



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO EM LINGUÍSTICA
E

UNIVERSIDADE DAS ANTILHAS E DA GUIANA
GRUPO DE PESQUISA EM ESPAÇO CRÉOLOFONE E FRANCÓFONO
INSTITUTO SUPERIOR DE ESTUDOS FRANCÓFONOS

Josiane da Silva Ferreira

**A Compreensão e a Produção Oral nas Aulas de FLE: Os Jogos Teatrais
Como Meio de Comunicação**

Belém - PA

2005

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO EM LINGUÍSTICA

E

UNIVERSIDADE DAS ANTILHAS E DA GUIANA
GRUPO DE PESQUISA EM ESPAÇO CRÉOLOFONE E FRANCÓFONO
INSTITUTO SUPERIOR DE ESTUDOS FRANCÓFONOS

Josiane da Silva Ferreira

**A Compreensão e a Produção Oral nas Aulas de FLE: Os Jogos Teatrais
Como Meio de Comunicação**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Universidade Federal do Pará, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Linguística, sob a orientação do Professor Doutor José Carlos Chaves da Cunha.

Belém - PA

2005

**Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP) –
Biblioteca do ILC/ UFPA-Belém-PA**

Ferreira, Josiane da Silva, 1972-

A compreensão e a produção oral nas aulas de FLE : os jogos teatrais como meio de comunicação ; Orientador, José Carlos Chaves da Cunha. — 2005.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Letras e Comunicação, Programa de Pós-Graduação em Letras, Mestrado Acadêmico em Letras e Universidade das Antilhas e da Guiana, Belém, 2017.

1. Língua francesa – Estudo e ensino. 2. Linguagem e línguas – Estudo e ensino. 3. Teatro na educação. I. Título.

CDD-22. ed. 440.7

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ

Josiane da Silva Ferreira

**A Compreensão e a Produção Oral nas Aulas de FLE: Os Jogos Teatrais
Como Meio de Comunicação**

Dissertação apresentada para obtenção do grau de Mestre em Linguística

Data da defesa: 05.12.05

Banca Examinadora

Prof. Dr. José Carlos Chaves da Cunha – Presidente
Universidade Federal do Pará

Prof. Dr^a Célia Maria Macedo de Macedo – Membro
Universidade Federal do Pará

Prof. Dr. Salomão Antonio Mufarrej Hage – Membro
Universidade Federal do Pará

Àqueles que acreditam na arte como forma de conhecimento, especialmente ao Gustavo e ao Christian, presentes sempre nas cenas da minha vida, conhecedores verdadeiros da minha essência escondida.

AGRADECIMENTOS

No palco da vida vivemos nossos papéis, contracenamos com muitas pessoas, existem aquelas que protagonizam conosco muitas histórias, que fazem rir e chorar; ousar e temer; odiar e amar; ganhar e perder...

Ao meu tio Rodrigo que me ensinou as letras, *in memoriam*...

Ao Governo do Estado do Amapá (Secretaria de Estado da Educação) que me possibilitou cursar este Mestrado em Letras-Linguística pela UFPA e o DEA-FLE pela Universidade das Antilhas e da Guiana.

Meus sinceros agradecimentos ao Prof. Dr. José Carlos Cunha, orientador desta pesquisa e ao Prof. Dr. Pierre Dummont, co-orientador, pela incansável dedicação na orientação da elaboração desta dissertação.

Minha gratidão à professora Dra. Norma Iracema Ferreira, pelo incentivo constante desde a elaboração do projeto para o mestrado até o término desta dissertação.

Aos meus pais, Renaudin e Fátima, aos meus irmãos Jackson e Jobson, às minhas irmãs Rita e Fabiola, pelo incentivo e confiança que sempre depositaram em meus projetos.

Ao Gustavo Jordan e Christian Jean, pela constante assessoria informática, pelo acervo bibliográfico e principalmente pela paciência e compreensão em todos os momentos de minha ausência.

Aos meus queridos tios e tias, pelo incentivo sempre.

Aos teatrólogos Gil Aranha, Carlos Lima, Ângela Nunes pelas dicas teatrais.

Aos professores e aprendizes que me acolheram de forma receptiva para realizar as observações das aulas e a aplicação dos questionamentos de pesquisa.

Especialíssimos agradecimentos às amigas paraenses Graça Nogueira Lima e Maristela Moutinho que “me adotaram” em Belém.

*O homem somente será um verdadeiro artista
e um verdadeiro educador, na medida em que
propicia aos outros a capacidade de descobrir
a sua capacidade de criar...*

EDITE KORMANM

RESUMO

Esta pesquisa buscou investigar a situação do ensino/aprendizagem da produção e da compreensão oral em línguas estrangeiras, mais precisamente o FLE (Francês Língua Estrangeira), no contexto escolar amapaense. A partir da visão de aspectos linguísticos e pragmáticos a respeito da interação e da percepção que englobam os sentidos humanos, propõem-se nesse trabalho uma prática pedagógica que inclua os elementos lúdicos dentro das estratégias de ensinar/aprender a oralidade. Contribuindo especificamente para que a concepção pedagógica da prática teatral conduza ao desenvolvimento dos diversos valores necessários para a aquisição de uma língua estrangeira. A partir da reflexão e análise da situação do ensino/aprendizagem de língua estrangeira no Brasil e do FLE no Amapá, esta pesquisa destaca a compreensão da produção oral no contexto escolar tomando como base aspectos linguísticos e pragmáticos voltados para a compreensão que propõe o interlocutor para uma série de situações de comunicação a partir das atividades diversificadas de ensino. Toda a pesquisa referente ao nível teórico e prática teatral se baseia em autores como Spolin, Massaro, Hinglais que visam o chamado “engajamento” discursivo ou teatral dos aprendizes. E enfim, algumas atividades são sugeridas a partir de um formato metodológico dos jogos teatrais de Spolin e da contribuição do método de MASSARO para a união de duas linguagens: a Linguagem Teatral e a Linguagem da Língua Estrangeira.

Palavras-chaves: Teatro. Língua Francesa. Aprendizagem. Ensino.

RESUMÉ

Cette recherche a comme objectif étudier la situation de l'enseignement / apprentissage de la production et les capacités d'écoute en langues étrangères, plus précisément du FLE (Français Langue Étrangère) dans le contexte scolaire à l'état de l' Amapá. Du point de vue des aspects linguistiques et pragmatiques des interactions et de la perception qui englobent le sens humain, il est proposé dans ce travail une pratique pédagogique qui comprend les éléments ludiques dans les stratégies d'enseignement / apprentissage de l'enseignement de l'oral. Contribuer spécifiquement au concept pédagogique de la pratique théâtrale menant à l'élaboration des différentes valeurs nécessaires à l'acquisition d'une langue étrangère. De la réflexion et l'analyse de la situation de l'éducation / apprentissage des langues étrangères au Brésil et en FLE dans l'état de l'Amapá. Cette recherche met en évidence la compréhension de la production orale dans le contexte scolaire sur la base des aspects linguistiques et pragmatiques liés à la compréhension qui propose les appels à un certain nombre de situations de communication des activités d'enseignement diverses. Toutes les recherches concernant le niveau théorique et pratique théâtrale est basée sur des auteurs tels que Spolin, Massaro, Hinglais visant à la soi-disant « engagement » ou le discours théâtral des apprenants. Enfin, certaines activités sont proposées d'un format méthodologique des jeux théâtraux basée en Spolin et la contribution de la méthode de MASSARO à l'union de deux langues: la langue théâtrale et la langue de langue étrangère.

MOTS-CLÉS: Théâtre. Langue française.Apprentissage.Enseignement

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NA ESCOLA	13
2.1 A SITUAÇÃO ATUAL DO ENSINO DE LÍNGUAS NO BRASIL.....	13
2.1.1 A situação atual do ensino de línguas no Amapá	20
2.2 O ENSINO/APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ORAL EM FLE	21
2.2.1 A compreensão oral	23
2.2.2 Aspecto psicolinguístico: como o aprendente capta a informação	25
2.2.2.1 Os modelos de compreensão oral: o modelo de Nagle e Sanders.....	25
2.2.2.2 O modelo de Lhote.....	29
2.2.3 Aspecto pragmático: um comportamento de compreensão	30
2.2.3.1 Alguém que escuta.....	30
2.2.3.2 Alguém que escuta alguma coisa numa dada situação	31
2.2.3.3 Alguém que escuta alguma coisa numa dada situação por uma boa razão.....	31
2.2.4 Os objetivos da aquisição: desenvolvendo o “savoir” e “savoir-faire”	31
2.2.5 Desenvolvendo as estratégias de aprendizagem da compreensão	33
2.3 A CONSTRUÇÃO DA ESCUTA PELO APRENDENTE.....	37
2.3.1 Os tipos de escuta.....	38
2.3.2 Os ouvintes/aprendentes, a memória em curto prazo, a atenção, a afetividade e o interlocutor.....	40
3 O LÚDICO NO ENSINO/APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA	43
3.1 O JOGO NAS METODOLOGIAS DE LÍNGUA ESTRANGEIRA	44
3.2 O ENSINO TRADICIONAL DAS LÍNGUAS	46
3.3 AS ABORDAGENS DO SÉCULO XX.....	47

