

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

SALETE LORENZEN

***Glottodrama* na aula de italiano como língua estrangeira: os recursos participativos empregados pelos aprendizes na realização de atividades didáticas para a teatralização de um texto.**

**Versão Corrigida**

São Paulo  
2018

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

***Glottodrama* na aula de italiano como língua estrangeira: os recursos participativos empregados pelos aprendizes na realização de atividades didáticas para a teatralização de um texto.**

**Versão Corrigida**

SALETE LORENZEN

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 a obtenção do título de Mestre em Língua, Literatura e Cultura Italianas.

Área de Concentração: Língua,  
Literatura e Cultura Italianas

Orientadora e Coorientadora: Profas. Dras.  
Olga Alejandra Mordente e Roberta Ferroni

São Paulo  
2018

## AGRADECIMENTOS

À Roberta Ferroni e Olga Alejandra Mordente, minhas orientadoras, por me guiarem e incentivarem, acreditando em mim durante todo o percurso.

Às professoras Fernanda Landucci Ortale e Giliola Maggio, pela valiosa contribuição para o andamento deste trabalho em suas diversas fases.

Às professoras Elisabetta Santoro, Eliane Gouvêa Lousada e Roberta Ferroni, pelo privilégio de cursar suas disciplinas.

Às amigas Ingrid I. Del Grego Herrmann e Viviane Oliveira, pelo constante incentivo e preciosa ajuda nos momentos decisivos.

Aos estudantes inscritos na disciplina “*Comprensione e Produzione Orale in Italiano*” (CPO) da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (2º semestre de 2016) que participaram deste estudo.

Aos meus familiares Hans C., Felipe e Guilherme, pelo apoio.

E a todos aqueles que, direta ou indiretamente, participaram da produção deste trabalho.

Dedico este trabalho aos meus pais, Hans Lorenzen (*in  
memoriam*) e Benedicta, que me ensinaram as primeiras  
palavras em língua estrangeira.

## RESUMO

Esta dissertação de mestrado trata do ensino do italiano como língua estrangeira (LE) a universitários brasileiros cuja língua materna (LM) é o português brasileiro. Esses estudantes estão inscritos no curso de graduação em Língua e Literatura Italiana da Universidade de São Paulo e, no que concerne à aprendizagem da LE, estão nos níveis A2-B2 do *Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas* (QCERL, 2001). O objetivo da pesquisa é analisar os recursos participativos, indicadores das formas de colaboração e aprendizagem, empregados pelos estudantes na realização de atividades didáticas que compõem as fases de um curso baseado na metodologia *Glottodrama* para o ensino de línguas. Segundo Nofri (2010), por meio do uso de técnicas teatrais no ensino de LE, o *Glottodrama* tem, entre os seus objetivos, o desenvolvimento da habilidade de produção oral dos aprendizes de maneira que essa produção seja mais semelhante à comunicação que acontece fora da sala de aula. A abordagem adotada para a análise dos dados do *corpus* deste estudo fundamenta-se nas teorias de aquisição-aprendizagem de línguas, que visam à construção da competência comunicativa do aprendiz; e nos estudos interacionistas, que consideram a aquisição da língua como resultado de uma abordagem didática baseada na aprendizagem colaborativa. A partir da análise das sequências dialógicas, percebemos que, enquanto trabalhavam em grupo, para realizar as atividades didáticas para a teatralização de um texto, no plano metalinguístico, os estudantes assumiram papéis sociais distintos, de acordo com as próprias competências comunicativas (FERRONI; BIRELLO, 2013; CAMPS, 2005), e realizaram movimentos de auto e heterocorreções (DE PIETRO, MATTHEY e PY, 1989) para negociarem a compreensão do *input* e a melhora do *output* (SWAIN, 1985, 2005). No plano metacomunicativo (CILIBERTI, 2016; BATESON, 1972), os estudantes optaram pela interação criativa, em que prevaleceu o uso da LE de forma autêntica. Conclui-se que esse contexto de aprendizagem favoreceu a utilização de recursos participativos nas atividades comunicativas de forma semelhante a contextos naturais; aumentou a motivação e a integração social. Além disso, o uso funcional da LE forneceu aos estudantes a oportunidade de desenvolvimento do próprio sistema linguístico.

Palavras-chave: ensino-aprendizagem de italiano LE; recursos participativos; *Glottodrama*.

## ABSTRACT

This study refers to teaching Italian as a foreign language (from A2 to B2 levels of the Common European Framework of Reference for Languages (QCERL, 2001)) to Brazilian undergraduate students, whose mother tongue is Brazilian Portuguese and take their major in Italian Language and Literature at the University of São Paulo. Our aim is to analyze the participative resources, which indicate ways of collaboration and learning, taken by the students at their performance of didactic tasks that compose the steps of a course based on *Glottodrama* language teaching methodology. According to Nofri (2010), *Glottodrama* intends to develop students' oral ability by bringing more authentic communicative environments to the foreign language class, using theatre techniques. The *corpus* analysis is based on theories of language learning and acquisition, which have the objective of constructing the learner's communicative competence; as well as we take into consideration interactive studies, for they see interaction as a mutually constructed communicative event, leading to language acquisition and learning. The analysis of the dialogic sequences points that, whilst students had group work in order to do the didactic tasks for the theatricalization of a text, on a metalinguistic level, they took different social roles, according to their own communicative competences (FERRONI; BIRELLO, 2013; CAMPS, 2005), and they also performed moves of self and peer-correction (DE PIETRO, MATTHEY e PY, 1989) in order to negotiate input understanding and output improvement (Swain, 1985, 2005). On a metacommunicative level (CILIBERTI, 2016; BATESON, 1972), the students took creative interaction, and authentic foreign language use prevailed. Therefore we may conclude that this learning context benefitted the use of participative resources in communicative tasks, similarly to natural contexts, and it also improved motivation and social integration. Nevertheless, the functional use of the foreign language has provided students with and opportunity of developing their own linguistic system.

Keywords: italian foreign language teaching; participative resources; *Glottodrama*.

## SOMMARIO

Questa tesi di master tratta dell'insegnamento dell'italiano come lingua straniera (LS) a studenti universitari brasiliani la cui lingua materna (LM) è il portoghese brasiliano. Questi studenti sono iscritti al corso di laurea in Lingua e Letteratura Italiana dell'Università di San Paolo e, per quanto riguarda l'apprendimento della LS, sono ai livelli A2-B2 del *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue* (QCERL, 2001). L'obiettivo della ricerca è quello di esaminare delle risorse partecipative, quelle che caratterizzano la collaborazione e l'apprendimento, messe in atto dagli studenti nella realizzazione di attività didattiche di un corso basato sulla metodologia *Glottodrama* per l'insegnamento delle lingue. Secondo Nofri (2010), attraverso l'impiego delle tecniche teatrali nell'insegnamento delle LS, il *Glottodrama* ha, tra i suoi scopi, lo sviluppo dell'abilità di produzione orale degli apprendenti in maniera che questa produzione sia più simile alla comunicazione che avviene fuori classe. L'approccio adottato per l'analisi del corpus di questa ricerca si basa sulle teorie di acquisizione-apprendimento delle lingue, il cui scopo è la costruzione della competenza comunicativa dell'apprendente, e sugli studi interazionistici, che considerano l'acquisizione della lingua come risultato di un approccio didattico basato sull'apprendimento collaborativo. Dall'analisi delle sequenze dialogiche emerge che, durante il lavoro collaborativo, per portare a termine il compito di mettere in scena un testo teatrale, sul piano metalinguistico, gli studenti hanno assunto dei ruoli sociali distinti, a seconda delle loro competenze comunicative (FERRONI; BIRELLO, 2013; CAMPS, 2005), e hanno realizzato delle auto ed eterocorrezioni (DE PIETRO, MATTHEY e PY, 1989) come mezzo di negoziazione della comprensione dell'input e di miglioramento dell'output (SWAIN, 1985, 2005). Sul piano metacomunicativo (CILIBERTI, 2016; BATESON, 1972), gli studenti hanno interagito creativamente, usando la LS in modo autentico. La conclusione cui si giunge è che tale contesto di apprendimento ha favorito l'uso di risorse partecipative nello svolgimento di attività comunicative in modo simile ai contesti naturali e ha aumentato la motivazione e l'integrazione sociale. Inoltre, l'uso funzionale della LS ha fornito agli studenti l'opportunità di svolgimento del proprio sistema linguistico.

Parole-chiave: insegnamento-apprendimento dell'italiano LS; risorse partecipative; *Glottodrama*.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
CAPÍTULO 1	
O <i>GLOTTODRAMA</i>	
1.1 O Conceito de Método/Metodologia .....	15
1.2 Introdução ao <i>Glottodrama</i> .....	21
1.3 Objetivos do <i>Glottodrama</i> .....	23
1.4 Premissas e Quadro Teórico do <i>Glottodrama</i> .....	24
1.5 Estrutura de um curso <i>Glottodrama</i> .....	30
CAPÍTULO 2	
TEORIAS DA AQUISIÇÃO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS E ESTUDOS INTERACIONISTAS	
2.1 Teorias da Aquisição-Aprendizagem de Línguas .....	35
2.2 Estudos Interacionistas .....	40
CAPÍTULO 3	
METODOLOGIA	
3.1 Introdução .....	47
3.2 A Coleta de Dados .....	47
3.3 A Professora Pesquisadora.....	48
3.4 Os Estudantes.....	48
3.4.1 O Perfil dos Participantes .....	50
3.5 As Gravações .....	51
3.6 As Transcrições.....	51
3.7 O Recorte dos Dados .....	52
3.8 Os Instrumentos .....	52
3.8.1 Registro de Aula .....	52



3.8.2	Diário de Bordo .....	52
3.8.3	Protocolo.....	53
3.8.4	A Entrevista .....	53
3.9	O Material Didático .....	53
3.9.1	<i>Input</i> .....	54
3.9.2	<i>Performance</i> .....	55
3.9.3	Reflexão Linguística ( <i>Language &amp; Grammar Corner</i> ).....	55
3.9.4	<i>Actor Studio</i> .....	55
3.9.5	Retorno à <i>Performance</i> .....	55
3.10	O Curso Piloto.....	56
3.10.1	A Primeira Aula.....	57
3.10.2	A Segunda Aula.....	62
3.10.3	A Terceira Aula .....	66
3.10.4	A Quarta Aula.....	69
3.10.5	A Quinta Aula.....	76
 CAPÍTULO 4		
ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS		
4.1	Introdução .....	81
4.2	Análises.....	81
4.2.1	Os Papéis Sociais no Trabalho em Grupo .....	81
4.2.2	Atividade Metalinguística.....	85
4.2.3	Atividade Metacomunicativa.....	89
4.2.4	Língua Autêntica .....	92
4.2.5	Interação Criativa .....	95
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....		98
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....		104
WEBGRAFIA .....		107

APÊNDICE A .....	108
O DIÁRIO DE BORDO.....	108
APÊNDICE B.....	109
O PROTOCOLO .....	109

## INTRODUÇÃO

No contexto deste trabalho, que trata do ensino-aprendizado da língua italiana a estudantes brasileiros, usamos a abreviação LM para referir à língua materna, ou seja, o repertório linguístico de cada falante que incorpora códigos variados como língua da família, língua da comunidade, da escola, da comunicação formal, gestual, mímicas, proxêmica, de acordo com o próprio perfil cultural. Definimos a língua não materna aprendida num país onde a mesma não é normalmente falada como língua estrangeira (LE), diferentemente da língua estrangeira (L2), que é a língua não materna aprendida num contexto no qual é usada normalmente como meio de comunicação e é a língua nativa da maioria da população.

Valendo-nos dessa premissa, vivenciamos, no decorrer de nossa atuação profissional como professora de italiano desde 2009, a dificuldade em falar, usando a LE estudada, por parte de muitos de nossos aprendizes<sup>1</sup>. Dificuldade justificada, pois, segundo o conceito de Levelt (1989), fala é habilidade complexa que exige processamento cognitivo anterior e também concomitante à sua produção. Além disso, o falante é, ao mesmo tempo, processador de informação e interlocutor, devendo adequar-se às rotinas conversacionais e ao contexto espaço-temporal, e reconhecer a intencionalidade subjacente ao ato comunicativo. Portanto, decidimos optar, em nossa prática profissional, pelo uso de recursos didáticos capazes de estimular a interação entre os aprendizes, de modo que eles, durante a aula de LE, pudessem ter uma maior oportunidade de vivenciar situações capazes de favorecer a aprendizagem.

Interessamo-nos, assim, pela proposta do *Glottodrama*, uma metodologia de ensino de línguas que utiliza textos e técnicas de interpretação teatral como instrumentos para o aprimoramento linguístico e para o estímulo da produção oral, pois, conforme Nofri (2010, p. 37)<sup>2</sup>:

No *Glottodrama*, a comunicação oral é altamente estimulada porque o processo de aprendizado da língua é desenvolvido através da ação, onde o foco teatral do

---

<sup>1</sup>Aprendizes brasileiros da cidade de São Paulo e grande São Paulo (ABC Paulista); adultos; ambos os sexos; com nível de conhecimento básico e intermediário sem comprovação de nível e que frequentam um curso livre de italiano por nós oferecido. Esse curso é realizado por meio de aulas particulares (individuais ou em duplas) semanais com duração aproximada de 1,5h.

<sup>2</sup>É nossa a tradução de textos em língua original.

método, seja pela recitação ou pela encenação de textos, habituaria o estudante à interpretação de si mesmo diante da plateia social.

O aspecto mais interessante do *Glottodrama*, para Fonio (2013, p. 27), talvez seja o equilíbrio entre o estudo da língua e a encenação, já que a unidade didática dessa metodologia é tratada como um projeto que, no seu interior, contém uma sessão de laboratório didático desenvolvida no esquema representado pelas seguintes fases: *input* (textual ou situacional) – *performance* – reflexão linguística – reflexão teatral – retorno à *performance*.

O desenrolar dessas fases se inicia pelo estudo linguístico de um texto, passa por uma primeira tentativa de encenação teatral do mesmo; em seguida, são analisados os aspectos linguísticos e interpretativos experimentados pelos estudantes na primeira encenação, para, finalmente, retornar a uma nova e melhorada tentativa de encenação teatral do texto. Na realização das atividades didáticas pertinentes a cada uma dessas fases, os estudantes devem trabalhar de forma colaborativa para realizá-las com êxito e, o diálogo colaborativo por eles produzido, usado para mediar o entendimento e buscar soluções, é a chave para a construção de conhecimentos linguísticos, permitindo o desenvolvimento da competência comunicativa (SWAIN, 2000).

Partimos dessa premissa para definir este trabalho como pertencente a uma natureza transdisciplinar<sup>3</sup>, tratando do ensino/aprendizagem de LE<sup>4</sup>, em especial a língua italiana, e o teatro<sup>5</sup>. Essas áreas se interseccionarão e se complementarão para o estudo de um caso instrumental<sup>6</sup> que parte da proposta de aplicação de um curso, em conformidade com a metodologia *Glottodrama*, junto a um grupo de universitários brasileiros cuja LM é o português brasileiro, de nível A2-B2 do QCERL (2001),

---

<sup>3</sup>Princípio teórico que busca uma intercomunicação entre as disciplinas, tratando efetivamente de um tema comum (transversal). Ou seja, na transdisciplinaridade não existem fronteiras entre as disciplinas. Ela considera que, embora cada um dos campos guarde suas especificidades, há entre eles um intercâmbio permanente, formando novos campos (MENEZES; SANTOS, 2001).

<sup>4</sup>Segundo a corrente de ensino comunicativo de línguas, cujo objetivo é propiciar aos aprendizes o desenvolvimento da competência comunicativa (HYMES, 1972), permitindo-lhes usar a língua alvo de modo apropriado em situações de interação.

<sup>5</sup>De acordo com Stanislavskij (1964, 1970) e suas ideias acerca da interpretação naturalista, em que o texto deve ser interpretado com naturalidade e verdade cênica.

<sup>6</sup>Quando um caso é examinado para fornecer introspecção sobre um assunto, para refinar uma teoria, para proporcionar conhecimento sobre algo que não é exclusivamente o caso em si. O estudo de caso funciona como um instrumento para compreender outro(s) fenômeno(s) (COUTINHO, 2015, p. 338).

inscritos no curso de graduação em Língua e Literatura Italiana da Universidade de São Paulo.

Considerando o enquadramento teórico acima citado e, também, o desejo de que, por esse contexto de aprendizagem, os aprendizes participantes possam se liberar com maior facilidade de possíveis bloqueios e dificuldades de comunicação por falta de contato com situações reais envolvendo a língua italiana, buscamos responder à seguinte pergunta:

- Quais os recursos participativos, indicadores das formas de colaboração e aprendizagem, adotam aprendizes brasileiros de italiano LE, cuja LM é o português de variante brasileira, inscritos na disciplina Compreensão e Produção Oral em Língua Italiana (CPO) do curso de graduação em Língua e Literatura Italiana da Universidade de São Paulo, na realização de atividades didáticas para a teatralização de um texto conforme as fases da metodologia *Glottodrama*?

Partimos da análise de um corpus formado por 7,5 horas de gravação coletadas durante a realização do referido curso. Após a coleta, os dados foram transcritos seguindo as normas de Van Lier (1988), parcialmente modificadas.

Com o intuito de otimizar a análise dos dados, eles foram recortados visando a selecionar os trechos mais significativos do ponto de vista da aquisição-aprendizagem da LE, buscando identificar os recursos participativos adotados pelos estudantes que, oriundos das análises, caracterizam o trabalho coletivo, bem como, o processo de aprendizagem do ponto de vista sociointerativo.

No primeiro capítulo, como introdução à apresentação da metodologia para o ensino de línguas *Glottodrama*, discorremos brevemente sobre a transformação do conceito de método ao longo do tempo, apontando algumas das prováveis causas de sua decadência e sinalizando a atual condição do pós-método na prática docente.

O segundo capítulo aponta as teorias de aquisição-aprendizagem de línguas que constituem as bases teóricas deste estudo, procurando relacioná-las às fases da metodologia *Glottodrama*. Além disso, para sustentar os achados resultantes da análise dos dados recortados de nosso *corpus*, abordamos também os conceitos teóricos que caracterizam os estudos interacionistas.

Após a apresentação dos conceitos-chave desta pesquisa, no terceiro capítulo, dedicamo-nos à metodologia empregada. Nela, descrevemos o contexto desta pesquisa, os métodos e os processos utilizados na coleta de dados, assim como os instrumentos didáticos para a condução do estudo. Ainda no terceiro capítulo, apresentamos os procedimentos que guiaram a elaboração do material didático e, detalhamos as atividades didáticas realizadas no curso piloto que, em conformidade com a metodologia *Glottodrama*, buscam estimular a participação ativa dos estudantes e favorecer a troca cultural e linguística entre eles.

A parte central deste estudo reside na análise das sequências dialogais recortadas do *corpus*, apresentadas no quarto capítulo.

Por fim, apresentamos as nossas considerações finais e sugerimos caminhos para pesquisas futuras.

Dessa forma, esperamos que este estudo possa beneficiar a prática docente, visto que, apesar de ser considerado um método, o *Glottodrama*, quando aplicado criteriosamente, pode ser um meio interessante para o ensino-aprendizagem de LE.

## CAPÍTULO 1

### O *GLOTTODRAMA*

O objetivo principal deste capítulo é apresentar a metodologia para o ensino de línguas *Glottodrama*. Para tal, percorremos o seguinte caminho: relatamos a transformação do conceito de método ao longo do tempo, descrevemos as causas de sua decadência - sinalizando a atual condição do pós-método na prática docente de ensino de línguas estrangeiras -, para então, chegarmos à descrição do *Glottodrama*.

#### 1.1 O Conceito de Método/Metodologia

É sabido que, no século passado, surgiram muitos métodos para o ensino de línguas, todos objetivando fazê-lo de modo bem sucedido. O termo “métodos”, como aparece na literatura relacionada ao ensino de línguas, não se refere ao que os professores fazem efetivamente em sala de aula, mas como sendo aqueles métodos criados por peritos no campo do ensino de LE (KUMARAVADIVELU, 2012).

Alguns exemplos de método são: gramática-tradução, direto, audiolingual, situacional, silencioso, comunitário, sugestopédia, resposta física total, além das abordagens oral, natural e comunicativa, que foram classificados e descritos por autores como Larsen-Freeman (1986), Richards e Rodgers (1986), Borneto (1998), entre outros. Sabe-se que, como relata Abrahão (2015, p. 25), alguns desses métodos foram e ainda são adotados no mundo todo, como, por exemplo, a gramática-tradução, ainda presente nos ensinos fundamental e médio brasileiro, e também, o audiolingual que sustenta algumas franquias nacionais e internacionais de ensino de línguas.

Para tratarmos das variadas terminologias já propostas para descrever procedimentos e crenças nos quais se baseia a prática do ensino de línguas, iniciamos pela tríade proposta por Edward M. Anthony (2011): método, abordagem e técnica.

Anthony (2011, p. 3) definiu método como o plano global para a apresentação ordenada de um material linguístico, baseado numa determinada abordagem. Por sua vez, por abordagem, entendia-se o conjunto de pressupostos correlacionados tratando da natureza da língua e da natureza do ensino e aprendizagem de línguas. Para ele, as

técnicas eram atividades específicas de sala de aula, consistentes com um método, portanto, em harmonia com a abordagem.

Para Richard e Rodgers (1986), abordagem e método devem ser organizacionalmente projetados, definindo-se objetivos, programa didático e conteúdo, bem como o processo de ensino-aprendizagem. Portanto, para esses autores, um método é teoricamente vinculado a uma abordagem, tem a sua organização definida por meio de um projeto e, na prática, é executado através de um conjunto de procedimentos/técnicas.

Brown (2002, p. 9) afirma que, para muitos pesquisadores e professores em prática, um método é um conjunto de técnicas de sala de aula, teoricamente unificadas e pensadas para serem aplicáveis a vários contextos e públicos. De modo análogo, para Kumaravadivelu (2012, p. 2), o método é uma entidade *top-down*, produto do conhecimento de um especialista que visa a criar um conjunto genérico de princípios teóricos e práticas de sala de aula passíveis de serem usadas em toda e qualquer situação, e, portanto, não corresponde às necessidades de todos os aprendizes, tampouco é sensível às experiências e expectativas de todos os professores.

Como se pode notar, ao longo do tempo, o conceito de método foi sendo redefinido, e na tentativa de contemplar as complexidades do ensino de línguas, foram-lhe acrescentadas algumas de suas características limitantes. E mais, conforme relata Abrahão (2015, p. 26), nos anos 90, linguistas aplicados começaram a questionar a existência do método ideal, falar sobre a morte do método, da condição pós-método, ou de um movimento para além do método, vejam-se, entre outros, Prabhu (1990) e Kumaravadivelu (1994, 2003, 2006, 2012).

Na tentativa de justificar o fim da prevalência dos métodos no ensino de línguas, Brown (2002, p. 10) apresenta uma lista com quatro das prováveis causas:

1. Os métodos são muito prescritivos, presumem demais a respeito do contexto do ensino-aprendizagem, antes mesmo que o contexto venha a ser identificado. Eles são, portanto, excessivamente generalizados na aplicação a situações práticas.
2. Geralmente, os métodos são bem diferenciados nos estágios iniciais de um curso de língua, mas, nos estágios mais avançados, distinguem-se pouco entre si.



3. Na tentativa de se descobrir o melhor dos métodos, pensava-se que eles pudessem ser empiricamente testados por meio de pesquisas quantitativas. Porém, descobriu-se que algo complexo como a pedagogia de línguas não pode ser tão facilmente validado.
4. Os métodos estão recheados de conhecimentos que visam aos interesses de seus proponentes, tornando-se veículos de imperialismo linguístico.

Complementarmente à lista de Brown, ainda sobre as limitações dos métodos até então em uso, Kumaravadivelu (2003, pp. 28-29) alega que os métodos são baseados em conceitos idealizados para contextos idealizados, que o conceito de método é inadequado e limitado demais para explicar satisfatoriamente as complexidades do ensino de línguas no mundo, leva pouco em consideração as estratégias educacionais da sala de aula, ignora o fato de que o sucesso ou fracasso dessas estratégias educacionais dependem da delicada interação de múltiplos fatores como: a cognição dos professores e alunos; as necessidades culturais; os contextos culturais; as exigências políticas; as limitações econômicas e culturais, entre outros.

Olhando um pouco mais à frente e, abordando as implicações da condição resultante da dissolução do conceito de método, se, de acordo com Bornetto (1999, pp. 8-9), o método como algo rígido que diz o que se deve fazer e que contém uma série de preceitos não existe mais, a abordagem, por sua vez, é vista como algo que se aproxima do ensino e que contém indicações gerais de como se proceder. Portanto, continua Bornetto (1999), no cenário atual da pedagogia de línguas, lidamos com uma série de abordagens, ou seja, uma série de indicações e aplicações das possíveis tendências, e também, de possíveis técnicas, ou seja, procedimentos, não necessariamente ligados a um determinado método ou a uma abordagem.

