relação Brasil-Itália, compartilhadas durante o círculo de debates . Dessa maneira, além de os alunos terem vivenciado a macroestratégia relativa à conscientização cultural, apresentaram uma atitude autônoma e atenta às suas próprias necessidades, de falar sobre as histórias familiares, fato esse que confere ao protocolo a característica de texto autêntico, uma vez que o aprendiz de LE o compreende e o reelabora a partir de suas concepções ideológicas e culturais (VIEIRA, 2012). Isso equivale dizer que durante as interações ocasionadas pelo protocolo, os participantes utilizaram a língua-alvo sem a preocupação com erros gramaticais ou com a aprendizagem de um conhecimento linguístico novo, mas com intenção de ampliar seus conhecimentos por meio do uso espontâneo e autêntico da língua que está sendo aprendida.

As macroestratégias "facilitar da interação negociada" e "integrar as quatro habilidades", são concretizadas tanto no momento da leitura quanto de reflexão dos protocolos, já que todos se posicionaram sobre o assunto por meio de várias

situações de aprendizagem, desde o momento da escuta do protocolo até a sua produção escrita.

Outra macroestratégia contemplada a partir do compartilhamento dos protocolos foi a de “contextualizar o insumo linguístico”. Antes de apresentar as suas reflexões por meio do protocolo, a aluna F. questiona a si mesma se realmente está produzindo esse instrumento de avaliação:

,

F.: *Io non so se sto facendo giusto perchè io sto facendo forse un diario.*

***F.**: Eu não sei se estou fazendo certo pois estou fazendo talvez um diário.*

Ao realizar esta observação antes da leitura do seu protocolo, a aluna F., que é professora de língua italiana, “contextualiza o insumo linguístico”, isto é, o ato de protocolar. Em outras palavras, procura entender a sua produção está coerente não só com as normas linguísticas, mas principalmente com o contexto exigido pela prática do protocolo.

Além de expressar alguma subjetividade (como por exemplo: “parece que todos estão tristes/ não gosto do tempo feio de hoje”), a participante ainda traz o caráter descritivo do diário de bordo (como, por exemplo, em: “aprendi um pouco de teatro”, “muitas coisas sobre a cultura com aula dos gestos”) e todo um caráter conteudista. Como aspecto positivo a ser ressaltado, a aluna F. compreendeu o significado do protocolo, ou seja, que este instrumento de avaliação utiliza a LE por meio de contextos linguísticos, extralinguísticos e situacionais (KUMARAVADIVELU, 1994). Passemos à análise do protocolo da aluna F.:

ORIGINAL	TRADUÇÃO
Mentre la pioggia cadeva noi aspettavamo gli altri studenti che non arrivano! dopo un tempo è arrivata Celia non mi piace il tempo brutto come oggi! sembra che tutti sono triste, ma la lezione è stata bellissima. ho imparato un po più sul teatro e anche molte cose sulla cultura con la lezione dei gesti, cose che io non sapevo, tutto l'insieme è un ~~[illegible]~~ apprendimento! e per questo sono qui nelle vacanze. „ domani dovremo fare un copione come ha detto il professore, non so come si fa questo ma proverò!	Enquanto a chuva caía esperávamos os outros estudantes que não chegavam! Não gosto do tempo feio de hoje! Parece que todos estão tristes. Mas a aula foi ótima! Aprendi um pouco sobre o teatro e também muitas coisas sobre a cultura com a aula dos gestos, coisas que não sabia, tudo é uma aprendizagem e por isto estou aqui nas férias! Amanhã devemos fazer um “script” como disse o professor, não sei como se faz isso, mas tentarei”

Quadro 13: 1º protocolo produzido pela aluna F.

Após apresentação e discussão dos protocolos, sugerimos que os alunos colocassem suas imagens no chão, formando um grande círculo, de onde deveriam contemplá-las, em sentido horário, e deveriam permanecer parados na frente daquela que lhes havia chamado mais atenção. O “modelo de ação” era, portanto, constituído de imagens solicitadas aos participantes na aula anterior, que representassem a frase “O homem não ajuda o homem”. A imagem seguinte registra um momento da atividade:

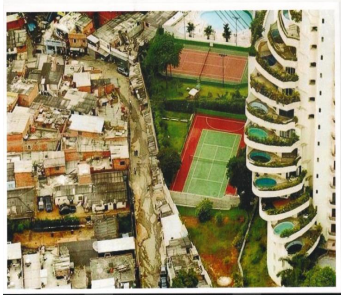
Imagem 10: participantes durante a prática com o modelo de ação “o homem não ajuda o homem”.

Podemos dizer que essa atividade permitiu a concretização das seguintes macroestratégias: contextualizar o insumo linguístico e aumentar a conscientização cultural (KUMARAVADIVELU, 1994). Os participantes mostraram-se altamente motivados porque queriam expor suas imagens e descobrir a quem pertencia cada uma delas. Tal expectativa permitiu que os alunos fizessem uso da língua italiana em um ambiente menos formal, em que habilidades de ouvir, falar e ler eram praticadas de maneira espontânea.

Nesta perspectiva, cada aluno se posicionava frente à determinada imagem apresentando sua interpretação, em grande parte na língua estrangeira, fato esse que permitiu usar a língua italiana em vários contextos situacionais; além de conferir aos aprendizes o papel de “seres culturais” (KUMARAVADIVELU, 1994), em que a

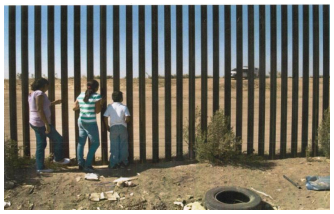
participação de cada um e a exposição de suas culturas pessoais propiciaram a aquisição do conhecimento.

Durante essa prática, a participação da aluna I. chamou bastante atenção, uma vez que a participante, de forma bastante descontraída, realizou suas interpretações em língua italiana, de três imagens, apresentadas na sequência, juntamente com o registro do momento em que a aluna se expressava em relação a elas.



1

2



3

Imagen 11: aluna I. analisando a sequência de imagens 1,2 e 3 (modelo de ação) sobre a temática “o homem não ajuda o homem”.

A aluna estrutura sua interpretação pelo vocábulo muro, em que compreende como elemento que separa dois mundos. Interpreta a foto 1 como a possível separação do Oriente com o Ocidente, a foto 2 como um muro impede de ver o que há do outro lado, e na foto 3, a aluna aponta a possibilidade de ver o que há do outro lado e a impossibilidade de acesso. O excerto ao qual nos referimos encontra-se transcrito a seguir:

I.: *In fatto ci separa. Ma separa i due lati del mondo e la foto è in bianco e nero se vede, c'è un muro que separa. Sarebbe orientale e occidentale e a fine si vede le persone, c'è una somiglianza. Qua proprio di nuovo, ma un muro che impedisce quello che hanno di vedere quelle che non hanno e qui l'oposto , ma un muro che non impedisce quello che hanno di vedere quelle che non hanno.*

I.: *De fato nos separa. Mas separa os dois lados do mundo e a foto está em branco e preto se vê, há um muro que separa. Seria oriental e ocidental e no final se vê as pessoas, há uma semelhança. Aqui, de novo, mas um muro que impede aqueles que têm de ver aqueles que não têm.*

Ao observar o envolvimento autônomo da aluna I. em relação ao modelo de ação "o homem não ajuda o homem", é possível afirmar que ela realizou associações livres, desvencilhando-se de um único significado como resposta, e ainda, que usou a língua-alvo para comunicar seu posicionamento em relação às imagens selecionadas. .

Além disso, por meio desta prática, a aluna I. pôde viver a experiência, entendida por Larossa (2002) como promover tempo para pensar, pensar mais devagar ou mesmo olhar mais devagar. Em outra palavras, a aluna I. teve oportunidade de vivenciar um ambiente comunicativo de LE, em que experimentou a delicada integração entre os aspectos formais da língua e o processo de comunicação propiciado por ela.

A análise dos dados nos permite afirmar que a utilização de protocolos e do modelo de ação, ambos propostos por Koudela (1996), contribuíram para o ensino-aprendizagem de italiano, pois ampliaram as oportunidades de aprendizagem dos alunos, os quais puderam, por meio da interação negociada, desenvolver aspectos culturais e praticar as habilidades comunicativas (ouvir, falar, ler, escrever) de forma integrada.

Tais características foram associadas à possibilidade de concretização das seguintes macroestratégias propostas por Kumaravadivelu (1994): maximizar as oportunidades de aprendizagem, facilitar a interação negociada, integrar as quatro habilidades, contextualizar o insumo linguístico e desenvolver a consciência cultural.

4.4 Ambientes para o ensino comunicativo

Nas três seções anteriores da análise de dados, apontamos diversos traços do ensino comunicativo durante o desenvolvimento dos JTs. Nesta seção, discutiremos a percepção dos alunos no que diz respeito à relação entre os princípios da prática comunicativa e os JTs propostos ao longo do curso.

Ao final da última aula do curso de difusão, solicitamos que os alunos respondessem o questionário final[35], do qual extraímos para análise duas de suas perguntas.

A primeira pergunta apresentava os JTs como uma possível técnica no contexto de ensino de línguas e tinha como objetivo verificar a qual abordagem ou método, segundo os alunos, estariam mais relacionados:

1. O uso de técnicas teatrais está relacionado, ao seu ver, a qual abordagem ou método de ensino de línguas? Por quê?

( ) Gramática Tradução
( ) Método Direto
( ) Áudiolingual
( ) Comunicativa
( ) Sugestopédia

Ao coletar os dados, obtivemos a resposta unânime que relacionou o JT ao ensino comunicativo de línguas e é possível afirmar que o mesmo propicia um ambiente para viver a comunicação (ALMEIDA FILHO; BARBIRATO, 2000). Ao propor uma tipologia para as atividades de sala de aula, Almeida Filho (2012, p.76) insere os JTs entre as várias atividades que focalizam o uso da língua-alvo e a construção de sentidos.

Segundo Almeida Filho (2012), é preciso realizar ações convergentes que facilitem o aprendizado dos alunos e oportunizem o contato deles com outros participantes de modo que possam interagir na língua-alvo.

Nessa perspectiva, os JTs podem ser reconhecidos como procedimentos que contribuem para a concretização do ensino comunicativo da língua, uma vez que são mais um recurso que pode estabelecer um canal de vivência ou apoio que estimula a experiência da linguagem para um novo patamar sensorial (ALMEIDA FILHO, 2012).

[35] Anexo G, p.153

Retomando as respostas dadas à primeira pergunta do questionário, os alunos relacionaram, de forma unânime, os JTs à abordagem comunicativa de línguas, pois os reconheceram, após as variadas práticas durante o curso de difusão, que tudo o que fora vivenciado fazia sentido para suas vidas, fato esse que aponta para a definição do que significa ser comunicativo:

> [...] uma maior preocupação com o próprio aluno enquanto sujeito e agente no processo de formação através da língua estrangeira, ou seja, menor ênfase no ensinar e mais aprofundamento naquilo que permita ao aluno possibilidade de se reconhecer nas práticas do que faz sentido para a sua vida do que faz diferença para seu futuro como pessoa. (ALMEIDA FILHO, 2002, p.42)

Evidenciamos, portanto, a percepção dos alunos em aos traços comunicativos presentes nos JTs, pois os mesmos se sentiram agentes do processo ensino-aprendizagem e perceberam que cada JT propiciava uma experiência para desenvolvimento linguístico-comunicativao na língua-alvo.