3.4 O JOGO E O ENSINO/APRENDIZAGEM DE LINGUA ESTRANGEIRA	51
3.5 O JOGO E A VISÃO DE DESENVOLVIMENTO DO SER HUMANO	54
3.6 “TÉCNICAS DRAMÁTICAS” X “PRÁTICAS TEATRAIS”	58
3.6.1 Os procedimentos teatrais: seus conceitos e suas finalidades.....	61
3.7 OS JOGOS TEATRAIS DE SPOLIN	67
3.8 O CONCEITO DE JOGO DRAMÁTICO NA EDUCAÇÃO.....	82
3.9 LINGUAGEM E COMUNICAÇÃO: O SIGNO NAS ARTES CÊNICAS.....	85
4 METODOLOGIA DA PESQUISA	88
4.1 ESCOLAS E AS TURMAS PESQUISADAS	91
4.2 APRESENTAÇÃO DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	91
4.2.1 Análise dos dados	93
5 CONCLUSÃO	111
6 REFERÊNCIAS	113
APÊNDICE A - Atividades Comunicativas	118
APÊNDICE B - Questionário dos Professores	137
APÊNDICE C - Questionário dos Alunos	139

INTRODUÇÃO

O interesse pelo tema em estudo teve origem, inicialmente, em minha experiência como aluna do Curso de Formação de Professores em FLE, realizado no período de 2000 a 2001, em Macapá, como parte do esforço conjunto entre o governo estadual e o governo francês de ampliar o número de escolas públicas estaduais com a referida Língua Estrangeira em sua grade curricular. Posteriormente participei, como voluntária, do projeto de aplicação em sala de aula do manual “Portes Ouvertes”, elaborado sob a coordenação do GREF¹. O exercício do magistério em uma escola pública da rede estadual de ensino aprofundou a percepção acerca das dificuldades materiais e metodológicas inerentes ao desafio de desenvolver atividades interacionais em sala de aula.

A constatação da existência dessas dificuldades levaram-me a refletir a respeito da possibilidade de incluir a prática teatral, mais precisamente os jogos teatrais nas aulas de FLE, ideia que se originou em uma outra experiência educacional, desta feita o trabalho como atriz durante 8 anos em um projeto voltado para o teatro-educação no ensino da língua materna.

Pensei refletir sobre a possível transposição de forma mais aprofundada dos conhecimentos empíricos acumulados na minha prática com o teatro os quais pudessem ser usados em uma pesquisa sobre o ensino-aprendizagem da compreensão e produção oral em FLE.

Para facilitar a compreensão oral é necessário ir além de meros referenciais teóricos e metodológicos. A aprendizagem da compreensão implica deparar-se com uma série de situações de comunicação que preparam os interlocutores para a realização de atividades diversificadas de escuta. Essa experiência começa com a língua materna, a partir de alguns fragmentos que o falante/ouvinte capta e reconstitui.

A compreensão prepara o aprendente para a comunicação na língua-alvo. Compreender bem significa abrir caminho para o pleno exercício da capacidade perceptiva que cada ser humano possui.

Dessa forma, a proposta metodológica desse estudo é abordar técnicas da prática teatral – notadamente os jogos teatrais – como forma de facilitar a assimilação de conteúdos propondo atividades de compreensão e produção oral da língua francesa, durante as quais os

¹ O GREF agrega educadores aposentados que trabalham como voluntários em vários países com o intuito de divulgar a Língua Francesa e principalmente orientar projetos que objetivam melhorar a qualidade do ensino/aprendizagem do FLE. No Amapá, este grupo acompanha os trabalhos dos professores de Francês na rede estadual de ensino.

aprendentes, interagindo por meio da improvisação, da simulação e de outros componentes teatrais, poderão ter uma aprendizagem mais eficaz.

Ao realizarem os jogos, os aprendentes vão representar com parceiros uma história fictícia, procurando fazê-la de forma mais autêntica possível. Organizando algo que passa a ser coletivo com intenção de representar teatralmente. Quando o indivíduo se apropria dessa linguagem, o jogo torna-se parte dele. É a chave de entrada para atuar e trabalhar a imaginação, construindo vidas fictícias num jogo de abstração. Dessa forma a língua francesa vai sendo assimilada de forma lúdica e interativa.

Para o desenvolvimento da pesquisa foi realizado um estudo exploratório descritivo, resultando na análise do fenômeno a ser estudado. Assim, realizamos observações de aulas ministradas por professores de FLE em 3 escolas da rede estadual de ensino fundamental e médio. Estas observações destinaram-se a verificar qual o papel e a importância atribuída à prática teatral, partindo da hipótese de que não existe espaço, dentro do planejamento das estratégias de ensino da maioria das aulas observadas, para essa prática. Partimos do pressuposto de que essa quase inexistência de atividades teatrais acontece principalmente por causa da falta de conhecimento da maioria dos professores sobre o que são os jogos teatrais e a maneira de realizá-los, sem contar os problemas relativos às condições físicas e materiais em sala de aula.

Após um relato das observações feitas em sala de aula e da aplicação dos questionários, como objetivo de verificar a importância dada aos jogos teatrais como meio de desenvolver a compreensão e produção oral nas classes de FLE, serão apresentadas as propostas de atividades que visam trabalhar as formas linguísticas dentro de situações interativas do jogo, assim como as formas comunicativas. É preciso enfatizar que a sugestão de atividades não equivale a trazer receitas prontas para serem seguidas, mas sim, partindo dos pressupostos teóricos de base e das observações prévias sobre a realidade de cada turma, a apontar pistas a partir dos quais os professores de FLE possam repensar e reorientar sua prática pedagógica. E, por fim, serão apresentados os resultados obtidos, analisando o agrupamento de idéias a partir da organização dos dados. Apresentar-se-ão as categorias que serão discutidas e fundamentadas na literatura pertinente à temática: a compreensão e produção oral nas aulas de FLE (os jogos teatrais como meio de comunicação); os dados tabulados, serão explanados em forma de gráficos.

1 O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NA ESCOLA

O grupo social e/ou étnico que controla uma escola, podendo ser nacional, no caso das escolas públicas controladas pelo Estado, ou estrangeiro, no caso de escolas particulares e cursos, determina o currículo, o método e logo as abordagens que nortearão o processo de ensino e aprendizagem, bem como será responsável pela escolha da língua ensinada e pelo aprofundamento do curso em cada estágio ou nível. Por outro lado, hierarquicamente abaixo dos agentes determinantes de todos esses fatores, encontrar-se-ão o diretor, o professor e os aprendentes, cada qual com sua própria visão, seu processo, sua ideologia e, provavelmente, sua própria abordagem de ensino de língua estrangeira. Além dessa constante tensão entre a generalidade do sistema oficializado e as muitas personalidades dos agentes envolvidos no processo, há outros fatores pertinentes à didática, à lingüística, às teorias e abordagens que influenciam e são influenciadas pelo ensino e as características da própria língua-alvo em si. Todos esses elementos formam o complexo processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira. (ALMEIDA FILHO, 2002)

Segundo Almeida Filho (2002), a aprendizagem escolar completa de língua estrangeira precisa acontecer em duas modalidades distintas: uma consciente, que engloba o conhecimento formal da língua alvo, sua gramática e suas regras gerais formais e escritas, e uma subconsciente, que se adquire através das interações com falantes da língua em situações reais, com o objetivo da aquisição da língua. A forma, a intensidade, o tempo e a atenção dados a cada uma dessas modalidades dependem diretamente do método didático, e este, por sua vez, é construído nos moldes de uma abordagem:

A abordagem (ou cultura) de aprender é caracterizada pelas maneiras de estudar, de se preparar para o uso, e pelo uso real da língua alvo que o aluno tem como “normais” [...] A abordagem de ensinar por sua vez, se compõe do conjunto de disposições de que o professor dispõe para orientar todas as ações da operação global de ensinar uma língua estrangeira.[...] A abordagem é uma filosofia de trabalho, um conjunto de pressupostos explicitados, princípios estabilizados ou mesmo crenças intuitivas quanto à natureza da linguagem humana, de uma língua estrangeira em particular, de aprender e ensinar línguas, da sala de aula de línguas e de papéis de aluno e de professor de uma outra língua. (ALMEIDA FILHO, 2003: 13)

1.1 A SITUAÇÃO ATUAL DO ENSINO DE LÍNGUAS NO BRASIL

No mercado atual globalizado, a importância da proficiência em línguas estrangeiras é notória e crescente, sendo parte fundamental do currículo profissional do candidato a vagas de emprego de diversos tipos. Para Schutz (2001), ao contrário do que foi outrora considerada a fluência em língua estrangeira, como um “*algo a mais*”, atualmente trata-se de requisito

básico para a formação do indivíduo. Diversos fatores corroboram essa premissa: o aumento das atividades comerciais, empresariais, artísticas, políticas e científicas em nível multinacional; a necessidade de acesso a materiais não disponíveis em português, como manuais técnicos, obras de arte, literatura, programas de computador, filmes, documentários e cursos; a necessidade de pessoal capacitado para traduzir muitos desses materiais, alguns em tempo real; o contato direto como as reuniões entre empresários, comerciantes, políticos e cidadãos comuns de diferentes línguas, seja por meio de telefonia, Internet ou outros. Com esse quadro, era de se esperar que algo tão importante e básico fosse alvo de grande atenção, inicialmente por parte do Estado, que em sua função tutelar regula o ensino de línguas na rede de escolas públicas; em segundo lugar, pela extensa cadeia de agentes de ensino, desde os mais simples educadores até os mais altos graduados responsáveis pelo ensino superior, e, finalmente, pela própria sociedade, pelos estudantes, seus pais e responsáveis. No entanto, percebe-se uma generalizada incapacidade de formar pessoas com fluência em língua estrangeira, tanto no ensino médio quanto no fundamental; tanto no público quanto no privado.