Diante desse cenário, para Balboni (1999, p. 9), torna-se importante a distinção entre os conceitos de método, abordagem e técnica, pois, se o método morreu, é necessário ressuscitar o seu conceito, afinal, da diferenciação de método e abordagem é que se pode, entre outras coisas, decidir o futuro da pesquisa teórica sobre os processos de ensino e aprendizado da língua porque, devido à dissolução do conceito de método, à mistura de método, abordagem, e técnica, entramos em uma situação angustiante onde todos, em qualquer instituição de ensino, reivindicam o direito de dizer o que acontece na aula de língua. Para ele, um profissional ligado à pedagogia de línguas não pode realizar todas as pesquisas relacionadas às demais áreas de saber vinculadas ao processo

de aquisição-aprendizado linguístico: psicologia, linguística, antropologia, sociolinguística, pragmática, enquanto que, os profissionais dessas áreas, não conhecem como o primeiro atua. Balboni (1999) continua afirmando que, o profissional ligado ao ensino de línguas deve elaborar e se identificar com uma abordagem, isto é, fazer uma seleção de conhecimentos a partir de uma visão política porque a abordagem é sempre um ato político, uma política do ensino linguístico.

De fato, a partir da desconstrução do método, entendido como conjunto fechado de procedimentos e estratégias elaborados por teóricos, sem levar em conta necessidades locais, nasceu o pós-método, isto é, uma nova proposta de pedagogia de línguas (ABRAHÃO, p. 26). Nessa nova proposta, conforme Kumaravadivelu (2012), buscam-se: uma alternativa para o método e não um método alternativo; a autonomia do professor e do aprendiz e, o pragmatismo baseado em princípios que foca como se pode moldar e gerenciar a aprendizagem na sala de aula pelos professores como resultado de um ensino informado e de uma avaliação crítica.

Com o objetivo de nortear a prática didática baseada em princípios, Brown (2002, p. 12) sugeriu doze deles:

1. Automatização: o aprendizado eficiente de uma LE requer o adequado movimento de controle de algumas formas linguísticas dentro do processamento automático de um número relativamente ilimitado delas, assim, analisar demais a língua, pensar demais na sua forma e em suas regras tende a impedir a automatização.
2. Aprendizado significativo: o conteúdo didático significativo propicia mais facilmente a retenção de longa duração que os conteúdos didáticos habituais.
3. Recompensa: os seres humanos são universalmente motivados pela possibilidade de algum tipo de recompensa e o poder delas na aula de línguas é inegável, assim, uma das tarefas do professor é criar momentos oportunos para recompensar os alunos, tornando a aula interessante e animada.
4. Motivação intrínseca: uma categoria mais poderosa de motivação que a recompensa proporcionada por terceiros é quando o comportamento do aprendiz na aula é motivado pela possibilidade de satisfação de suas necessidades e anseios, desse modo, o seu próprio comportamento se torna compensador.
5. Investimento estratégico: o domínio bem sucedido de uma LE será, em grande parte, resultado do investimento pessoal de tempo, esforço e atenção do aluno

em uma bateria individualizada de estratégias para compreender e produzir a língua.

6. Ego linguístico: à medida que os seres humanos aprendem a usar uma LE, eles desenvolvem um novo modo de pensar, sentir e agir: uma segunda identidade. O novo “ego linguístico”, atrelado à LE, pode facilmente criar no aprendiz um sentimento de fragilidade, defensividade e aumentar as suas inibições.
7. Autoconfiança: o sucesso que os alunos podem alcançar na realização de uma tarefa é devido, parcialmente, à crença de que eles são capazes de realizar tal tarefa. Autoestima é a raiz das realizações.
8. Assumir riscos: aprendizes de línguas bem sucedidos, na avaliação realista de si mesmos como seres vulneráveis, mas ainda capazes de realizar tarefas, devem apostar no jogo da linguagem, na tentativa de produzir e interpretar aquilo que ainda está um pouco além da certeza absoluta deles.
9. Conexão entre cultura e língua: sempre que se ensina um idioma, ensina-se também um sistema complexo de costumes culturais, valores e formas de pensar, sentir e agir.
10. O efeito da língua materna: a língua materna dos aprendizes constitui um sistema altamente significativo, no qual eles confiarão para deduzirem o sistema da língua alvo.
11. Interlíngua<sup>7</sup>: aprendizes de uma LE passam por um processo de desenvolvimento sistemático ou, quase sistemático, à medida que suas competências progredem na língua alvo. Dentro ou fora da sala de aula, o *feedback* recebido de terceiros é um fator que contribui parcialmente para o progresso da interlíngua.
12. Competência comunicativa: devido ao fato da competência comunicativa ser o objetivo da aula de língua, o ensino linguístico deve visar a todas as suas componentes: organizacional, pragmática, estratégica e psicomotora. Os objetivos comunicativos são mais facilmente alcançados quando se dá a devida atenção: ao uso prático da língua e não somente às indicações de seu uso; à fluência e não apenas à precisão; à língua e conteúdos autênticos; à eventual necessidade dos estudantes de aplicarem os aprendizados de sala de aula a contextos ainda não experimentados no mundo real.

---

<sup>7</sup>Selinker (1972) definiu a interlíngua como um sistema linguístico próprio baseado na produção observável do aprendiz, resultado da tentativa que faz de produzir a norma da língua-alvo. É considerado como um sistema intermediário entre a língua materna e a LE, constituindo uma linguagem autônoma da qual o aluno se serve para alcançar seus objetivos comunicativos.

Como já adiantamos, a condição pós-método, para Kuramavadelu (2012, p, 2) constitui uma forma interessante de confiar ao professor o papel de profissional reflexivo e não apenas ser uma figura passiva que faz o que outros consideram certo, pois, frustrados por conhecerem bem as limitações dos métodos existentes, quando estes são comparados às complexidades da prática diária, os professores não têm opção a não ser criarem um método eclético que possa funcionar para eles, mesmo sendo uma tarefa bastante difícil. Ele acrescenta que, o conceito de pós-método busca o desenvolvimento de uma pedagogia criada na prática, sensível às necessidades e situações do grupo envolvido no processo de ensino-aprendizagem, baseada nas experiências vividas pelos aprendizes e professores, e constituída por três princípios de organização:

1. Particularidade: princípio que trata da compreensão real de aspectos linguísticos, sociais, culturais, políticos e educacionais que definem o ensino- aprendizagem em um contexto específico.
2. Praticidade: princípio que se refere ao entendimento real do contexto pedagógico que emerge da sala de aula e é construído pelos professores na prática.
3. Possibilidade: princípio que envolve a real compreensão da consciência sociopolítica que aprendizes e professores trazem consigo para a sala de aula e que pode funcionar como catalizador para uma transformação pessoal e social.

Para tal, Kumaravadelu (2012, p. 3) recomenda a adoção de um sistema de formação de professores cíclico, integrado, interativo, multidirecionado e multidimensionado, como o seu modelo de cinco módulos: *Knowing, Analyzing, Recognizing, Doing, e Seeing* (KARDS). Nesse modelo, o autor nos explica que, para se tornar um indivíduo autônomo e empreendedor, os professores devem respectivamente: a) desenvolver a própria base de conhecimento profissional, procedimental e pessoal; b) analisar as necessidades, motivações e autonomia dos aprendizes; c) identificar as suas identidades, crenças e valores; d) ensinar, teorizar e dialogar; e) monitorar as próprias práticas de ensino, pois, para ele, somente uma preparação integrada, holística tem o potencial de ajudar os professores a entenderem plenamente o que acontece em suas salas de aula e, eventualmente, habilitá-los a produzir o próprio conhecimento pedagógico contexto-sensível.

Independentemente de qual seja a proposição adotada pelo professor para preencher, da forma mais adequada possível, a lacuna aberta pelo abandono dos métodos, autores como Balboni e Borneto (1999) concordam que é preciso conhecer os métodos, não para ressuscitar aqueles do passado, mas para não se entrar na sala de aula improvisando aquilo que se quer. Além disso, quando questionava a existência do método ideal, Prabhu (1990, p. 176) concluiu que pode haver alguma verdade em cada método, mas somente na medida em que o método tenha senso de plausibilidade para o professor e promova o máximo aprendizado que possa ser promovido por esse professor.

Posto isso, esclarecemos que, no contexto desta pesquisa, método e metodologia se equivalem e, conforme a definição de Borneto (1998, p. 18), dizem respeito a uma teoria de ensino, isto é, referem-se a definições, processos, modelos de ações repetíveis e capazes de orientar o professor na sua atividade didática. Além disso, a escolha do *Glottodrama* para a realização deste estudo não tem a intenção de ressuscitar métodos, nem de buscar o método ideal, mas visa apenas a explorá-lo como possibilidade didática para o ensino-aprendizado de línguas.

## 1.2 Introdução ao *Glottodrama*

De acordo com o site oficial [www.glottodrama.eu](http://www.glottodrama.eu), *Glottodrama* é o nome de um projeto bienal de pesquisa internacional, aprovado e cofinanciado em 2007 pelo novo *Lifelong Learning Programme* que é um programa de aprendizado da União Europeia que suporta a instrução e a formação permanente, conforme decisão nº 1720/2006/EC do Parlamento Europeu e do Conselho Europeu de 15/11/2006.

Coordenado pela empresa *Novacultur*<sup>8</sup> (*Research and Language Training Agency*) de Roma e divulgado por Carlo Nofri, um dos diretores da *Novacultur* à época, o *Glottodrama* se propõe a formular e experimentar uma metodologia inovadora para o ensino de LE que visa a incorporar as dinâmicas e técnicas da recitação teatral à didática de abordagem comunicativa. O projeto prevê a criação de cursos baseados em aulas-laboratório de recitação teatral em LE, conduzidas por professores de língua e de interpretação (FAGGIANO, 2010, p. 301).

---

<sup>8</sup>Informações adicionais em <http://www.novacultur.it>

O projeto *Glottodrama* nasceu do reconhecimento do grande valor pedagógico que representam as experiências didáticas que fazem aplicação de recursos teatrais ao aprendizado de LE (NOFRI, 2010, p. 6).

Uma experiência de didática teatral consiste em encenar um roteiro adaptado de obras teatrais, cinematográficas, televisivas, ou então, criado pelos próprios estudantes para essa finalidade. O texto, com a orientação e a ajuda de professores de língua e de teatro, é explorado pelos estudantes-atores em suas dimensões linguísticas, culturais e dramáticas com o objetivo de interpretá-lo, encená-lo (FAGGIANO, 2010, p. 307).

Em 2010, a sua experimentação para o aprendizado de italiano junto a 200 estudantes de quatro países europeus, com nível de competência inicial em L2 de A1 a C1, foi premiada com o Selo Europeu das Línguas (ELL)<sup>9</sup> pela Agência Nacional da Comissão Europeia por seus resultados e sua contribuição para a inovação (FONIO, 2013).

Colibaba (2013, p. 218) cita os principais objetivos do projeto europeu:

1. Expandir os procedimentos e os êxitos da metodologia *Glottodrama* ao ensino de 8 línguas estrangeiras: Inglês, Francês, Espanhol, Português, Romeno, Búlgaro, Grego e Turco;
2. Publicar material específico para o ensino dessas línguas;
3. Consolidar a confiabilidade da metodologia *Glottodrama* pelo aumento do número e da qualidade das experiências didáticas, a fim de suportar futuras evidências científicas de sua efetividade;
4. Estabelecer uma rede de centros de ensino do *Glottodrama* em oito países;
5. Aumentar o número de professores treinados na metodologia *Glottodrama*;
6. Criar uma associação europeia para o drama e o teatro aplicados ao aprendizado da língua, visando a ampliar a ação da rede, envolvendo mais países e instituições educacionais e reforçando a durabilidade dos efeitos do projeto.

Em conformidade com os objetivos do projeto, atualmente, o *Glottodrama* está difundido em 8 países e é aplicado ao ensino de 9 línguas. É operacionalizado por uma parceria internacional entre a *Novacultur*; a Universidade de Roma ‘*Tor Vergata*’ (Itália); a Universidade de Bucareste (Romênia); a Universidade de Ancara (Turquia); a

---

<sup>9</sup>*European Language Label* é um prêmio que tem como objetivo incentivar novas iniciativas no domínio do ensino e aprendizagem de línguas. Maiores informações em: <http://www.ec.europa.eu>

Universidade de Valência (Espanha); escolas de línguas na Itália, França, Grécia e Portugal; grupos de estudo e pesquisa; entidades culturais e mundo editorial<sup>10</sup>.

### 1.3 Objetivos do *Glottodrama*

Os propósitos que a metodologia *Glottodrama* alega possuir são vários, mas citamos a redução do uso da língua em funções metalinguísticas, isto é, o redimensionamento do protagonismo comunicativo do professor pela redistribuição da posse da palavra na sala de aula para alcançar escopos comunicativos mais autênticos (Nofri, 2010) como uma meta bastante relevante do ponto de vista didático.

As demais finalidades citadas abaixo, também oriundas de Nofri (2010, pp.34-35), partem da premissa que o *Glottodrama* assume como referencial teórico a abordagem comunicativa humanístico-afetiva<sup>11</sup> e, portanto, pretende se basear em atividades altamente motivantes, como o *project work*<sup>12</sup>, ou seja, o estudo da língua como instrumento para a realização de um projeto (a apresentação teatral), e na interação estratégica, isto é, na comunicação não como apenas uma troca de informações, mas como atividade de interação social e de negociação do significado para atingir metas:

- Remover os filtros emotivos relacionados à dificuldade de aprendizado; adquirir uma maior naturalidade expressiva; desenvolver uma maior consciência dos recursos linguísticos apropriados aos diversos contextos situacionais; estimular a capacidade de comunicar globalmente pelo uso adequado de códigos verbais e não verbais, esses últimos, frequentemente, negligenciados por abordagens de ensino mais formalistas.

---

<sup>10</sup>Informações adicionais em [www.glottodrama.eu](http://www.glottodrama.eu)

<sup>11</sup>Os métodos humanístico-afetivos surgiram na década de 60 e foram reavaliados a partir dos anos 80. Neles, a atenção pedagógica é voltada aos aspectos psicológicos do estudante, procurando fazer com que sala de aula tenha um ambiente relaxante, onde os estudantes se sintam motivados e engajados (BORNETO, 1998).

<sup>12</sup>Abordagem de ensino na qual a didática se baseia fundamentalmente no conteúdo (content oriented). Privilegia a participação ativa do estudante e a interação com o mundo externo, e objetiva que o estudante consiga usar a língua em situações práticas (BORNETO, 1998, p. 327).

- Ativar processos miméticos nos comportamentos em língua alvo; adotar mais espontaneamente a LE como instrumento para expressar emoções e sentimentos primários, normalmente reservados à língua materna, mesmo em níveis muito avançados de competência.
- Transformar a dinâmica artificial da sala de aula em uma dinâmica mais natural e motivante, como a de uma companhia teatral, ou seja, grupo formado para atingir um escopo coletivo, compartilhado e caracterizado por uma intensa troca emotiva interpessoal e por um forte sentimento de conexão.
- Por fim, mas não menos importante, o objetivo intercultural: a compreensão profunda de um texto dramático significa desvelar uma cultura em ação. Uma cultura que se manifesta seja de modo explícito, através de referências textuais de conhecimentos difusos no universo cultural dos falantes nativos, que de modo implícito, com a referência àqueles conhecimentos gerais que o codificador do texto acredita compartilhar com o decodificador e que, Umberto Eco definiu, em termos semióticos, como enciclopédia<sup>13</sup>.

Assim, tendo exposto os principais objetivos da metodologia *Glottodrama*, passamos à apresentação das premissas e do quadro teórico que a delineiam.

#### 1.4 Premissas e Quadro Teórico do *Glottodrama*

Fonio (2013, pp. 25-26) afirma que, o *Glottodrama*, única abordagem de didática teatral destinada primeiramente ao aprendizado do italiano que foi ambiciosamente promovida à metodologia, merece uma atenção especial, pois não lhe faltam elementos interessantes, tanto em termos metodológicos, quanto em potencial de difusão internacional.

Para Gobbis e Legler (2015, p. 237), o *Glottodrama* possui uma abordagem comunicativa focada na ação que visa a integrar as habilidades linguísticas com especial atenção aos aspectos não verbais. No *Glottodrama*, um instrumento fundamental para a comunicação é o corpo. A prerrogativa que apresenta aos professores de LE é que eles

---

<sup>13</sup>Conjunto de conhecimentos sobre o mundo e das pressuposições culturais comuns ao emitente e ao receptor de uma mensagem que contribuem para a interpretação da mesma (UMBERTO ECO, 1975).



façam com que os estudantes reflitam sobre a gestualidade, a mímica e uso do tom da voz, de modo a possibilitar a expressão dos sentimentos e das funções linguísticas. Trata-se de assumir o controle e o domínio da comunicação integralmente, usando o corpo e a mente: emoções, sentimentos e razão. Para tal, o *Glottodrama* recorre a instrumentos muito antigos do ponto de vista da forma, mas moderníssimos em sua aplicação: uma folha de papel, uma caneta e a mente. O roteiro teatral, na verdade, é redigido pelos estudantes que, praticando a escrita criativa, utilizam-se da própria engenhosidade e imaginação para criar aquilo que será encenado.

Segundo Nofri (2010, pp. 6-7):

[...] A proposta do *Glottodrama* é a de ser uma metodologia flexível, adequando-se a estudantes de qualquer nível de conhecimento e a qualquer contexto educativo: dos níveis básicos, para promover a familiarização com a LE, aos níveis avançados, para promover o conhecimento e o domínio de aspectos linguísticos mais complexos [...]

O *Glottodrama* pode ser adotado como curso principal ou como atividade paralela, integrando cursos baseados em abordagens metodológicas diversas. Não entra em conflito com os programas didáticos já existentes [...] e propõe uma nova oportunidade de aprendizado que visa, principalmente, à aquisição da habilidade oral [...]

Ainda segundo Nofri (2010, p. 8), competência linguística é a capacidade de produzir e compreender enunciados de modo eficiente, gramatical e lexicalmente coerentes com as regras da língua; ao passo que a competência comunicativa, alvo dessa metodologia, é a habilidade de produzir e compreender enunciados eficazmente, isto é, adequados ao contexto e aos objetivos comunicativos. Para atingir essa competência comunicativa, é necessário adquirir desenvoltura operacional para realizar, automática e inconscientemente, a maior parte das ações cognitivas e linguísticas necessárias à comunicação. Porém, a aquisição desse automatismo implica na aplicação integral e holística dos aspectos físicos e mentais do estudante na comunicação. Desse modo, a abordagem que melhor se aplica ao envolvimento global do estudante, incluindo sua esfera emotiva, seria a abordagem comunicativa com ênfase humanístico-afetiva, como define Nofri (2010, p. 8).

A partir dessa premissa, cientes de que a competência comunicativa é complexa e, incorpora outros importantes componentes, para além da competência linguística, inerente ao código da língua, apresentamos a seguir o posicionamento dos autores do *Glottodrama* a esse respeito.

Pelo entendimento que os conceitos de exatidão gramatical e adequação comunicativa não coincidem e correspondem a critérios diferentes, sendo o primeiro de tipo formal e o outro de natureza pragmática, o *Glottodrama* se orienta pelo conceito de competência comunicativa para estimular os estudantes à compreensão das consequências dos diversos tipos de erro, de maior ou menor gravidade, do ponto de vista prático, e não somente em relação a um maior ou menor desvio das normas gramaticais. Com o tempo, a competência linguística se torna competência comunicativa, na medida em que, o aprendiz expande a esfera dos domínios<sup>14</sup> de uso da língua, do uso pessoal àqueles socialmente mais extensos (educacional, profissional, público), afinando suas capacidades de interação com os membros da comunidade e perseguindo objetivos sempre mais específicos. Desse modo, a competência comunicativa se configura como a síntese progressiva de uma experiência social e cultural que supera os limites conceituais da interlíngua, entendida como o desenvolvimento pessoal e progressivo do conhecimento do código linguístico (Nofri, 2010, pp. 11-12).

Como afirma Nofri (2010), competência semiótica e competência pragmática são outras duas componentes da competência comunicativa destacadas pelo *Glottodrama*: A primeira é a capacidade de reconhecer e relacionar os códigos linguísticos, paralinguísticos (aspectos não verbais e entonativos), cinésicos (mímica e gestualidade), proxêmicos (postura e posição espacial), etc. que fazem parte do ato comunicativo e de suas referências extralinguísticas. Nofri (2010, p. 91) define que, falar uma língua é um ato em que intenções, emoções e estrutura linguística devem ser coerentes, sendo que, o ato comunicativo é um ato semiótico complexo baseado na interação dos códigos simbólicos acima mencionados.

Já a competência pragmática, em conformidade com Grice (1957), sugere uma distinção entre significado convencional e significado situacional. Em outras palavras, a

---

<sup>14</sup>Segundo a terminologia do *Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas* (QCERL, 2001), é o contexto social de uso da língua. Dividem-se em: público (interações sociais com instituições), pessoal (relações familiares e privadas), profissional (mundo do trabalho) e educativo (mundo da formação educacional).

competência pragmática trata do efeito que se deseja produzir ao proferir um enunciado, pois o entendimento do objetivo de uma sentença pode ser diferente daquele que suas palavras aparentam e, para sua compreensão, o destinatário se baseia no tom da voz e no contexto dessa interação. O conhecimento das situações em que a frase é pronunciada é usado pelo destinatário não somente para descobrir o verdadeiro objetivo de uma frase, mas também para compreender significados adjacentes que constituem um aspecto fundamental da comunicação.

Para o *Glottodrama*, os aspectos não verbais também são importantes para a comunicação. Ainda que geralmente subestimados na didática tradicional de línguas por serem considerados universalmente compreensíveis e lidarem com a contingência, já que cada cultura os reelabora de maneira diferente, eles podem transcender barreiras linguísticas, e isso se apresenta como uma dificuldade para os teóricos de ensino de línguas. Ilustramos esse fato com a observação de que formas de comunicação não verbais perfeitamente compreensíveis para as pessoas de uma determinada cultura, podem ser incompreensíveis para aquelas de outra cultura, ou até mesmo, terem um significado oposto ao que se pretendia transmitir. Assim, se o objetivo de um curso de língua é atingir a competência comunicativa, o aprendizado não pode negligenciar os aspectos paralinguísticos, cinésicos, proxêmicos e táteis, o que equivale a dizer, concentrar-se na totalidade das mensagens sem pretender isolar o código linguístico do resto dos sinais que constituem o ato comunicativo.

Nesse sentido, o teatro, tanto em termos de laboratório formativo, quanto de produto de arte dramática, parece ser o melhor instrumento para atingir esse objetivo (Nofri, 2010, pp. 17-18). Por isso, o *Glottodrama* propõe um encontro didático entre o docente de língua e o professor de recitação, baseado na colaboração e no intercâmbio de competências de cada um deles. Trata-se de uma oportunidade de crescimento profissional para ambos, pois a perspectiva é a de construção de um tipo de terceiro saber, síntese entre as duas bagagens profissionais que agrega mais valor pedagógico ao método. Naturalmente, não se exclui a possibilidade de que os dois profissionais possam se fundir em uma única figura, mas existem ressalvas quanto a isso: a experiência demonstrou que um professor de língua, sem a devida preparação para ensinar a arte recitativa, pode ser um professor de recitação improvisado, e de outro lado, inserir um professor de recitação, completamente alheio aos problemas didáticos da língua, significa exigir que o mesmo aplique, de modo também improvisado, seus

conhecimentos em um contexto que ele ignora. Desse modo, com o objetivo de se atingir um bom nível de complementariedade didática entre os dois profissionais, é necessário estabelecer uma base teórica comum, com compartilhamento dos princípios pedagógicos que torne fluida a colaboração entre eles e evite contradições e desgastes na condução das aulas. Para tal, é importante, também, definir bem o conceito de método de recitação a ser aplicado em classe (Ibid, pp. 39-40).

Do ponto de vista do conceito de método de recitação, ou seja, da representação no palco cênico, o *Glottodrama*, em linha com a necessidade de liberar a espontaneidade expressiva dos estudantes, dá preferência a uma abordagem de recitação mais emocionalista, centrada na experiência de vida, na memória emotiva e na verdade da pessoa, assim como acontece na escola do pensamento que parte de Stanislavskij até o *Actor Studio* de Lee Strasberg. No treinamento do ator, segundo o método Strasberg, famoso pelo trabalho com atores como Al Pacino, Robert De Niro e Dustin Hoffmann, entram em jogo três fatores fundamentais para liberar a criatividade: memória afetiva, memória sensorial e memória emotiva. Isto é, uma complexa interação entre aspectos físicos e mentais que preenchem de conteúdos a imaginação desencadeada pelo "mágico se" (se eu fosse... se tu fosses...), exercício fundamental com o qual Stanislavskij desejava despertar no ator a capacidade, comum em todos os seres humanos, de se identificar, através da imaginação, com situações e personagens hipotéticos e torná-los vivos pela riqueza da própria bagagem individual (Ibid, p. 40). Deve ser claro, entretanto, que sua finalidade não é formar atores profissionais, mas sim, atores sociais, além do objetivo pedagógico dessa experiência, qual seja, o aprimoramento da eficácia expressiva, tão importante quanto os resultados em termos de aquisição gramatical e lexical (Ibid, p. 41).