A segunda pergunta do questionário indagava sobre os principais obstáculos para efetivação dos JTs no contexto de línguas como podemos identificar a seguir:

2. Para que os jogos teatrais potencializem o processo de ensino-aprendizagem, é preciso desvencilhar-se de:
( ) falta de conhecimento sobre o assunto
( ) escassez de material
( ) ausência de domínio das técnicas teatrais
( ) inibição do aluno
( ) desinteresse do professor
( ) outros
especifique:

Assim, a partir da análise das respostas, obtivemos a seguinte representação:

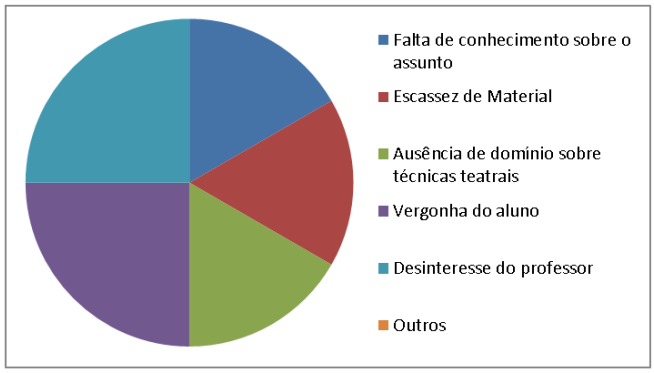


Gráfico 2: obstáculos para eficácia dos JTs no contexto do ensino de línguas.

A proporcionalidade de respostas para os itens “vergonha do aluno”, “falta de conhecimento sobre o assunto”, “ausência de domínio sobre das técnicas teatrais” e “desinteresse do professor”, demonstra que os participantes reafirmam os JTs como procedimentos para efetivação do ensino comunicativo de línguas. Isto é, para que haja prática de uso da língua em um contexto comunicativo, imprevisível, com trocas reais de informações (RICHARDS, 2006), é necessário contemplar alguns princípios gerais no ensino comunicativo. Para isso, realizamos um comparativo a seguir, em que são relacionados os obstáculos apontados pelos alunos e alguns dos princípios comunicativos básicos, propostos por Richards (2006):

- **Inibição do aluno/ oferecer oportunidades de experimentar e testar o que sabem** - assim como os JTs, o ensino comunicativo pode envolver os alunos em situações que inibam os aprendizes, uma vez que ambos colocam os alunos no centro da aprendizagem. Para que isso não aconteça, é necessário que seja criado um contexto integrado e colaborativo, em que os participantes possam se integrar com os demais colegas na busca do uso significativo da língua-alvo e, consequentemente, na superação da timidez ou bloqueio pessoal, que o faça avançar no processo ensino-aprendizagem.
- **Falta de conhecimento sobre o assunto/ aprender uma língua é um processo gradual -** neste caso é preciso conhecer os postulados teóricos dos JTs e do ensino comunicativo de línguas se se quer praticar e alcançar de forma efetiva objetivos. Assim como os JTs, o ensino comunicativo não

deve ser entendido como um manual que ofereça todas as soluções para o processo ensino-aprendizagem bem sucedido, mas que sejam compreendidos como caminhos para uma aprendizagem gradual, não-linear e que promova uma aprendizagem centrada no conteúdo do que na estrutura.

- **Ausência de domínio sobre essa técnica/ compreender diferentes rotas de aprendizagem** - embora os JTs integrem um sistema de jogos, esse foi criado para ser superado e negado enquanto conjunto de regras, trazendo a compreensão de que cada prática a partir do JT possa contemplar os diferentes ritmos de aprendizagem e necessidades dos alunos e que, consequentemente, os JTs sejam procedimentos que auxiliem experiências com e na língua-alvo.
- **Desinteresse do professor/ ser um professor facilitador-** nesse caso, tanto nos JTs, quanto no ensino comunicativo de línguas, o professor assume o papel de facilitador, isto é, deve propiciar um ambiente em sala de aula onde os alunos tenham possibilidade de interagir e compartilhar com os demais colegas por meio da própria LE que está sendo aprendida.

Nesse sentido, recordamos Almeida Filho (2012), quando aborda as novas categorias de atividades, atribuindo ao professor a responsabilidade de reconhecer nelas as que produzem competência linguística e as que geram a competência comunicativa. Dessa maneira, verificamos o alto grau de compatibilidade entre os JTs e os princípios gerais do ensino comunicativo (RICHARDS, 2006), com os quais estabelecemos uma relação análoga representada na tabela a seguir:

Obstáculos para prática dos JTs	Princípios gerais para o ensino comunicativo (Richards, 2006)
Inibição do aluno.	Oferecer oportunidades para o aluno experimentar e testar o que sabe.
Falta de conhecimento sobre o assunto.	Aprender uma língua é um processo gradual que envolve o uso criativo da língua e esse processo envolve tentativas e erros.
Ausência de domínio sobre esta técnica.	Compreender que os alunos desenvolvem diferentes rotas de aprendizagem, progressos, necessidades e motivação para aprendizagem.
Desinteresse do professor.	Ser um professor facilitador, isto é, aquele que cria um clima na sala de aula que conduza à aprendizagem da língua e forneça oportunidades de reflexão e uso da linguagem e sobre a linguagem.

Tabela 5: JTs como princípio para o ensino comunicativo de línguas.

Ainda sobre a questão 2 do questionário final, o item “escassez de material” aponta para a necessidade não só de para produção de materiais envolvendo os JTs, como também, de mais pesquisas que descortinem as possibilidades desta prática no ensino de línguas.

Refletindo sobre o papel dos JTs como procedimento (RICHARDS E RODGERS, 1986), técnica (ANTHONY, 1963) e ambiente propício para viver a comunicação (ALMEIDA FILHO; BARBIRATO, 2000), realizamos uma dinâmica, relatada em 3.6.1, intitulada “aprender uma língua é como...” na qual apontávamos várias metáforas relacionadas ao ensino, a fim de compreender as concepções dos alunos acerca do tema.

Na metáfora “aprender uma língua é como andar de bicicleta”, a aluna C. se posicionou da seguinte forma:

C.: *Então, eu acho assim. Até eu estava brincando com ele e a gente estava falando. Eu não sou muito boa em andar de bicicleta, em jogos. Eu sempre fui bem comportada. Eu sou toda comportadinha.* [Risos] *Mas, eu sei andar um pouco de bicicleta, e não ando, mas se eu pegar a bicicleta eu sei que eu vou andar porque é uma coisa que você não esquece, como todo mundo fala, a partir do momento que você aprendeu andar de bicicleta você não esquece.*

Percebemos que a aluna relaciona o “andar de bicicleta” com prática de aprendizagem da língua, na qual afirma não ser “muito boa”, dado o seu caráter “comportado”, aqui interpretado como compatível com o ensino tradicional de línguas, baseado no conjunto de convenções que são apresentadas aos alunos de maneira linear.

O depoimento da aluna C., ao interpretar a metáfora, sugere que tem consciência das características que permeiam cada abordagem, em outras palavras, a aprendiz admite que sabe a língua, porém acha que seria melhor se a explorasse a partir de situações mais práticas, interativas e significativas. Isso equivale dizer que os JTs são técnicas que permitem que os alunos negociem o significado e interajam de maneira a experimentar o uso da língua-alvo e suas variadas gradações.

A reflexão da aluna C. sinaliza, ainda, para os princípios gerais da metodologia do ensino de línguas comunicativa (RICHARDS, 2006): fazer a

comunicação ser real com o foco na aprendizagem da língua, oferecer oportunidades para que os alunos experimentem e testem o que sabem, conectar as diferentes habilidades como falar, ler ouvir e escrever, uma vez que elas estão ligadas ao mundo real.

A participante F. interpretou a símile “ensinar língua é como preparar o aniversário”, relatando o seguinte:

F.: *A gente fez uma comparação com o “preparar aniversário” porque o “preparar aniversário” a gente tem que ter todo um levantamento. Bom, primeiro que para a gente preparar aniversário para alguém a gente tem que gostar desse alguém. Então seria uma relação com a língua: “por que eu aprendendo italiano? Porque eu gosto!” Então o levantamento seria uma comparação com a língua dos conhecimentos prévios, não é? “Preparar esse aniversário para quem?”, “É para adulto?”, “É para jovem?”. O que eu vou usar? O que eu não vou usar? O que eu vou precisar? o que eu não vou precisar? O tema quando for temático geralmente para criança.*

A participante tem uma visão específica, talvez pelo fato de atuar como professora de língua italiana. Ao optar pela metáfora “preparar o aniversário” como análoga à preparação de aulas, a aluna F. ressalta o caráter afetivo do professor em relação a seus alunos, dos quais deve levar em consideração conhecimentos prévios. A aluna F. sinaliza ainda a importância de fazer um levantamento da comunidade para a qual se pretende ensinar, preocupação que aponta a compreensão da participante de que o ensino de línguas deve apresentar “relevância social” (KUMARAVADIVELU, 1994) e “senso de plausibilidade” (PRABHU, 1992).

Além disso, ressalta a importância do ato de planejar, o qual é visto por Almeida Filho (2007) como requisito essencial na operação formal de aprendizagem de línguas. A participante F. compreende o planejamento como elemento indispensável para formulação do que se pretende colocar em prática, a esse respeito Almeida Filho (2008) afirma que:

> [...] Antes de produzir fatos descritivos da situação específica de ensino e recorrer procedimentos de planejamento, visando à definição da experiência linguística, cultural e comunicativa de um curso de língua, é preciso conhecer pelo menos os dados principais

> do contexto maior onde se insere a situação de ensino [...] (ALMEIDA FILHO, 2007, p.1)

À luz desses dois fragmentos analisados, o primeiro sob a perspectiva do aluno e o segundo de um aluno-professor, uma vez que o curso de difusão foi oferecido para ambos; é pertinente afirmar que os JTs podem atuar como práticas que propiciem uma sala de aula com características do ensino comunicativo de línguas, onde o professor identifique os potenciais de cada jogo e os selecione a partir de um “desejo consciente” (ALMEIDA FILHO, 2012), que contemple tanto os propósitos comunicacionais, como também as necessidades e rotas de aprendizagem de cada aluno.