Um dos sintomas deste problema é o reflexo que a trajetória do ensino/aprendizagem do português língua materna causa ao ensino de uma segunda língua, principalmente ao tratar-se do contexto escolar brasileiro.

[...] sob certo aspecto, pode-se falar num paralelismo entre a aprendizagem da língua materna e a aprendizagem de uma segunda língua, muito embora haja diferenças fundamentais entre L1 e L2, e entre os próprios processos de aprendizagem de ambas. (JOVANOVIC, 1986, p.150)

Este quadro de semelhanças, no sentido de que as falhas e/ou os sucessos alcançados nas experiências pedagógicas de L1 e L2 podem servir de espelho tanto para uma quanto para outra, apresenta-se, por exemplo, por meio das pesquisas dos grupos de trabalho com a bivalência² que colaboram com experiências baseadas em conceitos pragmático-lingüísticos servindo de base metodológica para o ensino/aprendizagem do português língua materna,

² A Bivalência surgiu no Brasil em 1994, objetivando a troca de experiências quanto à coordenação dos conteúdos a serem ensinados em PLM (português língua materna) e FLE (francês língua estrangeira), realizando uma transferência das práticas pedagógicas de ambas as línguas, assim como, verificar as metodologias. Sendo que neste contexto, o aluno deve ser levado por si próprio a fazer a transferência dos “savoirs” e “savoir-faire” adquiridos dentro do ensino do PLM e FLE. Pretende-se realizar uma inovação nas metodologias e a melhoria do nível dos alunos quanto ao estudo das duas línguas. Entre as problemáticas pesquisadas pela Bivalência têm-se as citadas por CERDAN “análise dos processos de aquisição/aprendizagem dos conhecimentos, interações e articulações entre língua materna e língua estrangeira, transferência de competências, proximidade de metodologias, etc. A partir de textos científicos, e/ou documentos pedagógicos produzidos por equipes « bivalentes » » CERDAN (2001, p.17)

sobretudo quanto ao ensino da oralidade, mostrando que a pedagogia de línguas estrangeiras caminha a alguns passos à frente em vários aspectos.

Tem-se a sensação de que, no Brasil, esses passos à frente ficam paralisados quando se trata de colocar em prática pesquisas pedagógicas³ voltadas para a sala de aula em língua estrangeira, com destaque para a compreensão oral, que há tempo já alcançaram sucesso em outros países. Como, por exemplo, as escolas públicas de vários países europeus que criaram planos de ação em que se pode desenvolver uma competência comunicativa em língua estrangeira capaz de ser utilizada fora do cenário escolar, como em uma situação real de interação.

A realidade brasileira depara-se com a falta de um desenvolvimento sistemático nas escolas que faça progredir as habilidades dos aprendentes, especialmente que digam respeito à produção e à compreensão oral, tanto em língua materna quanto em língua estrangeira.⁴

Além disso, os cursos de Letras, onde são formados os professores de línguas estrangeiras, necessitam reformular seus conteúdos e práticas, uma vez que o papel dessas instituições é fundamental para o apoio ou redirecionamento das representações que os professores possuem a respeito de uma língua e sua cultura:

Há também cursos de línguas e teorias de aprendizagem sobre casos de formação inicial e continuada: a epistemologia da disciplina e treinamento na metodologia são fatores coletivos e geracionais que podem descrever os efeitos sobre a maneira de ensinar línguas. (PENDANX, 1998:, p. 14 e 15).

Outros fatores são ainda mencionados por Pendanx, como as tradições culturais e escolares adquiridas pelo professor, por meio das experiências com a sua própria língua materna e línguas estrangeiras e o status local ou internacional que elas possuem; principalmente o papel que a língua objeto de ensino do professor ocupou e ocupa na sociedade em que ele esteja inserido:

³ É evidente que a pedagogia das línguas estrangeiras possui também as suas dificuldades. Quando se destaca a problemática brasileira comparando-a com o contexto ensino/aprendizagem de línguas de outros países que são considerados exemplos de sucesso dos processos didáticos, não significa relegar a segundo plano os esforços feitos no Brasil para a melhoria da realidade do ensino de línguas. Mas, a intenção é mostrar que objetivos realizados por meio de pesquisas em outros países no domínio da didática de língua materna e língua estrangeira poderão contribuir muito como exemplo para despertar mudanças e trazer mais conhecimentos práticos e teóricos ao contexto escolar brasileiro.

⁴ Faz-se necessário neste contexto citar paralelamente a realidade da língua materna e da língua estrangeira. É importante ter em vista uma reflexão sobre a trajetória de ambas as línguas. Segundo a visão de GERMAIN (1993, p.107) “(...) a aprendizagem gramatical de uma L2 poderá sensibilizar quanto as diferenças e semelhanças entre uma L2 e L1.”, por este motivo é inaceitável considerar que a língua materna não possui ligações com o ensino da língua estrangeira.

[...] também determinam a experiência do professor: qual a relação que este mantém com a língua que é ensinada? Sua concepção do conceito de linguagem? E a importância desses conceitos para a aprendizagem de línguas? Questões que ajudam a definir o perfil do professor. (PENDANX, *ib.*, *ibid.*)

Além disso, é notório que muitos professores não têm a necessária habilidade com a língua que deveriam ensinar. As dificuldades em dominar a língua-alvo acabam, muitas vezes, trazendo inseguranças para a prática do professor em sala de aula. Quando ele não consegue dominar a forma oral, dá ênfase à escrita. Para Schutz (2001), uma das maiores causas da deficiência do ensino de línguas estrangeiras no Brasil é a priorização do estudo formal do idioma, no sentido de utilizar apenas a gramática escrita, em aulas dadas totalmente em português. Estas incluem as menores sutilezas gramaticais em detrimento da forma oral da língua, do aspecto criativo e funcional, dos estudos fonológicos e de psicologia cognitiva, que poderiam levar à fluência.

Para Oliveira (1996, p. 08 e 09), a fase chamada de democratização da escola seria uma oportunidade para se elaborar conteúdos curriculares que poderiam responder aos interesses, motivações e necessidades dos aprendentes, sob o ponto de vista da produção oral em língua materna. Sua pesquisa direcionada para o português língua materna constata que:

Continuou-se (e continua-se) a ensinar língua como se fazia no período em que apenas as classes privilegiadas da população tinham acesso à educação e o problema da variedade lingüística era praticamente inexistente em contexto escolar. (OLIVEIRA, 1996, p. 08-09)

Assim como a variante culta continua a predominar no ensino/aprendizagem da língua portuguesa, da mesma forma ocorre com a língua estrangeira, trazendo à tona semelhanças a respeito da trajetória de ensino de ambas, como o valor excessivo à forma. A escola coloca uma barreira ao deixar predominar em seu contexto uma variante “*linguageira*”⁵ que não é normalmente usada pelos aprendentes no seu dia-a-dia.

A variante falada culta predomina nos manuais e nas atividades em sala de aula. Exige-se a composição de textos formais, deixando de lado a variante trazida pelos aprendentes, principalmente os das classes mais populares que passam a considerar sua forma de expressar-se inferior àquela da sala de aula.

⁵ Segundo Cunha (2000, p. 25) “o termo *linguageiro*, embora não infrinja as regras de derivação da Língua Portuguesa, ainda não está dicionarizado. Na falta de um adjetivo qualificativo que retome a distinção língua/linguagem, tomamos a liberdade de empregar esse neologismo considerando a frequência cada vez maior com o qual os pesquisadores da área o empregam (Principalmente em Portugal)”

No momento de comunicar-se durante as aulas (quando existe esta oportunidade), o aprendiz se considera inferiorizado. A situação de interação momentânea é considerada por ele “um momento à parte” de sua realidade linguística; ela é estranha ao contexto comunicativo que ele está habituado a lidar na sua vida cotidiana.

Para o aprendiz ocorre um momento delicado, pois é como se ele estivesse diante de duas línguas estrangeiras: a sua própria língua materna, com sua variante culta, e uma língua de um país estranho do qual ele tem muitas vezes poucas informações.