Após essas premissas, citamos os dez princípios pedagógicos do *Glottodrama*, segundo Nofri (2010, pp. 35-37):

1. O predomínio da personalidade do estudante.

Aprender, efetivamente, uma língua significa transferir toda a personalidade do estudante para a LE e não apenas uma parte dela. Os tempos e as formas desse processo são subjetivos e individuais. Isso significa que, não é possível propor a um grupo ou uma classe, um percurso único que não respeite essa diversidade e as características individuais. A eficácia da intervenção didática consiste em

melhorar a capacidade de cada um em relação às suas possibilidades e às suas necessidades;

2. O ensino linguístico é interdisciplinar por natureza.

Pelo menos, segundo as metodologias de abordagem comunicativa com ênfase humanístico-afetiva, o ensino de uma LE, como percurso para chegar à competência comunicativa, é por definição interdisciplinar. Isso por causa da complexidade semiótica do ato comunicativo e da perícia requerida dos professores para dominar a pluralidade das formas linguísticas implicadas;

3. O prazer de aprender através da ação é o motor da motivação (*learn by doing*).

Uma didática de ensino de línguas centrada no estudante deve ser fundamentada no prazer operacional de aprender. Sem a gratificação psicológica que a obtenção do escopo comunicativo representa, não existem satisfação e reforço motivacional.

4. O *Glottodrama* é uma forma de *Project Work*.

A oficina linguística-teatral é uma espécie de *project work (text project)* baseado na execução de tarefas, e a sua sequência didática<sup>15</sup> (*task-based syllabus*) é o melhor percurso para se chegar ao desempenho comunicativo.

5. O princípio holístico: aprender a se comunicar envolve corpo e mente.

Aprende-se melhor uma língua quando o aprendiz envolve mente e corpo na atividade didática. Esse é um princípio muito difundido também na formação do ator.

6. Prioridade da dimensão intercultural e social. Da língua dos outros à minha língua.

Do ponto de vista intercultural, o objetivo do aprendizado linguístico deve ser o de transformar a atitude subjetiva do estudante em relação a LE. Abandonar a percepção psicológica da LE ser a ‘língua dos outros’, instrumento comunicativo de uma comunidade diferente da própria, à percepção da LE como ‘língua própria’, como outro instrumento pessoal de comunicação dentro do contexto de uma comunidade real ou virtual de falantes à qual, através da língua, participa-se cultural e socialmente;

7. A predominância da semântica no ensino de línguas.

Se a língua, como instrumento de comunicação, é objeto de estudo, a compreensão intensiva de textos (dimensão semântica e pragmática da língua) é prioritária no processo de aprendizado, em relação ao aprendizado extensivo de

---

<sup>15</sup>Neste método, a sequência didática deve obedecer à seguinte ordem: *Input =>Performance => Reflexão Linguística =>Actor Studio => Retorno à Performance*.

gramática e de léxico (dimensão morfossintática). Além disso, a forma é aprendida mais eficazmente quando a atenção do estudante está voltada para o significado (PRABHU, 1987);

8. Princípio pragmático da comunicação: a linguagem é uma forma de ação para atingir propósitos.

Visto que, toda forma de comunicação é destinada à obtenção de um objetivo, o aprendizado linguístico não pode se limitar às estruturas formais e às funções linguísticas associadas a elas, mas deve visar ao conhecimento dos usos pragmáticos da língua, isto é, à capacidade de decodificar e codificar linguisticamente os propósitos comunicativos de um texto. Isso se deve ao fato do falante ser impulsionado por intenções que orientam o seu comportamento.

9. A função decisiva dos aspectos paralinguísticos.

Na comunicação, os elementos paralinguísticos têm uma relevância estratégica e determinam, frequentemente e de modo decisivo, não apenas a sua eficiência, do ponto de vista do significado do enunciado, mas principalmente, a sua eficácia, ou seja, a adequação ao propósito comunicativo.

10. Atores profissionais e atores sociais.

Na formação do ator profissional, o objetivo é interpretar uma personagem "diferente de si" para o público. Na formação do estudante-ator, o objetivo é interpretar melhor a si mesmo diante da plateia social. Essa é a especificidade do *Glottodrama*.

### 1.5 Estrutura de um curso *Glottodrama*

No Guia ao Método *Glottodrama: Aprender as línguas estrangeiras através do laboratório teatral*<sup>16</sup>, um curso *Glottodrama* é detalhado por Nofri (2010, pp. 42-49):

[...] Um curso *Glottodrama* se divide em duas partes:

- Na primeira, utilizam-se pequenos textos que visam ao treinamento interpretativo;
- Na segunda, utiliza-se um texto mais complexo: parte de uma obra teatral ou literária já existente, ou um texto produzido pelos próprios aprendizes [...]

---

<sup>16</sup> Nossa tradução do italiano: 'Guida al Metodo Glottodrama: Apprendere le lingue straniere attraverso il laboratorio teatrale'.

[...] Quando possível, utiliza-se um palco cênico, mas nada impede que as atividades sejam desenvolvidas na própria sala de aula. Nesse caso, a sala de aula deverá ser preparada com as características típicas de um laboratório teatral: professores e aprendizes se sentam em círculo (com ou sem uma mesa no meio), evitando uma disposição hierárquica (professor sentado na frente dos aprendizes). Lateral ou centralmente, convencionam-se o espaço que será o palco para a realização das encenações. Haverá uma distinção entre as atividades e comportamentos em cena e fora de cena. Dicionários e gramáticas deverão estar à disposição para consultas. Enfim, muito importante é a utilização de uma filmadora e de instrumentos para a reprodução dos filmes didáticos (DVD, projetor ou TV) [...]

[...] Geralmente, é requerida a interação de duas figuras docentes (uma de língua e outra de recitação) que colaboram entre si, sendo que, o docente de língua deve cuidar do ensino linguístico e o docente de recitação se responsabiliza pelas dinâmicas e técnicas típicas de um laboratório teatral [...]

[...] Além do 'Registro de Aula', onde são anotadas as atividades cotidianas, utiliza-se também um 'Diário de Bordo', que é o documento principal que acompanha um curso *Glottodrama* onde se registra tudo que ocorre fora da aula: da seleção dos aprendizes à elaboração dos materiais didáticos; do resultado dos testes linguísticos ao controle do andamento das atividades desenvolvidas em relação ao que estava previsto no programa didático [...]

[...] Cada unidade didática do *Glottodrama* é um módulo autônomo que pode requerer uma ou mais aulas para ser realizado. A unidade didática contém uma sequência didática dividida em três aspectos fundamentais, nos quais se reflete a filosofia 'aprender fazendo': Estimular => Agir => Refletir. É um esquema circular, continuamente repetido, baseado na execução destas fases:

- **Input:** cada unidade de aprendizado se inicia com a apresentação e a análise de um texto ou situação proposta pelos professores, com suporte de áudio e vídeo para posterior análise linguística e dramaturgica. A atenção dos aprendizes-atores nesta fase, concentra-se na familiarização com o material proposto e, imediatamente após, pode-se fazer uma tentativa de *performance* com abordagem teatral, mesmo que parcial, ou senão, continuar com uma exploração mais profunda do texto;

- **Performance:** é a fase da *performance* recitativa. Na *performance*, passa-se do texto linguístico estudado ao texto linguístico atuado. Muitas dessas performances devem ser filmadas para permitir que os aprendizes revejam as

suas atuações e se autoavaliem, e que os professores ofereçam suporte personalizado aos mesmos;

- **Reflexão Linguística:** é o '*Language & Grammar Corner*', no qual se discutem e se explicam os problemas lexicais e gramaticais. Nessa fase, realizada em pequenos grupos com a supervisão e ajuda do professor, gramáticas<sup>17</sup> e dicionários podem ser usados livremente, estimulando os aprendizes a procurarem, autonomamente, as respostas aos problemas gramaticais e lexicais que surgiram durante o primeiro contato com o *input*.

- **Actor Studio:** fase na qual são feitas a discussão e a validação dos aspectos recitativos, expressivos e pragmáticos do texto. Esta parte da unidade didática é a especialidade do *Glottodrama*. É o momento de refletir sobre entonação, mímicas e gestos que o aprendiz-ator testou para transmitir as suas intenções comunicativas.

- **Retorno à Performance:** recitação do texto com a inversão de papéis e personagens, sintetizando o quanto se aprendeu e experimentou, garantindo aos aprendizes, uma maior confiança com o texto e suas modalidades expressivas [...]

Como vimos, conforme Nofri (2010), um curso *Glottodrama* é composto por unidades didáticas e as atividades que as compõem são estruturadas na seguinte sequência: fase inicial, fase de experimentação e fase reflexiva, passíveis de alternância entre si.

Na fase inicial, um *input* é feito através de um material escrito (texto), gravado (áudio), filmado (vídeo) (PIAZZOLI, 2011), dando início ao esquema circular de fases. O *input* é usado para o aprendizado de variados aspectos, por exemplo, linguísticos (gramaticais e lexicais) (NOFRI, 2010) e interculturais (PIAZZOLI, 2011).

Gobbis e Legler (2015, p. 244) alegam que qualquer tipo de texto – poesia, conto, história em quadrinhos – pode ser representado teatralmente, dependendo do uso que se deseja fazer do mesmo. Por isso, no que diz respeito ao texto, é importante que seja adequado ao nível de conhecimento da língua, idade, conhecimento de mundo e base cultural dos aprendizes (FAGGIANO, 2010, p. 309).

---

<sup>17</sup>À nossa disposição, tivemos Sensini (2011).



A fase seguinte, de experimentação ou *performance*, é desenvolvida junto com o(s) professor(es) que guiam os aprendizes na criação de um percurso dramático em que os aprendizes interpretam um papel (ação) no mundo imaginário da história e, segundo Piazzoli (2011, p. 447), esse momento permite uma rica oportunidade de experimentar a língua em contexto.

As fases que se seguem, chamadas no *Glottodrama* de Reflexão Linguística e *Actor Studio*, constituem dois momentos distintos: o primeiro é uma análise linguística, na qual as interações vividas na fase de experimentação são recordadas e as estruturas que apareceram no *input* são retomadas e estudadas, esclarecendo-se, por exemplo, léxico e estruturas verbais.

Já o segundo momento é utilizado para a reflexão do aprendiz acerca das ações realizadas enquanto dava vida ao personagem, analisando se elas atingiram seus objetivos dramáticos. Nesse contexto, como esclarece Dewey (1979, p. 37), o papel da reflexão reside no discernimento da relação entre o que se tenta fazer e o que acontece como consequência.

Vemos que, para auxiliar no processo de reflexão, justifica-se o registro em áudio e vídeo das *performances*, assim como no Projeto *Glottodrama* da Faculdade de Letras da Universidade de Roma “Tor Vergata”, pois, conforme relata Nofri (2010, p. 85):

[...] fixada em um tripé, apesar de ter reduzido a espontaneidade da vida em sala, a filmadora foi um hóspede tecnológico durante todo o curso e foi usada frequentemente para permitir que os aprendizes revissem e comentassem as próprias performances.

Dessa forma, ao final de um curso *Glottodrama*, uma vez realizadas todas as unidades didáticas previstas para a preparação dos estudantes, chega o momento da *performance* final. Na qualidade de espetáculo teatral para uma plateia real, essa última apresentação do texto teatral estudado é a atividade que coroa todo o trabalho desenvolvido pelos aprendizes, em cada uma das fases das unidades didáticas do curso *Glottodrama*.

Encerrada a apresentação da metodologia *Glottodrama* para o ensino de línguas, e apresentadas algumas considerações sobre o conceito de método na era pós-método, concluímos este capítulo. No capítulo subsequente, continuaremos a tratar de

embasamento teórico, apresentando as teorias da aquisição-aprendizagem de línguas e os estudos interacionistas que norteiam esta pesquisa.

## CAPÍTULO 2

### TEORIAS DA AQUISIÇÃO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS E ESTUDOS INTERACIONISTAS

No capítulo anterior, após considerações sobre o pós-método, fizemos a apresentação da metodologia para o ensino de línguas *Glottodrama*. Neste capítulo, tratamos do quadro teórico que norteia esta pesquisa. Dividido em duas partes, a primeira se ocupa da convergência das fases da metodologia *Glottodrama* às teorias de aquisição-aprendizagem de línguas. A segunda parte, por sua vez, aborda os conceitos pertinentes aos estudos interacionistas que sustentam a análise das interações no contexto deste estudo.

#### 2.1 Teorias da Aquisição-Aprendizagem de Línguas

A linguística de aquisição-aprendizagem de línguas se interessa principalmente pela construção da competência linguística do aprendiz (DE PIETRO, MATTHEY e PY, 1989). Cientes, portanto, de que a didática de línguas pode utilizar os estudos de aquisição-aprendizagem para definir sua prática, apresentamos a seguir algumas das teorias tratadas por esses estudos que influenciaram nossa proposta didática com o *Glottodrama*, apenas ressaltando que, os termos aquisição-aprendizagem são aqui usados indistintamente, não levando em conta a diferenciação proposta por Krashen (1982), que considera a aprendizagem como um processo baseado em procedimentos conscientes e a aquisição como um processo inconsciente, semelhante ao usado pela criança quando aprende a língua materna, por meio de um tipo de dispositivo interno, como definiu Chomsky em sua Gramática Universal (1998).

Iniciamos pela Hipótese do *Input* (Insumo). Apresentada por Krashen (1982, pp. 9-56), no livro *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, nasce da tentativa de responder às perguntas: como adquirimos as línguas? e como passamos de um nível a outro no processo de aquisição?

Segundo Krashen (1982, pp. 20-30), para se adquirir uma língua, uma condição necessária, ainda que não suficiente em si mesma, é a compreensão de *input*, isto é, de certo insumo ou certa fração da língua estudada em condição além daquilo que o

estudante já conhece. Em outras palavras, para essa teoria, adquire-se uma língua somente quando se entende um *input* que contenha estruturas acima do nível atual do conhecimento linguístico do indivíduo. Já que esse *input* expande o nível atual de conhecimento, isso indica que o aprendiz deve focar sua atenção no sentido e não na forma da mensagem, pois, para Krashen (1982), a resposta ao paradoxo de se compreender estruturas ainda não adquiridas é que, para entender a língua com a qual entramos em contato, usamos mais do que o conhecimento linguístico *per se*, e valemos também do nosso conhecimento de mundo e de informações extralinguísticas.

Na aula de língua, a hipótese do *input* impõe um desafio aos professores, qual o seja, de saber identificar quando o *input* corresponderá ao nível de conhecimento adequado aos alunos. Sobre essa questão, Krashen (1982) fala em *rough-tuning*, definindo-o como uma adequação aproximada que tende a se tornar mais complexa à medida que o progresso do aprendiz ocorre. Para exemplificar o *rough-tuning*, ele cita o processo de aquisição da LM por parte de crianças em contato com um cuidador: a fala do cuidador, mais simplificada que aquela do adulto, é “grosseiramente” ajustada ao nível de competência linguística da criança, isto é, não é “finamente” ajustada ao nível da criança, mas evolui progressivamente conforme acontece a aquisição-aprendizagem.

Trazendo a hipótese do *input* para a sala de aula com o *Glottodrama*, encontramos em Nofri (2010, pp. 63-70) recomendações para selecionar o *input* textual a fim de garantir o sucesso do curso. Para Nofri (2010), no *Glottodrama*, o texto tem fundamental importância, pois será vivenciado por meio da interpretação dos estudantes e, por intermédio dele, a performance linguística passará a ter significado. Portanto, para esclarecer o que entende por texto teatral, Nofri (2010) postulou a definição de Louis E. Catron<sup>18</sup> como a mais completa, para ele:

Um texto teatral é uma estória estruturada e unificada, cômica ou dramática, formada por um começo, meio e fim que manifeste a paixão e a visão do dramaturgo, que mostre os conflitos que se desenrolam e conduzem a um clímax (ponto de solução decisivo) e que credite emoções aos personagens de modo que possam motivar-lhes as ações. É construído por uma série de eventos plausíveis e prováveis, escrito para ser representado através dos diálogos, ações,

---

<sup>18</sup>CATRON, L. E. *The elements of Playwriting*. New York: Macmillan, 1993.

e silêncios dos atores, em um palco, para um público que deve crer nos eventos que está assistindo.

O *input* textual para o *Glottodrama* deve ser definido de acordo com a especificidade didática e, portanto, deve conter o máximo potencial dramático e ser escrito em língua parcialmente próxima ao atual nível de conhecimento gramatical e lexical dos estudantes (NOFRI, 2010, p.65). Por esse motivo, opta-se por uma produção textual *ad hoc*, ou por uma reelaboração de trechos oriundos da literatura teatral que conserve as suas características dramáticas, mas, quando necessário, reduz-se a complexidade da trama e simplificam-se léxico e fraseologia.

Para que a identificação da potencialidade didática de um texto não seja feita apenas de modo intuitivo, Nofri (2010, p.68) orienta que existe uma lista de controle que descreve os critérios que servem como guia ao processo de adaptação e ao uso didático do texto escolhido. A adequação do texto ao nível do *Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas* (QCERL, 2001) de maneira que ele corresponda ao programa didático em curso é um dos critérios contemplados nessa lista. Além disso, a análise profunda da estrutura e das implicações linguísticas do texto é outro critério que permite a definição das habilidades linguísticas (compreensão oral, compreensão escrita, produção oral, produção escrita e interação) que poderão ser efetivamente desenvolvidas a partir dele. Também pertinentes à adequação do texto teatral são os tipos de recursos teatrais que entram em jogo visto que a alternância de aspectos comunicativos verbais, não-verbais, e gestuais estimulam os estudantes do ponto de vista cognitivo e também se apresenta como um elemento divertido para eles. Assim, Nofri (2010, p. 69) conclui que, se um *input* atende aos critérios da lista de controle e demonstra ser aplicável em sala de aula, provavelmente trata-se de *input* viável.

Embora a compreensibilidade do *input* seja sua característica mais importante para promover a aquisição de uma LE, apenas o *input* compreensível não é suficiente (KRASHEN, 1982, p. 63). Nesse sentido, Swain (1985, p. 236) esclarece que, para a aquisição de uma LE, além do *input* compreensível, é também essencial a interação, na qual acontece a negociação do sentido, uma vez que as trocas interacionais levam ao *output* compreensível.

O conceito de *output* compreensível, segundo Swain (1985 e 2005), indica que a negociação de sentido deve ir além da simples transmissão de uma mensagem, na verdade, a mensagem precisa ser transmitida de forma precisa, coerente e apropriada, ou

seja, é necessário “forçar” os aprendizes para aprenderem a fazer modificações em seu *output* e produzir uma forma de língua que reflita, do modo mais apropriado e preciso, suas intenções comunicativas. Para Swain (2005), a produção (*output*) dos aprendizes deixa de ser apenas produto para se tornar um mecanismo desencadeador do processo de aquisição-aprendizagem, por meio da percepção de que existe uma lacuna na própria interlíngua no momento de produzir (*Noticing*); do teste de Hipóteses (*Hypothesis Testing Function*); e do uso da língua para refletir sobre a língua produzida (Função Metalinguística).

Em sala de aula, com o *Glottodrama*, a hipótese do *output* pode ser relacionada à recitação de textos nas fases de *performance* (logo após o *input*) e *retorno à performance* (concluindo a unidade didática). Nofri (2010, pp. 26-28) explica que a experiência da recitação teatral e a aprendizagem linguística têm pontos em comum, pois, tanto o ator diante do público quanto o estudante diante da plateia social têm como objetivo a performance comunicativa. O ator usa um traje para se caracterizar e indicar o *status* de personagem ao público, enquanto o estudante “veste” a LE como traje comunicativo e testa um novo aspecto de sua personalidade.

Essa experiência pode ser psicologicamente cheia de contradições; marcada, ao mesmo tempo, pela sensação de estranheza em relação à nova língua, mas também de crescente familiaridade. No início do percurso de aprendizagem de uma LE, quando o estudante se exprime nessa língua, tende a recitar, isto é, age de maneira muito racional e controlada, procurando seguir um modelo normativo. Trata-se de um fenômeno inevitável até que ele possa agir com naturalidade de expressão e domínio do código linguístico. Na realidade, a recitação teatral não visa a tornar real algo fictício, a disfarçar mentiras, mas, pela atuação cênica, visa a conferir a mais autêntica e profunda verdade emotiva do personagem. Tal finalidade não é muito diferente de uma experiência didática de qualidade, baseada na aquisição da LE para suprir as necessidades comunicativas pessoais do estudante e lhe consentir acesso autêntico e criativo ao universo social da nova língua. O paradoxo pedagógico do *Glottodrama* consiste no fato de que, por meio do exercício da recitação, o estudante se libera da “recitação forçada” que o caracteriza quando se comunica usando a LE.

Retomando as teorias da aquisição-aprendizagem de línguas, além do *input* e do *output* compreensíveis (KRASHEN, 1982; SWAIN, 1985, 2005), para criar condições necessárias à aquisição, Long (1996) sustenta a necessidade indispensável de interação,

entendida como “negociação de sentido”. A negociação de sentido se dá quando aprendizes e falantes competentes fornecem e interpretam sinais da compreensão própria e alheia, provocando, dessa maneira, ajustes da língua utilizada, da estrutura conversacional e/ou do conteúdo da mensagem.

De acordo com a perspectiva do interacionismo social, que vê a língua como atividade cultural gerenciada por regras e aprendida na interação com os outros (VYGOTSKY, 1987), para adquirir a língua alvo, o aprendiz deve participar ativamente do processo comunicativo, pois o *input* funciona melhor quando associado à interação. Podemos ilustrar esse fato observando que modificações decorrentes de interação, isto é, frutos da negociação de sentido diante de possíveis falhas na comunicação, são de extrema importância para tornar o *input* compreensível. Assim, durante a interação, a negociação de sentido, particularmente quando desencadeia ajustes interacionais por parte do falante nativo ou do interlocutor mais experiente, facilita a aquisição da língua-alvo porque conecta, de modo produtivo: a) o *input*; b) as capacidades internas do aprendiz, em especial, a atenção seletiva; c) o *output*. Em outras palavras, os ajustes interacionais tornam o *input* compreensível, assim como esse *input* e os ajustes interacionais também levam à aquisição.

Quando o sentido é negociado, a compreensibilidade do *input* aumenta e os aprendizes tendem a focalizar características linguísticas salientes, permitindo assim, foco na forma. Além disso, repetições, confirmações, reformulações e pedidos de esclarecimento são utilizados de forma estratégica (para evitar falhas na interação) ou tática (para superar falhas já ocorridas). Desse modo, a interação, ou melhor, o diálogo colaborativo permite a performance linguística com vistas à expansão da competência comunicativa (SWAIN, 2005).

No que concerne à hipótese da interação dentro da sala de aula com o *Glottodrama*, relembramos que um dos objetivos desse método, como mencionamos no capítulo anterior, é a redução do uso da língua em funções metalinguísticas por meio do redimensionamento do protagonismo comunicativo do professor e pela redistribuição da posse da palavra na sala de aula para alcançar escopos comunicativos mais autênticos (Nofri, 2010, p. 10). Para tal, Nofri (2010, p. 26) afirma que o *Glottodrama* visa a estimular a compreensão intercultural, alegando que uma língua não é obviamente apenas um repertório de palavras e regras, mas seu léxico e sua fraseologia estão vinculadas a conhecimentos comuns e que são compartilhados pela comunidade de

falantes nativos. Por consequência, aprender uma língua significa, portanto, explorar os significados conotativos de palavras e frases que a história depositou e sedimentou naquele idioma como saber coletivo difundido. Para ele, o modo de encontrar mais facilmente esses significados é pelo emprego de palavras em contextos reais ou simulados de uso, portanto, as dinâmicas teatrais que restituem a vida a um texto através da representação é o modo escolhido pela metodologia para alcançar a profundidade semântica da língua e acessar a cultura de uma comunidade.

Continua Nofri (2010, p. 36) dizendo que, para perseguir esse objetivo, o *Glottodrama* se baseia em atividades motivantes, tais como *project-work*, e isso equivale a dizer que, para atingir os seus objetivos, o *Glottodrama* se vale do estudo instrumental da língua para a realização de um projeto (a performance teatral) e, também, faz uso da interação estratégica, isto é, da comunicação, não apenas como mera troca de informações, mas como atividade de interação social e negociação de sentido.