Nesta seção, evidenciamos convergências entre os JTs e o ensino comunicativo, com base nos princípios gerais do ensino comunicativo, propostos por Almeida Filho (2007, 2012) e Richards (2006): fazer a comunicação ser real com foco na aprendizagem de língua; oferecer oportunidades para os alunos experimentarem e testarem o que eles sabem; conectar as diferentes habilidades (ler, falar, ouvir) geralmente ligadas no mundo real. Associamos ainda os JTs ao “ambiente para viver a comunicação” (ALMEIDA FILHO; BARBIRATO, 2000) e, ao nosso ver, como “nova categoria de atividade” que adquira competência comunicativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procuramos mostrar neste trabalho os JTs, quando elaborados de acordo com alguns pressupostos da pedagogia do teatro (fichas de Spolin, modelo de ação e protocolo), podem ser um valioso procedimento para o processo ensino-aprendizagem de LE de base comunicativa.

Tendo em vista que os JTs contribuem para a autonomia discente, podemos dizer ainda que possuem a potencialidade de favorecer o surgimento de novas situações de aprendizagem; nas quais os estudantes tenham oportunidade, por meio da interação e negociação, de ativar seus conhecimentos prévios, construir suas próprias experiências e dar significado à língua que está sendo aprendida.

No primeiro capítulo, discorremos sobre as várias definições de jogos e o Sistema Spoliano, a fim de estabelecer relações entre as características comuns e os pontos divergentes.

Diante do panorama apresentado, ficou claro que os JTs trazem para sala de aula de LE um aluno que assume papel ativo dentro do processo ensino aprendizagem (HUIZINGA, 1993), isto é, constrói seu aprendizado por meio das diversas experiências oportunizadas pelo jogo. Além disso, a prática dos JTs nas aulas de LE não tem caráter linear; em outras palavras, à medida que se busca a solução de problemas, as estratégias assumem rotas diferentes, moldadas pelos interesses, necessidades e motivações dos alunos.

Procuramos mostrar, também, o lugar ocupado pelos JTs dentro da hierarquia dos métodos e concluímos que podem ser classificados como técnicas de ensino (ANTHONY, 1963; ALMEIDA FILHO, 2012) e/ou procedimentos (RICHARDS e RODGERS, 1986) que constituem o método, uma vez que durante o curso de difusão oferecido a alunos e professores de italiano foram empregados como atividades práticas que possibilitaram a execução de variadas ações com propósito de aprendizagem. Desse modo, verificamos que a inclusão dos JTs e construtos da pedagogia do teatro como modelo de ação contribuíram para um ambiente, no qual os alunos puderam vivenciar a aprendizagem da língua-alvo de forma compartilhada, criativa, com progressivo desenvolvimento da autonomia, da consciência linguística e cultural.

Com base nessa reflexão, relembramos Silva (2001) que aponta a necessidade de diversificar recursos e modalidades didáticas para tornar o processo

ensino-aprendizagem mais produtivo em relação às interações e ao uso da língua-alvo.

Trouxemos, ainda, no primeiro capítulo, a discussão sobre os conceitos de *role-play* e de *theater game*. Ambos os procedimentos propiciam a construção de situações de interação, essenciais para um contexto comunicativo de línguas; mas possuem, em seus escopos, particularidades que os distanciam: o *role-play* pode ser caracterizado por uma situação mais controlada pelo professor, cujo foco é o produto final; e o *theater game*, por outro lado, permite aos alunos associações mais livres, cuja construção de significados e estratégias está no processo. Recordamos o JT "comincia con..."[36], no qual o desenvolvimento foi determinado a partir de interações e negociações, realizadas de maneira espontânea durante a atividade. Nessa perspectiva, observamos ainda que o "foco" e a "fiscalização", termos utilizados por Spolin (2001) são determinantes para criação de novas estratégias, as quais emergem da motivação dos alunos e o desejo de solucionar os problemas.

A partir dessas reflexões parece-nos bastante plausível a utilização dos JTs como atividade que oportunize o conhecimento das estruturas e suas articulações para serem usadas com propósitos comunicativos (WIDDOWSON, 1991).

No segundo capítulo, procuramos associar os JTs com a aprendizagem colaborativa de línguas (FIGUEIREDO, 2003) e com o Pós-Método (KUMARAVADIVELU, 1994, 2003).

Em relação à aprendizagem colaborativa, identificamos a interação como ponto de intersecção com os JTs. Durante a aplicação dos jogos na sala de aula de LE, os alunos interagem de maneira espontânea com o intuito de solucionar o problema apresentado; fato este que possibilita ao aprendiz, ao seu ritmo, revisitar seus conhecimentos prévios, expressar suas hipóteses e ressignificações à língua aprendida por meio de negociações intrapessoais e interpessoais, que os levaram a se enxergar como parte do processo dinâmico que é aprender uma LE.

No terceiro capítulo, dedicado à metodologia da pesquisa, explicitamos contextos de pesquisa em seus dois momentos: o primeiro teve como cenário uma turma de adolescentes do CEL; e o segundo configurou-se em um curso de difusão oferecido pela USP a alunos e professores de italiano.

---

[36] JT descrito no capítulo 3, p.69

No quarto capitulo, apresentamos a análise de dados e procuramos responder as quatro perguntas de pesquisa deste estudo.

A primeira delas refere-se à forma como se dá o processo de ensino-aprendizagem de língua italiana durante os JTs. Procuramos respondê-la analisando a improvisação do modelo de ação "*Sabato, domenica e Lunedì*", e verificamos que a comunicação em LE, durante a atividade, foi construída por meio do fazer, isto é, os alunos estiveram livres para negociar, interagir e exteriorizar seu referencial interno com o modelo apresentado. Nesse caso, podemos dizer que foi oferecido ao aprendiz um novo tipo de ambiente para aprendizagem (KUMARAVADIVELU, 1994), em que o aluno pôde trabalhar de forma contextualizada com as estruturas formais da língua-alvo, quanto utilizá-la para comunicar suas reinterpretações e posicionamento com os demais colegas.

Cabe salientar que a escolha do material a ser trabalhado, em nosso caso o modelo de ação como ponto de partida dos JTs, deve contemplar o nível de conhecimento dos alunos, caso contrário, esse procedimento pode perder seu principal objetivo: a construção da aprendizagem a partir da autonomia e uso significativo da LE.

Obviamente, muitos desvios de entendimento e aplicabilidade podem ocorrer com o uso dos JTs baseados nas fichas spolianas, uma vez que se apresenta como um procedimento novo e que deve ser mais explorado tanto em seu caráter prático, como em novas pesquisas. No entanto, quando compreendidos, podem ser transformados em um verdadeiro instrumento de ação que privilegia o processo ensino-aprendizagem da língua-alvo num ambiente comunicativo.

Almeida Filho (2002) caracteriza o contexto comunicativo pela preocupação com o próprio aluno e seu processo de formação por meio da LE. Nessa perspectiva, podemos dizer que os JTs se alinham às mesmas bases, pois oferecem aos alunos oportunidades de testarem o que sabem por meio da língua-alvo e assim, de maneira autônoma, construir uma aprendizagem significativa que vá ao encontro de seus interesses e necessidades.

Percebemos ainda, por meio do questionário final, aplicado aos participantes desta pesquisa, que alguns obstáculos devem ser superados para que o uso de JTs, como procedimento de ensino de LE, alcance seus objetivos, sendo eles: inibição do aluno, falta de conhecimentos sobre o assunto, ausência de domínio sobre esta técnica e desinteresse do professor.

Desse modo, apresentamos um quadro, no qual relacionamos os princípios do ensino comunicativo (RICHARDS, 2006) e do Pós-Método (KUMARAVADIVELU, 1994) a fim de associá-los às potencialidades dos JTs:

Kumaravadivelu, 1994	Richards, 2006
Promover autonomia dos alunos;	Oportunizar momentos para que os alunos testem o que sabem;
Minimizar erros;	Aprender uma língua é um processo gradual, envolve tentativas e erros;
Maximizar oportunidades de aprendizagem;	Compreender que os alunos tomam diferentes rotas de aprendizagem;
Facilitar a interação e negociação.	Ser professor facilitador: modular linguagem, promover oportunidades de reflexão e metalinguagem.

Quadro 14: princípios a serem considerados na prática de JTs no ensino de LE

A partir da analogia estabelecida pelo quadro, ousamos dizer que esses princípios, apontados por Kumaravadivelu e Richards, comungam de características comuns ao uso de JTs no contexto do ensino de línguas, uma vez que estes visam à interação genuína entre os alunos e lhes proporcionam momentos significativos para que a língua seja utilizada para a comunicação espontânea.

Por fim, podemos caracterizar o processo ensino-aprendizagem durante os JTs como um momento que permite ao aprendiz imergir na experiência de aprender outra língua por meio do uso. Os JTs permitem ao aluno conhecer os aspectos formais da língua e negociar significados em situações de interação que proporcionem o conhecimento do outro, de si mesmo, sem que se perca a sua própria identidade.

A segunda pergunta, que se referia à forma como se dava a interação aluno-professor e entre os alunos durante a aplicação dos JTs nas aulas de LE, também pôde ser respondida à luz dos postulados teóricos escolhidos.

Quanto à interação entre alunos, concluímos que os JTs podem contribuir para que os aprendizes sejam capazes de aplicar os conhecimentos das formas e funções da língua por meio da negociação de significado, além de reconhecer o caráter dinâmico e processual da comunicação (LARSEN-FREEMAN, 1986).

Quanto à interação professor-aluno, verificamos que durante os JTs, o professor atua como facilitador, isto é, cria um clima na sala de aula que conduz à aprendizagem da língua com oportunidades de reflexão e uso da linguagem sobre a linguagem (RICHARDS, 2006).

Observamos ainda, durante o processo de interação docente-discente, a concretização de três macroestratégias de Kumaravadivelu (1994): facilitar a interação negociada, maximizar as oportunidades de aprendizagem e minimizar mal entendidos. Dessa maneira, parece-nos evidente que, com a utilização dos JTs nas aulas de LE, o professor se aproxima mais de seus alunos e propicia um contexto educacional mais favorável ao engajamento, motivação e participação de todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem.

Pudemos, ainda, constatar durante as interações, que nem todos os aprendizes vivenciam a experiência da mesma maneira, uma vez que a prática de JTs propõe vários caminhos a serem percorridos individualmente e coletivamente, os quais são traçados a partir das particularidades e ritmos de cada participante.

Como última observação relativa ao tema da interação em sala de aula, podemos dizer que, durante os JTs, os alunos realizaram diversas negociações, utilizando a língua-alvo para resolução de determinado problema. A prática do *tableau vivant*, amplamente discutida no capítulo 4, nos possibilitou tal conclusão, pois a partir desse modelo de ação pictórico, os alunos improvisaram cenas, nas quais percepções e conhecimentos individuais foram transformados em uma estratégia coletiva para a resolução do problema.

Nessa perspectiva, podemos relacionar a negociação, que segundo Pica (1994) é o esforço feito pelos falantes com objetivo de compreenderem e serem compreendidos, com a etapa da fiscalização dos JTs, caracterizada por Spolin (2001) como a tentativa dos jogadores de tornar visíveis atitudes e sensações para solução de problemas.