Se a escola exercesse o papel de esclarecedora quanto às várias questões desta problemática da variante linguística e outras mais existentes, o ensino/aprendizagem da língua materna e/ou língua estrangeira tomaria um outro rumo. A linguagem não seria vista como algo complicado e distante da realidade dos aprendizes. Ela seria concebida com a sua funcionalidade e com o seu valor interativo. Evitar-se-iam muitas formulações feitas de forma equivocadas pelos aprendizes, recorrentes quanto à aprendizagem da língua materna e, conseqüentemente, da língua estrangeira. É comum ouvir nos corredores das escolas frases do tipo: “não sou capaz de aprender a língua portuguesa, imagine uma língua estrangeira!”. Ou ainda, opiniões como: “esses alunos são incapazes de aprender uma outra língua...!”.

O conceito formulado por parte de muitos aprendizes de que a presença do ensino de línguas na escola “serve somente para constar no currículo” ocorre, segundo Oliveira (1996, p.8), devido “ao fato de que a escola não desenvolve um trabalho sistemático visando ao enriquecimento” das habilidades de produção e compreensão oral dos mesmos. O devido valor de estudá-la nem sempre é percebido pelos aprendizes, porque, para eles, seguindo a tradição escolar, o ensino/aprendizagem de uma língua equivale somente ao ensino/aprendizagem de sua gramática. Muitas vezes, o reconhecimento do valor da modalidade oral que deveria ser priorizada na escola é percebido pelo aprendiz quando ele necessita interagir em determinados momentos em que solicitem a sua competência comunicativa, como, por exemplo, numa entrevista para conseguir um emprego; numa situação em que necessite convencer alguém sobre um determinado assunto; num momento em que deva comunicar-se numa língua estrangeira, seja numa situação de trabalho ou turismo etc.

Com respeito a esta formação baseada em estudo de gramática escrita, que não preza a oralidade, assim se manifesta Germain (1993, p. 203):

[...] não é o suficiente conhecer as regras de uma L2 para poder comunicar-se nessa língua. O conhecimento das regras, do vocabulário e das estruturas gramaticais é

uma condição necessária mas não suficiente para a comunicação. Para comunicar-se em L2 precisa-se conhecer as formas de empregar esta língua.

O problema, no entanto, não é exclusivo do Brasil. É um mal que assola diversos países: muitos são os que acreditam ser possível adquirir-se proficiência em uma língua apenas pelo estudo sistemático de sua gramática escrita, seguindo o modelo da escola tradicional.

Para Schutz (2001, p.01), a ideia de aprender línguas a partir da gramática:

[...] está profundamente enraizada e é plantada em nossas mentes já na escola secundária ("quem não estuda não aprende"), cuja orientação sempre foi e continua sendo predominantemente direcionada ao estudo formal, à análise do texto escrito, que prescreve esforço intelectual para acumular informação, cumprir um currículo, injetar o conteúdo e chamar isso de aprender [...].

Na escola ignora-se, muitas vezes, que os aprendentes oriundos de classes populares devem ter a oportunidade de dominar a língua padrão, sem precisar abandonar a variante trazida da comunidade a que pertence, a sua cultura, o seu cotidiano. Em nenhum momento as suas tradições devem provocar discriminação por parte daqueles que conduzem o ensino da língua materna e que não seja um pretexto também de privá-los de estudar uma língua estrangeira. Esta disciplina é a mais relegada ao “último plano”, por se considerar que a camada popular da sociedade, freqüentadores, em sua maioria, dos cursos das escolas públicas, não deve ter acesso aos conhecimentos que englobam uma outra língua e sua cultura.

Segundo Cagliari (1988, apud OLIVEIRA, 1996, p.14), a distância existente entre a linguagem da escola e a linguagem dos aprendentes representa “uma forma institucionalizada pela escola para manter a discriminação social através de preconceitos, manipulando a diversidade lingüística da população”. A discriminação relativa à linguagem dos aprendentes, só reforça a rejeição destes contra o estudo das línguas e dos seus professores. Não percebem que o conhecimento de outras formas de expressão pode despertá-los para a realidade do mundo, interagindo melhor em diferentes contextos e, sobretudo, reduzindo os riscos da manipulação através dos meios de comunicação que usam a linguagem considerada padrão como forma de criar e transmitir valores de uma classe dominante que deseja que as classes mais populares não tenham senso crítico, nem acesso à educação e à informação.⁶

⁶ O mais freqüente exemplo de transmissão de valores estereotipados, perpetuados pela mídia, por exemplo, a respeito da língua e cultura francesa, trata-se de considerá-la como língua de pessoas intelectuais, “chiques”, com alto padrão de vida etc. O aprendente vindo da classe popular, ao deparar-se com valores como estes, considera que o estudo de uma língua com este padrão lingüístico e cultural passado pela mídia, por muitas

Para Périissé *et al* (2002), a atual realidade do ensino de línguas estrangeiras é um problema antigo. Vem historicamente de abordagens que defendem a ideia de que uma língua é um objeto que pode ser decomposto e reorganizado para depois ser ensinado, partindo-se do mais simples para o mais complexo. Quando isso é feito, o material resultante já não é mais uma língua, mas sim um modelo científico, um material de laboratório muito distante da realidade.

Qual é a mãe que fala com seu filho de um ano, durante meses, somente no presente do indicativo do verbo ser, para em seguida introduzir o passado, começando sempre pelos verbos regulares, para depois ensinar os irregulares, e prossegue assim até chegar, um belo dia, ao subjuntivo? Ou qual é a família que ensina de uma só vez listas e mais listas descontextualizadas de léxico, como os nomes de todas as cores, dos dias da semana e meses do ano, dos membros da família ou dos nomes dos animais? Ou que grupo social restringe a interação com os pequenos somente a cantar com eles músicas infantis? (PÉRISSÉ *et al*, 2002, p.01)

O que leva uma criança a aprender a língua de seus familiares, ou do grupo com o qual convive, é sua vivência de situações reais, sua interação constante em acontecimentos onde pode observar, ouvir, falar, transmitir uma infinidade de informações lingüísticas e não lingüísticas. Essas interações requerem uma seqüência neurológica própria que nada tem a ver com programas didáticos.

[...] é um processo que obedece a níveis de estruturação semelhante à organização da marcha, passando esta pela organização da habilidade de manter a cabeça ereta, para depois organizar a habilidade de virar no berço, para em seguida desenvolver a habilidade de se arrastar, e aí chegar à capacidade de sentar mantendo o tronco ereto, se levantar e manter o corpo todo ereto, alterar movimentos bilaterais ao engatinhar e, por fim, andar. Essa ordem de progressão não pode ser alterada, nem nenhuma de suas etapas saltadas sem um comprometimento da capacidade final do indivíduo de executar a marcha. Há uma sequencia semelhante na organização da linguagem oral. (PÉRISSÉ *et al.*, *id.*, *ibid.*)

Com essa premissa, percebe-se que é necessária inicialmente a organização da compreensão, para que posteriormente possa ocorrer a organização da produção, ou seja, somente com a aquisição da linguagem oral é possível aprender-se a forma escrita; mas o ensino tradicional de línguas estrangeiras ignora essa sequencia e se baseia em conceitos errôneos da investigação linguística que persistem até os dias atuais. Supõe-se, por exemplo, que a linguagem falada e a escrita situam-se em níveis iguais de organização, e que podem substituir uma à outra a qualquer momento. O Ensino atual geralmente incorre nesse erro,

peçoas, mesmo professores etc., é algo muito distante da sua realidade, sem atentar que o acesso a uma outra língua seria uma forma de levá-lo ao conhecimento do outro e de outras culturas de sensibilizá-lo para percepção das variantes lingüísticas de sua própria língua materna.

desconsiderando que a escrita sequer tem condições de transcrever diversos fenômenos da oralidade, como ênfase, relevo, onomatopeia, repetições, cortes, ironia, dúvida, certeza, reverência, e muitos outros. (PÉRISSÉ et al., 2002)

1.1.1 A situação atual do ensino de línguas no Amapá

A partir do acordo de cooperação transfronteiriça assinado em 28 de maio de 1996 entre o governo brasileiro e o governo francês (Estado do Amapá e Guiana), procura-se contribuir para melhorar a situação das populações dessas citadas áreas, através de convênios nas áreas econômicas, da saúde, da cultura, do meio ambiente e da educação.

No campo da educação, projetou-se incluir o francês como língua estrangeira no currículo das escolas públicas, e ainda promover cursos de francês para os funcionários públicos do Estado do Amapá. Além disso, priorizou-se a formação de professores e a elaboração de material didático, como o material “Portes Ouvertes” adaptado para a realidade amapaense.

Atualmente o principal desafio do ensino-aprendizagem de FLE no Amapá, é fazer com que este processo de ensinar e aprender seja feito a partir de uma perspectiva interacionista a fim de atender às necessidades profissionais e pessoais do público-alvo, estudantes de diversos graus de ensino da rede pública, funcionários públicos, turistas, etc.