## 2.2 Estudos Interacionistas

Vários instrumentos teóricos permitem esclarecer os modelos de construção do discurso em colaboração e as formas de resolução dos problemas que se apresentam no decorrer da interação entre aprendizes de LE. Por intermédio deles, buscamos reconhecer e classificar o que chamamos, neste estudo, de recursos participativos, isto é, as práticas comunicativas dos aprendizes, em contexto sociointeracional, que revelam as formas de colaboração e de construção do discurso, com vistas à resolução de problemas e à aprendizagem.

Nessa perspectiva, destacamos a sala de aula, mais especificamente, a classe de LE. Por ser considerado o local no qual a palavra tem o papel principal, a aula de LE constitui o espaço conversacional em que a LE é praticada, observada, manipulada, retomada, explicada, reformulada, corrigida, avaliada, comentada. Nesse espaço, o uso da palavra é o núcleo central de todas as atividades e o seu aprendizado constitui a razão desse tipo de encontro social (CAMBRA, 2005, p.45).

A partir do papel constitutivo da interação na aula de LE, consideramos relevante observá-la a partir de uma perspectiva interacionista, fundamentada no interacionismo social com o objetivo de avaliar situações de aquisição de línguas. Por



intermédio da análise conversacional (AC) e da perspectiva vygotskiana (VYGOTSKY, 1987), Cambra (2005) afirma que essa abordagem estuda empiricamente as interações peculiares, a saber, as conversas exolingüísticas<sup>19</sup> ou as interações em classe, pesquisando os métodos utilizados pelos participantes, as negociações interativas e as estruturas de participação que eles mobilizam durante a realização das tarefas comunicativas.

Para Vygotsky (1987), o indivíduo humano se constrói por meio de trocas constantes que realiza com seus semelhantes. Não obstante, suas teorias consideram a fala como um meio para os indivíduos entrarem em contato entre si e levarem a termo ações úteis para o desenvolvimento de uma atividade.

Um dos princípios básicos da teoria vygotskyniana é a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Esse conceito representa a diferença entre a capacidade da criança de resolver possíveis problemas sem ajuda de outra pessoa e a capacidade de resolvê-los somente com a ajuda de alguém (VYGOTSKY, 1987). Em outras palavras, a ZDP representa os conhecimentos ainda fora de alcance do indivíduo, mas potencialmente atingíveis, pois, existiria uma zona de desenvolvimento atual que determinaria todas as atividades possíveis para o indivíduo independentemente, ao passo que, a ZDP, por sua vez, compreenderia o nível de desenvolvimento potencial, atingível somente sob a tutela de um adulto (pais, professor, responsável, professor de LE) ou de um colega mais experiente que já tenha desenvolvido a habilidade requerida.

A ideia de zona de desenvolvimento proximal é de grande relevância em todas as áreas educacionais, pois uma de suas importantes implicações é a consideração de que o aprendizado humano é de natureza social, parte de um processo em que a criança desenvolve o seu intelecto pela intelectualidade daqueles que a cercam (VYGOTSKY, 1987). Sob essa ótica, uma característica essencial do aprendizado é o desencadeamento de vários processos internos de desenvolvimento do indivíduo, produtos de sua interação no ambiente de convívio.

Complementar à ZDP, há o conceito de *scaffolding*, de Bruner (1983). Esse autor parte da ideia de Vygotsky, considerando o desenvolvimento cognitivo como processo social, comunicativo e guiado. *Scaffolding*, para Bruner (1983), representa o suporte tutelado, um tipo de ajuda que o professor fornece a fim de que o aprendiz

---

<sup>19</sup>Caracterizadas pela divergência de repertório linguístico e cultural dos participantes (ALBER E PY, 1986).

realize algo, apesar de suas dificuldades, mas que não seria capaz de realizar sem tal ajuda.

Para ilustrar esse conceito, Cambra (2003, pp. 126-129) cita a interação tutelada, representada pela metáfora de um andaime que fornece suporte temporário para a construção de um muro. A autora descreve que, em termos de aprendizado, a ajuda do tutor consiste na manipulação dos elementos de uma tarefa que estão além da capacidade do aprendiz, oferecendo-lhe a oportunidade de se concentrar em alcançar aquilo que realmente é capaz. Para tal, o tutor limita a complexidade da tarefa, simplificando-a a um grau acessível ao aprendiz, e dessa forma, ele controla a frustração do aprendiz e foca a sua atenção naquilo que deseja realizar. Portanto, continua a autora, esse suporte consiste em posicionar a dificuldade em um nível ligeiramente acima das capacidades do aprendiz, o que exige uma condição fundamental: antes de realizar a tarefa, o aprendiz deverá entender a solução, isto é, compreender as ações que devem ser tomadas para resolver o problema e a relação entre os meios e os fins.

Cambra (2005, p. 127) relaciona as funções implicadas nesse processo: a planificação, a atenção, o pensamento lógico, a resolução de problemas e a avaliação. Na mesma obra, ela também cita os elementos que distinguem a interação tutelada: 1. Centralização de interesse na tarefa; 2. Simplificação da tarefa; 3. Orientação contínua rumo ao objetivo; 4. Sinalização das divergências entre o que foi produzido e a solução ideal; 5. Controle da frustração durante a busca pela solução; e 6. Demonstração do modelo ou versão ideal do que deverá ser feito. Acrescenta ainda que, o aprendiz assume, progressivamente, um papel cada vez mais ativo, de modo que o suporte tutelado cessa à medida que a necessidade de ajuda diminui, sendo, portanto, dosado, limitado, temporário, ajustado às necessidades e fornecido somente quando requisitado. Nas conversas exolingüísticas, finaliza a autora, o suporte para a aquisição da língua-alvo constitui um contrato didático: o suporte do falante nativo acontece através das atividades de reparação, explicação e interação na qual ele auxilia a produção do aprendiz, completando lacunas ou dificuldades linguísticas e coordenando a comunicação.

Os movimentos desse contrato didático, firmado entre os envolvidos no processo de aquisição da língua, são classificados por De Pietro, Matthey e Py (1989) como:

1. Autoestruturação (doravante autocorreção): enunciado feito pelo aprendiz com os recursos de sua interlíngua para sinalizar uma incerteza.

2. Heteroestruturação (doravante heterocorreção): movimento reparador (reformulador) feito pelo interlocutor com o objetivo de ajudar, corrigir ou finalizar o enunciado.
3. Interpretação: manifestação de interpretação da heterocorreção pelo aprendiz.

Segundo esses autores, o desencadeamento desses movimentos complementares é considerado uma sequência potencialmente aquisicional (SPA). Para Cambra (2003, pp. 130-131), uma SPA geralmente é estimulada pela consciência de um problema, detectado por qualquer um dos interlocutores, e implica numa mudança no foco da atenção.

O início e o fim de uma SPA são frequentemente marcados pela alteração na entonação que, normalmente, caracteriza a enunciação de uma incerteza, um pedido de ajuda, ou uma retificação. Assim, o locutor sinaliza a sua incerteza (hesita; testa possibilidades; faz uma formulação aproximada ou pouco elaborada, ou faz uma menção) e solicita direta ou indiretamente a assistência de seu interlocutor. Então, o interlocutor se dispõe a apoiá-lo e propõe uma forma reparadora (reformulação do enunciado) que o locutor aceita e integra ao seu discurso. Às vezes, quem desempenha o papel de aprendiz aponta sua dificuldade, mas não aguarda a intervenção reparadora do outro, procurando, em seus próprios recursos linguísticos (com paráfrases, reformulações, LM ou autocorreção), meios para expressar-se. Cambra (2005, p. 131) conclui que, mesmo que o interlocutor não tenha a oportunidade de intervir, a interação permite, certamente, identificar o problema linguístico e ativar a exploração de recursos próprios.

Nesta pesquisa, que estuda o contexto de aprendizagem de LE privilegiando a interação entre pares, examinaremos uma série de sequências dialógicas nas quais os estudantes colaboram na construção de sentido, explorando vários recursos participativos. Buscando identificar ações que caracterizam o trabalho cooperativo e as formas de aprendizagem, o artigo *Giochi d'identità e uso delle lingue nella classe di italiano lingua straniera* (FERRONI E BIRELLO, 2013), é, portanto, um artigo relevante para o escopo da presente pesquisa.

As autoras afirmam que, na aula de LE, os aprendizes desempenham papéis sociais distintos, como aprendizes ou indivíduos, que os caracterizam e distinguem entre si. Elas relatam que a observação desse tipo de comportamento foi possível graças à identificação e análise de “atos de identidade”, definidos por Le Page e Tabouret-Keller

(1985) como sendo atos linguísticos realizados pelos falantes que revelam seja a própria identidade pessoal, seja o papel social ao qual aspiram. O conceito de identidade, descrito pelas autoras, é considerado uma construção extremamente complexa, dinâmica e flexível, originária do impulso do construtivismo social da escola vygotskiana. Trata-se, portanto, de uma construção discursiva realizada por meio de múltiplas estratégias e inseparável do contexto em que se expressa. Da análise dos dados do referido estudo, os atos de identidade descritos pelas autoras, que dialogam com nossa pesquisa, pertencem a duas categorias: atos de poder e atos de colaboração.

Os atos de poder são aqueles usados pelos falantes mais experientes para reivindicar certa superioridade em relação aos outros membros do grupo, por meio de uma série de atividades de reparação que podem acontecer nas sequências conversacionais laterais de caráter pedagógico. Tais sequências são caracterizadas por uma suspensão temporária da atividade que estava em curso e provocam uma reconfiguração do quadro participativo por meio de momentos nos quais a atenção é toda concentrada na língua (FERRONI E BIRELLO, 2013 p. 27). Em termos linguísticos, nota-se a disparidade entre a competência linguística dos pares devido ao uso frequente de reformulações, hesitações, prolongamentos do som e solicitações diretas direcionadas ao interlocutor que possui maior competência linguística. As autoras concluem que, nos atos de poder, os estudantes podem usar a LM, tanto para se mostrarem como ótimos estudantes e substituírem o professor quanto para se imporem diante do grupo e alcançarem ou manterem o papel de líder, realizando, desse modo, um verdadeiro ato de poder que lhes permite assumir uma posição de domínio sobre os demais companheiros.

Já os atos de colaboração são caracterizados pela cumplicidade e pelo tom irônico presentes nas sequências interativas entre pares. O comportamento em modo colaborativo ocorre em uma atmosfera amigável entre os estudantes que demonstram estar de acordo com os esforços dos parceiros para o desenvolvimento das atividades (FERRONI E BIRELLO, 2013, p. 33).

Refletindo sobre o tipo de atividade que desenvolvem os aprendizes, durante o processo de aquisição-aprendizagem de línguas em que ocorrem todas essas formas participativas, tomamos como exemplo o estudo de Ferroni e Birello (2016), que analisa a conversação cara a cara na aula de LE. Evidencia-se que, no decorrer do desenvolvimento de atividades analíticas, a interação em grupo é composta por trocas

que encorajam a atividade metalinguística, isto é, atividades focadas no funcionamento da língua. No mesmo sentido, Camps (2005, p. 19) avalia que, do ponto de vista do interacionismo social, no qual a interação verbal é considerada como processo básico das relações sociais para o desenvolvimento das formas de pensamento, as situações de uso da língua potencializam a atividade metalinguística, visto que promovem a necessidade de ajustar o elemento de mediação – a língua – entre os interlocutores, e nesse processo, é indispensável não somente saber usar a língua, mas também conhecê-la.

Desse modo, de acordo com o modelo de Ellis (1990) para a aquisição-aprendizagem de línguas, existe uma dupla entrada para a construção do saber da língua: a primeira é o *input* centrado no significado (que conduz ao uso comunicativo e permite a indução de regularidades gramaticais), e a segunda é o *input* centrado na forma (que se dá por meio do ensino direto e explícito do funcionamento gramatical da língua alvo do aprendizado, e pertencente ao âmbito do saber consciente).

Em contexto similar às atividades desenvolvidas no processo de aquisição-aprendizagem de línguas, no artigo *Pratiche Discorsive e Processi Sociali in Classe Multilingue* (CILIBERTI, 2016, pp. 134-135), são indicados os tipos de discurso que parecem ocorrer prioritariamente em classes multilíngues, destacando-se alguns dos aspectos que os caracterizam. Segundo a autora, os tipos de discurso que prevalecem em situações educacionais e tipificam a interação em aula parecem ser: a) o discurso identitário, usado pelo aluno no processo de aprendizado para manifestar a sua singularidade; b) o discurso educacional, caracterizado pela adoção de determinadas práticas interativas propostas pelo professor e relacionadas aos resultados pretendidos no aprendizado escolar; e c) a atividade reflexiva, a manifestação de um campo potencialmente muito amplo de produção em variados níveis do agir linguístico. Para essa autora, a atividade reflexiva geralmente é diferenciada em: 1) atividade metalinguística, ou seja, o objeto de atenção é a língua enquanto código, do qual se destacam e analisam propriedades, funcionamento e usos; e 2) atividade metacomunicativa, cujo objeto de atenção é a comunicação em sua peculiaridade, sua proposta e seu desenvolvimento.

Bateson (1972), entre outros, trata, também, dessa temática, afirmando que o plano da metacomunicação é permitir a inserção em um contexto relacional e de significado para aqueles que estão se comunicando, a fim de extrair informações

fundamentais para o êxito do processo comunicativo em curso. Ainda de acordo com Bateson (1972), a metacomunicação linguística visa ao esclarecimento do sentido e significado da comunicação para o interlocutor, do mesmo modo que o comportamento não verbal (expressões faciais, gestos, tom de voz) constitui uma forma de metacomunicação que confere ênfase ao conteúdo e ao modo do que se deseja ser comunicado e interpretado.

Enfim, após sugerirmos uma possível convergência das teorias de aquisição-aprendizagem de línguas às fases da metodologia *Glottodrama*, apresentamos certos pontos teóricos oriundos dos estudos interacionistas. Tais conceitos constituem-se como pilares teóricos deste estudo e sustentam a análise de nosso *corpus*.

## CAPÍTULO 3

### METODOLOGIA

#### 3.1 Introdução

Esta pesquisa se valeu do instrumento de investigação da etnografia, cujo escopo é descrever e interpretar minuciosamente as ações e interações de aprendizes e professores a partir de dados empíricos (CAMBRA, 2003). Temos por objetivo identificar quais recursos participativos, indicadores das formas de colaboração e aprendizagem, empregam os participantes na realização das atividades didáticas destinadas à teatralização de um texto, conforme as fases da metodologia *Glottodrama*.

Realizou-se, portanto, a observação de um grupo-classe, formado por estudantes brasileiros, de LM português de variante brasileira, inscritos no curso de graduação em Língua e Literatura Italiana da Universidade de São Paulo, no segundo semestre de 2016, constituindo um corpus de pesquisa de 7 horas e meia de gravação, correspondentes a cinco aulas.

A gravação dos dados foi realizada em áudio e vídeo, por meio de uma filmadora e dois gravadores (*tablets*). Entendemos que a presença dos equipamentos de gravação e do pesquisador no *setting* é uma das dificuldades principais durante a coleta de dados, pois, do ponto de vista epistemológico, estes deveriam ser “naturais” e “espontâneos”.

A escolha pelo trabalho com estudantes cujo nível de conhecimento linguístico da língua italiana variava de intermediário a avançado se deu porque, como confirmam os trabalhos de Bialystok (1990), o nível linguístico dos aprendizes pode influenciar o uso de estratégias de comunicação, ou seja, quanto maior a competência linguística, maior será o uso de estratégias comunicativas.

#### 3.2 A Coleta de Dados

Por meio de gravações em áudio e vídeo, a coleta dos dados aconteceu durante a realização de um curso de língua italiana, segundo as técnicas da metodologia

*Glottodrama* (NOFRI, 2010), - curso ao qual nos referimos como curso piloto -, cujas atividades didáticas se destinavam a favorecer a interação entre os discentes, com a produção final de uma peça teatral em italiano. O detalhamento desse curso está descrito no tópico 3.10 deste capítulo.

Antes do início da coleta de dados, cada estudante preencheu uma ficha com alguns dados pessoais para a composição de um perfil de participante e, também, um termo de consentimento que autorizava a gravação e o posterior uso dos dados coletados.

As cinco aulas e suas respectivas gravações foram realizadas no ano de 2016, nas datas de 31/10, 07/11, 21/11, 28/11 e 05/12, no período noturno, e duraram cerca de noventa minutos cada.

### 3.3 A Professora Pesquisadora

A professora pesquisadora, responsável pela elaboração e aplicação do referido curso, tem como LM o português de variante brasileira. Na ocasião da gravação das aulas, ministrava italiano como LE há 9 anos e foi identificada na transcrição dos dados com a sigla Prof. Nesta pesquisa, ela desempenhou tanto o papel de professora de língua italiana quanto de professora de teatro porque não foi possível contar com a participação de um professor de teatro para cuidar dos aspectos recitativos e interpretativos do texto.

### 3.4 Os Estudantes

O grupo participante era composto por quatorze estudantes de LM português - variante brasileira, pertencentes a uma faixa etária que variava de 21 a 34 anos e tinham um nível de conhecimento da língua italiana correspondente aos níveis A2-B2 do QCERL (2001). Esses estudantes, graduandos do curso de Letras Português-Italiano da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, faziam parte, no 2º semestre de 2016, da turma inscrita na disciplina “*Comprensione e Produzione Orale in Italiano*” (CPO), ministrada pela Profa. Dra. Giliola Maggio que, gentilmente, permitiu a participação de seus alunos.



Por motivo de privacidade, os estudantes foram identificados com nomes fictícios e, de acordo com os dados pessoais fornecidos, seus perfis são como apresentamos a seguir:

## 3.4.1 O Perfil dos Participantes

<b>Nº</b>	<b>Nome</b>	<b>Idade</b>	<b>Profissão</b>	<b>Tempo que estuda Italiano</b>
1	Ana	27 anos	Estudante	3 anos
2	Bruna	22 anos	Estudante; Estagiária	2,5 anos
3	Carlos	24 anos	Estudante	2 anos
4	Cecilia	21 anos	Estudante	3,5 anos
5	Fatima	27 anos	Estudante	5 anos
6	Leonardo	25 anos	Professor	5 anos
7	Luciana	22 anos	Estudante	3 anos
8	Luiz	29 anos	Ator e Cineasta	4 anos
9	Maria	34 anos	Professora	5 anos
10	Milena	31 anos	Secretária	5 anos
11	Monica	31 anos	Secretária	4 anos
12	Renato	32 anos	Auxiliar Administrativo	5 anos
13	Rita	21 anos	Estudante; Revisora de Textos	4 anos
14	Sandra	25 anos	Estudante; Professora Auxiliar	5 anos

### 3.5 As Gravações

A partir da formação de dois grupos com cerca de seis ou sete estudantes cada, iniciava-se a parte central da pesquisa baseada nas gravações de áudio e vídeo das interações em aula.

No começo de cada aula, os dois gravadores (*tablets*) utilizados para a gravação de áudio eram distribuídos entre os grupos e permaneciam ligados até o término da aula, para, então, serem recolhidos pela professora. Já a filmadora, apoiada em um tripé, foi colocada em um local fixo na sala e era manuseada pela professora.

Os alunos estavam cientes, desde o início do curso, que as gravações seriam utilizadas para o presente estudo.

### 3.6 As Transcrições

O processo de transcrição das sequências dialogais deste estudo contempla, da forma mais fiel possível, a produção linguística dos estudantes. Logo, as transcrições contêm variações em relação ao que seria considerado correto do ponto de vista morfossintático das línguas produzidas. No tocante às convenções de transcrição usadas, adotamos as convenções propostas por Van Lier (1988), parcialmente modificadas<sup>20</sup>:

- ... três pontos seguidos indicam pausa breve;
- = sinal de igualdade indica dois turnos de palavras em sobreposição;
- ((inc)) ((risos)) parênteses duplos indicam uma parte da conversação incompreensível ou comentários sobre a transcrição como risos;
- ::: dois pontos repetidos por três vezes indicam um som prolongado;
- ? ponto de interrogação indica entoação ascendente;
- ! ponto de exclamação indica entoação descendente;
- Oh texto sublinhado indica um trecho lido.

---

<sup>20</sup>De modo análogo às convenções adotadas por Ferroni (2012, p. 50).

### 3.7 O Recorte dos Dados

Os dados do *corpus* de 7 horas e meia foram integralmente transcritos conforme as convenções já descritas. Uma vez transcritos, foram divididos e classificados por data de coleta e pela justa fase da metodologia *Glottodrama* à qual pertenciam. Em seguida, foram selecionadas as sequências interativas que representavam as mais pertinentes aos objetivos didáticos deste estudo, ou seja, foram selecionadas aquelas que, mesmo parciais, pareciam mobilizar situações de aprendizagem favoráveis ao processo de aquisição de línguas e nas quais, podia-se, de antemão, identificar recursos indicadores das formas de colaboração e aprendizagem empregados pelos estudantes para alcançarem os seus objetivos comunicativos, de modo análogo aos descritos nos trabalhos de Ferroni e Birello (2013, 2016), Camps (2005), Cambra (2003), e Griggs (1998).

### 3.8 Os Instrumentos

Os instrumentos didáticos adotados para apoiar a realização do curso piloto foram:

#### 3.8.1 Registro de Aula

Conforme descrito por Nofri (2010), esse instrumento previsto pela metodologia *Glottodrama* foi usado pela professora para anotar detalhes cotidianos das aulas. O conteúdo está disponível a partir do tópico 3.10 deste capítulo.

#### 3.8.2 Diário de Bordo

De acordo com a indicação de Nofri (2010), o diário de bordo é outro instrumento indicado pelo *Glottodrama*. Sua finalidade é registrar os eventos ocorridos fora da sala de aula durante a realização do curso. Disponibilizamos esse instrumento, na forma de relato da professora, no apêndice A.

### 3.8.3 Protocolo

Na primeira e na terceira aulas, solicitamos aos estudantes que preenchessem, ao final da aula ou em casa, um instrumento a que denominamos "protocolo". Nele, os participantes poderiam descrever opiniões, sentimentos, possíveis dificuldades a respeito das atividades realizadas, sendo, então, devolvido à professora na aula subsequente.

Apesar de não ser um instrumento previsto pela metodologia *Glottodrama*, julgamos interessante adotá-lo com o objetivo de acrescentar dimensões descritivas não percebidas nas gravações em áudio e vídeo e que pudessem colaborar na condução do curso. No entanto, por fim, esse instrumento teve baixo aproveitamento, visto que poucos estudantes atenderam à solicitação de colaboração por meio dele. De qualquer forma, os protocolos preenchidos e devolvidos à professora estão disponíveis no apêndice B deste relatório.

### 3.8.4 A Entrevista

No último dia de curso, propusemos aos estudantes que opinassem a respeito da experiência didática realizada com o *Glottodrama*. Dessa forma, registramos em áudio e vídeo uma breve entrevista com aqueles que se ofereceram a compartilhar as suas opiniões. Essa entrevista teve como objetivo conhecer e registrar a avaliação dos participantes acerca dos pontos altos e baixos do curso.

## 3.9 O Material Didático

O material didático que elaboramos para o curso piloto é composto por:

a) um programa de aula, no qual estava descrito o plano de ação da aula por meio da apresentação de uma lista detalhada das atividades a serem desenvolvidas, além da estimativa de tempo para a realização das mesmas. Seu objetivo é organizar o desenvolvimento das atividades e otimizar o tempo de aula. A partir do tópico 3.10 deste capítulo, o programa de cada aula é descrito em detalhes;

b) *Input* textual com a cena a ser estudada na data, além de informações sobre ela. Há informações pertinentes às cenas do filme italiano *Notte prima degli esami*<sup>21</sup>: uma comédia de 2006 dirigida por Fausto Brizzi, que relata divertidas desventuras de um grupo de estudantes adolescentes que, ao chegar ao fim do ensino médio, prepara-se para enfrentar os temidos exames de maturidade<sup>22</sup>, necessários para o prosseguimento dos estudos a nível superior. As três principais cenas desse filme, livremente adaptadas e transcritas por nós para fins teatrais, constituíram o texto teatral que nos serviu como *input* textual. Além disso, as cenas originais do filme foram exibidas em sala de aula com o propósito de contextualizar o trabalho interpretativo dos estudantes. A adoção desse filme em particular se deve ao fato de que a trama que ele apresenta trata de um cotidiano semelhante ao do nosso público, isto é, a realidade mostrada no filme é muito próxima à realidade dos estudantes participantes, o que possivelmente, cativaria os estudantes e tornaria a experiência didática mais motivante e convincente. Além disso, o cenário (escola; sala de aula) e o figurino (roupas dos estudantes) já estavam naturalmente adequados ao espetáculo teatral.