Assim, ao relacionar negociação e fiscalização, que emergem da interação em sala de aula durante os JTs, observamos que oferecemos aos aprendizes oportunidade não apenas de observar como a LE é usada nos diferentes contextos de comunicação e de diferentes formas, mas também, de repensar a sua própria aprendizagem.

A terceira pergunta de pesquisa, que indagou em que medida os JTs propiciavam o uso autêntico da língua, pôde ser respondida pela análise dos protocolos produzidos pelos alunos.

O protocolo, construto amplamente discutido na seção 2.4 e analisado na seção 4.3, se apresentou como instrumento bastante eficaz no processo ensino-aprendizado de LE, pois permite aos aprendizes a discussão sobre diversos temas, em nosso caso, sobre a imigração italiana, deflagrada por um documento (*il lasciapassare*) inserido por um aluno em seu protocolo.

Tendo em vista a definição proposta por Comodi (1995), os protocolos podem ser caracterizados como materiais autênticos, pois constituem modelos reais de língua, uma vez que surgem do relato das percepções da aula precedente e propiciam reflexões em LE sobre temas que surgem do interesse dos próprios alunos.

Além disso, os protocolos se caracterizaram como um forte aliado na articulação entre teoria e prática (KOUDELA, 1996), o que possibilitou trazer para a sala de aula de LE o que Widdowson (1978) concebe como amostra real de uso. Em outras palavras, os protocolos produzidos pelos alunos oportunizam o uso autêntico da língua em larga escala, já que o aprendiz teve a possibilidade de reelaborar suas concepções e rotas de aprendizagem a partir de um contexto sócio-histórico-cultural.

Por fim, no que se refere ao uso autêntico da língua, podemos concluir que os JTs se constituem em catalizadores de experiências que são materializadas por meio dos protocolos, instrumento de avaliação do processo vivido e, ao mesmo tempo, material constituído a partir das várias linguagens como, por exemplo, vídeos, músicas, fotografias, desenhos etc; que trazem consigo o discurso único de cada participante e se transformam em insumo para a aprendizagem em sala de aula.

A última pergunta de pesquisa visava a investigar quais habilidades comunicativas eram mais contempladas pelos JTs. Por meio do questionário final, aplicado no último dia do curso de difusão, obtivemos que as habilidades orais eram as mais evidentes na prática dos JTs.

No entanto, ao analisarmos os protocolos, percebemos que os mesmos, além de possuir características de uso autêntico da LE, também se constituem como espaço de integração de habilidades comunicativas, uma vez que, ao produzir linguagem nos jogos, os alunos teriam oportunidade de ativar a escrita sobre as

experiências pretéritas de cada aprendiz e; posteriormente, a escuta, a leitura e a fala, pois compartilha com seus colegas, as experiências físicas e sensoriais que vivenciou nos JTs durante a apresentação do protocolo elaborado.

Além dos protocolos, constatamos que a improvisação tal como foi proposta por Spolin (2003) surge como construto ideal para a integração de habilidades comunicativas, uma vez que, ao improvisarem, os alunos têm oportunidade de criar diversas estratégias para resolução de problemas. Em outras palavras, ao praticarem os JTs, os aprendizes ativam dois princípios do ensino comunicativo (RICHARDS, 2006): oportunidades para experimentar e testar o que sabem e aprender a língua de forma criativa por meio de processo gradual.

Nessa perspectiva, podemos concluir que a integração das habilidades comunicativas, motivadas pela prática de JTs no contexto do ensino de línguas, confere ao processo ensino-aprendizagem um composto dinâmico (BROWN, 2002) em que cada aprendiz desenvolve sua experiência linguístico-comunicativa na língua que está sendo aprendida.

Vale a pena ressaltar que a experiência de trazer as práticas de JTs durante as aulas de língua italiana não teve a ambição de esgotar questões sobre métodos e abordagens no ensino de línguas, mas apontar reflexões que possam contribuir para que procedimentos como JTs, ainda pouco explorados, possam ser potencializadores no ensino comunicativo de LE.

Esperamos que esses dados contribuam para pensar o ensino-aprendizagem sempre em suas relações o contexto, o desenvolvimento da autonomia do aprendiz, suas necessidades e, por fim, a sua formação como pessoa.

Nosso desejo com este trabalho é oferecer ao leitor interessado no uso dos JTs na sala de aula LE, uma perspectiva específica e uma base teórica consistente sobre as contribuições da pedagogia do teatro e dos JTs no processo ensino-aprendizagem de língua estrangeira (italiano).

Para os docentes, este trabalho pode representar a possibilidade de ampliar seu instrumental metodológico por meio de atividades que oportunizem momentos de interação, negociação, autonomia a partir de um novo procedimento de ensinar línguas.

Para os aprendizes, este trabalho pode representar a oportunidade de experienciar o processo ensino-aprendizagem pelo viés da significação, do uso

contextualizado da língua, dos conhecimentos linguísticos e culturais e por fim pelo respeito aos seus conhecimentos prévios e ritmos de aprendizagem.

Por fim, acreditamos que a maior contribuição de nosso trabalho seja a valorização da participação de todos os atores de sala de aula, da qual possa emergir um ambiente favorável às interações, ao diálogo e a fruição de uma LE de forma dinâmica e engajada com a realidade de seus aprendizes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALLWRIGHT, R. L. The importance of interaction in classroom language learning. *Applied Linguistics*, v.5, n.2, p. 156-171, 1984.

_____. *Planning for understanding: a new approach to the problem of method*. Lancaster University, *Linguistics and English Language Department: Centre for Research in Language Education (CRILE)*, working Paper n.9, p. 1-19,1997.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. e CUNHA, M. J. *Projetos iniciais de pesquisa na área de Português para falantes de outras línguas*. Brasília/Campinas, 2003.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. e BARBIRATO, R. Ambientes comunicativos para aprender línguas estrangeiras. *Trabalhos de Linguística Aplicada*. Campinas, v. 36, n.1, p. 23-42, 2000

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas, Pontes, 1993.

_____. *O planejamento de um curso de línguas*: a harmonia do material – insumo com os processos de aprendizagem de aprender e ensinar. Brasilia: UNB, Mimeo, 2007.

_____. *Quatro Estações no Ensino de Línguas*. Campinas: Pontes Editores, 2012.

AMADEU-SABINO, M. *O dizer e o fazer de um professor de língua estrangeira em curso de licenciatura*: foco na abordagem declarada comunicativa. Dissertação (Mestrado), Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994.

ANTHONY, E. M. *Approach, Method and Technique*. ELT Journal, 17(2), 1963

BAKHTIN, M. O problema do texto. *In: Estética da criação verbal*. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, p.327-358,1997a.

_____. Apontamentos 1970-1971. *In: Estética da criação verbal*. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, p.369-414, 1997b.

BONVINO, E. *I materiali didattici per l´insegnamento dell´italiano L2: critério di selezione*. Ultima revisione: 04 settembre 2008. Disponível em: http://www.italicon.it/. Acesso em 18 de maio de 2014.

BORK, A.V.B. *Aprendizagem de língua inglesa no ensino médio*: um estudo empírico com a técnica de dramatização. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal do Paraná: Curitiba, 2005.

BOOTH, W. C.; COLOMB, G. G. WILLIAMS, J. M. *A arte da pesquisa*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

BOY, T. C. S. *Protocolo*: um gênero discursivo na pedagogia de leitura e escrita do teatro. Tese (Doutorado), Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

BREEN, M. *Authenticity in the language classroom*. In: *Applied Linguistics 6*. Oxford: Oxford University Press, 1985.

BRITO, T. *Teatro na Escola*. Curitiba: UFP, 1982.

BROTTO, F. O. *Jogos cooperativos*: se o importante é competir, o fundamental é cooperar! 3.ed., Santos: Projeto Cooperação, 1999.

BROUGÈRE, G. *Brinquedo e Cultura*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1998.

BROWN, H. D. *Teaching by Principles*: an interactive approach to language pedagogy. San Francisco, Logman, 2001.

_____. *English Language Teaching in the Post-Method Era: Toward Better Diagnosis, Treatmente, and Assessment. In: J.C RICHARDS; W.A. RENANDYA,*

Methodology in Language Teaching: Anthology of Current Pratice. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

_____. *Principles of language learning and teaching*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall, 1997.

CAVASSIN, J. *Contribuições dos Sete Saberes para a prática pedagógica do Teatro-educador do futuro.* Dissertação (Mestrado em Educação) Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2006.

CELANI, M. A. A. Questões de ética na pesquisa em linguística aplicada. *Linguagem & Ensino*, vol.8, nº1, 2005 (101-122).

CIAVATTA, M.; ALVES, N. *A leitura de imagens na pesquisa social*: história, comunicação e educação. São Paulo: Cortez; 2004.

CHATEAU, J. *O jogo e a criança*. São Paulo, Summus, 1987.

COMODI, A.; GAONI R. *L´italiano si impara...a teatro!* Perugia. Blenda, Collana La Miniera, 2001.

COMODI, Anna. *Fare teatro, fare lingua nella didattica dell´italiano L2. In: Annali dell´università per stranieri di Perugia*. N.26. Nuova serie, Anno VII, 1999.

COURTNEY, R. *Jogo, teatro e pensamento.* 2.ed. São Paulo, Perspectiva, 2001.

DALCORTE, M.C.F. *A participação dos aprendizes na interação em sala de aula de inglês*: um estudo de caso. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade de Minas Gerais, Belo Horizonte,1999.

DESGRANGES, F. *Pedagogia do Teatro:* provocação e dialogismo. São Paulo: Hucitec, 2006.

DIAS, M.B.L. O jogo teatral como uma possibilidade na formação do professor. Porto Alegre, Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2000.

DI PIETRO, R.J. *Strategic interaction: learning languages through scenarios.* Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

DOUGILL , J. *Atividades teatrais para a aprendizagem de línguas*. Rio de Janeiro: Macmillan, 1987.

DUARTE, V.L.C. *Living drama in the classroom*: uma proposta de abertura à aprendizagem significativa. In: *Revista do programa de estudos Pós-Gradução em Psicologia da Educação*. PUC-SP, vol. 12, São Paulo, Educ, 2001.

_____. *Aprendendo a aprender, experenciar, refletir e transformar*: um processo sem fim. Tese (Doutorado). PUC, São Paulo, 1996.

ECO, U. *Como se faz uma tese*. Tradução: Gilson Cesar Cardoso de Souza. 24 ed. São Paulo: Perspectiva, 2012.

ELLIS, R. *The study of second language acquisition*. Oxford Universtiy Press, 1994.

_____. *Learning second language through interaction*. Amsterdam: J. Benjamins, 1999.

_____. *Second language acquisition*. Oxford University Press, 1997.

EWEN, F. *Bertolt Brecht*: sua vida, sua arte e seu tempo. São Paulo: editora globo. 1.ed, 1991.

FARACO, C. A. *Linguagem e diálogo*: as ideias linguísticas do círculo de Bakthin. Curitiba: Criar Edições, 2003.