Entre as medidas adotadas para que o ensino seja orientado numa perspectiva interacionista, ampliando suas ações pedagógicas para outros aspectos linguageiros, o Governo do Amapá tem investido no treinamento e na formação contínua dos professores de FLE por meio de convênios com instituições brasileiras, como a Universidade Federal do Pará e estrangeiras como a Universidade das Antilhas e da Guiana.

A realidade que se apresenta no Amapá evidencia que o intercâmbio econômico, educacional, cultural e esportivo com a Guiana Francesa ainda se ressentem da carência do uso da língua francesa em comunicação no meio administrativo, turístico (receptivo, hoteleiro, transporte, etc), tecnológico e etc. É possível que essa carência seja o reflexo de lacunas existentes na formação linguística e pedagógica dos professores. É necessário que nas escolas públicas sejam criadas condições para que os professores possam trabalhar com eficiência. Uma dessas providências poderia ser a redução do número de aprendente em sala de aula: os efetivos atuais tornam praticamente impossível fazer do ensino de FLE algo que ultrapasse a mera presença curricular.

1.2 O ENSINO/APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ORAL EM FLE

Conforme já foi enfatizado neste capítulo, para que a aprendizagem de uma língua estrangeira seja completa é necessário ter explicitamente definido, por parte do professor, a sua filosofia de trabalho. Como afirmou Almeida Filho (2003, p.13), trata-se de “um conjunto de pressupostos explicitados” que podem esclarecer os “papéis de aluno e de professor de uma outra língua”. Esses procedimentos são fundamentais também para o processo ensino/aprendizagem/aquisição da compreensão oral em língua estrangeira, embora grande parte dos seus envolvidos não possua claramente esclarecido e/ou não reconhece o seu próprio papel. Isso implicará em dificuldades relativas

[...] à maneira de estudar, de se preparar o uso da língua alvo” por parte do aprendente e também, por parte do professor. A sua abordagem de ensinar “se compõem de um conjunto de disposições” que se não forem bem traçadas terão efeitos negativos quanto à “operação global de ensinar uma língua estrangeira. (ALMEIDA FILHO, 2003, p.13)

Dentro desta “operação global“, a compreensão oral será destacada devido à realidade já apresentada neste capítulo, que se refere às dificuldades da grande maioria das escolas públicas. Gremmo e Holec (1990, p. 30), ao analisarem o ponto de vista do professor e do aluno de língua estrangeira, percebem que o reconhecimento da importância da aquisição⁷ da língua em estudo é unânime, sobretudo a competência comunicativa. Suas respostas comprovam que quem estuda uma língua não a considera um mero passatempo ou mais uma disciplina escolar. A maioria quer compreendê-la e ter a oportunidade de comunicar-se. Da mesma forma, o professor deseja que seus alunos a compreendam e sejam falantes eficientes.

Neste contexto, o reconhecimento da importância da aquisição da competência comunicativa fica claro. Mas quando se trata de colocar em prática os seus objetivos no cenário da sala de aula, Gremmo e Holec (1990, p. 30) tecem várias observações sobre esta situação não satisfatória devido aos inúmeros procedimentos que não contribuem para o desenvolvimento da compreensão oral dos aprendentes, mas, ao contrário, fazem parecer que os mesmos equívocos se repetem.

⁷ Pandanx (1998, p. 58) chama a atenção para um assunto bastante freqüente na literatura didática, que é a oposição aquisição/aprendizagem. O debate em torno do assunto iniciou com a teoria do controle de S. Krashen. Este pesquisador considera que a aquisição possui uma dimensão cognitiva, voltada para o processo do não consciente, enquanto que a aprendizagem é mais consciente, pois existe um monitoramento sobre a produção. A aquisição de uma língua estrangeira é vista como natural ou espontânea não conta com a intervenção didática. A aprendizagem é sempre o resultado de um ensino.

O primeiro deles volta-se para as atividades de ensino/aprendizagem. Estas nem sempre trazem o “selo de qualidade”, foram classificadas por Gremmo e Heloc. Muitas vezes, essas atividades possuem um objetivo restrito ao que chamaram “animação”, ou simples “jogo”, sem realmente trazerem resultados concretos, como o de desenvolver a interação entre os participantes. Uma atividade poderá ser considerada “três estrelas”, segundo denominação dos seus autores: se nela houver a participação de todo o grupo, trazendo temas que possam atrair o engajamento de todos. Caso contrário, a atividade não deverá receber nenhuma pontuação positiva.

Pendanx (1998) fez uma vasta pesquisa voltada para os constituintes da atividade, ressaltando o seu papel-chave durante a aprendizagem e sua relação com os objetivos da aquisição:

[...] as aquisições são o resultado da atividade mental, significa um produto (percepção de objetos, compreensão ou produção de enunciados verbais etc.) é aquilo que foi « estocado » pelo indivíduo, não é um produto por si mesmo, mas, é a atividade mental que está em destaque: o tratamento perceptivo, operações psicolinguísticas etc. Por este motivo, considera-se que as atividades provenientes dos conteúdos « linguajeiros » são fundamentais para definir a aprendizagem. Cabe, portanto, ao professor, escolher e planificar as atividades, sabendo muito bem elucidar estes pontos. (D. GAONAC'H, 1982, apud PENDANX, 1998, p, 61)

Outro equívoco apontado por Gremmo e Heloc demonstra que, mesmo que os objetivos da aquisição sejam definidos pelos atores envolvidos no processo de ensino da língua, não passam de *termos da mesma* como os exemplos citados pelos autores: o léxico, a gramática, a pronúncia etc., assim como os atos de comunicação. Para Gremmo e Holec, é necessário que, além dos objetivos acima citados, não se omita a dimensão psicolinguística do comportamento verbal.

Outro ponto ressaltado por Gremmo e Holec trata do comportamento verbal, sendo que a expressão oral ou escrita são consideradas o comportamento verbal mais relevante durante a prática do curso de línguas estrangeiras, porém não possuem caráter de atividades sistemáticas.

Por fim, Gremmo e Holec consideram que não há dúvidas de que dentro dos programas dos cursos de língua estrangeira podem-se encontrar as atividades específicas sistemáticas, mas elas não contemplam como deveriam os resultados de pesquisas da psicolinguística do comportamento verbal nos vinte últimos anos.

A partir desta análise feita por Gremmo e Holec, este capítulo dissertação, daqui em diante, destinar-se-á a focar alguns aspectos da psicolinguística do comportamento verbal.

Mesmo sabendo que esta ciência possui uma amplitude de estudos relacionados ao desenvolvimento da compreensão e da produção oral, faz-se necessário escolher alguns pontos que venham a responder aos problemas apontados nos parágrafos anteriores deste subcapítulo.

Assim, baseando-se ainda nos estudos feitos por Gremmo e Holec (p. 30), o percurso a ser feito corresponde aos questionamentos lançados pelos autores supracitados:

a) Que sabemos do processo psicolinguístico da compreensão ?

b) Que sabemos da atividade pragmática da compreensão ?

c) Quais orientações metodológicas estes conhecimentos contribuem para o ensino/aprendizagem da compreensão oral em língua estrangeira ?

1.2.1 A compreensão oral

Para definir a compreensão oral é necessário ir além de meros conceitos. Compreender, segundo Lhote (1995, p. 79), significa deparar-se com uma série de situações de comunicação que preparam os interlocutores para realizarem atividades diversificadas de escuta. Esta experiência começa com a língua materna, a partir de alguns fragmentos que o falante/ouvinte capta e os reconstitui. Nem sempre nessas experiências de trocas ocorre a compreensão, devido à forma como o outro se expressou ou, ainda, por causa do assunto colocado em questão.

O comportamento de compreensão relaciona-se diretamente a uma situação de comunicação, ao outro ou à forma de escutar. Ele ultrapassa a carência de uma boa escuta para concluir que a percepção tem extrema importância nesses processos. Lhote (1995, p. 80) considera que a cada dificuldade correspondente à compreensão, como, por exemplo, exprimir um enunciado, obriga o falante a reforçar a sua atividade sensorial que obrigatoriamente vai acionar uma percepção particular, como a audição.

Esses acontecimentos estão presentes durante o processo de compreensão em todos os momentos em que alguém esteja inserido numa atividade linguageira que requeira o acionamento das habilidades sensoriais. Por exemplo, a percepção é reformulada sempre pelo falante, fazendo parte do dia-a-dia de cada pessoa que utiliza uma língua, desenvolvendo-se de acordo com a necessidade. Na verdade, é possível existir um treinamento para cada tipo de percepção, que, por sua vez, desenvolver-se-á numa certa intensidade dentro de uma particularidade. É o caso, por exemplo, de um treinamento com um instrumento musical ou

outro instrumento que necessite treinar habilidades: *“a pratica de um instrumento musical enriquece a percepção musical; o exercício do tiro ao alvo afina a percepção visual, considerando-se uma capacidade bastante específica da percepção visual.”* (ibid, p. 80).