A partir das indicações de Nofri (2010), o material didático contempla as fases da unidade didática (aula) da metodologia para o ensino de línguas *Glottodrama*. Nele, procuramos seguir, inclusive, suas menções no que diz respeito aos nomes dessas fases, conforme apresentamos no que se segue:

### 3.9.1 *Input*

Fase de apresentação e de análise de um texto ou situação proposta pelos professores, com suporte de áudio e vídeo para posterior análise linguística e dramaturgic. A atenção dos aprendizes-atores, nesta fase, concentra-se na familiarização com o material proposto e, imediatamente após o *input*, pode-se fazer uma tentativa parcial de representação do texto com abordagem teatral, ou então, continuar com uma exploração mais profunda do texto.

---

<sup>21</sup>Agradecemos à Profa. Dra. Fernanda L. Ortale que, na ocasião de nosso exame de qualificação, sugeriu-nos esse filme.

<sup>22</sup>Prova final que encerra o segundo ciclo de instrução obrigatória do sistema escolar italiano. Quem é aprovado obtém o diploma da escola de segundo grau, necessário para o ingresso à universidade.

### 3.9.2 *Performance*

Fase de interpretação recitativa. Nela, passa-se do texto linguístico estudado ao texto linguístico atuado. Muitas dessas performances devem ser filmadas para permitirem aos aprendizes reverem suas atuações e as avaliarem. Além disso, as *performances* permitem aos professores oferecerem suporte personalizado aos aprendizes.

### 3.9.3 Reflexão Linguística (*Language & Grammar Corner*)

Segundo Nofri (2010), a fase de Reflexão Linguística também é conhecida na metodologia *Glottodrama* como *Language & Grammar Corner*. Nela, discutem-se e explicam-se problemas lexicais e gramaticais. Realizada em pequenos grupos com a supervisão e ajuda do professor, gramáticas e dicionários podem ser usados livremente, estimulando os aprendizes a procurarem autonomamente as respostas aos problemas gramaticais e lexicais que surgiram durante o primeiro contato com o texto na fase de *Input*.

### 3.9.4 *Actor Studio*

Fase na qual são feitas a discussão e a validação dos aspectos recitativos, expressivos e pragmáticos do texto. Essa parte da unidade didática é a especialidade do *Glottodrama*, pois trata do momento de reflexão sobre entonação, mímicas e gestos que o aprendiz-ator testou na fase *Performance* para transmitir suas intenções comunicativas.

### 3.9.5 Retorno à *Performance*

Segundo a metodologia *Glottodrama* (Nofri, 2010), a última fase da unidade didática prevê a recitação do texto com a possibilidade de inversão de papéis e personagens, sintetizando o quanto se aprendeu e experimentou nas

fases anteriores e garantindo aos aprendizes maior confiança com o texto e suas modalidades expressivas.

### 3.10 O Curso Piloto

Para devidamente ilustrarmos o conteúdo do curso piloto que realizamos, descreveremos os procedimentos de cada uma das suas cinco aulas. Para tal, apresentaremos o conteúdo do material didático, composto pelo Programa da Aula e pelo *Input* Textual e, também, o conteúdo do instrumento Registro de Aula (que contém os detalhes da aula anotados pela professora pesquisadora, conforme descrito em 3.8.1).



## 3.10.1 A Primeira Aula

## 3.10.1.1 Programa da Aula

<i>Glottodrama - Primo Incontro: 31/10/2016</i>	
Attività	Tempo Stimato
1. Formazione dei gruppi (2X6 partecipanti)	1 minuto
2. Lettura delle istruzioni	1 minuto
3. Lettura esplorativa dell' <i>input</i> (Sottolineare dei dubbi)	5 minuti
4. Attribuzione dei ruoli ai partner	3 minuti
5. Prima <i>performance</i> (lettura scenica)	15 minuti
6. <i>Grammar Corner</i> (Controllare dei dubbi con i partner: libera consultazione a grammatiche, dizionari ed internet) Se necessario, con aiuto della prof.ssa	10 minuti
7. <i>Actor Studio</i> (Lavoro attoriale: linguaggio del corpo e voce) Se necessario, con aiuto della prof.ssa	10 minuti
8. Seconda <i>performance</i>	15 minuti
9. Vedere le riprese	15 minuti
10. Commenti	estensione del programma
11. Redigere il protocollo	(compito a casa)

3.10.1.2 *Input Textual*

Introduzione	
Film:	NOTTE PRIMA DEGLI ESAMI
Regia:	Fausto Brizzi
Anno:	2006

Genere: Commedia

Con: Giorgio Faletti nel ruolo di Professor Antonio Martinelli;  
Nicolas Vaporidis nel ruolo di Luca Molinari ed altri.

#### Trama

Roma, giugno 1989. In una colorata estate, Luca e i suoi amici si preparano ad affrontare i temuti esami di maturità. Ma invece di studiare riescono a collezionare un'incredibile serie di buffe disavventure: Luca, travolto da insolito coraggio, rovescia su Martinelli, il professore di lettere più bastardo della storia dell'umanità, una micidiale collezione di insulti e accuse. Dieci secondi dopo scopre che Martinelli sarà il nuovo membro interno agli esami.

#### Principali Personaggi

Prof. Antonio Martinelli: odiato professore di italiano, duro e severo a scuola;

Prof.ssa Lattanzi: una donna giovane e bella;

Luca Molinari: classico ragazzo spensierato e non molto brillante a scuola;

Massimiliano (Massi): il libertino; il primo migliore amico di Luca;

Riccardo: il figlio di papà; il secondo migliore amico di Luca;

Filippo Santilli: il secchione della classe;

Alice Corradi: eterna single; amica e confidente di Luca, segretamente innamorata di lui;

Simona Natali: la santa ragazza di Massi; collega di classe di Luca.

#### Notte Prima Degli Esami – Adattamento Teatrale

Commedia a 3 atti

#### Scena I

Luca; Professor Martinelli; Professoressa Lattanzi; Diversi studenti

*(La scena rappresenta il corridoio della scuola: è l'ultimo giorno di scuola,*

*suona la campanella dell'ultima ora e vari gruppi di ragazzi/e con zaini e quaderni escono dall'aula e si rivolgono all'uscita. Esce pure Luca che decide di sfogare il proprio rancore e rabbia nei confronti del professor Antonio Martinelli, "la carogna", convinto di non incontrarlo mai più dopo quel momento. Il professore, però, gli comunica di aver sostituito un altro docente membro interno alla maturità. Luca si troverà con Martinelli anche agli esami, e quest'ultimo, gli consiglia di studiare Leopardi per l'orale di maturità).*

*LUCA: (rompendo la quarta parete) Quando l'ultimo giorno di scuola dell'ultimo anno di liceo suona la campanella dell'ultima ora, tu sei convinto che quello sia l'ultimo secondo della tua adolescenza. Senti il bisogno di sottolineare l'evento con una frase storica tipo: "Che la forza sia con noi" oppure "Campioni del mondo" (ripete 3X). Ma soprattutto hai una grandissima voglia di far saltare il tappo che ti ha chiuso lo stomaco per cinque lunghissimi anni. (andando verso la sala dei professori dove alla porta c'è un cartello scritto: AULA PROFESSOR; non bussa e apre la porta; dentro ci sono il professor Martinelli e la professoressa Lattanzi)*

*Prof.ssa LATTANZI: (prendendo un libro) Grazie per il libro. Ci vediamo agli scrutini allora.*

*Prof. MARTINELLI: Sì, così mi dice cosa ne pensi. Secondo me, Milan Kundera è uno che è avanti anni luce.*

*Prof.ssa LATTANZI: Va bene. Ciao! (esce dalla sala)*

*LUCA: (rompendo la quarta parete mentre il Professor Martinelli si prepara per andare via) Antonio Martinelli, il professore di lettere più bastardo della storia dell'umanità. Soprannominato "La Carogna" da quattro generazioni di studenti. Io per lui non ero una persona. Ero soltanto un numero, e precisamente un sei meno meno.*

*Prof. MARTINELLI: A cosa devo l'onore, Molinari?*

*LUCA: Professore, posso rubarLe un minuto?*

Prof. MARTINELLI: Uno ma non due. Allora?

LUCA: Niente, ci tenevo a dirLe che Lei è veramente una merda. E già che ci siamo, volevo anche informarLa che ha rovinato gli ultimi anni della mia vita. Che mi ha fatto odiare la scuola e che secondo me, Lei è un fallito di proporzioni cosmiche. E poi, volevo sapere, sono cinque anni che me lo chiedo, ma dove le compra queste orrende giacche anni '70? E la forfora, gliela vendono insieme o ce la mette Lei la mattina? Per poi non parlare della borsa. Stesso fornitore, vero? E sappia che queste cose le pensa anche la Professoressa Lattanzi, perciò è inutile che le regali Milan Kundera perché, mi creda, una così, a uno sfigato come Lei, non gliela darà mai.

*(rompendo la quarta parete mentre il professore resta zitto)*

Mi sentivo bene, benissimo! Peccato che non ci fosse nessuno da assistere il mio trionfo. Lo avevo umiliato e mi meritavo una standing ovation!

Prof. MARTINELLI: Hai saputo del Professor Santoro?

LUCA: No.

Prof. MARTINELLI: Ha avuto un incidente, non sarà lui il membro interno alla maturità. E indovina chi lo rimpiazza?

LUCA: *(sorridente incredulo)* S...sta scherzando...

Prof. MARTINELLI: Io non scherzo mai, Molinari!

*(sta per uscire)* Bei capelli. Vieni pettinato così all'esame e... studia Leopardi! *(esce)*

LUCA: *(rompendo la quarta parete)* Quando l'ultimo giorno di scuola dell'ultimo anno di liceo suona la campanella dell'ultima ora, sei convinto che quello sia l'ultimo secondo della tua adolescenza. Grandissima cazzata!!!

*(fine della prima scena)*

### 3.10.1.3 Registro da Primeira Aula

Nesta primeira aula, as fases da metodologia foram seguidas fielmente: *Input*; *Primeira Performance*; Reflexão Línguística (também nomeada *Grammar Corner*, por Nofri(2010)); e *Actor Studio*, durante a qual, os estudantes puderam assistir à cena original do filme com o intuito de ajudá-los a implementar sua própria performance. Encerradas essas etapas, os estudantes puderam, então, assistir à própria segunda performance, registrada em vídeo. A possibilidade de assistirem a essas atuações despertou muito interesse e foi muito divertido também. Um problema sentido pelos estudantes foi o fato da sala de aula ser muito pequena, dificultando o necessário deslocamento e a movimentação dos estudantes pela sala e, assim, eles solicitaram que fosse feita reserva de uma sala maior para as aulas subsequentes.

## 3.10.2 A Segunda Aula

## 3.10.2.1 Programa da Aula

<i>Glottodrama - Secondo Incontro: 07/11/2016</i>	
Attività	Tempo Stimato
1. Formazione dei gruppi (2X6 partecipanti)	1 minuto
2. Lettura delle istruzioni	1 minuto
3. Lettura esplorativa dell' <i>input</i> (Sottolineare dei dubbi)	5 minuti
4. Attribuzione dei ruoli ai partner	3 minuti
5. Prima <i>performance</i> (lettura scenica)	5 minuti
6. <i>Grammar Corner</i> (Controllare dei dubbi con i partner: libera consultazione a grammatiche, dizionari ed internet) Se necessario, con aiuto della prof.ssa	10 minuti
7. <i>Actor Studio</i> (Lavoro attoriale: linguaggio del corpo e voce) Se necessario, con aiuto della prof.ssa	10 minuti
8. Seconda <i>performance</i>	15 minuti
9. Vedere le riprese	10 minuti
10. Commenti	estensione del programma

3.10.2.2 *Input Textual*

Notte Prima Degli Esami – Adattamento Teatrale
Commedia a 3 atti
Personaggi
Luca Molinari: classico ragazzo spensierato e non molto brillante a scuola.
Massimiliano (Massi): il libertino; il primo migliore amico di Luca.
Riccardo: il figlio di papà; il secondo migliore amico di Luca.

Filippo Santilli: il secchione della classe.

Alice Corradi: eterna single; amica e confidente di Luca, segretamente innamorata di lui.

Simona Natali: la santa ragazza di Massi; collega di classe di Luca.

## Scena II

Luca; Massimiliano; Riccardo; Alice; Simona e Santilli

*(La scena accade a scuola, dove gli amici si sono radunati per studiare con dei libri, dizionari e quaderni, mentre aspettano il loro invitato: il secchione Santilli).*

SIMONA: *(vedendo Santilli arrivare)* Ragazzi, è il grande momento, è arrivato il mitico Santilli.

*(Luca e Massimiliano non dimostrano entusiasmo)*

SANTILLI: *(arriva e si siede di fronte agli altri)* Potrei sapere il motivo della mia convocazione?

MASSI: Sì Filippo, innanzitutto ti volevo chiedere scusa se ogni tanto ti ho fatto degli scherzi anzi, ci tengo a precisare che ti ho sempre stimato moltissimo sia come studente che come look.

SIMONA: Mah, in realtà ti abbiamo fatto venire qui perché volevamo il tuo aiuto per la nostra preparazione agli esami.

RICCARDO: Sì Santilli, chi meglio di te che navighi a vele spiegate verso un inevitabile 60!?

SANTILLI: Ma che volete? Che v'interroghi?

TUTTI: Eh eh sì.

ALICE: Crudele però, come se fosse all'esame vero.

SANTILLI: D'accordo crudele.

LUCA: Sì Santilli, non troppo però sennò ci scoraggiamo.

SANTILLI: Tranquilli... materia?

ALICE: Italiano?! Dai un jolly, va bene sia per lo scritto che per l'orale.

SANTILLI: Comincerei con un quesito elementare: alla luce di quello che abbiamo studiato durante l'anno scolastico, secondo voi, quanto ha influito il giansenismo sulla morale manzoniana?

*(tutti allibiti)*

SANTILLI: Faccio la domanda di riserva ???

LUCA: Aspetta! Fammi pensare...

*(inizia una grande confusione perché gli amici dubitano che Luca sappia la risposta; tutti si agitano e parlano quasi allo stesso tempo, mentre Luca prova a concentrarsi sulla domanda)*

RICCARDO: Macché la sai?

LUCA: La so!

RICCARDO: Come no...

SIMONA: Seh, la sai...

ALICE: Vabbè un attimo, dategli il tempo di pensare!

SIMONA: Eh dai, allora rispondi!

LUCA: *(rivolgendosi a Santilli)* Com'era... il Gianni... ?

RICCARDO: *(prendendo il vocabolario e offrendolo a Luca)* Dai prendi il



vocabolario e trova giansenismo!

MASSI: Perché non lo posso sapere? Dì la verità, il giansenismo non esiste!

*(fine della seconda scena)*

### 3.10.2.3 Registro da Segunda Aula

Nesta segunda aula, apesar das orientações descritas no programa de aula, os estudantes preferiram antecipar os esclarecimentos das dúvidas lexicais já durante a fase de *Input*, assim, a realização das atividades não seguiu exatamente a sequência de fases recomendada pela metodologia *Glottodrama* (NOFRI, 2010). Além disso, para inspirar-lhes em suas performances teatrais, sugeriram receber antecipadamente o *input* textual por e-mail e questionaram poder assistir ao filme, disponível na internet, fora do ambiente da sala de aula. Devido ao recesso escolar de 14/11 e ao feriado de 15/11, a aula seguinte se deu em 21/11/16.

## 3.10.3 A Terceira Aula

## 3.10.3.1 Programa da Aula

<i>Glottodrama - Terzo Incontro: 21/11/2016</i>	
Attività	Tempo Stimato
1. Formazione dei gruppi (2X6 partecipanti)	1 minuto
2. Lettura delle istruzioni	1 minuto
3. Lettura esplorativa dell' <i>input</i> (Sottolineare dei dubbi)	5 minuti
4. Attribuzione dei ruoli ai partner	3 minuti
5. Prima <i>performance</i> (lettura scenica)	15 minuti
6. <i>Grammar Corner</i> (Controllare dei dubbi con i partner: libera consultazione a grammatiche, dizionari ed internet) Se necessario, con aiuto della prof.ssa	10 minuti
7. <i>Actor Studio</i> (Lavoro attoriale: linguaggio del corpo e voce) Se necessario, con aiuto della prof.ssa	10 minuti
8. Seconda <i>performance</i>	15 minuti
9. Vedere le riprese	10 minuti
10. Commenti	estensione del programma
11. Redigere il protocollo	(compito a casa)

3.10.3.2 *Input Textual*

Notte Prima Degli Esami – Adattamento Teatrale Commedia a 3 atti  Personaggi Prof. Antonio Martinelli: odiato professore di italiano, duro e severo a scuola. Il Presidente della commissione degli esami.
---

Luca Molinari: classico ragazzo spensierato e non molto brillante a scuola.

Massimiliano (Massi): il libertino; il primo migliore amico di Luca.

Riccardo: il figlio di papà; il secondo migliore amico di Luca.

Filippo Santilli: il secchione della classe.

Alice Corradi: eterna single; amica e confidente di Luca, segretamente innamorata di lui.

Simona Natali: la santa ragazza di Massi; collega di classe di Luca.

### Scena III

Gli amici: Luca; Massimiliano; Riccardo; Alice; Simona e Santilli ed

I professori: il presidente della commissione e Martinelli.

*(È arrivato il giorno dell'esame orale, la scena accade a scuola durante l'interrogazione di Luca. Gli amici sono di fronte alla commissione e guardano cosa succede a Luca).*

LUCA: *(visibilmente in imbarazzo ed esitante mentre i professori si guardano a vicenda)* ... il... nome... di di questo fenomeno è... tettonica a placche, che sembra una brutta parola ma invece... e... è... no! perché è scientifico. Perché, infatti, queste placche... e... scivolano tra di loro *(facendo gesto di scivolare con le mani)*, perché... sono... molto scivolose e...

PRESIDENTE: *(interrompendolo)* Molinari, la vedo un po' in difficoltà...

MARTINELLI: È l'emozione, presidente. Posso fare una domanda io?

PRESIDENTE: Certo!

MARTINELLI: *(dimostrando soddisfazione perché sta preparando una trappola per Luca)* Passiamo ad italiano, Molinari. Vorrei che ci parlassi di un grande poeta italiano che quest'anno abbiamo studiato con particolare attenzione... vale a dire *(pausa di alcuni secondi)* Giosuè Carducci.

LUCA: *(mentre ascolta la domanda di Martinelli, dimostra fatica e scoraggiamento. Alla fine della domanda, esita per alcuni secondi, ma subito dopo, risponde con grande entusiasmo e determinazione)* Sì! Giosuè Carducci nasce a Val di Castelle nel 1835, in provincia di Lucca, e muore a

Bologna 1907, all'età di 71 anni, un anno dopo aver vinto meritatamente il premio Nobel; e come lei ben sa, fu poeta e critico letterario, dopo una giovinezza repubblicana, si avvicina alla monarchia e diventa il padre ufficiale della nazione... (*rompendo la quarta parete*) Se c'era una cosa che avevo imparato in cinque anni di liceo era che non bisogna mai fidarsi di un professore, e così avevo ripassato tutti i poeti italiani... tutti, tranne Leopardi...

(*fine*)

### 3.10.3.3 Registro da Terceira Aula

Para esta terceira aula, os alunos receberam antecipadamente, por e-mail, o *input* textual usado até o final do curso, incluindo o programa das duas últimas aulas. Um dos grupos, com quatro participantes para uma cena que requeria somente três personagens, adaptou algumas falas do personagem Luca e as transformou nas falas de um narrador.

## 3.10.4 A Quarta Aula

## 3.10.4.1 Programma da Aula

<i>Glottodrama - Quarto Incontro: 28/11/2016</i>	
Attività	Tempo Stimato
1. Formazione dei gruppi (2X6 partecipanti)	1 minuto
2. Lettura delle istruzioni	1 minuto
3. Lettura del testo completo con tutte e tre scene	5 minuti
Attenzione: per migliorare la fine della seconda scena, ho aggiunto delle nuove battute tratte dal film.	
4. <i>Grammar Corner</i>	10 minuti
Seguendo delle indicazioni, create delle battute per collegare o migliorare le scene:	
a. Scena 1: dopo lo scontro con Martinelli, Luca incontra gli amici e racconta tutto che è successo e loro decidono di aiutarlo studiando insieme;	
b. Adattare la battuta di Luca che parla delle forze di Vega e Goldrake con qualcosa di più attuale;	
c. Scena 3: solo come esempio, potete immaginare che l'interrogazione di Luca sia preceduta da quella di Santilli.	
5. <i>Actor Studio</i>	10 minuti
Alcuni consigli importanti:	
a. Ricordatevi che il pubblico vuole sentirvi, quindi pensate alle persone sedute nelle ultime file e calibrate il volume della voce;	
b. Ricordatevi pure che il pubblico vuole vedervi, quindi non voltate le spalle al pubblico;	
c. Non dimenticate che le espressioni del viso devono essere fatte verso il pubblico, quindi potete fare una breve pausa nel dialogo per esprimervi meglio.	
6. Attribuzione dei ruoli agli attori	3 minuti
7. <i>Performance</i> delle Scene 1, 2 e 3 in cui faremo	

delle pause per gli aggiustamenti necessari	20 minuti
8. Seconda <i>performance</i>	15 minuti
9. Vedere le riprese	10 minuti
10. Commenti	

### 3.10.4.2 *Input Textual*

<p>Notte Prima Degli Esami – Adattamento Teatrale</p> <p>Commedia a 3 atti</p> <p>Scena I</p> <p>Luca; Professor Martinelli; Professoressa Lattanzi; Diversi studenti</p> <p><i>(La scena rappresenta il corridoio della scuola: è l'ultimo giorno di scuola, suona la campanella dell'ultima ora e vari gruppi di ragazzi/e con zaini e quaderni escono dall'aula e si rivolgono all'uscita. Esce pure Luca che decide di sfogare il proprio rancore e rabbia nei confronti del professor Antonio Martinelli, "la carogna", convinto di non incontrarlo mai più dopo quel momento. Il professore, però, gli comunica di aver sostituito un altro docente membro interno alla maturità. Luca si troverà con Martinelli anche agli esami, e quest'ultimo, gli consiglia di studiare Leopardi per l'orale di maturità).</i></p> <p>LUCA: <i>(rompendo la quarta parete)</i> Quando l'ultimo giorno di scuola dell'ultimo anno di liceo suona la campanella dell'ultima ora, tu sei convinto che quello sia l'ultimo secondo della tua adolescenza. Senti il bisogno di sottolineare l'evento con una frase storica tipo: "Che la forza sia con noi" oppure "Campioni del mondo" <i>(ripete 3X)</i>. Ma soprattutto hai una grandissima voglia di far saltare il tappo che ti ha chiuso lo stomaco per cinque lunghissimi anni. <i>(andando verso la sala dei professori dove alla porta c'è un cartello scritto: AULA PROFESSOR; non bussa e apre la porta; dentro ci sono il professor Martinelli e la professoressa Lattanzi)</i></p> <p>Prof.ssa LATTANZI: <i>(prendendo un libro)</i> Grazie per il libro. Ci vediamo agli scrutini allora.</p>
---

Prof. MARTINELLI: Sì, così mi dice cosa ne pensi. Secondo me, Milan Kundera è uno che è avanti anni luce.

Prof.ssa LATTANZI: Va bene. Ciao! (*esce dalla sala*)

LUCA: (*rompendo la quarta parete mentre il Professor Martinelli si prepara per andare via*) Antonio Martinelli, il professore di lettere più bastardo della storia dell'umanità. Soprannominato "La Carogna" da quattro generazioni di studenti. Io per lui non ero una persona. Ero soltanto un numero, e precisamente un sei meno meno.

Prof. MARTINELLI: A cosa devo l'onore, Molinari?

LUCA: Professore, posso rubarLe un minuto?

Prof. MARTINELLI: Uno ma non due. Allora?

LUCA: Niente, ci tenevo a dirLe che Lei è veramente una merda. E già che ci siamo, volevo anche informarLa che ha rovinato gli ultimi anni della mia vita. Che mi ha fatto odiare la scuola e che secondo me, Lei è un fallito di proporzioni cosmiche. E poi, volevo sapere, sono cinque anni che me lo chiedo, ma dove le compra queste orrende giacche anni '70? E la forfora, gliela vendono insieme o ce la mette Lei la mattina? Per poi non parlare della borsa. Stesso fornitore, vero? E sappia che queste cose le pensa anche la Professoressa Lattanzi, perciò è inutile che le regali Milan Kundera perché, mi creda, una così, a uno sfigato come Lei, non gliela darà mai.

(*rompendo la quarta parete mentre il professore resta zitto*)

Mi sentivo bene, benissimo! Peccato che non ci fosse nessuno da assistere il mio trionfo. Lo avevo umiliato e mi meritavo una standing ovation!

Prof. MARTINELLI: Hai saputo del Professor Santoro?