FARIA, A. de. *Contar histórias com o jogo teatral*. São Paulo, Dissertação (Mestrado em Artes), Escola de Comunicações e Artes, USP, 2002.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de. *Correção com os pares:* os efeitos do processo de correção dialogada na aprendizagem escrita em língua inglesa. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

_____. A aprendizagem colaborativa: foco no processo de correção dialogada. *In: LEFFA, V.J. (Org.) Interação na aprendizagem das línguas*. Pelotas: Educat, p. 125 – 157, 2003.

_____. A aprendizagem colaborativa de línguas. *In: FIGUEIREDO, F.J.Q. de. (Org.) A aprendizagem colaborativa de línguas*. Goiânia: Ed. da UFG, 2006.

FRANZONI, P. H. *Nos bastidores da comunicação autêntica*: uma reflexão em linguística aplicada. Campinas: Editora da UNICAMP, 1992.

GAONI, R. *Silenzio...si va in scena!* Calzetti e Mariucci, Perugia, 1999.

GUIMARÃES, V. S. *Saberes docentes e identidade profissional*: a formação de profesores na Universidade Federal de Goiás. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, São Paulo, USP, 2001.

HOLDEN, S. *Drama in language Teaching*. Longman Handbooks for Language Teachers. General Editor: Donn Byne. Longman Group Ltda, 1981.

HUIZINGA, J. *Homo Ludens*: o jogo como elemento da cultura. 6.ed. São Paulo, Perspetiva, 1980.

JAPIASSU, R. O. V. *Metodologia do ensino de teatro*. 4.ed. São Paulo: Papirus, 2005.

_____. *Aspectos metodológicos do trabalho pedagógico com jogos e dramatizações*. Texto elaborado com base no segundo capítulo de MALUF, Sheila D. Ensinar ou encenar? Uma proposta metodológica para o ensino profissionalizante. Maceió, Edufal, p. 36-43, 1998.

_____. O faz de conta e a criança pré-escolar. *In: Revista FAEEBA-Educação e Contemporaneidade*, Salvador: Uneb, Ano 9, nº 14, p. 135-153, jul-dez 2000.

_____. *Jogos teatrais na pré-escola: o desenvolvimento da capacidade estética na educação infantil*. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, USP, 2003.

KISHIMOTO, T. M. (Org.). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. 3.ed., São Paulo: Cortez, 1999.

_____. *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. São Paulo: Cortez, 1997.

KOUDELA, I. D. *Jogos teatrais*. 5.ed. São Paul, Perspectiva, 2006a.

_____. *Brecht: um jogo de aprendizagem*. São Paulo, Edusp/Perspectiva, 2007a.

_____. Introdução: a escola alegre. *In: SPOLIN, V. Jogos Teatrais na sala de aula. – um manual para o professor*. São Paulo: Perspectiva, 2007b.

_____. *Um voo brechtiano*: teoria e prática da peça didática. São Paulo: FAPESP/Perspectiva, 1992.

_____. *Texto e Jogo*: uma didática brechtiana. São Paulo: Perspectiva, 1996.

_____. *Brecht na pós-modernidade*. São Paulo: Perspectiva, 2001.

_____. Brecht e o jogo teatral infantil. *In: Revista de Comunicações e Artes*, Ano 15, nº 24, São Paulo, 1990, pp. 27-34.

_____. Pedagogia do Teatro. *In: Anais/do IV Congresso de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas.* Organização RABETTI, M. de Lourdes, Rio de Janeiro: Letras, 2006.

KATO, M. A. *Aquisição e aprendizagem da língua materna*: de um saber inconsciente para um saber metalinguístico. *In: Investigações à Linguagem: ensaios em homenagem a Leonor Scliar*. Florianópolis: Editora Mulher, p. 201 – 225, 1999.

KUMARAVADIVELU, B. *The postmethod condition: (e)merging strategies for second/foreign language teaching*. Tesol Quarterly, vol. 28, nº1, 1994, p.27-48.

_____. *Beyond Methods: Macrostrategies for Language Teaching*. Yale University, 2003.

_____. *Understanding Language Teaching from Method to Postmethod.* Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 2006.

LADOUSSE, G. P*. Role play Resource Books for Teachers.* Oxford University Press, 2001.

LAROSSA, J. B. Notas sobre a experiência e o saber da experiência*. In: Revista Brasileira de Educação,* vol.19, 2002.

LARSEN-FREEMAN, D. *Techniques and principles in language teaching*. Oxford University Press, 1986.

LEHMAN, H. T. *Teatro pós- dramático*. São Paulo: Cosac Naif, 2007, p. 272.

LOMBARDI, L. M. S. S. *Jogo, brincadeira e prática reflexiva na formação de professores*. Dissertação (Mestrado), Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

LOPES, M. G. da. *Jogos na educação*: criar, fazer, jogar. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MACHADO, A. R. LOUSADA, E. G.; ABREU-TARDELLI, L.S. *Planejar gêneros acadêmicos.* São Paulo: Parábola, 2005.

MALEY, A.; ALAN. D. *Técnicas teatrais no aprendizado de línguas.* Cambridge University Press, 1978.

MARTINS, G. S. L. O ensino do Teatro para além de um mero entretenimento. *In: Revista Científica/FAP. V.1*, jan/dez.2006, Curitiba, Imprensa Oficial do Paraná, 2006.

MARTUCCI, E. M. Estudos Etnográficos. *In: Revista de Biblioteconomia de Brasilia*, vol.5, nº2, p.167-180, 2001.

MASSARO, P. P. *Teatro e língua estrangeira, entre teoria (s) e prática (s):* percurso entre o vislumbre e o olhar. Dissertação (Mestrado), Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

_____. *O silêncio e a voz do texto teatral em francês, língua estrangeira*. Tese (Doutorado), Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

MENEGAZZO, R. E; XAVIER, R. P. *Do método à autonomia do fazer crítico*. Trabalho de Linguística Aplicada, Campinas, vol.43, jan/jun 2004, p.113 – 126.

MURCIA, J. A. M. (Org.). *Aprendizagem através do jogo*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

NUNAN, D. *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge University Press, 1989.

_____. *Research methods and language learning*. Cambridge University Press, 1992.

_____. *Language Teaching Methodology: a textbook for teachers*. Phoenix ELT, 1995.

PAIVA, V.L.M. de O. Diários on-line na aprendizagem de língua inglesa mediada por computador. *In: MARI, H. et. al. (Org.). Fundamentos e dimensões da análise do discurso.* Belo Horizonte: FALE-UFMG, p. 359-378, 1999.

PAVIS, P. *Dictionaire du théâtre*. Paris: Dunod, p. 346, 1996.

PEREIRA, T.C.M. *O teatro como estímulo à aprendizagem de língua inglesa*: a experiência em uma escola pública. Dissertação (Mestrado), Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2011.

PERROTTA, C. Um texto para chamar de seu: preliminares sobre a produção de um texto acadêmico. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

PICA, T. *Research on negotiation*. Language Learnig. v.44, n.3, p.493-527, 1994.

PINHEIRO, A.V.R. Jogos Teatrais e aprendizagem colaborativa de línguas. *In: Revista Serafino*, v.5, São Paulo, p. 21 -27, 2013.

PRABHU, N. S. *Second language pedagogy*. Oxford, 1987.

_____. *There is no best method – why?* Tesol Quarterly, vol. 24, nº 2, 1990, p.161-176.

_____. The dynamics fo the language lesson. Tesol Quarterly, vol. 26, nº 2, p. 225-241, 1992.

PUPO, M. L. de S. B. *Palavras em jogo:* Textos literários e teatro-educação. Tese de Livre-docência. São Paulo: ECA/USP, 1997.

_____. O lúdico e a construção do sentido. *In Revista Sala Preta, Departamento de Artes Cênicas*, ECA-USP, p. 181-187, jun / 2001.

RABÊLLO, R. S. Teatro-educação: uma experiência com jovens cegos. Salvador: EDUFBA, 2011.

REIS, M. G. M. dos. *O texto teatral e o jogo dramático no ensino de francês língua estrangeira*. Tese (Doutorado), Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

RICHARDS, J.C. *The language teaching matrix*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

_____. *Communicative Language Teaching Today*. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.

RICHARDS, J.C. & RODGERS. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

SAVIANI, D. A resistência ativa contra a lei de diretrizes e bases da educação. *Princípios: revista teórica, política e de informação*. São Paulo, nº4, p. 66-72, dez/97 - jan/98.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho Científico* (20ª ed.). São Paulo:Cortez, Cap. VII, p. 147-157, 1996.

SILVA. L, O. *Crenças sobre aprendizagem de língua estrangeira de alunos formandos de Letras*: um estudo comparativo. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos), Faculdade de Letras, UFGM, Belo Horizonte, 2001.

SILVA, K. A. *Crenças e aglomerados de crenças de alunos ingressantes em Letras (Inglês)*. Dissertação. (Mestrado em L.A) – Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, 2005.

SLADE, P. *O jogo dramático infantil*. São Paulo: Summus, 1978.

SMITH, S.M. *The theater arts and teaching of second languages*. Addison-Wesley. Publishing Company, 1955.

SOUZA, J. C. B. O texto dramático: uma ferramenta para desenvolver a apropriação em LE. Dissertação (Mestrado), Universidade de Brasília, 2013.

SWAIN, M. *Collaborative dialogue: its contribution to second language learning.* Plenary Paper presented at the Annual AAAL Conference, Long Beach, California, 1995.

_____. *The output hypothesis and beyond: mediating acquisition through collaborative dialogue. In: LANTOLF, J.P. (Ed.) Socialcultural theory and second language learning*. Hong Kong: Oxford University Press, 2000. p.97-114.

SUSAN, H. *Drama no ensino de línguas*. Longman, 1981.

SPOLIN, V. *Improvisação para o teatro*. 5.ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

_____. *Jogos Teatrais para sala de aula*: um manual para o professor.(I.D.KOUDELA, Trad.) São Paulo: Perspectiva, 2007.

_____. *Jogos Teatrais*: o fichário de Viola Spolin. São Paulo: Perspectiva, 2001.

_____. *O Jogo Teatral no Livro do Diretor*. São Paulo: Perspectiva, 2010.

TAVARES. R. O jogo teatral na sala de aula. *In: Teatro, ensino, e prática. Uberlândia*: EDUFU, 2004.

TELLES, J. A. “É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem!” Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. *Linguagem & Ensino*, Vol.5, nº2, 2002 (91-116)

_____. *Teatro improvisacional e desempenho estratégico em língua estrangeira.* Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Pontificia Universidade Católica de São Paulo, 1991.

_____.*Pesquisa educacional com base nas artes e reflexão compartilhada: por formas alternativas de representação da docência e do conhecimento dos professore*s. Tese (Livre – Docência) Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Assis, 2005.

_____.Introdução. *In: MAGALHÃES*, M.C.C. (Org.). A formação do professor como profissional crítico: linguagem e reflexão. Campinas: Mercado de Letras, p. 7-20, 2004.

TSUI, A. B. M*. Introducing classroom interaction*. London: Penguin, 1995.