Isso significa que se deve colocar em prática cada percepção para se poder desenvolvê-la, como, por exemplo, a percepção auditiva. Se cada pessoa tivesse a oportunidade de conhecer melhor a “paisagem sonora”⁸, Lhote (1998), ao seu redor, a percepção seria vista de uma outra forma, especialmente por parte dos envolvidos no processo de ensino/aprendizagem/aquisição de uma determinada língua. Referindo-se a essa questão, Cornaire fez um breve resumo dos modelos de compreensão oral, considerados por ela construções teóricas que tentam explicar *“como o sujeito constrói a significação global do texto”* (1998, p. 33).

Por meio destes modelos analisados por Cornaire, será possível ter uma idéia dos mecanismos que fazem parte da compreensão oral, algo bastante significativo para dar os primeiros passos em busca de conhecer melhor as dificuldades dos aprendentes concernentes à comunicação em uma outra língua.

Primeiramente, é preciso ter em vista que as pesquisas realizadas sobre os mecanismos da compreensão oral partiram principalmente do estudo do inglês língua materna. Witkin (1990) apud Cornaire (1998, p. 33-34) considera que os modelos de compreensão oral ao longo dos últimos quarenta anos têm suas análises voltadas para o cognitivismo. Outros pontos relevantes nas pesquisas são:

- a) o fenômeno da atenção;
- b) o fenômeno da seleção auditiva;
- c) o modo de organização da memória;
- d) as qualidades dos ouvintes;
- e) a importância dos conhecimentos anteriores.

Antes mesmo de se saber quais as características de cada modelo a ser apresentado, é possível refletir-se sobre o papel que ocupa cada elemento citado anteriormente dentro dos objetivos do ensino/aprendizado de uma língua. Não é difícil perceber-se que dentro da

⁸ A noção de paisagem sonora pode ser definida, segundo Lhote (1995, p. 22), como ‘vasto campo de estudo’ que abrange toda a impressão global perceptiva de uma língua. Cada língua possui a sua paisagem sonora, destacando-se dois sentidos: a visão e a audição. Para Lhote (ibid), “o ser humano possui a faculdade de acumular as percepções” permitindo-lhe direcioná-las para vários sentidos: “O uso da noção de paisagem sonora visa a enriquecer o universo sonoro das representações mentais providas do canal visual. Da mesma forma que a paisagem (visual) interage conjuntamente com os outros elementos da paisagem, a sonora vai integrar as sequências dos sons variados formando uma só representação mental.”.

realidade dos cursos de língua, os envolvidos (professores, aprendentes, serviço técnico etc.)⁹ pouco ou nada conhecem a respeito: do processo psicolinguístico da compreensão; das atividades pragmáticas da compreensão; não recebem ou raramente recebem orientações metodológicas a respeito da compreensão oral em língua estrangeira. (GREMMO; HOLEC, 1990, p. 31).

Estes elementos que fazem parte das pesquisas dos modelos de compreensão oral são considerados de fundamental importância para aqueles que necessitam entender, contribuir e/ou mudar toda uma prática considerada para Gremmo e Holec (p. 30) como uma “aptitude oubliée”, que é o desenvolvimento da compreensão oral dos aprendentes de uma língua estrangeira. Percebe-se que a compreensão oral, apesar de ter sua importância reconhecida nos cursos de línguas, principalmente nas escolas públicas, não possui ainda uma prática sistemática, por motivos que vão desde o desejo de ignorá-la por parte de quem a aplicaria, e/ou a falta de condições físicas e materiais do ambiente escolar, ou, ainda, a existência de uma grande carência de esclarecimento sobre o assunto.

1.2.2. Aspecto psicolinguístico: como o aprendente capta a informação

Trabalhar em atenção (Oakland e Williams, 1971 citado por Witkin, p 0,12) e memória (Sanders, 1977; Bostrom e Waldhart 1988 citado por Witkin, p .14) são valiosas contribuições no campo das habilidades receptivo, onde é enfatizado o papel ativo da mente. Assim, os estudos têm focado a atenção na possibilidade de o ouvinte reconhecer os diferentes sons de um sistema de som. (CORNAIRE,1998, p. 34).

Ainda para Cornaire (ib., ibid), os primeiros modelos elaborados sobre a atenção se fundamentavam “Sobre o princípio que a significação se constrói a partir do começo da decodificação dessas unidades de base, sabemos hoje, que um bom ouvinte não precisa prestar atenção em cada som para decodificar uma mensagem.

O modelo destacado por Cornaire (1998, p. 40-44) – o de Nagle e Sanders (1986) – tem como prioridade as atividades cognitivas da escuta e ressalta o modo como o aprendente concebe a informação.

1.2.2.1 Os modelos de compreensão oral: o modelo de Nagle e Sanders

⁹ No entanto, reconhecem a importância de cada um desses elementos citados, conforme comprova a pesquisa de campo (cap. III)

- a) O registro sensorial (sensory register) – chamado de “reserva sensorial” – capta as informações sobre a forma de imagens sonora.
- b) As imagens são encaminhadas até a memória em curto prazo, que decodifica o sinal em unidades significativas (palavras, enunciados etc.) em função dos dados e dos conhecimentos que estão na memória em longo prazo.

Nadle e Sanders (1986) apud Cornaire (1998:42) esclarecem que a memória em longo prazo guarda todos os conhecimentos: explícitos e implícitos. Por exemplo, o conhecimento explícito diz respeito às regras gramaticais, à pronúncia etc. Já o conhecimento implícito diz respeito às impressões. Por exemplo, uma frase que o aprendente escuta e tem a sensação de que ela está gramaticalmente correta, porém não sabe explicar por quê.

Essas duas categorias de conhecimentos – explícita e implícita–, mesmo parecendo opostas, possuem ligações que dependem do contexto:

Os conhecimentos adquiridos em sala de aula, por meio do « ensino explícito » (por exemplo, enunciados de regras gramaticais acompanhadas de exemplos ilustrados), tornam-se, com o devido tempo, um conhecimento implícito. Isto significa, a aprendizagem de regras sintáticas e de vocabulários quase de forma automática, entre outros, as atividades em sala de aula, conduzem para um caminho da aquisição do « saber-fazer » que no tempo certo, terá seu lugar em situações conscientes de comunicação, sendo assim, relevantes ao « aprendente ». (NADLE; SANDERS, *apud* CORNAIRE, 1998, p. 42)

- c) Em alguns casos, as imagens captadas pela reserva sensorial poderão ser desfeitas rapidamente (trace decay). Nesse caso, pelo fato de o campo ser pouco familiar para o aprendente, a memória em curto prazo será incapaz de estabelecer correspondências entre eles.
- d) Para que a memória em curto prazo tenha um bom funcionamento é necessário que as operações acionadas pelos elementos que guardam as informações se juntem com mais outros numa situação de escuta.
- e) O acionamento das operações realizadas pelos elementos que guardam as informações serão responsáveis rapidamente por sobrecarregar a memória em curto prazo, que irá necessitar de recursos para atribuir sentido às palavras e aos enunciados captados.

A memória em curto prazo também faz uma síntese no final de cada processo que ela realiza:

Essas sínteses serão em seguida dirigidas ao comando central que procederá uma última verificação antes de as transferir para a memória a longo prazo. Desta forma ocorrerá que, se algumas sínteses forem consideradas insatisfatórias, terão uma segunda análise (o sujeito deverá possivelmente, escutar novamente uma parte da mensagem para enriquecê-la de mais elementos informativos). A compreensão

portanto, é o resultado de um conjunto de sínteses reunidas, isto é, aceitas pelo centro de comando. (CORNAIRE, 1998, p. 44)

f) Um centro de comando (*executive decision maker*) – proposto, segundo Cornaire (1998:41), por Selinker e Lamendella em 1978, que fica integrado à memória em curto prazo – vai ajudá-la no desenvolvimento das operações em caso de dificuldades, facilitando a compreensão dos dados que, em vinte segundos, são transferidos para a memória em longo prazo.

g) O que é, afinal, este centro de comando? Ele é o responsável por colocar em prática os processos automatizados (*automatic processing*) que, por sua vez, permitem uma captação rápida e eficaz da informação, apoiando-se nas estruturas dos conhecimentos que estão guardadas na memória de longo prazo.

Mesmo descrevendo todos esses processos de funcionamento da memória, não se descartam fatores como os afetivos, dificuldades de realizar as atividades, o contexto, a complexidade linguageira que também exigem do ouvinte/aprendente um reforço da sua atenção (*arousal*). A experiência individual e a visão de mundo também contam. (ib., p.41)

Cornaire (1998:43) afirma que o modelo de Nagle e Sanders possui uma trajetória ascendente (*bottom-up*) e descendentes (*top-down*), significando que o aprendente recorre às experiências linguageiras, como as atividades, o contexto etc., além dos conhecimentos e de sua experiência, que contribuem para o progresso da atividade de compreensão.