LUCA: No.

Prof. MARTINELLI: Ha avuto un incidente, non sarà lui il membro interno alla maturità. E indovina chi lo rimpiazza?

LUCA: (*sorridendo incredulo*) S...sta scherzando...

Prof. MARTINELLI: Io non scherzo mai, Molinari!

(*sta per uscire*) Bei capelli. Vieni pettinato così all'esame e... studia Leopardi! (*esce*)

LUCA: (*rompendo la quarta parete*) Quando l'ultimo giorno di scuola dell'ultimo anno di liceo suona la campanella dell'ultima ora, sei convinto che quello sia l'ultimo secondo della tua adolescenza. Grandissima cazzata!!!  
(*fine della prima scena*)

## Scena II

Luca; Massimiliano; Riccardo; Alice; Simona e Santilli.

(*La scena accade a scuola, dove gli amici si sono radunati per studiare con dei libri, dizionari e quaderni, mentre aspettano il loro invitato: il secchione Santilli*).

SIMONA: (*vedendo Santilli arrivare*) Ragazzi, è il grande momento, è arrivato il mitico Santilli.

(*Luca e Massimiliano non dimostrano entusiasmo*)

SANTILLI: (*arriva e si siede di fronte agli altri*) Potrei sapere il motivo della mia convocazione?

MASSI: Sì Filippo, innanzitutto ti volevo chiedere scusa se ogni tanto ti ho fatto degli scherzi anzi, ci tengo a precisare che ti ho sempre stimato moltissimo sia come studente che come look.

SIMONA: Mah, in realtà ti abbiamo fatto venire qui perché volevamo il tuo aiuto per la nostra preparazione agli esami.

RICCARDO: Sì Santilli, chi meglio di te che navighi a vele spiegate verso un inevitabile 60!?



SANTILLI: Ma che volete? Che v'interroghi?

TUTTI: Eh eh sì.

ALICE: Crudele però, come se fosse all'esame vero.

SANTILLI: D'accordo crudele.

LUCA: Sì Santilli, non troppo però sennò ci scoraggiamo.

SANTILLI: Tranquilli... materia?

ALICE: Italiano?! Dai un jolly, va bene sia per lo scritto che per l'orale.

SANTILLI: Comincerei con un quesito elementare: alla luce di quello che abbiamo studiato durante l'anno scolastico, secondo voi, quanto ha influito il giansenismo sulla morale manzoniana?

*(tutti allibiti)*

SANTILLI: Faccio la domanda di riserva ???

LUCA: Aspetta! Fammi pensare...

*(inizia una grande confusione perché gli amici dubitano che Luca sappia la risposta; tutti si agitano e parlano quasi allo stesso tempo, mentre Luca prova a concentrarsi sulla domanda)*

RICCARDO: Macché la sai?

LUCA: La so!

RICCARDO: Come no...

SIMONA: Seh, la sai...

ALICE: Vabbè un attimo, dategli il tempo di pensare!

SIMONA: Eh dai, allora rispondi!

LUCA: *(rivolgendosi a Santilli)* Com'era... il Gianni... ?

RICCARDO: *(prendendo il vocabolario e offrendolo a Luca)* Dai prendi il vocabolario e trova giansenismo!

MASSI: Perché non lo posso sapere? Dì la verità, il giansenismo non esiste!  
*(fine della seconda scena)*

### Scena III

Gli amici: Luca; Massimiliano; Riccardo; Alice; Simona e Santilli ed  
I professori: il presidente della commissione e Martinelli.

*(È arrivato il giorno dell'esame orale, la scena accade a scuola durante l'interrogazione di Luca. Gli amici sono di fronte alla commissione e guardano cosa succede a Luca).*

LUCA: *(visibilmente in imbarazzo ed esitante mentre i professori si guardano a vicenda)* ... il... nome... di di questo fenomeno è... tettonica a placche, che sembra una brutta parola ma invece... e... è... no! perché è scientifico. Perché, infatti, queste placche... e... scivolano tra di loro *(facendo gesto di scivolare con le mani)*, perché... sono... molto scivolose e...

PRESIDENTE: *(interrompendolo)* Molinari, la vedo un po' in difficoltà...

MARTINELLI: È l'emozione, presidente. Posso fare una domanda io?

PRESIDENTE: Certo!

MARTINELLI: *(dimostrando soddisfazione perché sta preparando una trappola per Luca)* Passiamo ad italiano, Molinari. Vorrei che ci parlassi di un grande poeta italiano che quest'anno abbiamo studiato con particolare attenzione... vale a dire *(pausa di alcuni secondi)* Giosuè Carducci.

LUCA: (*mentre ascolta la domanda di Martinelli, dimostra fatica e scoraggiamento. Alla fine della domanda, esita per alcuni secondi, ma subito dopo, risponde con grande entusiasmo e determinazione*) Sì! Giosuè Carducci nasce a Val di Castelle nel 1835, in provincia di Lucca, e muore a Bologna 1907, all'età di 71 anni, un anno dopo aver vinto meritatamente il premio Nobel; e come lei ben sa, fu poeta e critico letterario, dopo una giovinezza repubblicana, si avvicina alla monarchia e diventa il padre ufficiale della nazione... (*rompendo la quarta parete*) Se c'era una cosa che avevo imparato in cinque anni di liceo era che non bisogna mai fidarsi di un professore, e così avevo ripassato tutti i poeti italiani... tutti, tranne Leopardi...

(*fine*)

#### 3.10.4.3 Registro da Quarta Aula

Nessa aula, os estudantes já tinham conhecimento acerca das três cenas principais, ou seja, o espetáculo completo encontrava-se montado. Entretanto, foram orientados a trabalhar na conexão das cenas e na coerência do texto por meio da criação de novos diálogos, preparando-se a apresentação final. Três grupos foram formados e cada grupo trabalhou em uma das cenas à escolha. Encerrado esse trabalho, cada grupo compartilhou as mudanças feitas no texto original com os outros grupos, e, desse modo, definiram-se o texto final e o personagem a ser interpretado por cada participante para a quinta aula. Alguns ensaios também foram realizados, e nota-se a participação ativa dos estudantes, apresentando sugestões e estudando possibilidades cênicas. Todo o trabalho foi filmado, mas não tivemos tempo de assistir às filmagens. Ao final da aula, os estudantes foram avisados que, na aula seguinte, ou seja, na quinta e última aula, faríamos alguns ensaios e, finalmente, a apresentação final da peça para uma plateia real formada pelos colegas da disciplina CPO que não participaram do curso *Glottodrama*.

### 3.10.5 A Quinta Aula

#### 3.10.5.1 Programa da Aula

<i>Glottodrama - Quinto Incontro: 05/12/2016</i>	
Attività	Tempo Stimato
1. Formazione del gruppo	
2. Prove	40 minuti
3. Interviste con i partecipanti	20 minuti
4. Arrivo della platea	5 minuti
5. Presentazione dello spettacolo	10 minuti
6. Commenti	15 minuti

#### 3.10.5.2 Transcrição da Apresentação Final (fiel à fala dos estudantes)

<p>1 Cecilia: ((dirigindo-se à plateia)) vocês vão ajudar a gente numa cena ok? quando chegar a parte da standing ovation quando ele ((indicando Luiz)) falar merito una standing ovation vocês vão aplaudir ok? ((plateia concorda))</p> <p>2 Prof: questo spettacolo si chiama notte prima degli esami e parla di un gruppo di studenti che si prepara per affrontare l'esame di maturità e questo ((indicando Luiz)) è il nostro protagonista: Luca ((fiu fiu assobio bem forte)) ((risos))</p> <p>3 Prof: potete cominciare ((som de campainha))</p> <p>4 Luiz: quando l'ultimo giorno di liceo dell'ultima ora del giorno dell'ultimo secondo suona la campanella... sei convinto che quello sia l'ultimo giorno della sua adolescenza: senti il bisogno di dire una cosa come campioni del mondo campioni del mondo o la forza sia con noi oppure come... Goku Genginkan::: ... ma soprattutto hai una voglia di dire tutte le cose che non hai avuto non hai detto in tutti questi lunghissimi anni</p> <p>5 Fatima: grazie per il libro: ci vediamo agli scrutini allora?</p>
---

6 Milena: sì così mi dici che cosa ne pensi per me Milan Kundera è uno che è avanti anni luce

7 Fatima: va bene grazie ciao

8 Milena: ciao

9 Luiz: professor Martinelli... il professore più bastardo della storia dell'umanità... soprannominato la carogna da quattro generazioni di studenti per lui io non ero una persona ero soltanto un numero precisamente sei meno meno

10 Milena: a cosa devo l'onore Molinari?

11 Luiz: posso rubarle un minuto?

12 Milena: va bene uno ma non due

13 Luiz: niente volevo dire solamente che sei veramente una merda e che la scuola mi fatto rovinare molte cose e sa che la scuola ah è un fallito de proporzione cosmiche? e questa giacca orrenda anni settanta dove l'ha comprata? per non dire della forfora ah gliela vendono insieme o ce la mette la mattina? e questa borsa hã... sai che anche la professoressa Latanzi pensa questo è e non è con Martine Milan Kundera che va convincerla... mi sentivo bene benissimo ho il coraggio di dire tutte le cose che non ho avuto mi meritavo una standing ovation no?

((aplausos))

14 Milena: va bene: qualcos'altro?

15 Luiz: no

16 Milena: só questo?

17 Luiz: sì

18 Milena: bene bene

19 Luiz: mi sento bene

20 Milena: benissimo: ahm hai saputo del professor Santoro?

21 Luiz: no

22 Milena: no? peccato... ha avuto un incidente... è

23 Luiz: un incidente?

24 Milena: sì non sarà lui è il membro interno alla maturità: indovina chi lo rimpiazza... tá dá:: ((risos)) io:: Molinari

25 Luiz: sta scherzando sta scherzando non è possibile

26 Milena: io non scherzo mai Molinari... bei capelli... vieni pettinato così all'esame... studia Leopardi

27 Luiz: grandissima cazzata... cosa devo far fare adesso? Santilli Santilli è

un nerd molto studioso devo cercarlo ma chi può aiutarmi? ((vendo os outros chegarem)) ragazzi ragazzi aiuto aiuto!

28 Sandra: ma che c'è?

29 Luiz: dobbiamo studiare

30 Bruna: sì ma

31 Luiz: il professor Martinelli mi ha detto di studiare Leopardi ma io non so come faccio?

32 Sandra: devi studiare Leopardi allora non ti preoccupare ho camì ho chiamato Santilli

33 Luiz: Santilli è appena arrivato

34 Maria: ragazzi è il grande momento è arrivato il mitico Santilli ((risos))

35 Sandra: ciao Santilli

36 Carlos: ciao ciao è è po potrei sapere il motivo della mia convocazione?

37 Renato: sì Filippo: innanzitutto ti volevo chiedere scusa se ogni tanto ti ho fatto degli scherzi: ci tengo a precisare che ti ho sempre stimato moltissimo: sia come studente che come... look

38 Maria: ma in realtà ti abbiamo fatto venire qui perché volevamo il tuo aiuto per la nostra preparazione agli esami

39 Bruna: sì Santilli chi meglio di te che navighi a vele spiegate verso un inevitabile sessanta?

40 Carlos: ma che volete? che vi interroghi?

41 Todos: sì!

42 Sandra: crudele pero come se fosse all'esame vero

43 Carlos: d'accordo crudele ((ri))

44 Luiz: sì ma non troppo Santilli perche senno ci scoraggiamo

45 Carlos: tran tranquilli materia?

46 Sandra: ah italiano?

47 Luiz: sì italiano

48 Sandra: dai un jolly così va bene sia per lo scritto che per l'orale

49 Carlos: un attimo... ((pega coisas de dentro da mochila)) ah comincerei con un quesito elementare alla luce di quello che abbiamo studiato durante l'anno scolastico... secondo voi... quanto ha influito il giansenismo sulla morale manzoniana?

((risos))

50 Luiz: morale manzoniana?

51 Renato: ma che c'entra manzoni giansenismo  
 ((sussurram e se olham espantados))

52 Carlos: è è faccio la domanda di riserva?

53 Luiz: no fammi pensare un po' fammi pensare

54 Bruna: =macche la sai?

55 Luiz: io lo so io lo so!

56 Maria: =seh la sai

57 Sandra: va bene un attimo dategli il tempo di pensare

58 Maria: =dai allora rispondi

59 Luiz: giani com'era il nome? gian giani

60 Bruna: =dai prendi il vocabolario e trova giansenismo!

61 Renato: ma perche io non posso sapere? di la verità il giansenismo non esiste!

62 Sandra: Luca:: a parte il suicidio che eviterei perche è banale sono tre possibilita per evitare la bocciatura

63 Luiz: tre e cioe?

64 Sandra: uno... il buco dell'ozono si allarga... e ci stermina tutti

65 Luiz: dai e due?

66 Sandra: due... due un meteorite gigante attraversa il buco dell'ozono e ((bate a mão na mesa)) si schianta si schianta sulla casa di Martinelli

67 Luiz: sì ((entusiasmado)) e tre:: Freezer invade la terra perche Goku è in ferie?  
 ((risos))

68 Sandra: no::: tre studia che è meglio

69 Renato: sì e buona fortuna  
 ((risos; grupo de estudo sai de cena; Luca fica; grupo da cena final retorna e inicia-se a cena do exame final))

70 Renato: ciao

71 Bruna: ciao

72 Luiz: ciao Santilli

73 Milena: bei capelli

74 Luiz: come l'avevo detto ah il il il nome di questo fenomeno che abbiamo parlato è... te te tettonica a placche tettonica a placche è un nome un po' noioso ma perche è un nome scientifico è un nome scientifico perche scientifico ah... tettoniche placche scivolano tra di loro

75 Monica: Molinari: la vedo un po' in difficoltà

76 Milena: è l'emozione presidente: posso fare una domanda io?

77 Monica: certo

78 Milena: passiamo ad italiano Molinari... vorrei che ci parlasse di un grande poeta che quest'anno abbiamo studiato con particolare attenzione... vale a dire... Giosuè Carducci:::

((leva alguns segundos para responder como se estivesse pensando))

79 Milena: beh... penso che...

80 Luiz: sì Giosuè Carducci... ah è stato un atto è nato nel 1875 nella provincia di Lucca: è morto nel 1907 nella in Bologna a Bologna è anche stato guadagnato il premio Nobel come sa è stato un critico letterario e... prima ha cominciato a si avvicinare della repubblica ma dopo della monarchia è stato il padre della nazione... se c'era una cosa che io avevo imparato in questi cinque lunghissimi anni era che non aveva mai bisogno di fidarsi a un professore... dopo questo ho parlato di tutti i poeti italiani... tutti::: tranne Leopardi

((risos e aplausos))

### 3.10.5.3 Registro da Quinta Aula

Como previsto no programa da aula, foram realizados os ensaios necessários para que os estudantes definissem os detalhes finais da apresentação ao público e, logo em seguida, foram convidados a conceder uma breve entrevista com objetivo de ouvir suas opiniões sobre os pontos altos e baixos do curso. Ao término dessa breve entrevista, a plateia foi convidada a juntar-se aos estudantes-atores para a apresentação oficial. Após a apresentação, contamos com as considerações da Profa. Dra. Giliola Maggio e, por fim, com os devidos agradecimentos, encerramos o curso.



## CAPÍTULO 4

### ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

#### 4.1 Introdução

Neste capítulo, o foco de nossa atenção é a análise dos dados coletados mediante a observação da classe durante a realização do curso, segundo a metodologia descrita no terceiro capítulo.

Visando à devida contextualização, iniciamos a exposição dos exemplos analisados com um relato das circunstâncias de sua produção. Em seguida, apresentamos a transcrição da sequência dialogal e respectiva análise. Por último, tecemos nossas considerações acerca do exemplo analisado.

#### 4.2 Análises

##### 4.2.1 Os Papéis Sociais no Trabalho em Grupo

A sequência dialogal apresentada abaixo foi coletada durante a fase de *Input* da metodologia *Glottodrama*, no primeiro dia de curso (31/10/16). Após terem recebido o material didático com o texto da primeira cena do espetáculo, os estudantes Carlos, Sandra, Ana, Jorge e Monica, componentes do grupo 1, atribuem os papéis interpretativos para a encenação teatral.

Exemplo 1:

1 Prof: avete finito? ((referindo-se à leitura do *input*))

2 Classe: sì

3 Prof: dopo questa lettura che cosa dovette fare? definire chi farà il ruolo di chi va bene? chi farà chi... ci sono 2 gruppi... 6 membri in ogni gruppo perfetto perché è è... sono necessari 3 personaggi per questa scena... quindi dobbiamo adattare i personaggi né... essendo una donna o un uomo non c'è problema... faremo gli adattamenti riguardo ai nomi eccetera... e proveremo a fare 2

performance... 3 e 3 ((apontando o dedo para os membros do grupo)) ogni gruppo farà 2 performance per l'opportunità di tutti ok? va bene? così... tutti voi potete partecipare alla scena ok? bene... voi dovete attribuire... adesso i ruoli ai partner per esempio... carlos... è... tu con... il tuo lavoro di lettura... quale personaggio... ti piacerebbe fare?

4 Carlos: uhm non lo so... forse...

5 Prof: =tu potresti essere il professore oppure luca...

6 Carlos: Luca o Martinelli

7 Prof: va bene voi dovete decidere tra di voi va bene ragazzi?... vi lascio... tranquilli

8 Sandra: ((falando com os colegas do grupo)) sono due persone per ogni ruolo in questo caso?

9 Jorge: sì

10 Prof: sì esatto è esattamente

11 Ana: un ruolo?

12 Sandra: ruolo è il personaggio... ci sono 3 personaggi in questa scena ma siamo in 6 quindi... ci sono 2... di noi per ogni personaggio

13 Ana: ah... ho capito

14 Sandra: così per esempio io e te siamo Luca...

15 Ana: ah ok

16 Prof: due gruppi di tre ((circulando pela sala, passa pelo grupo e orienta a divisão do grupo))

17 Jorge: sì sì sì sì

18 Sandra: sì

19 Carlos: due presentazioni dunque... è in queste presentazioni... ci saranno ((inc)) i tre

20 Sandra: ((falando com Carlos)) è::: due volte la stessa scena con 3 personaggi... per esempio se tu vuoi essere il professore... e... un altro di noi è il professore anche per esempio

21 Prof: sono... sono due di voi in ogni ruolo

22 Sandra: allora... chi volete essere?

23 Carlos: Luca

- 24 Sandra: un Luca uno... ((tomando nota))  
 25 Jorge: =Luca... io voglio essere Luca  
 26 Sandra: no::: il secondo Luca  
 27 Monica: =chi non vuole fare?  
 ((risos))

Após confirmar o término da leitura do *input* (turno 1) por parte dos estudantes e fornecer-lhes orientações sobre o desenvolvimento da atividade (turno 3), a professora sinaliza que o trabalho colaborativo deve ser iniciado (turno 7). Sandra tem a iniciativa de tomar a palavra agindo como moderadora ou negociadora do grupo (Cambra, 2003, p. 77) e, no turno 8, em um pedido de confirmação no qual usa a palavra *ruolo*, busca validar com os demais colegas seu entendimento de como o grupo deverá proceder: para que todos os membros do grupo tivessem a oportunidade de representar a cena, deveriam definir dois membros para cada personagem, tendo em vista que o grupo de estudantes tinha o dobro de membros em relação ao número de personagens da cena a ser interpretada. A dúvida de Sandra é respondida positivamente tanto por Jorge como pela professora, nos turnos 9 e 10 respectivamente. Para também colaborar com Sandra, Ana precisa esclarecer uma dúvida lexical e, assim, no turno 11, ela solicita o significado da palavra *ruolo*, previamente citada por Sandra no turno 8. Logo, no turno 12, a exemplo do que descrevem Ferroni e Birello (2013, p. 26), Sandra realiza um “ato de poder”, pois, devido à sua maior competência comunicativa, assume o papel de líder do grupo, destacando-se dos demais colegas, e responde à dúvida de Ana dizendo que *ruolo* corresponde ao personagem. Ela ainda esclarece a questão sobre a divisão ideal do grupo para a realização da atividade em questão. No turno 13, Ana confirma ter entendido a explicação de Sandra. Entretanto, Sandra, no turno seguinte (14), acrescenta ainda um exemplo: “*così per esempio io e te siamo Luca...*”, indicando que o personagem Luca poderia ser interpretado pelas duas estudantes. A esse movimento, Ana responde com uma nova confirmação de entendimento (turno 15).

Sequências dialogais como as dos turnos 11, 12 e 13, em que o enunciado do interlocutor elucida a dificuldade manifestada pelo locutor, são definidas

como Sequências Potencialmente Aquisicionais (SPA), conforme De Pietro, Matthey e Py (1989).

No turno 16, a professora elucida a questão da divisão do grupo dizendo para formarem dois grupos com três membros cada, ao que Jorge (turno 17) e Sandra (turno 18) consentem. Porém, no turno 19, o estudante Carlos inicia outra SPA, pois ainda demonstra dúvida sobre como deverão proceder, e por meio de um movimento de autocorreção, busca explicar aos colegas sua interpretação de como será dividido o grupo para a primeira cena. Em resposta, no turno 20, a líder Sandra se autosseleciona, confirmando a afirmação de Cambra (2003, p. 160) de que, nas atividades em grupo, a regulação dos turnos de fala funciona principalmente por autosseleção. Desse modo, Sandra apodera-se do turno e, fazendo uso de heterocorreção, reformula o enunciado de Carlos e, também, o contextualiza com um exemplo, do mesmo modo como havia feito em relação à Ana nos turnos 12 e 14.

Em 21, a professora reforça a explicação dizendo que serão necessários dois deles para cada personagem e, assim, as dúvidas são dirimidas, levando o grupo à confiança para prosseguir a atividade. Sandra retoma o papel de negociadora e, no turno 22, pergunta aos colegas que personagem gostariam de interpretar. Em resposta, Carlos e Jorge, nos turnos 23 e 25, prontificam-se a interpretar o papel do estudante Luca. Enquanto isso, Sandra organiza a atividade tomando notas, conforme apontam os turnos 24 e 26. Essa atividade organizativa é interrompida por risos provocados por Monica, que, no turno 27, brinca com os colegas insinuando que todos desejam interpretar o papel do estudante Luca, pois se trata do personagem que afronta um odiado professor. Esse desfecho demonstra o interesse dos estudantes no desenrolar das atividades didáticas, bem como o clima de cooperação existente entre eles.

Desta análise, vemos que, para a realização da atividade em questão, os estudantes negociam usando principalmente a LE, sendo que a LM é usada apenas em um único turno com o objetivo de apontar uma dúvida lexical. Nota-se a presença de um líder que gerencia a negociação, substituindo o professor, pois, como cita Cambra (2003, pp. 159-160), o trabalho em grupo, sem a presença impositiva do professor, leva os participantes a responsabilizarem-se pela realização da tarefa.

Isso implica, também, em maior autonomia, devido à necessidade de assumir e partilhar responsabilidades. Além disso, requer participação ativa dos aprendizes com os recursos linguísticos que possuem, na conversação e na solução de problemas. Para chegarem a tal resultado, similarmente aos estudos de Ferroni e Birello (2013) e Cambra (2003, p. 77), os estudantes assumem papéis sociais, tais como líder, moderador ou negociador, organizador e colaborador. Percebe-se que, para atingirem seus objetivos comunicativos, eles também utilizam estratégias interativas como, por exemplo, a autocorreção, a heterocorreção e a interpretação, correspondendo aos movimentos de uma SPA, ilustrada nesse excerto.

Quanto aos diferentes níveis de competência comunicativa dos estudantes, Nofri (2010, p. 61) sinaliza que, para realizar uma boa aplicação da metodologia *Glottodrama*, é necessário dedicar muita atenção à fase de formação da classe, selecionando os estudantes com base em um nível homogêneo de competência linguística. Essa seria a situação ideal, mas nem sempre possível na prática, pois a escolha de estudantes de competência “alta” limita o número de participantes, exigindo grande organização do trabalho de grupo para balancear possíveis desequilíbrios internos.

#### 4.2.2 Atividade Metalinguística

A sequência dialogal abaixo foi coletada durante a fase de Reflexão Linguística da metodologia *Glottodrama*, no primeiro dia de curso (31/10/16). Nela, os estudantes, durante a realização da atividade didática, tentam entender a parte linguística do texto, ou seja, procuram autonomamente as respostas para os problemas lexicais que identificaram durante a leitura do texto teatral.