VARONIS, E. M.; GASS, S. *Non-native/native conversations. Applied Linguistics*, v. 6, nº 1, p.71-90, 1985.

VIEIRA, D. A. *A didatização de materiais autênticaos para o ensino do italiano língua estrangeira*. Dissertação (Mestrado), Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

WEISS, F. *Jeux et activités communicatives dans la classe de langue*. Hachette: Paris, 1983.

WELLS, G. *The zone of proximal development and its implication for learning and teaching. In: WELLS, G. (Ed.) Dialogic inquiry: towards a socialcultural practice and theory of education*. New York: Cambridge University Press, 1999.

WELLS, G. *Learning through interaction*: the study of language development. Cambridge University Press, 1981.

WIDDOWSON, H.G. *O ensino de línguas para a comunicação*. Tradução José Carlos Paes de Almeida Filho. Campinas: Pontes, 1991.

ANEXOS

ANEXO A

CURSO DE DIFUSÃO: HUMOR E JOGOS TEATRAIS NO ENSINO DE ITALIANO

Ministrantes: Adalberto Vitor Raiol Pinheiro e Janaina Tunussi de Oliveira (mestrandos do programa de Língua, Literatura e Cultura Italianas – FFLCH/USP)

Orientação: Profa. Dra. Fernanda L. Ortale

QUESTIONÁRIO INICIAL

Este questionário tem como objetivo uma reflexão inicial sobre como os professores entendem o uso do humor e dos jogos teatrais no processo de ensino-aprendizagem de LE.

Expectativas do curso:

Idade: sexo: ( ) masculino ( ) feminino
Profissão:
Há quanto tempo está em contato com a Língua Italiana:
Já lecionou italiano? Se sim, por quanto tempo?
Já concluiu ou está fazendo algum curso superior? Qual?

( ) Adquirir novas técnicas de ensino-aprendizagem
( ) Ler e escrever melhor
( ) Superar o medo de falar em língua estrangeira
( ) Desenvolver melhor a compreensão oral
( ) Entender a cultura
( ) Outras:
especifique_____

Parte I

1. O que você mais gosta de ensinar/aprender em língua estrangeira(coloque os números 1-7 em ordem de importância para você):
   ( ) Gramática
   ( ) Léxico
   ( ) Leitura
   ( ) Escrita
   ( ) Escutar/Entender
   ( ) Falar/Conversação
   ( ) Cultura
2. Quais os assuntos são mais solicitados pelos alunos? Obs: se ainda for aluno de graduação, leve em consideração as suas escolhas como aluno. (escolha pelo menos 2 opções):

( ) esporte
( ) comida
( ) política
( ) regiões (geografia da Itália)
( ) jogos
( ) história da Itália
( ) viagens
( ) dialetos
( ) expressões idiomáticas
( ) imigração
( ) músicas
( ) outros (quais?) _____

3. O que siginifica, na sua opinião, a cultura de um país?

_____
_____
_____
_____

4. Que espaço você destina à cultura em suas aulas de LE? Quais recursos costuma utilizar? Se ainda é aluno, como você acredita que os aspectos culturais deveriam ser trabalhados em sala de aula? Quais recursos deveriam ser utilizados para trabalhar cultura?

_____
_____
_____
_____

5. Escreva 5 qualidades positivas e 5 negativas dos italianos.

_____
_____
_____
_____

6. Você trabalha os estereótipos no ensino de línguas? De que forma? Se ainda é aluno, como acha que os estereótipos deveriam ser abordados em uma aula de LE?

_____
_____
_____

PARTE II

1. Você costuma ir ao teatro? Se sim, quais as últimas peças que viu?

_____
_____
_____

2. Levando em consideração o processo de ensino-aprendizagem, cite uma situação em que textos teatrais foram utilizados para tal. (pode ser uma experiência como professor ou como aluno).

_____
_____
_____

3. Você conhece algum autor de teatro italiano? Se sim, qual (is)?

_____
_____
_____

4. Você trabalha os textos teatrais no ensino de língua estrangeira? De que forma? Se ainda é aluno, já teve alguma experiência com textos teatrais nas aulas da universidade?

_____
_____
_____

5. O que você entende por "JOGO TEATRAL"?

_____
_____

6. Por que os jogos teatrais não são tão utilizados nas aulas de LE?

( ) Falta de conhecimento sobre o assunto

( ) escassez de material

( ) ausência de domínio das técnicas teatrais

( ) vergonha do aluno

( ) desinteresse do professor

( ) outros

especifique:
_____

ANEXO B

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DEPOIMENTOS

Eu_____, R.G _____, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de minha imagem e/ou depoimentos, especificados no início do Curso, realizado no período de 10/07/12 à 17/07/2012 nas dependências da USP – Universidade de São Paulo, **AUTORIZO**, através do presente termo, o pesquisador Adalberto Vitor Raiol Pinheiro do projeto de pesquisa intitulado **"Jogos Teatrais como técnicas no ensino de língua italiana"** a utilizar as fotos/vídeos que se façam necessárias e/ou meu depoimento sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização de fotos, vídeos e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides, transparências e apresentações em Congressos), em favor do pesquisador da pesquisa, acima especificado, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos de imagem e ética na pesquisa.

São Paulo, 10 de julho de 2012

_____

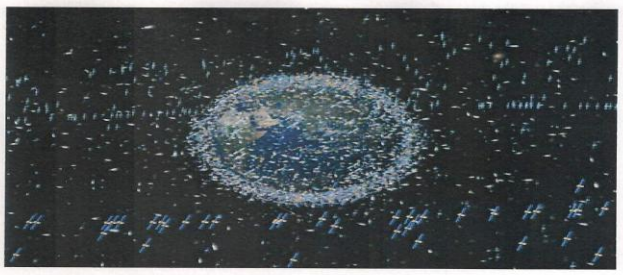
Colaborador(a) da Pesquisa

ANEXO C

IMAGENS O HOMEM NÃO AJUDA O HOMEM

koeln1g.jpg (imagem JPEG, 650×455 pixels) http://www.mymilitaria.it/liste_03/images/koeln1g.jpg

Oggetti in orbita



Fuoriuscite di petrolio

Italia Seconda Guerra Mondiale. Milano. La città dopo il bombardamento del 12 agosto 1943, una via deserta con edifici danneggiati e macerie.

Patellani, Federico

Descrizione

Autore: Patellani, Federico (1911/ 1977), fotografo principale

Luogo e data della ripresa: Milano (MI), Italia, 12/08/1943 - 19/08/1943

Materia/tecnica: gelatina bromuro d'argento/pellicola in rullo negativa (nitrato)

Misure: 135 mm (24 x 36 mm)

Note: Nella notte del 13 agosto 1943 ben 504 bombardieri inglesi sganciano su Milano 1252 tonnellate tra bombe e spezzoni incendiari: si tratta del più pesante bombardamento subito da una città italiana. Devastazioni ovunque nel centro e nei quartieri periferici. Colpiti tra gli altri il duomo,

"L'uomo
non aiuta
l'uomo."
"SEMPRE QUE PEDALAVA POR DESERTOS, ONDE A SOLIDÃO E O SILÊNCIO ERAM INEVITÁVEIS, HAVIA UM SENTIMENTO DE CONEXÃO COM TUDO À MINHA VOLTA"

ANEXO D

MODELOS DE AÇÃO A PARTIR DE OBRAS DO CENÁRIO MUNDIAL

GRANDIBVS EXIGVI SVNT PISCES PISCIBVS ESCA.

ANEXO E

MODELO DE AÇÃO “SABATO, DOMENICA E LUNEDI”

HUMOR E JOGOS TEATRAIS NO ENSINO DE ITALIANO

Ministrantes: Adalberto Vitor Raiol Pinheiro / Janaina Tunussi de Oliveira.
Coordenação: Profa. Dra. Fernanda Landucci Ortale
Período:de10/07/2012à17/07/2012

Eduardo De Filippo

Cronologia: Eduardo De Filippo nacque il 24 maggio del 1900 a Napoli, morì a Roma il 31 ottobre del 1984.

Che cosa ha fatto? De Filippo è stato un grande commediografo e attore. Come i fratelli, cominciò ben presto a calcare le tavole del palcoscenico: il suo debutto, infatti, avvenne all'età di quattro anni al teatro Valle di Roma, nel coro della rappresentazione di un'operetta scritta da suo padre Eduardo Scarpetta. Interruppe gli studi quando era al ginnasio e continuò la sua istruzione sotto la guida del padre Eduardo che lo costringeva per due ore al giorno a leggere e a ricopiare testi teatrali. Inoltre, quando capitava l'occasione, prendeva parte a lavori teatrali nei quali, già in giovane età, dimostrava un'innata bravura, in modo particolare per il repertorio farsesco. All'età di quattordici anni, entrò nella compagnia di Vincenzo Scarpetta, nella quale recitò ininterrottamente per circa otto anni. In questa compagnia teatrale Eduardo fece di tutto, a cominciare dal servo di scena, all'attrezzista, al suggeritore, al trovarobe, fino a quando nel 1920, si impose per le sue doti recitative nei ruoli di comico primario e per la sua spiccata propensione all'inventiva: è, infatti, datato 1920 il suo primo atto unico pubblicato: *Farmacia di turno*.

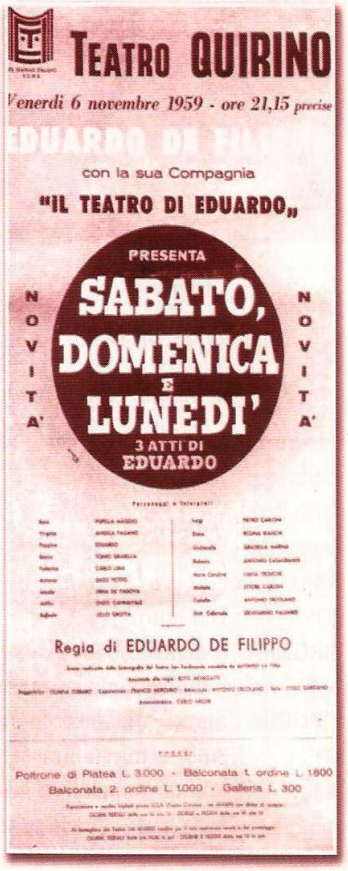
Eduardo De Filippo, a sinistra, con sua sorella Titina e suo fratello Peppino, in una fotografia dei primi anni Trenta

Opere importanti: Nel 1922 Eduardo lasciò la compagnia di Vincenzo Scarpetta passando a quella di Francesco Corbinci, in cui si cimentò per la prima volta in una regia impegnata. Nel 1922 scrisse e diresse anche un altro suo lavoro teatrale, *Uomo e galantuomo*. Lasciata la compagnia di Francesco Corbinci, Eduardo ritornò nella compagnia di Vincenzo Scarpetta nella quale rimase fino al 1930. Nel 1931 rappresentò *Natale in casa Cupiello*. Nel 1945, scrisse *Napoli milionaria*, rappresentò, poi, con la sua compagnia, nel 1946 *Questi fantasmi* e di lì a poco, con esiti trionfali, *Filumena Marturano*. Da qui fu sempre un crescendo con altri capolavori come: *Le bugie con le gambe lunghe* (1947), *La grande magia* (1948), *Le voci di dentro* (1948), *La paura numero uno* (1951) che vanno ad arricchire un repertorio sempre più fuori dell'ordinario: nel 1964, inoltre scrisse *L'arte della commedia*, paragonata a *L'impromptu* di Molière.