Para finalizar, Cornaire aponta uma reflexão voltada para o papel do centro de comando, considerado o quarto nível da memória, recaindo sobre ele uma grande responsabilidade: “de decodificar a informação e sobretudo de transferir as sínteses para a memória a longo prazo” (p. 44). Segundo Cornaire, o centro de comando não teria o mesmo papel que o da memória em curto prazo? Qual a prova concreta de que o centro de comando é realmente dissociado da memória de curto prazo? E, por fim, o que garante realmente que durante a situação de escuta, todas as sínteses são aceitas pelo centro de comando, tendo em vista que esse processo se desenrola de uma forma muito rápida, não dando tempo assim de receber todas as informações. Cornaire (ibid) considera que a falta de respostas para as questões lançadas anteriormente, voltadas, por exemplo, para o centro de comando, constituem o problema principal do modelo de Nagle e Sanders. Mas este modelo contribui para explicações importantes, sobre muitas dúvidas que permaneceram muito tempo sem resposta durante os últimos vinte anos de pesquisa sobre a aquisição de uma língua estrangeira e da psicologia cognitiva.

Na realidade, em sala de aula é possível surgir o questionamento se realmente os aprendentes serão capazes de controlar os processos, monitorá-los; se saberão quais são as suas próprias dificuldades e encontrar a solução para os problemas lingüísticos que possam surgir durante as suas atividades languageiras. A mesma situação pode ocorrer com o professor. Ele está preparado para notar os obstáculos que possam impossibilitar a progressão dos aprendentes?

Para Nagle e Sanders, é possível que o aprendente consiga gerir suas dificuldades e buscar a solução:

Chama-se processo controlado (controlled processing) assim como processo de monitoramento (monitoring) as ações em que o « aprendente » colocará em prática para que o mesmo possa detectar as suas dificuldades e conseqüentemente ir em busca das devidas soluções. Durante este processo de gestão, ele poderá por exemplo, concentrar-se em certos elementos lingüísticos, uma palavra, uma forma particular de certos problemas, certas reflexões que facilitarão a aprendizagem que possam fornecer-lhe pistas para a memória a curto prazo. (Nagle; Sanders, 1986, *apud* CORNAIRE, 1998, p. 41)

Neste contexto, o papel do professor é significativo. Ele é muito mais que um simples transmissor da estrutura da língua. Ele pode conscientizar o aprendente de que este pode descobrir as suas próprias dificuldades e as suas soluções. Esta questão passa por algo importante no processo didático, que é a autonomia da aprendizagem, que de alguma forma está ligada ao bom gerenciamento da memória em curto prazo e em longo prazo.

Porcher (1995, p. 23) esclarece que as metodologias pedagógicas atuais, chamadas de comunicativas, centram-se nos aprendentes; dessa forma, é indispensável que analisem as necessidades de cada um deles, algo que seja realmente útil para o público-alvo.

Partindo deste pensamento, “Le rôle de l’enseignant est alors celui d’une aide à l’apprentissage et consiste à mettre l’élève dans les meilleures situations pour apprendre” (ib.,ibid)

Assim, quando o aprendente é orientado a lidar com o controle dos processos que passam na sua memória¹⁰, monitorando-os, há mais possibilidade de se chegar ao sucesso de uma aprendizagem com mais autonomia, gerindo e detectando as suas dificuldades para encontrar-se a solução.

Porcher (1995, p. 27) então conclui:

¹⁰ É claro que o professor não precisa dar aulas sobre os modelos de compreensão oral, por exemplo, mas ele pode compreendê-los e ajudar seus alunos – sabendo como proceder em muitos casos de dificuldades dos mesmos, identificar certas carências etc.

[...] cada indivíduo caracteriza-se por suas próprias maneiras de aprender : não existe uma boa forma única ou ruim. Cada um aprende a sua maneira e por isso, o ensino é sempre um processo individual de aprendizagem. O professor pode (e deve) ensinar a aprender, ajudar o aluno a descobrir suas estratégias de aprendizagem. Numa sala de aula, os papéis do aluno e do professor não podem ser substituídos. O « aprendiz » tem a função central e o professor incumbe-se de desenvolvê-lo.

1.2.2.2 O modelo de Lhote

Este modelo de recepção da oralidade foi criado pela foneticista Lhote (1995), partindo das três funções da escuta: “ancoragem”, “repérage” e “déclenchement”, sendo elas aplicáveis à aprendizagem de uma língua estrangeira. (CORNAIRE, 1998, p. 44-45).

Cornaire (1998) aponta que uma das características principais desse modelo chamado “paisagístico” é que cada língua possui uma paisagem sonora, com seus sons, ritmos, suas entonações etc. No ambiente sonoro existem trocas verbais, como as vozes, o barulho, o ritmo, a entonação, o tom, o silêncio, entre outros.

Esses elementos são primordiais, pois são os responsáveis pelo processo de reconstrução que o ouvinte realiza durante a escuta, de acordo com a sua maneira e as suas representações mentais (conhecimentos gerais e particulares). A autora aponta ainda que durante a escuta as três funções são acionadas:

a) Ancoragem: neste caso, o ouvinte vai acionar a função “d’ancrage” para ajudá-lo a selecionar ou a concentrar-se sobre uma palavra, ou por exemplo, um grupo de palavras e mesmo uma entonação que lhe chamou a atenção. Estes elementos exigem que sua memória seja consultada, o que leva tempo, (*o tempo de ancorar = ou seja, de se apoiar em algo, se firmar*). Esta observação poderá ser mais rápida para alguns ouvintes e mais lenta para outros, sobretudo para aquele que ficar “bloqueado” sem compreender uma palavra. Caso isto ocorra, irá comprometer o trabalho da função de “repérage” (LHOTE, 1995, p. 54).

b) Repérage: depois que a função de “ancoragem” levanta as suas hipóteses a respeito da percepção: sonora, sentido, entonação, e também da compreensão: do sentido e das formas sonoras identificadas que são comparadas com outras mais antigas guardadas na memória. A função de “repérage” terá o papel de conduzir o ouvinte a escolher ou descartar certas hipóteses. Isso acontece como num constante vaivém das mensagens sonoras entendidas como um momento de exploração mental bem rápida a fim de escolher as diferentes hipóteses lingüísticas.

É necessário atenção quanto à utilização da função de “repérage”, para que ela não se torne muito excludente, pois levaria o ouvinte a se equivocar e não ter tempo de utilizar a função de “ancoragem”. Por isso, as duas funções se completam. O bom ouvinte sabe utilizar

equilibradamente as duas. A vantagem desse processo em sala de aula é que o professor pode, durante uma aula de compreensão oral, observar os diferentes perfis de ouvintes/aprendentes e elaborar atividades de escuta voltadas para as necessidades de todos. (LHOTE. *ib.*, p. 55)

c) Déclenchement: novamente as funções “d’ancrage” e “repérage” reaparecem, de forma simultânea e sucessiva, para surgir a função de “déclenchement”, que se realiza muito rápido desde que as duas primeiras funções sejam eficazes. O “déclenchement” é o momento da compreensão em língua estrangeira ou o momento contrário. (LHOTE, 1995, p. 55-56)

1.2.3 O aspecto pragmático: um comportamento de compreensão

Como já foi ressaltado neste capítulo, Gremmo e Heloc chamaram a atenção quanto à necessidade de se valorizar as bases da dimensão psicolinguística no que se refere ao “savoir-faire” linguageiros dos aprendentes no processo ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras. Por esse motivo, enfatizou-se o fenômeno da compreensão oral, assim como seus modelos.

Por outro lado, o segundo aspecto que merece destaque diz respeito às atividades pragmáticas da compreensão oral, apontadas por Gremmo e Heloc (p. 34) como um dos processos mais necessários para o conhecimento da oralidade tanto quanto os aspectos psicolinguísticos:

O processo de compreensão oral, logo que « ativado », necessita de um ouvinte de « carne e osso », numa situação real, por razões diversas. Essas « concretizações » são concernentes a atividade pragmática (e não mais um processo psicolinguístico) de compreensão e que possuem um papel determinante na definição do comportamento verbal da compreensão, intervindo diretamente na didática num contexto determinante quanto aos objetivos da aquisição. Os resultados destas « concretizações » devem igualmente ser valorizados

Assim, dentro das atividades pragmáticas, Gremmo e Heloc (1990, p. 34) apontam três comportamentos de compreensão descritos a seguir.

1.2.3.1 Alguém que escuta

Para Gremmo e Holec (*ibid*) o ouvinte pode ter certos comportamentos permanentes ou momentâneos em decorrência de fatores psicológicos e sociológicos culturalmente determinados. Todos eles vão influenciar a participação do sujeito na comunicação. Por exemplo, uma pessoa cansada não seria eficaz no momento de escutar; outro problema seria

se um ouvinte que não tivesse afinidades com um interlocutor tentasse uma comunicação: o primeiro não teria interesse de escutar bem o segundo, e o contrário ocorreria se eles tivessem grandes afinidades. Finalmente, os conhecimentos anteriores trazidos pelo ouvinte influenciariam diretamente sobre o processo de compreensão.