Exemplo 2:

1 Sandra: io ho so sottolineato secchione... la carogna...

2 Ana: ahmmm scrutini

3 Jorge: tappo

4 Sandra: il secchione... vediamo su internet ((usa o celular para buscar o significado))

- 5 Ana: su internet ((repete a pronúncia de Sandra))
- 6 Jorge: bellissimo luogo
- 7 Sandra: bellissimo:::
- 8 Ana: che?
- 9 Jorge: queijo
- 10 Sandra: il secchione... ((digitando no celular))
- 11 Ana: formaggio:::  
((risos))
- 12 Ana: per favore:::  
((risos))
- 13 Prof: città antiche che non sono più intere, ben conservate, sono delle rovine  
((explicando ao grupo 2, mas fisicamente muito próxima ao grupo 1))
- 14 Jorge: ah mi ha rovinato... disgraziato la mia vita
- 15 Sandra: cosa?
- 16 Jorge: rovinato
- 17 Sandra: ah rovinato sì sì
- 18 Jorge: sì sì
- 19 Ana: rovinato è...
- 20 Sandra: =è secchione è proprio il il nerd ((compartilha com os colegas o resultado da busca na internet))
- 21 Jorge: nerde
- 22 Sandra: quello che ottiene buoni risultati grazie all'ostinata applicazione ((lê da internet))
- 23 Ana: non è... non è io  
((risos))
- 24 Sandra: non sono io ((corrige a conjugação verbal da colega))  
((risos))
- 25 Sandra: secchione è un nerd
- 26 Jorge: o più Luca... Luca è più il mio tipo  
((risos))

Nos turnos 1, 2 e 3, Sandra, Ana e Jorge do grupo 1 relacionam o léxico desconhecido para iniciarem a busca por seus significados no turno 4.

Similarmente aos achados de Ferroni e Birello (2013) e Cambra (2003), nos quais o estudante com maior competência comunicativa lidera o grupo, a iniciativa de iniciar a busca parte de Sandra. Enquanto ela usa o próprio aparelho celular para buscar na internet o significado da palavra *secchione*, Ana e Jorge tecem comentários aleatórios. Durante a interação entre eles, Ana, no turno 8, pergunta a Jorge “*che?*”, ao que Jorge lhe responde “queijo”, em LM, no turno 9. Tal brincadeira é encarada com seriedade por Ana que, no turno 11, reformula a resposta de Jorge, em LE, dizendo “*formaggio*”. A brincadeira provoca risos, mas serviu para deixar claro que o propósito deles, como grupo de trabalho, é privilegiar o uso da LE porque, no turno 12, Ana pede “*per favore*”, chamando, assim, a atenção do colega para o uso da LE durante o desenvolvimento das atividades didáticas.

Enquanto isso, a busca de Sandra pelo significado da palavra *secchione* é um pouco lenta, devido à pouca velocidade da internet e, durante esse período de busca, ocorre uma nova interação entre os membros do grupo. Originada por um comentário da professora no turno 13, no qual ela explica o significado da palavra *rovine* aos membros do grupo 2; no turno 14, Jorge, atento às palavras da professora, formula um exemplo “*mi ha rovinato... disgraziato la mia vita*” com o objetivo de demonstrar seu entendimento do significado do léxico *rovine*.

Em seguida, nota-se a alternância das atividades linguísticas e metalinguísticas entre os estudantes (FERRONI; BIRELLO, 2016; CAMPS, 2005), pois, nos turnos 15 a 18, enquanto ainda trabalhava com o celular na mão, Sandra pergunta a Jorge qual a causa da ruína de sua vida. Ele, então, responde-lhe simplesmente “*rovinato*”, levando Sandra a compreender a intenção comunicativa do exemplo citado pelo colega, qual seja, de somente exemplificar o léxico. Entretanto, Ana observava a interação dos colegas, mas possuía dúvida sobre esse significado e, no turno 19, sinaliza essa dúvida, ainda que seja abruptamente interrompida por Sandra, que traz o significado de *secchione* da internet (turno 20).

Por sua vez, Sandra afirma que *secchione* é um *nerd*, termo popular da língua inglesa. Ela ainda complementa, no turno 22, lendo, em italiano, a definição encontrada *online*. Tal definição é compreendida pelos colegas, que continuam a interação usando o significado do termo *secchione* para comentar o

próprio perfil pessoal: no turno 23, Ana afirma não obter bons resultados graças a uma obstinada aplicação; ao passo que Jorge, por sua vez, compara-se ironicamente ao personagem Luca, dizendo que ele e o personagem têm um perfil escolar parecido (turno 26).

Um pouco antes, enquanto os estudantes ainda se divertiam com as comparações pessoais, nos turnos 23 e 24, é possível observar uma SPA (DE PIETRO, MATTHEY e PY, 1989), pois Sandra, em 24, assumindo papel de líder e comunicativamente mais competente que os demais, reformula a construção de Ana dizendo: "non sono io" e, dessa forma, corrige a construção gramaticalmente equivocada "non è io" da colega, feita no turno anterior. Pode-se dizer que a sequência interativa dos turnos 20 a 26 tem função especificamente metalinguística, pois os estudantes usam a LE para realizar a negociação de sentido e, uma vez atingido esse objetivo, valem-se do resultado dessa negociação.

O comportamento dos estudantes, nesse exemplo, confirma a afirmação de Camps (2005, p. 39), visto que o objeto da atividade metalinguística se situa em diferentes níveis: discursivo, textual, lexical, etc. Não obstante, observamos, a partir de Camps (2005), a defesa do uso e da reflexão como bases necessárias para o aprendizado consciente. Complementarmente, os movimentos de correção entre pares desse excerto caracterizam a SPA (DE PIETRO, MATTHEY e PY, 1989), pois, diante da presença de um estudante mais experiente no papel de líder, esse estudante substitui o professor (FERRONI; BIRELLO, 2013; CAMBRA, 2003) que, conseqüentemente, predispõe-se a servir de andaime (BRUNER, 1983) para os colegas menos experientes, favorecendo a hipótese de ZDP (VYGOTSKY, 1987).

No percurso didático com o *Glottodrama*, de acordo com Nofri (2010, p. 30), a fase de reflexão linguística, à qual esse excerto pertence, objetiva a balancear o aprendizado de aspectos da língua como o morfossintático e o lexical, por exemplo. Porém, essas fases de reflexão metalinguística assumem outro valor quando cumprem a função de satisfazer exigências geradas espontaneamente pelas atividades didáticas e não são propostas segundo um esquema externo, orientado por um princípio de progressão gramatical, alheio à língua efetivamente produzida durante a aula.



### 4.2.3 Atividade Metacomunicativa

A sequência dialogal a seguir é proveniente da fase definida pela metodologia *Glottodrama* como *Actor Studio* e foi coletada no primeiro dia de curso (31/10/16). Nessa interação, os estudantes do grupo 1, Sandra, Ana, Jorge e Carlos realizam o trabalho de criação dos personagens a serem interpretados teatralmente. Definem os nomes adotados para os seus personagens e buscam delinear suas características psicológicas e comportamentais.

Exemplo 3:

1 Sandra: quale sarà il mio nuovo nome?

2 Ana: professoressa...

3 Sandra: Antonio... Martinelli forse la professoressa Martinelli ma Antonio...

4 Jorge: Martinella?

5 Sandra: no::: dobbiamo cambiare l'Antonio e non il Martinelli

((risos))

6 Ana: Martinelli ahm è un nome molto forte

7 Sandra: è quasi il il nome di Lucas... Marinelli ((comentário sobre a vida pessoal da estudante))

8 Ana: verdade

9 Carlos: non so perché io pensavo che come... questo professore è... il maledetto... dunque pensavo che dovrebbe essere più serio autoritario

10 Sandra: sì... più... non lo so io lo vedo così più ahm più senza espressione... con una faccia...

11 Ana: i don't give a fuck

12 Sandra: sì

13 Carlos: dunque fuck out of here

14 Sandra: è sì:::

15 Ana: come si dice poker face in italiano?

16 Jorge: poker face::: ((com forte sotaque italiano estereotipado))

((gargalhadas))

17 Ana: oh Deus... Santo Dio:::

18 Sandra: Antonio... esiste il nome Antonia?

- 19 Ana: sì
- 20 Sandra: è vero::: pronto sono Antonia
- 21 Ana: professoressa Latanzi per me... non c'è molto che fare
- 22 Carlos: io sono un professore più...
- 23 Sandra: =e Leonardo può essere il narratore... sempre che Luca rompe la quarta parete... Leonardo parla ((Leonardo é um estudante que chegou atrasado e se juntou ao grupo))
- 24 Carlos: lui per lui ((ajustando o texto para a terceira pessoa do singular))
- 25 Sandra: lui per lui? è perché qui dice io per lui
- 26 Jorge: Luca per lui
- 27 Sandra: Luca per lui
- 28 Jorge: qui è così
- 29 Sandra: ((ajustando gramaticalmente o texto que lê)) è... poi si sentiva bene benissimo peccato peccato che non ci fosse nessuno da assistere il suo trionfo... lo aveva umiliato e si meritava una standing ovation
- 30 Ana: standing ovation ahm ah::: ovação
- 31 Sandra: e quando l'ultimo giorno di scuola nã nã nã... ah quest'ultima non cambia

Nos turnos de 1 a 8, temos o trabalho colaborativo de Sandra e Ana para definirem um nome para o personagem de Sandra. Considerando que o personagem em questão é o *Professor Antonio Martinelli*, elas discutem a adaptação de gênero tanto do título *Professore* quanto do nome do personagem para o feminino.

De 9 a 17, Carlos e Jorge se juntam a elas, iniciando uma discussão sobre o perfil psicológico desse personagem. É interessante observar que eles se valem de mais de uma LE: usando italiano e inglês, chegam à conclusão de que o personagem deve ter a expressão de um jogador de pôquer ("*poker face*"), fazendo referência ao ato de que, para poder blefar, o jogador de pôquer deve ter uma expressão vazia, sem demonstração de sentimentos, para dificultar a interpretação de suas ações por seus adversários.

Na sequência, dos turnos 19 a 20, Sandra e Ana retomam a questão dos nomes dos personagens ainda indefinidos. Sandra se decide pelo ajuste mais

simples e, assim, escolhe o nome *Antonia Martinelli*, enquanto Ana, no turno 21, justifica que, no caso do seu personagem, não tem muito a ser feito e decide manter o nome original do personagem: *Professoressa Latanzi*.

No turno 23, Sandra reorganiza o trabalho de interpretação teatral sugerindo a adoção de um narrador para poder incorporar a participação do colega Leonardo ao grupo. Sua sugestão é Leonardo dizer as falas do personagem Luca sempre que, no texto teatral, esse último tenha uma ação na qual se dirige diretamente ao público (quebrar a quarta parede). Nos turnos 24 a 28, Sandra, Jorge e Carlos, em uma interação de base metalinguística, discutem o ajuste gramatical necessário ao texto teatral para a implementação do narrador. Assim, no turno 29, Sandra, em voz alta, lê as falas do personagem Luca e as altera para passarem da primeira para a terceira pessoa do singular. Ana, em 30, após ouvir Sandra citar a expressão *standing ovation* no turno anterior, deduz autonomamente o seu significado em LM: “ovação”. Em 31, Sandra conclui o trabalho de ajuste do texto teatral, identificando a ausência de necessidade de modificações para o restante.

Vemos nesse exemplo a mobilização de saberes referenciais, isto é, os estudantes recorreram ao próprio conhecimento de mundo (proveniente de diferentes domínios do cotidiano e resultante de sua experiência social) para traçar o perfil dos personagens. Há equilíbrio de decisões e clima de cooperação em que todos se apropriaram da atividade. Como descrevem Ferroni e Birello (2016, p. 127), a atividade metalinguística (baseada no funcionamento da língua) dá lugar à atividade metacomunicativa (atenção centrada na comunicação) permitindo a livre produção dos estudantes. Eles fazem uso da LM e de LE: italiano e inglês, porém, como também observou Griggs (1998, p. 217), a LE estudada (italiano) prevalece ao longo das interações, enquanto o emprego de outras línguas parece representar um recurso alternativo de conhecimento linguístico utilizado pelos estudantes para facilitar a produção da língua principal ou para negociar o sentido das palavras que produzem.

Nofri (2010, p. 29) menciona que o laboratório teatral, com o objetivo de aproximar a comunicação que se dá em sala de aula da realidade social, vale-se de um instrumento extremamente potente: a imaginação. Graças à imaginação, prossegue ele, cai a barreira que separa a comunicação artificial que ocorre “em

sala” do universo experimental dos estudantes. Introduzem-se contextos da vida real ou contextos possíveis, e o ensino-aprendizado de línguas se abre ao mundo emotivo e afetivo dos estudantes pelo uso da experiência de vida, valorizando-os como pessoas.

Em crítica ao uso de materiais didáticos elaborados *ad hoc*, com o *Glottodrama*, continua o autor, interrompe-se um aprendizado linguístico autorreferencial, que encontra em si mesmo o único objetivo das atividades em sala de aula, ou seja, aprender uma LE; e surge claramente o valor instrumental do objeto de estudo, a língua, visando a satisfazer os objetivos comunicativos dos estudantes. Por isso, a unidade didática do *Glottodrama* tenta propor o aprendizado da língua de forma contextualizada e sempre revestida com trajes paralinguísticos e não-verbais, sem os quais, ela seria nua, fria e irreal (Ibid, p. 47).

#### 4.2.4 Língua Autêntica

Assim como no exemplo anterior, a sequência dialogal que apresentamos abaixo também foi coletada durante a fase *Actor Studio* da metodologia *Glottodrama*, porém provém do quarto e penúltimo dia de curso (28/11/16). Temos, aí, a argumentação entre os estudantes e a professora, buscando a resolução de problemas recitativos e de conexão entre cenas.

Exemplo 4:

1 Prof: ((professora identifica que Luiz estava se apressando muito na recitação de suas falas durante a encenação)) è... Luiz... io ho fatto qualche nota qui... tu devi aspettare quando un personaggio esce... tu devi aspettare che lui esca prima di iniziare la tua battuta altrimenti tu inizi a parlare mentre la persona sta ancora davanti a te va bene?

2 Luiz: sì va bene quando?

3 Prof: quando tu cominci a presentare l'Antonio Martinelli... quando esce la professoressa Lattanzi

4 Luiz: ah quando esce la professoressa

5 Prof: tu devi aspettare... poi questa parte qua... mi sentivo bene benissimo... tu puoi sorridere dicendo mi sentivo bene benissimo ok? un'altra cosa c'era un punto ah::: qui... non iniziare prima che Martinelli esca... qui alla fine della prima scena va bene?

6 Luciana: questa parte che abbiamo... ((inc))

7 Prof: =come?

8 Sandra: che aggiungiamo

9 Luciana: era per lui stare con un ((inc)) pensando a Santilli per aiutarlo non era una frase per lui

10 Prof: ah sì il modo di recitarla... qual è la frase? qual è la frase?

11 Luiz: che faccio adesso? Santilli...

12 Prof: è un pensiero... ((dirigendo-se a Luiz)) ah tu puoi rivolgerti alla platea dicendo... e allora che faccio? chiamo Santilli? ((recitando a frase per illustrar))

13 Sandra: guardando l'orizzonte così...

14 Bruna: è perché io ho pensato che lui è...

15 Prof: potesse...

16 Bruna: potesse stare parlando con se stesso e dunque gli amici si avv...

17 Prof: si avvicinano

18 Bruna: e inizia la prossima scena per avere una sequenza

19 Prof: una continuazione sì ok va bene... avete sentito la proposta della nostra collega?

20 Classe: no:::

21 Prof: alla fine della prima scena quando lui parla è... Santilli mi aiuterà non lo so::: devo chiedere aiuto a Santilli... questa frase nuova è per continuare la scena quando gli amici si avvicinano... la narratrice può introdurre la cena la scena::: la cena... ò::: ho fame... a quest'ora...

((risos))

22 Prof: la scena è dicendo qualcosa... cosa lei potrebbe dire? è la seduta di studio oppure...

23 Sandra: è che non può essere subito dopo perché lui bisogna parlare con Santilli prima

24 Luiz: è questo che ho pensato perché che lui dice come posso convincerlo dove sarà a quest'ora

25 Bruna: ah sì sì

26 Prof: quindi c'è un lasso temporale tra una scena ed l'altra... tu potresti dire questa frase rivolgendoti agli amici e qualcuno di voi... una ragazza potrebbe dire... non ti preoccupare chiamerò aiuto... non lo so che ne pensate? e poi alla seconda scena la presenza di Santilli diventa una sorpresa

27 Luciana: e la presentazione sarà qui?

28 Prof: non lo so ancora... penso di no... se voi siete d'accordo ho pensato di fare la vostra presentazione in aula con la professoressa Giliola ai vostri colleghi

29 Luiz: sì

30 Prof: loro saranno la platea e potremo vedere

31 Luiz: senza senza...

32 Prof: preferibilmente senza il copione

33 Milena: ((inc))

34 Prof: è sì ma là lei mi ha detto il numero dell'aula ma adesso non me lo ricordo

35 Renato: è la stessa che abbiamo...

36 Prof: = le sedie come sono? sono fisse?

37 Classe: no:::

38 Sandra: ho pensato in quest'ultima battuta che lui... esce dunque lui esce della stanza anche e... è lui parla oppure pensa quest'ultima battuta mentre... va d'incontro ai suoi amici va a trovare i suoi amici e... la scena... fine della scena e la prossima scena loro studiano... non so...

Tratando-se de uma sequência dialogal coletada no penúltimo dia de curso, percebe-se que os estudantes demonstram familiaridade com as atividades pertinentes às fases da metodologia *Glottodrama* e apresentam conhecimento do texto teatral e maior desinibição. Isso ocorre, pois eles já haviam passado por várias fases de *performance*, a título de ensaio, nas aulas anteriores. Dessa forma, nos turnos de 1 a 5, a professora, que havia notado a pressa do estudante Luiz em dizer as falas de seu personagem em determinado momento da cena, orienta o estudante a esperar o colega precedente terminar suas próprias falas e deixar o espaço cênico livre para prosseguir com sua atuação.

Os turnos seguintes, de 6 a 18, sugerem o empenho do grupo em definir o melhor modo do personagem de Luiz (o protagonista do espetáculo) interpretar certa parte do texto adaptada pelo grupo e incorporada ao texto final. Para isso, as estudantes Luciana, Sandra e Bruna oferecem sugestões aos demais colegas. Na sequência dialogal de 18 a 26, os estudantes analisam, junto com a professora, como conectar duas cenas conferindo-lhes coerência e coesão. Posteriormente, nos turnos de 27 a 37, o propósito da interação visa à definição de uma sala de aula mais adequada para a apresentação final, prevendo-se a presença de uma plateia composta pelos demais colegas de disciplina. Em 38, Sandra retoma a discussão sobre os aspectos interpretativos do texto.

Nesse excerto, os alunos produzem a LE livremente enquanto argumentam com a professora os detalhes da apresentação final a ser realizada na aula seguinte. Demonstram saber processual, pois, dominam o processo envolvido na realização da atividade e resolvem problemas reais, oferecendo soluções de como representar a cena. Para isso, usam sempre a LE, que se torna língua autêntica. Entendemos, por língua autêntica, aquela que representa as escolhas pessoais do falante, dentre todas as possibilidades oferecidas pela língua em uso, em conformidade com suas competências comunicativas contemporâneas para atingir objetivos comunicativos. Relembremos, portanto, Austin (1962), ou seja, usar a língua para fazer coisas na vida real.

Logo, podemos afirmar que essa constatação vai ao encontro da premissa de Nofri (2010, p. 35), afirmando que o *Glottodrama*, como forma de *project-work*, visa ao estudo da língua como instrumento para a realização de um projeto (o espetáculo teatral) e, também, à interação estratégica. Desse modo, privilegia a comunicação não como mera troca de informações, mas como atividade de interação social e de negociação de significado para alcançar objetivos.

#### 4.2.5 Interação Criativa

Esse excerto foi extraído do último dia de curso (05/12/16) e mostra o trabalho do grupo de estudantes durante a fase de *Actor Studio*. Nessa sequência dialogal, a professora sugere o uso do roteiro (*copione*) como meio para o

estudante Luiz se lembrar das falas originais do texto teatral, em caso de esquecimento.

Exemplo 5:

1 Prof: se ti serve... è... tu puoi dare un'occhiata al copione ((após ter identificado que Luiz apresentava dificuldades para recordar o texto durante a encenação))

2 Luiz: no::: durante?

3 Prof: è... perché... ((rindo)) ti vedo un po' in difficoltà... ((brinca usando uma das falas do texto teatral que é dita ao personagem interpretado por Luiz))  
((risos))

4 Luiz: sì sì sì

5 Milena: è l'emozione ((entra na brincadeira e reproduz a sequência da cena iniciada pela professora em 3))  
((risos))

6 Luiz: ma per esempio questa parte questa parte qui

7 Prof: ahã

8 Luiz: pensa che sia buono la parte del poeta?

9 Prof: va bene sì

10 Luiz: preferisce che io leggo o no?

11 Prof: no: ma non è esattamente uguale

12 Luiz: non è esattamente il testo

13 Prof: non c'è problema

14 Luiz: perché io preferisco usare l'improvvisazione che leggere... ma se preferisce che leggo

15 Prof: no::: ma se ti serve un aiuto solo per ricordarti di una parola o altra... un indizio

16 Luiz: sì perché questa parte della forfora delle... ((ri)) io so la situazione però non lo so tutte le parole giuste dunque...

17 Prof: è sì

18 Milena: un'altra volta? ((pedindo para fazer um novo ensaio da peça))



Nos ensaios para o espetáculo final, durante as fases de *Performance* e Retorno à *Performance* do *Glottodrama*, a professora havia notado certas dificuldades do estudante Luiz para recordar-se de suas falas e, portanto sugere ler brevemente o roteiro impresso que todos tinham à disposição (turno 1). Ela brinca com o estudante, repetindo uma fala do texto dirigida ao seu personagem “*ti vedo un po’ in difficoltà*” (turno 3), e Milena acompanha a brincadeira, repetindo outra fala do texto dirigida ao personagem de Luiz “*è l’emozione*”. A situação provoca risos de todos, mas Luiz defende sua atuação, afirmando entender o contexto da cena e preferir interpretar o personagem usando suas próprias palavras, apesar de não serem iguais às aquelas do texto teatral (turno 14).

A partir desse exemplo, podemos concluir que, nas fases de *Performance* e Retorno à *Performance* da metodologia *Glottodrama*, os estudantes basicamente imitam e improvisam para levarem a cabo a atividade de encenar o texto. No entanto, em fases como Reflexão Linguística e *Actor Studio*, eles criam e usam a LE para negociar e construir a trama. Portanto, como descreve Nofri (2010, p. 10), atinge-se, nessas fases, um dos principais objetivos do *Glottodrama*, qual seja, o redimensionamento do uso da língua em sala de aula. O professor deixa de ser o detentor da palavra e os estudantes tornam-se protagonistas, capazes de escolher a forma como desejam se comunicar, produzindo livremente a LE.

Assim, apresentamos, no presente capítulo, a análise das sequências dialogais recortadas do *corpus*, com o objetivo de identificar os recursos participativos do processo de colaboração e aprendizagem empregados pelos estudantes participantes durante a realização em grupo das atividades didáticas propostas pela metodologia *Glottodrama*. A seguir, passamos às conclusões e considerações finais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio deste estudo, indagamos quais os recursos participativos, indicadores das formas de colaboração e aprendizagem, utilizariam os estudantes brasileiros de italiano como LE (níveis A2 ao B2 do *Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas* (QCERL, 2001)) durante a realização em grupo de atividades didáticas baseadas nas fases da metodologia para o ensino de línguas *Glottodrama*.

À luz das análises, esta pesquisa evidenciou que, durante o desenvolvimento das atividades coletivas, um primeiro recurso participativo adotado pelos estudantes foi a adoção de diferentes papéis sociais. Ao optar por essa forma de trabalho cooperativo, os estudantes revelaram as suas identidades sociais:

- a) por meio de atos de poder (FERRONI; BIRELLO, 2013), em que o estudante comunicativamente mais competente do grupo agiu como líder, tomando a palavra, organizando o trabalho coletivo e oferecendo suporte aos menos competentes; e
- b) por meio de atos de colaboração (FERRONI; BIRELLO, 2013), os demais parceiros de grupo, de acordo com as suas possibilidades comunicativas, contribuíram harmonicamente para o bom andamento do trabalho em curso, valendo-se de atitudes positivas face às atividades didáticas e ao grupo.

Foi possível notar que, nas fases de *Input*, Reflexão Linguística e *Actor Studio* da metodologia *Glottodrama*, a adoção desses papéis sociais constituiu um modo de atribuição de responsabilidades e de divisão de tarefas, instaurada espontaneamente, por iniciativa dos próprios estudantes. Os atos de poder realizados pelo estudante líder ocorreram geralmente nos momentos de necessárias elucidacões a respeito do léxico, da organização geral das atividades e dos procedimentos operacionais. Já os atos de colaboração, provenientes dos demais participantes do grupo, tiveram lugar após um pedido de confirmação de entendimento, ou então, para demonstrar participação ativa nas atividades.