Eduardo, dunque, ebbe una carriera ricca di successi e di consensi, diventando una vera e propria icona di Napoli.

Sabato, domenica e lunedì

Argomento, personaggi e situazione: In questa famosa commedia di Eduardo scritta nel 1956, la storia si svolge in casa Priore, dove, come ogni sabato, si prepara il ragù per la domenica. Rosa è impegnata in cucina, mentre il marito Peppino non perde occasione per lamentarsi con lei. Ci sono, poi, le critiche del figlio, e i litigi tra la figlia Giulianella e il fidanzato ad amareggiarla ulteriormente. Arriva la domenica, ma il clima è ancora teso e si riaccendono vecchie discussioni. Tra gli invitati ci sono i vicini di casa, il ragioniere Luigi Ianniello e la moglie Elena: Luigi si mostra particolarmente premuroso con Rosa. Proprio quando in tavola arriva il ragù, Peppino, che non sopporta più le attenzioni che sua moglie concede a Luigi, fa una scenata di gelosia. La festa è rovinata, Rosa si sente male, Peppino è solo e avvilito. Il giorno dopo, lunedì, tutti si trovano in cucina e commentano i fatti della domenica. Peppino capisce l'assurdità del suo comportamento e ripercorre con la moglie la storia del loro amore.



Sito internet: http://it.wikipedia.org/wiki/Eduardo_De_Filippo

unità 10

Eduardo De Filippo

Sabato, domenica e lunedì

PERSONAGGI: Rosa
Virginia
Peppino

Atto I

(*Ampia e limpida cucina. L'arredamento è costituito da cose antiche e modernissime. Presso il tavolo centrale c'è donna Rosa che sta preparando il rituale ragù. Sta legando il girello, il pezzo d'annecchia*[1] *di cinque chilogrammi che dovrà allietare la mensa domenicale dell'indomani. Virginia la cameriera gomito a gomito con la padrona affetta le cipolle; ne ha già fatto un bel mucchio: ma ne deve affettare ancora. La poverina ogni tanto si asciuga le lacrime o con il dorso della mano o con l'avambraccio: ma continua stoicamente il suo lavoro*)

ROSA Hai fatto?

VIRGINIA (*piagnucolando*) Devo affettare queste altre due.

ROSA E taglia, taglia ... fai presto.

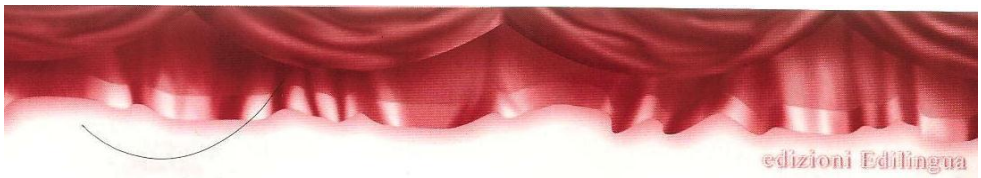
VIRGINIA Signo', ma io credo che tutta questa cipolla abbasta[2].

5 ROSA Adesso mi vuoi insegnare come si fa il ragù? Più ce ne metti di cipolla più aromatico e sostanzioso viene il sugo. Tutto il segreto sta nel farla soffriggere a fuoco lento. Quando soffrigge lentamente, la cipolla si consuma fino a creare intorno al pezzo di carne una specie di crosta nera; via via che ci si versa sopra il quantitativo necessario di vino bianco, la crosta si scioglie e si ottiene così quella sostanza dorata e caramellosa che si amalgama con la conserva di pomodoro e si ottiene quella salsa densa e compatta che diventa di un colore **palissandro** scuro quando il vero ragù è riuscito alla perfezione.

VIRGINIA Ma ci vuole troppo tempo. A casa mia facciamo soffriggere un poco di cipolla, poi ci mettiamo dentro pomodoro e carne e cuoce tutto assieme.

note

1. *annecchia*: (dialetto napoletano) carne di vitellone.
2. *abbasta*: (dial. nap.) basta.



edizioni Edilingua

ROSA E viene carne bollita col pomodoro e la cipolla. La buonanima[3] di mia madre diceva che per fare il ragù ci voleva la pazienza di Giobbe. Il sabato sera si metteva in cucina con la **cucchiaia** in mano, e non si muoveva da vicino alla casseruola nemmeno se la uccidevano. Lei usava o il tiano[4] di terracotta o la casseruola di rame. L'alluminio non esisteva proprio. Quando il sugo si era ristretto come diceva lei, toglieva dalla casseruola il pezzo di carne di annecchia e lo metteva in una **sperlunga** come si mette un neonato nella connola[5], poi metteva la cucchiaia di legno nella casseruola, in modo che il coperchio rimaneva un poco sollevato, e allora se ne andava a letto, quando il sugo aveva peppiato[6] per quattro o cinque ore. Ma il ragù della signora Piscopo andava per nominata.

VIRGINIA (*compiacente*) Certo, quando uno ci tiene passione.

ROSA E quello papà, se non trovava il ragù confessato e comunicato faceva rivoltare la casa.

10 VIRGINIA Povera mamma vosta[7]!

ROSA Ma era pure il tipo che ti dava soddisfazione. Venivano gli amici e dicevano: Signo', ma come lo fate questo ragù che fa uscire pazzo a vostro marito? L'altra sera ci ha fatto una testa tanta "E il ragù di mia moglie sotto e il ragù di mia moglie sopra ..." e mammà tutta contenta l'invitava; e quando se ne andavano dicevano: "Aveva ragione vostro marito". E si facevano le croci.

VIRGINIA Vostro marito invece non ci va tanto appresso.

ROSA (*con ironica amarezza*) Don Peppino non parla; don Peppino è superiore a queste cose. Però si combina un piatto accoppato di ziti[8] così ... e qualche volta pure due.

VIRGINIA Sì, mangia, mangia.

15 ROSA Se lo faccio ancora, lo faccio prima per i miei figli, e poi perché senza ragù la domenica non mi sembrerebbe domenica; ma se fosse per mio marito cucinerei pasta scaldata pure la domenica di Pasqua. (*si accorge che Virginia ha il volto rigato di lagrime e singhiozza*) Ma è la cipolla o stai piangendo veramente?

VIRGINIA Sto piangendo, signo', sto piangendo veramente; oh! ... (*siede di scatto*

note

3. *buonanima*: persona defunta degna di memoria affettuosa.
4. *tiano*: (dial. nap.) pentola di terracotta.
5. *connola*: (dial. nap.) culla.
6. *peppiato*: (dial. nap.) bollito a fuoco lento.
7. *vosta*: (dial. nap.) vostra.
8. *accoppato di ziti*: (dial. nap.) pieno, colmo di pasta.

piangendo dirottamente)

ROSA E perché che ti è successo?

VIRGINIA Non ne posso più, signo', non ne posso più!

ROSA Figlia mia, e tu mo' te faie veni' na cosa[9].

VIRGINIA (*disperata*) E me venesse, me venesse ambressa accussì fernisco 'e suffrì[10].

ROSA Ma di che si tratta? Parla, se ti posso aiutare lo faccio con tutto il cuore.

VIRGINIA Si tratta di mio fratello.

ROSA Che ha fatto?

VIRGINIA Stamattina si è andato a tagliare i capelli.

ROSA E perché non se li doveva tagliare?

VIRGINIA E adesso andrà in carcere un'altra volta; e fino a quando si fa la causa, va' ti pesca chi ha torto e chi ha ragione, ci dobbiamo raccomandare l'anima a Dio.

ROSA Ma quando uno si taglia i capelli va in carcere e si fa la causa?

VIRGINIA Ma lui non se li taglia per la ragione che se li tagliano tutti i fedeli cristiani. Signora Rosa, mio fratello è una croce. Papà e mammà se ne sono andati all'altro mondo in grazia di Dio, e mi hanno lasciato a me combattere con lui.

(*Peppino è un uomo anziano, prestante e di buona salute. Nulla di eccezionale: un onesto e simpatico commerciante. Entra e si avvicina lentamente alle due donne, facendo cadere sul tavolo la piccola chiave dell'ingresso*)

PEPPINO Lo sfizio di mio figlio è di lasciare la chiave sulla console dell'ingresso e di prendersi la mia. Io, poi, distratto, mi prendo la sua e me la metto in tasca; quando torno la sera a casa, perdo mezz'ora a trafficare vicino alla serratura. E sono sicuro che lo fa apposta, perché la sua è difettosa, mentre la mia scivola dentro come un ago in un materasso di lana.

ROSA (*come infastidita dall'interruzione*) Scusa, fammi senti' Virginia che dice.

PEPPINO Ch'è stato?

ROSA (*senza degnarlo di uno sguardo*) Sta piangendo, non lo vedi?

PEPPINO (*con rilievo amaro*) Siamo proprio agli antipodi io e te.

ROSA (*con un senso di irritazione contenuta*) Sì va bene ...

note

mo' te faie veni' na cosa: (dial. nap.) adesso ti senti male.

me venesse ambressa accussì fernisco 'e suffrì: (dial. nap.) che mi venisse subito, così finirei di soffrire.

PEPPINO (*ribatte*) Ho visto che sta piangendo, dico: perché?

ROSA E questo voglio **appurare** pure io. (*a Virginia*) Dunque: tuo fratello si è tagliato i capelli ... allora?

VIRGINIA Signo', il fatto è che mio fratello ha fatto la guerra. Quando i tedeschi lo presero e lo misero in campo di concentramento e se lo tennero là per due anni io ero ancora bambina e papà e mammà erano ancora vivi. C'eravamo messi l'animo in pace, pensando che lui era morto, invece tornò. Quando racconta quello che ha sofferto, vi assicuro che vi fa piangere. È rimasto talmente impressionato e sbandato che non ha fatto più niente.

ROSA Come si chiama?

VIRGINIA Michele. Adesso quando si taglia i capelli è un castigo di Dio. Siccome tiene una forza indiavolata ... lo vedete come sono minuta io? Per tanto è muscoloso e **massiccio** lui. Se prende un bicchiere in mano lo polverizza, se apre una porta spezza la maniglia. Faceva il cameriere, per me era un aiuto ... e lo mandarono via perché quando batteva i tappeti se ne andava talmente di testa che a furia di batterli li riduceva la metà. Si mise a fare l'autista ... io pensai: "È un lavoro pesante che può andare bene per lui". Seh! Quello sapete che faceva? Stringeva talmente forte il volante che lo piegava, e qualche volta lo spezzava in due. Quando cambiava marcia gli rimaneva la leva del cambio in mano.