Outro ponto relevante a ser assinalado é o fato de que a heterogeneidade do nível de competência comunicativa dos participantes não prejudicou o desenvolvimento das atividades didáticas. De modo inverso, evidenciou-se a utilidade de se ter à disposição estudantes que, por terem um maior nível de competência e atitude comunicativa, prestam-se ao papel de “assistentes” dos professores pela disponibilização de suas habilidades para o benefício de toda a classe, facilitando assim, a substituição, em sala

de aula, do tradicional esquema hierárquico vertical (professor – aluno) pela cooperação horizontal, em que todos trabalham com papéis e competências diferentes em busca de objetivos comuns e compartilhados.

O segundo recurso participativo identificado foi a realização de atividades comunicativas de base metalinguística (FERRONI; BIRELLO, 2016; CAMPS, 2005; ELLIS, 1990). Com o objetivo de mediar a aprendizagem, o uso da língua como meio para refletir sobre a língua em si, entrou em jogo na fase de Reflexão Linguística do *Glottodrama*, enquanto os estudantes procuravam entender a parte linguística do texto teatral. Nessas atividades metalinguísticas, prevaleceu o emprego da língua italiana e os estudantes tiveram a oportunidade de colocar a atenção no funcionamento da língua como sistema formal, com foco nos aspectos lexicais e morfossintáticos.

Visando à expansão do conhecimento linguístico, os estudantes produziram várias SPAs (DE PIETRO, MATTHEY e PY, 1989), pois, por meio de estratégias interativas como as auto e heterocorreções, a maior experiência linguística do líder do grupo serviu como andaime (BRUNER, 1983) para os colegas em dificuldade. É importante ressaltar também que, na ocasião em que o líder precisou de auxílio externo para elucidar problemas lexicais ou aspectos culturais específicos da sociedade italiana, a Internet e o celular foram as soluções por eles escolhidas. Desse modo, conseguiram chegar a bom termo diante das dificuldades impostas pelas atividades didáticas propostas.

Como terceiro recurso participativo empregado pelos estudantes, surgiu a realização de atividades no plano metacomunicativo (CILIBERTI, 2016; BATESON, 1972). Durante essas atividades, a atenção dos estudantes foi desviada da língua, como sistema formal constituído por normas, para se concentrar no emprego dela como instrumento de negociação para a obtenção de resultados comunicativos na vida real, evidenciando, assim, o valor instrumental desse objeto de estudo.

Nesse âmbito, as encenações teatrais do texto, realizadas na fase de *Actor Studio*, exigiram esforços dos estudantes para solucionar problemas de ordem prática, tais como ajustar nomes dos personagens, delinear suas características psicológicas, administrar entradas e saídas dos atores do espaço cênico, observar o *timing* das falas dos personagens, entre outros. Todo o trabalho envolvido na melhoria dessas performances abriu espaço à comunicação livre, experimentando, reelaborando, realizando autocorreções e heterocorreções em LM (português brasileiro) / LE (italiano e inglês). O

emprego da língua italiana predominou e a LM e a língua inglesa serviram como facilitadoras à produção da língua italiana e à construção de sentido nas trocas comunicativas. Na avaliação dos participantes, durante o desenrolar das atividades conjuntas, não apenas falaram, mas comunicaram-se.

Dessa forma, o uso da língua italiana, de forma autêntica, constituiu o quarto recurso participativo revelado por este estudo. Novamente, na fase de *Actor Studio*, os estudantes empregaram livremente seu conhecimento comunicativo ao apresentarem soluções e sugestões às dificuldades operacionais que poderiam gerar obstáculos à encenação do espetáculo teatral. Portanto, sempre usando a língua italiana, eles opinaram sobre a interpretação dos colegas-atores, apresentaram sugestões para melhorá-la, resolveram problemas de coesão e coerência entre as cenas do espetáculo, decidiram qual a melhor sala de aula para a apresentação final ao público espectador, entre outras ações.

Os desafios comunicativos impostos aos estudantes por esta experiência didática, principalmente os trabalhados na fase de *Actor Studio*, permitiram-lhes a surpreendente descoberta de possuírem habilidades latentes como, por exemplo, a capacidade de produção da língua alvo, libertando-os de esquemas preconcebidos de materiais didáticos *ad hoc*. É interessante observar as palavras de um dos participantes, que afirma: “Legal descobrir que temos léxico para criar...” e “Podemos usar toda a bagagem adquirida até agora...”, ilustrando sua satisfação de poder produzir, e comunicar, genuinamente, em LE.

Por fim, um dos mais importantes recursos participativos identificados por esta pesquisa foi a interação criativa. Revelando-se, neste estudo, a fase da metodologia *Glottodrama* de maior potencial de produção oral, o *Actor Studio* foi o momento no qual os estudantes brindaram esta pesquisa com seu protagonismo. Durante essa fase da metodologia, tiveram a possibilidade de argumentar, criar, defender pontos de vista, descontraír, interagindo sempre em LE, de modo espontâneo e natural. Mesmo diante da possibilidade de seguir o *script*, isto é, apenas repetir as falas do texto teatral, a preferência dos estudantes pela inovação e pelo improvisado mostrou-se claramente, destacando-se o uso das próprias palavras nesse contexto de trabalho que, ao tornar-se tão familiar, chegou ao ponto de ser apropriado por eles.

Um trabalho que se deu de forma divertida, natural e cooperativa, com liberdade de criação, e mudou-se o preestabelecido pelo “do nosso jeito”, com permissão para

ajudar o outro e possibilidade de "soltar a língua" e de soltar-se. Esses foram, em consonância às palavras dos estudantes participantes, os pontos altos desta experiência.

No que tange a aspectos gerais desta pesquisa, acreditamos que o apelo teatral da metodologia *Glottodrama* tenha funcionado como chamariz para atrair estudantes desejosos de manifestar a própria singularidade em novas modalidades didáticas. Além disso, fatores comuns a todos os estudantes como, por exemplo, a mesma LM, a mesma faixa etária e o bom nível de conhecimento da língua italiana contribuíram para a formação bem sucedida desse grupo de participantes.

Determinante foi a escolha do texto teatral para suscitar e manter o interesse dos estudantes durante a realização do curso. Além de não ter exigido investimento em cenário e/ou figurino, a adaptação para o teatro das cenas do já referido filme veio ao encontro da competência linguística dos participantes e também dialogou com a realidade vivida por eles por tratar do ambiente escolar.

Durante o desenrolar do curso, na repetição sucessiva das fases da metodologia, notou-se significativa melhora na qualidade das encenações, visto que, os estudantes passaram a se sentir mais à vontade com o texto e com o grupo de trabalho, possibilitando a liberação de tensões e a otimização do acesso e do uso dos conhecimentos comunicativos adquiridos anteriormente.

Ao término do curso, os relatos fornecidos pelos estudantes corroboram a importância dessa experiência didática ao processo de aprendizagem. Vejam-se alguns exemplos:

“A experiência, a partir do ponto de vista do teatro, é bem interessante: vivenciar, estudar o texto, ler junto, e pensar numa estratégia.” (Renato)

“Foi bastante positivo ver como a nossa desenvoltura melhorou como falante da língua italiana.” (Cecilia)

O prazer que os estudantes sentiram pela oportunidade de interpretar um personagem, de ser um estudante-ator e vivenciar a língua estudada, diferentemente do modo convencional que as atividades didáticas são realizadas em sala de aula, foi outro aspecto positivo citado por eles:

“Eu fui contemplado com o personagem que interpretei. Gostei dos exercícios e da liberdade de criação, que também é um desafio pra se trabalhar de outra maneira, não somente naquele ambiente formal, onde só pode expor a sua opinião e, às vezes, falar algum discurso pronto. Aqui houve muito espaço pra improvisação e emprego da língua italiana, não só aquela coisa engessada: eu *credo che... penso di...*” (Carlos)

“Eu gostei principalmente da parte que a gente consegue fazer os nossos improvisos, assim é, sei lá, é mais divertido. E a gente tem que se virar nos trinta, acho legal isso!” (Marta)

A linguagem não-verbal dos estudantes, em geral, também modificou-se, de modo que se tornaram mais conscientes da naturalidade e comicidade que os aspectos gestuais e as expressões faciais conferiam às performances.

Quanto aos limites desta experiência, julgamos as fases de *Performancee* Retorno à *Performance* da metodologia *Glottodrama*, nas quais os estudantes basicamente apenas reproduzem o texto teatral, como as fases menos propícias ao processo de aquisição da LE. Entretanto, ainda que consideradas um tanto herméticas, neste estudo, permitiram a realização de improvisações verbais e não verbais.

Na opinião dos participantes, obtida por meio da entrevista final, um fator restritivo das possibilidades de aprendizagem foi a breve duração do curso. Eles avaliam que o reduzido tempo de curso limitou a experiência no sentido da obtenção de melhores resultados, seja no que diz respeito ao aprendizado da língua, seja em relação à qualidade do produto final. Além disso, o fato do curso ter sido realizado em salas de aulas convencionais dificultou o trabalho dos estudantes, assinalando que, para experiências futuras, o palco de um teatro é o local mais indicado para a realização de intervenções didáticas deste gênero.

Também, acreditamos que foi limitante a ausência do segundo professor - dedicado aos aspectos recitativos do texto para a melhor preparação dos aspectos recitativos dos estudantes, conforme prescreve o *Glottodrama*. Percebeu-se a fundamental importância da participação desse segundo profissional, que evita a sobrecarga das tarefas do professor de língua e acrescenta nuances variadas ao espetáculo final.

Em suma, pensamos que esse curso, em conformidade com as fases que compõem a metodologia *Glottodrama*, transformou a aula de LE em lugar propício à interação e, pelo emprego dos recursos participativos identificados, os conhecimentos construídos são frutos dessa modalidade de cooperação.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAHÃO, M. H. V. **Algumas reflexões sobre a abordagem comunicativa, o pós-método e a prática docente.** Entrelinguas, Araraquara, v.1, n.1, 2015, pp. 25-41.

ALBER, J; PY, B. *"Vers um modèle exolingue de la communication interculturelle: interparole, coopération et conversation"*.IN: **Études de Linguistique Appliquée:** Paris, 1986, v. 61, p.78.

ANTHONY, E. M. **Abordagem, método e técnica.** Tradução de Andreza J. Meireles; Vânia M. Albuquerque Rodrigues; José Carlos Paes de Almeida Filho. Helb, Brasília, ano 5, n. 5, 2011.

AUSTIN J. L., **How to Do Things with Words.** Oxford: Clarendon Press, 1962 (trad. it. Come fare cose con le parole. Torino: Marietti, 1987; trad. pt. Quando dizer é fazer. Palavras e ação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990).

BALBONI, P.; BORNETO C. S. *"Approcci e metodi nell'insegnamento di una seconda lingua: che fare oggi?"*. Atti dell'VIII convegno I.L.S.A., Firenze, pp. 7-22, 1999.

BATESON, G. **Steps to an Ecology of Mind.** San Francisco: Chandler, 1972.

BIALYSTOCK, E. **Communication strategies: a psychological analysis of second-language use.** Oxford, Basil Blackwell, 1990.

BORNETO, C. S. *"C'era una volta Il Metodo: Tendenze attuali nella didattica delle lingue straniere."* Roma: Carocci, 1998.

BROWN, D. H. *"English Language Teaching in the pos-method era: toward better diagnosis, treatment, and assessment"* IN: RICHARDS, J. C; RENANDYA W. A. **Methodology in Language Teaching: an Anthology of Current Practice.** Cambridge: CUP, 2002.

BRUNER, J. S. *"Childs Talk: Learning to use language"*. Nova Iorque: Norton, 1983.

CAMBRA, M. *Une approche ethnographique de la classe de langue.* Paris: Didier, 2003.

CAMPS, A. (coord) et al. *Bases per a l'ensenyament de la gramàtica.* Barcelona: Graò, 2005.

CATRON, L. E. *The elements of Playwriting.* Nova Iorque: Macmillan, 1993.

CHOMSKY, N. **Linguagem e Mente.** Tradução de Lúcia Lobato. Revisão de Mark Ridd. Brasília: Universidade de Brasília. 1998.

CILIBERTI, A. *"Pratiche Discorsive e Processi Sociali in Classe Multilingue". In: Rassegna Italiana di Linguistica Applicata, 2/3, 2016, pp. 131-140.*



COLIBABA, C. A. et al. "Learn foreign languages through drama". In: *Innovative Approaches to Language Teaching and Learning through International Projects* Synergy, Bucharest, vol. 9, n. 2, 2013, pp. 217-222.

COUTINHO, C. P. **Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática**. 2ª Ed. Coimbra: Edições Almedina, 2015.

DE PIETRO, J.; MATTHEY, M.; PY, B. "Acquisition et contrat didactique: les séquences potentiellement acquisitionnelles de la conversation exolingue". In: *Actes du 3e Colloque Regional de Linguistique*, Strasbourg. Université des Sciences Humaines et Université Louis-Pasteur, 1989, pp. 99-124.

DEWEY, J. **Democracia e Educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

ECO, U. *Trattato di Semiotica generale*. Milano: Bompiani, 1975.

ELLIS, R. *Instructed Second Language Acquisition*. Oxford: Basil Blackwell, 1990.

FAGGIANO, S. "Lingua e teatro, un dramma?" In: *Italiano LinguaDue*, no. 2, 2010, pp. 300-320.

FERRONI, R. *As Estratégias de Comunicação durante a realização de tarefas feitas em colaboração por aprendizes de línguas próximas: rumo ao plurilinguismo*. 2012. 288 f. Tese (Doutorado em Letras Modernas) – Faculdade de Letras, Filosofia e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.

FERRONI, R.; BIRELLO, M. "Giochi d'identità e uso delle lingue nella classe di italiano lingua straniera." In: *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 2 (3), 2013, pp. 21-34.

FERRONI, R.; BIRELLO, M.; "Quando più lingue entrano in gioco: riflessione metalinguistica e approccio orientato all'azione". In: *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 2-3, 2016, pp. 115-129.

FONIO, F. "La pratica teatrale come strumento per l'apprendimento dell'italiano lingua straniera: un tentativo di bilancio e nuove prospettive". In: *Epilogos, 3, Pratiques et enjeux de la didactique des langues aujourd'hui*. Publications Electroniques de l'ERLAC, 2013, pp. 21-38.

GOBBIS, A.; LEGLER, M. P. "Insegnare letteratura attraverso il glottodrama a studenti di italiano LS/L2". In: *Italiano LinguaDue*, n. 2, 2015, pp. 236-310.

GRICE, H. P. Meaning, *Philosophical Review*, Vol. 66, No. 3, 1957, p. 377-388.

GRIGGS, P. "Cómo tratan los aprendientes adultos los problemas de lengua en tareas comunicativas efectuadas en pareja". In: PUJOL BERCHÉ, M; NUSSBAUM, L.; LLOBERA, M. (Orgs.). *Adquisición de lenguas extranjeras: perspectivas actuales en Europa*. Madrid: Edelsa, 1998, pp. 207-218.

HYMES, D. H. "On Communicative Competence". In: PRIDE, J. B. e HOLMES (eds). *Sociolinguistics*. Selected Readings. Harmondsworth: Penguin, 1972, pp. 269-293.

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

KUMARAVADIVELU, B. "The world and the world". In: *Marcoele Revista de didáctica español como lengua extranjera*, n. 14, 2012, pp. 1-9

KUMARAVADIVELU, B. *Understanding Language Teaching: from method to postmethod*. Mahwah, NJ: Routledge, 2006.

KUMARAVADIVELU, B. *Beyond Methods: macrostrategies for language teaching*, New Haven, CT: Yale University Press, 2003.

KUMARAVADIVELU, B. "The postmethod condition: (E)merging strategies for second-foreign language teaching." In: *Tesol Quarterly*, Alexandria, VA, v. 28, n. 1, 1994.

LABOV, W. "The study of language in its social context". In: *Studium generale*, 1970, pp. 23: 30-87.

LARSEN-FREEMAN, D. *Techniques and principles in language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1986.

LE PAGE, R. B.; TABOURET-KELLER, A. *Acts of identity: creol-based approaches to language and ethnicity*. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.

LEVELT, W. J. M. *Speaking: from intention to articulation*. Cambridge, MA: Bradford/MIT Press, 1989.

LONG, M. H. "The role of linguistic environment in second language acquisition". In: RITCHIE, C; BHATIA, T. K. (Eds.). *Handbook of second language acquisition*. San Diego: Academic Press, 1996, pp. 413-468.

NOFRI, C. *Guida al Metodo Glottodrama: Apprendere le lingue straniere attraverso il laboratorio teatrale*. Roma: Novacultur, 2010.

PALLOTTI, G. *La Seconda Lingua*. Milano: Bompiani, 1998.

PIAZZOLI, E. "Didattica process drama: principi di base, estetica e coinvolgimento." In: *Italiano LinguaDue*, n. 1, 2011, pp. 439-462.

PRABHU, N. S. *Second Language Pedagogy*, Oxford: Oxford University Press, 1987.

PRABHU, N. S. "There is no best method – why?" In: *Tesol Quarterly*, v. 24, n. 2, 1990, pp. 161-176.

QUADRO Europeu Comum de Referência para as Línguas - Aprendizagem, ensino, avaliação. Conselho da Europa. Porto: Edições ASA, 2001.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. *Approaches and Methods in Language Teaching*. 2.ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

SELINKER, L. "Interlanguage." IN: *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10 (3), 1972, pp. 209-231.

SENSINI, M. *La Grammatica della Lingua Italiana*. Milano: Mondadori, 2011.

STANISLAVSKIJ, C. **A preparação do ator**. Tradução: Pontes de Paula Lima (da tradução norte-americana). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1964.

STANISLAVSKIJ, C. **A construção da personagem**. Tradução: Pontes de Paula Lima (da tradução norte-americana). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1970.

SWAIN, M. "Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development". In Gass, S.; Madden, C. (Eds.), In: *Second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House, 1985, pp. 235–253.

SWAIN, M. *The output hypothesis and beyond: mediating acquisition through collaborative dialogue*. Canada: University of Toronto, 2000.

SWAIN, M. "The output hypothesis: Theory and research". In: Hinkel, E. (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning*. New York: Routledge, 2005.

VAN LIER, L. *The classroom and the language learner*. London: Longman, 1988.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

## WEBGRAFIA

GLOTTODRAMA (with the support of the Lifelong Learning Programme of the European Union). Disponível em: <<<http://www.glottodrama.eu>>>. Acesso em: 18/07/2014.

MENEZES, E. T.; SANTOS, T. H. Verbete transdisciplinaridade. Dicionário Interativo da Educação Brasileira – Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <http://www.educabrazil.com.br/transdisciplinaridade/> Acesso em: 28/06/2016.

## APÊNDICE A

### O DIÁRIO DE BORDO

No dia 24/10/16, visitei a sala de aula da Profa. Dra. Giliola Maggio, na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, onde ela ministra a disciplina “*Comprensione e Produzione Orale in Italino*” (CPO) a estudantes de graduação do curso de Língua e Literatura Italiana. Apresentei minha proposta didática e convidei os estudantes a participarem da intervenção didática. Essa apresentação contou com a exibição em vídeo da cena de abertura do filme *Notte Prima degli esami*. A cena do filme agradou bastante aos estudantes e vários manifestaram interesse em participar, assim, distribuí o termo de consentimento e coletei o perfil dos participantes. Fixamos a data de início do curso e, tendo coletado o endereço de e-mails dos interessados, combinamos que eu lhes informaria posteriormente o número da sala para os nossos encontros. Definimos que nos comunicaríamos sempre por e-mail diante de imprevistos como mudança de datas do curso devido a dias festivos; mudança da sala para os encontros; e faltas dos estudantes. Controlei a presença dos estudantes participantes e, ao final do curso, avaliei sua participação, de forma que o resultado obtido no curso *Glottodrama* foi usado pela Profa. Dra. Giliola Maggio como critério final da disciplina CPO, uma vez que o curso encerrou as atividades acadêmicas do semestre.

## APÊNDICE B

### O PROTOCOLO

A seguir, apresentamos o conteúdo dos protocolos entregues, exatamente como foram escritos pelos estudantes:

“Le attività sono state divertenti, ho imparato delle parole, ho interagito con gli altri studenti. Abbiamo un po’ di difficoltà di interpretare.” (Cecilia 07/11/16)

“L’esercizio aveva un brano di una drammatizzazione, e siccome non era conosciuto da noi, abbiamo avuto libertà per costruire i personaggi. L’esperienza di imparare l’italiano attraverso il teatro è anche positiva, perché ci fa riflettere sull’uso in un altro contesto: non solo dobbiamo sapere parlare ma comunicare. La cosa che ha limitato l’esercizio è lo spazio (era piccolo)”. (Carlos)

“L’incontro di oggi è stato molto produttivo. Ha dato a rendersi conto che le nostre presentazioni sono cambiate molto dopo l’*actor studio*. È stato anche molto divertente e interessante guardare il video e vedere come era la nostra presentazione. In questo incontro ho potuto sviluppare la mia espressione, dal momento che non gesticolavo molto mentre parlavo. Ho anche visto come i gesti sono importanti per il discorso.” (Fatima 31/10/16)

“Nel terzo incontro ho potuto vedere come la mia espressione e intraprendenza nel parlare ha migliorato, rispetto al primo incontro. Ho presentato solo una volta e ho migliorato molto. Per quanto riguarda la grammatica, non ho avuto molte difficoltà a comprendere il testo e la situazione che dobbiamo agire. Mi piace anche guardare come gli altri colleghi hanno sviluppato durante i nostri incontri. È bello vedere che alcuni colleghi che non si sentivano comodi quando parlavano italiano, si sentono più confortabili a parlare italiano.” (Fatima 21/11/16)

“É uma atividade muito interessante, pois auxilia no processo de aquisição da língua, já que temos contato com uma produção local. Além disso, podemos treinar a nossa fala, nossa produção oral com um jeito muito bom que é a dramatização. Isso pode ser realizado mais vezes nas disciplinas. É uma boa forma de avaliação de produção oral.

Outro ponto a se destacar é a melhora da fala a cada encontro, o maior domínio dos personagens, a desenvoltura\ de cada aluno-ator.” (Leonardo)

“Prima di tutto, grazie per il corso. L’arte della recitazione mi incanta. Mi piace molte dei cose diverse. Penso che imparo meglio così. Il giorno dopo in alcune occasioni il testo tornava in mente spontaneamente. Le persone furono partecipative e l’ambiente piacevole. Tutti hanno comprato l’idea all’inizio e il lavoro è stato bene. Credo che il metodo è ben pensato e molto utile. L’unica cosa che non piace è la dimensione della stanza (sala) che è piccola.” (Luiz)

“L’idea che abbiamo della nostra voce non è molto curata. Dobbiamo fare attenzione anche alla nostra figura, non è così semplice fare attenzione alla nostra pronuncia, lettura, voce, ecc. Io particolarmente ho avuto una piccola difficoltà in restare ferma alle scene, tutto deve essere pensato.” (Maria)

“L’attività è stata piacevole: abbiamo avuto l’opportunità di mettere in pratica la nostra pronuncia imparando così nuove parole. Saete ci ha aiutato con la comprensione del testo e ha coordinato bene la discussione. La classe ha lavorato insieme tutto il tempo e gli studenti hanno fatto il compito di forma divertente cooperativa. Penso che il tempo e i locale siano un problema forse possiamo pensare in alcune opzioni per migliorare queste complicazioni.” (Milena)

“Mi è piaciuta la proposta. Il tema è interessante e i video sono divertenti. I colleghi sono bravi e lavorare con loro rende le cose facili. Le ripetizioni sono interessanti nel senso che si può osservare come è svolto il processo de ognuno. La mia difficoltà è stata la mia voce, che non pensavo fosse così bassa. Quando si vede il video diventa chiaro che devo alzare più la voce.” (Monica)

“Ancora la mia voce, che anche se cerco di farla più alta non ci riesco. Ho scelto un ruolo che parla poco per questo motivo. Ho cercato di fare più espressioni ma non so se sono riuscita. Gli amici sono simpatici ma non sempre aiutano nella scena (ridono, sconcentrano).” (Monica)

“Foi uma atividade muito produtiva, com possibilidade de exercício bem mais amplo, a respeito da produção oral. Inclusive foi surpreendente perceber a fluidez da língua, do exercício da língua, sem barreiras. Enfim, foi muito bom.” (Renato)

“Avevo molta paura prima di entrare in aula, pensavo che sarebbe stato qualcosa di terribile e vergognoso perché non avevo fatto niente simile all’università fino a quel momento. Mi ha sorpreso positivamente l’attività: è stata divertente, creativa. La mia paura più grande era quella di presentarmi davanti ai colleghi ma era tutto molto naturale, anche con quelli che non conoscevo. Credo che sarà un’opportunità divertente per imparare e conoscere nuove persone.” (Sandra)