ROSA Gesù, e non se ne accorgeva?

VIRGINIA No, perché lui non capisce la forza che tiene. Il medico disse: "Non c'è niente da fare. Tuo fratello tiene il fisico esuberante ... come fosse una forza animalesca. Fallo sfogare." Infatti quando sfoga si butta sul letto e dorme come un angelo.

ROSA E come si sfoga?

VIRGINIA Fino a poco tempo fa sollevava un **comò** e lo portava per la strada, e dopo una mezz'ora lo riportava a casa un'altra volta. Ma si vede che non andava bene perché adesso ha trovato un altro sistema.

ROSA Che sistema?

VIRGINIA Si taglia i capelli a zero, con il rasoio, poi si taglia completamente le sopracciglia, e si mette un cappello largo in testa.

PEPPINO E con questo che risolve?

VIRGINIA Se ne va per la strada. Quando vede un uomo robusto, che secondo lui può competere con la sua forza, si ferma, si toglie il cappello e lo guarda fisso negli occhi. Quello, certamente, vedendo la palla di

bigliardo[11] si mette a ridere ... e allora lui lo piglia per la giacca e gli dice: "Che tieni da ridere tu?" E lo fa nuovo nuovo[12]. Quando ha sfogato se ne torna a casa e si addormenta **placido** e contento.

PEPPINO Beato chi l'incontra.

VIRGINIA La polizia ormai lo conosce, se lo vengono a prendere a casa ... a uno gli spezzò un braccio ... e quando riesce a provare che c'è stata la provocazione se ne esce libero, e se no se ne va per due o tre mesi in carcere.

50 ROSA E stamattina si è tagliato i capelli?

VIRGINIA Si è fatto rapare completamente. Io prima di venire qua, lo ho chiuso dentro, ma sono sicura che quello scassa[13] la porta e se ne va in giro per Napoli, e allora se ne torna quando ha bastonato qualche povero disgraziato. Sto con un pensiero che non potete credere.

ROSA Lo credo.

VIRGINIA (*implorante*) Signora Rosa ...

ROSA Che vuoi?

55 VIRGINIA Se mi date il permesso per la giornata di domani, io gli posso stare vicino e scanso[14] qualche disgrazia.

ROSA Figlia mia, è come è possibile ... domani è domenica, teniamo gente a pranzo.

PEPPINO Chi viene?

ROSA (*aspra*) Chi viene? ... Viene tua nuora.

PEPPINO Perché è nuora solamente a me?

60 ROSA Mi ero dimenticata che qua si deve parlare con punto e virgola. (*scandendo*) "Viene nostra nuora" con Roberto.

PEPPINO (*taglia corto*) Sì, sì, va bene.

ROSA Ha telefonato lei stamattina: "Mammà, domani è domenica, possiamo venire a pranzo da voi?" Quella quando può evitare di mettersi in cucina a cucinare è tutta felice.

PEPPINO Andiamo tante volte a mangiare noi da loro.

ROSA Io so quello che dico. La cameriera che hanno non sa cucinare. Roberto pretende il ragù che gli facevo io ... e siccome (*marcato*) nostra nuora non si sente all'altezza ...

65 PEPPINO Ma non farmi ridere. Con il da fare che tiene Roberto ... Adesso ha vinto un altro concorso per la costruzione di una centrale idroelettrica in

note

11. *palla di bigliardo*: testa senza capelli.
12. *lo fa nuovo nuovo*: lo picchia con violenza.
13. *scassa*: (dial. nap.) rompe.
14. *scanso*: (dial. nap.) evito.

perché una sera io dissi che il colore turchese mi stava bene in faccia, io le ho fatto vedere il pezzo di annecchia che ho comprato per il ragù di domani ...

PEPPINO Ti ha detto che il ragù che fai tu non lo fa nessuno, che la cucchiaia di legno diventa affatata[18] nelle tue mani ... te ne sei andata in brodo di giuggiole, e li hai invitati a pranzo.

80 ROSA (*in uno scatto improvviso, imprevedibile e violentissimo*) E me ne sono andata in brodo di giuggiole e non devo dare conto a nessuno! Vuoi vedere che prendo il pezzo di annecchia la casseruola e la cucchiaia e butto tutto da sopra a basso[19]?

PEPPINO (*gelido*) Come sei cambiata. Sei diventata una scatoletta con la molla spirale dentro. Basta spostare un gancio che il coperchio si apre fulmineamente.

ROSA Il coperchio tuo invece, si apre solamente quando ti sdilinguisci[20] a fare complimenti a chi non ne vale proprio la pena.

PEPPINO (*pacato*) Basta, basta ... Discussioni con te non ne voglio avere. Rosi', teniamo tre figli.

ROSA (*ironica*) Guardate ... nun' o sapevo[21]!

Glossario

appurare	controllare la verità di qualcosa
comò	cassettone a due o più cassetti sovrapposti
cucchiaia	grosso cucchiaio da cucina
iettatura	influsso malefico
massiccio	di corporatura solida
palissandro	legno pregiato di color violaceo scuro
placido	completamente calmo e tranquillo
sbandato	persona confusa e disorientata
sperlunga	ampio piatto da tavola
verdetto	giudizio, sentenza

note

18. *affatata*: (dial. nap.) fatata, magica.
19. *da sopra a basso*: (dial. nap.) giù.
20. *sdilinguisci*: (dial. nap.) (sdilinquire) essere eccessivamente tenero, svenevole.
21. *nun 'o sapevo*: (dial. nap.) non lo sapevo.

ANEXO F

IMPROVISAÇÃO REALIZADA PELOS ALUNOS DO CURSO DE DIFUSÃO

APRESENTAÇÃO FINAL 00:06:04

[J. conta uma experiência sua com a língua italiana e a questão cultural das palavras “toilet” e“bagno”]

[Na lousa está escrito “ Giochi teatrali ‘Sabato, Domenica, Lunedì’ - Eduardo de Felippo”. Todos organizam a sala para a apresentação]

[A apresentação, então, se inicia. H. começa a encenar que está cozinhando e cantando. F. então diz:]

F.: *Daí Lorenzo, tu non hai fatto ancora il pranzo...*

H.: *Sì, ma lo faccio con premura, un baccino prima...*

F.: *È perche io faccio il conto del mese...*

H.: *Prova un pezzo di questa mozzarella di bufala...*

F.: *Non, non... va benissimo questo, ma tu deve finire presto perchè già arriva la tua mamma...*

[R. entra em cena]

R.: *Ma, chi parla di me?*

F.: *Ciao, ciao come stai, suocera cara? tutto bene?*

R.: *Ma, che cosa voi dire di me? Io ho ascoltato...*

F.: *Io non dicevo niente, mia suocera cara... È perchè questo figlio (io ho fatto la conta della casa) ... e suo figlio non finisce mai...*

R.: *Ma, daì, sta facendo la insalata...*

H.: *Sì, sarà un cibo buono...*

(...)

F.: *La carne è pronta già?*

H.: *È nel forno...*

F.: *Sì, ah, meno male, proprio questo. Ma tua sia benvenuta alla nostra casa...*

H.: *E andate via perchè “Chi fa da se, fa per tre”...*

R.: *Ho fame già...*

F.: *Ma arriva sempre con la fame.*

[C. realiza o som de uma Campainha.]

C.: *Ciao, come stai?*

F.: *Dai, entra per favore. Ciao vicina... sto bene. Questa è mia suocera, tu conosci?*

(...)

C.: *Humm... ma che odore buono, che cosa sta a cucinare?*

H.: *Io fatto...*

C.: *Alla casa mia non c'e pranzo... Sono stanca, mio figlio non lavora, io sto solo lavorando...*

F.: *A casa nostra anche, se non finisce non c'è. Mio marito non finisce mai questo pranzo...Venti minuti?*

H.: *Venti, ventitique...*

[F. conduz as visitas para outro "ambiente" e diz: "dopo ventiminuti torniamo... la tavola é pronta già.."]

F.: *Che buono questo pranzo, marito, tu hai fatto molto bene!*

[Todos encenam comer o almoço feito pelo marido.]

F.: *Complimenti, marito. Tu hai fatto molto bene! Allora, chi laverà i piatti, ragazzi?*

R.: Oh, Dio Mio. Già sono le venti...

C.: *Io sono in ritarda già...*

H. *Voi lasciare a me...?*

[A "sogra" e a "vizinha" vão embora...]

F.: *Marito tu deve lavare i piatti perchè io continuerò a fare i conte della nostra casa. Perchè tuo stipendio questo mese non è stato buono per pagare il conto... tuo stipendio è male. Può lavare i piatti. Arrivederci...(È finito...)*

[Todos aplaudem...]

ANEXO G

CURSO DE DIFUSÃO: HUMOR E JOGOS TEATRAIS NO ENSINO DE ITALIANO

Ministrantes: Adalberto Vitor Raiol Pinheiro e Janaina Tunussi de Oliveira (mestrandos do programa de Língua, Literatura e Cultura Italianas – FFLCH/USP)

Orientação: Profa. Dra. Fernanda L. Ortale

QUESTIONÁRIO FINAL

Este questionário tem como objetivo apontar as contribuições adquiridas por meio do curso para o entendimento e o desenvolvimento de novas técnicas no processo de ensino-aprendizagem de LE.

Idade:	sexo: ( ) masculino ( ) feminino
Profissão:	
Há quanto tempo está em contato com a Língua Italiana:	

Cite os pontos positivos e negativos do curso:

_____
_____
_____

PARTE I

1. Como fazer para que a questão cultural seja trabalhada mais frequentemente em sala de aula?

_____
_____
_____
_____

2. A partir da experiência vivida no curso, de que forma você trabalharia humor em sala de aula?

_____
_____
_____
_____

3. De que forma os estereótipos devem ser trabalhados no ensino de LE?

_____
_____

_____
_____

PARTE II

1. O uso de técnicas teatrais está relacionado, ao seu ver, a qual abordagem de ensino de línguas? Por quê?

( ) Gramática Tradução
( ) Método Direto
( ) Áudio – Lingual
( ) Comunicativa
( ) Sugestopédia

_____
_____
_____
_____

2. Assinale os itens abaixo que é possível se trabalhar a partir dos jogos teatrais e dê uma justificativa para o trabalho de um deles.

( ) Gramática
( ) Léxico
( ) Leitura
( ) Escrita
( ) Escutar/entender
( ) Falar/Conversar
( ) Cultura

JUSTIFICATIVA:

_____
_____
_____
_____

3. O que é "experienciar" (vivenciar) uma língua estrangeira?

_____
_____
_____
_____

4. Para que os jogos teatrais potencializem o processo de ensino-aprendizagem, é preciso desvencilhar-se de:

( ) Falta de conhecimento sobre o assunto
( ) escassez de material
( ) ausência de domínio das técnicas teatrais
( ) inibição do aluno
( ) desinteresse do professor
( ) outros
especifique:

_____