1.2.3.2 Alguém que escuta alguma coisa numa dada situação

Para Gremmo e Holec (p. 34), esta situação leva os ouvintes a diferentes escutas. São considerados discursos bem particulares, como um programa de rádio, uma conferência, uma peça de teatro, vão além de um discurso oral espontâneo ou preparado, do discurso escrito etc. Eles seguem também normas lingüísticas e pragmático-lingüísticas, dependendo do estilo que os caracterizam.

Da mesma forma, o espaço onde se passa a compreensão é bem particular, o barulho no ambiente impede, às vezes, que a mensagem passe de forma compreensível pelo canal. Pode-se ter como exemplo uma comunicação no aeroporto, quando alguém transmite uma mensagem pelo auto-falante sobre o atraso de um avião ou a mesma mensagem no balcão de informações da companhia aérea.

1.2.3.3 Alguém que escuta alguma coisa numa dada situação por uma boa razão

Para Gremmo e Heloc (p. 35), nenhuma pessoa “escuta por escutar”. No momento de escutar, os ouvintes possuem um objetivo determinado: “satisfazer uma necessidade extra-comunicativa” tais como: “aumentar os seus conhecimentos, guiar a sua ação etc.” Por exemplo, Gremmo e Heloc (ibid) destacam uma situação em que alguém escuta pelo rádio uma informação meteorológica, para saber se vai necessitar de um guarda-chuva. Um exemplo como este determina a maneira como o ouvinte escuta a mensagem. Existem diferentes tipos de escuta: seletiva, global, detalhada e outras. Todas podem vir a ser acionadas num momento de necessidade, numa dada situação de compreensão. Elas requerem inúmeras estratégias de escuta. Gremmo e Heloc (p. 35) deixam claro que “l’activité de compréhension varie en fonction de qui écoute, de ce qu’il écoute, dans quelles conditions, ainsi que des raisons pour lesquelles il écoute.”

1.2.4 Os objetivos da aquisição: desenvolvendo o “saber” e “saber-fazer”

Gremmo e Holec (1990) afirmam que não basta delimitar os termos da língua ou a sua prática social para definir e alcançar os objetivos de sua aquisição. Sabe-se que por meio da aquisição pretende-se chegar a um fim (um produto), como, por exemplo, a produção de um objeto; compreensão e produção de enunciados verbais etc.

Segundo Gaonac'h (1982:161) apud Pendanx (1988:61), a aquisição é uma consequência da atividade armazenada na mente do indivíduo. Esta pode ocasionar operações psicolinguísticas e outras mais, determinando, dessa forma, a sua relevância com relação aos outros conteúdos relacionados ao estudo da língua-alvo.

Cabe ao professor definir as atividades, escolhendo-as e planificando-as de acordo com objetivo que o aprendente precisa alcançar. Para isso, precisa ter em vista que o produto “alvo” é a compreensão oral. Pendanx (1998:61) esclarece que existe a atividade mental e atividade realizada em sala de aula.

A autora enfatiza que os processos de atividade podem ser definidos como, primeiramente, dois processos mentais ou operações cognitivas: “ toda a atividade mental (na sua forma de compreensão), está fundamentada na capacidade humana da percepção, analogia, comparação, distinção (...)”

E também aponta:

As diferentes atividades « languageiras » (na sua forma de compreensão 2) na qual realiza-se a prática de uma língua, o locutor coloca em prática de forma combinada diversos processos (...) « (...) atividades de tratamento « languageiros » (na sua forma de compreensão 3) podem ser realizadas de forma consciente ou inconsciente. Pode-se, no processo de aquisição considerar como « papel do aprendente » : analisar, construir o enunciado, colocá-lo em contexto, comparar (W.Klein 1989, p.33-34). Pode-se ainda, no contexto da aprendizagem, propor uma lista de estratégias tais como : pratica e emprego sistemático, memorização, simplificação (p 24-31). (PENDANX, 1998, p. 62)

Partindo desses esclarecimentos sobre os processos mentais ou operações cognitivas que formam a atividade mental, o professor não pode perder de vista que, para se chegar à competência comunicativa passando pela compreensão oral, há a necessidade de desenvolver os saberes dos aprendentes:

[...] para ser competente, é necessário disponibilizar um conjunto de conhecimentos (portanto saberes) e, é também necessário, colocá-los em prática numa determinada situação de acordo com um determinado objetivo, portanto, sempre requerendo um conjunto de saber-fazer. (GREMMO; HOLEC,1990, p. 36).

Esses autores ainda argumentam, a partir do conceito de “evolução quantitativa” sobre os saberes, que estes devem ser vistos de uma forma global, mesmo que o produto “alvo” seja a

compreensão oral e o desenvolvimento comunicativo. É necessário preencher várias lacunas de dificuldades existentes referentes aos aprendentes de língua estrangeira. Não basta saber os aspectos orais da língua-alvo; reconhecer sons etc. Para os autores, é necessário um progresso dos conhecimentos culturais, que pode vir desde as experiências do público-alvo relativas à sua língua materna até a sua experiência de vida etc. O primordial é que os professores saibam de que forma estes saberes ajudam o aprendente.

Conforme já foi explanado por Gaonac'h (1982, p. 161), a atividade mental do aprendente forma um produto "alvo". Neste caso, este produto são os saberes relativos à compreensão oral. Para que isso ocorra, Gremmo e Heloc (1990, p. 36) consideram que o aprendente vai precisar deparar-se com situações de compreensão cada vez mais variadas e de níveis diferentes:

Esta variedade será fundamentada na análise de situações de compreensão nas quais o « aprendente » poderá estar inserido. Análise que colocará em evidência quais os parâmetros, quais campos, são suscetíveis de intervir nas situações de compreensão.. (ib.,ibid)

A respeito da situação acima descrita, Pendanx (1998, p. 22) esclarece que o aprendente para alcançar o seu objetivo recorre a diferentes estratégias, um processo que provoca para ele e o seu professor certas dificuldades. Por exemplo, na prática não é tão simples identificar ou ter consciência do resultado esperado daquele processo mental, complexo e variado. Este resultado, sempre relativo, depende de cada sujeito. Na verdade, a autora considera que se pode encontrar um meio de ajudar a transpor estas barreiras referentes à atividade mental, observando e descrevendo o comportamento dos aprendentes de língua estrangeira.

1.2.5 Desenvolvendo as estratégias de aprendizagem da compreensão

Quando o professor propõe atividades variadas em sala de aula, sejam aquelas que tendem a colocar em prática as operações do tratamento linguageiro, ou aquelas mais voltadas para o aspecto da aprendizagem institucional, elas são realizadas dentro de uma situação de ensino que recorre (por parte de quem ensina) às estratégias de ensino e (por parte de quem aprende) às estratégias de aprendizagem.

Para Cornaire (1993, p. 54) “(...) as estratégias de aprendizagem que são colocadas em prática pelos « aprendentes », são conscientes, elas servem para facilitar a aquisição, a seleção, a recuperação ou a construção de uma informação. »

Para melhor entender estes processos é essencial distinguir claramente os tipos de atividade. São elas que permitem identificar como se constrói a aquisição aprendizagem, suas etapas e seus fenômenos. Elas são classificadas como atividade mental e atividade linguageira:

a) Atividade Mental: esta atividade é vista do ponto de vista cognitivo, sobretudo por se tratar especificamente dos processos de compreensão. Objetiva fazer com que o aprendente tenha consciência do processo de compreensão oral por meio do interlocutor e do ouvinte. (GROMME; HOLEC, 1990, p. 38)

Ainda para esses autores, os modelos de compreensão oral apresentados anteriormente neste capítulo são exemplos de que o ouvinte possui um papel importante, pois é ele quem toma a iniciativa nas atividades de compreensão. Por se tratar de um processo individual, cujo resultado é a interação entre um indivíduo, que muda de papel constantemente – ora ele é um ouvinte, ora ele passa a ser o falante –, o aprendente deve estar sempre no centro dos processos de compreensão.

Estar no centro dos processos de compreensão significa que o aprendente é um ouvinte e que estando em tal posição durante as atividades de compreensão precisa distinguir, segundo Gremmo e Heloc (ib.,ibid), as duas fases do ensino/aprendizagem:

- fase sistemática: Durante esta fase o aprendente desenvolve de diferentes formas os “savoirs” e “savoir-faire”, graças às atividades de aprendizagem, independentemente se elas são precisamente de compreensão ou de compreensão natural.

- fase comunicativa: O aprendente deixa o processo da situação de compreensão para assumir o seu papel interativo de ouvinte, trazendo com ele os seus conhecimentos que adquiriu na fase sistemática. Nesta fase o aprendente escolhe uma estratégia de escuta; estabelece hipóteses; escolhe um tipo de escuta etc.

b) Atividade linguageira: A atividade mental refere-se aos processos mais abstratos que ocorrem com os aprendentes e que são considerados complexos por muitos professores. Por outro lado, a atividade linguageira que é considerada por Pendanx (ib., p.62), a prática da língua-alvo, é o momento em que o interlocutor/aprendente coloca em prática os processos executados durante a atividade mental, de acordo com cada quadro específico, como, por exemplo, uma conversa informal com um amigo, uma solicitação, uma conversa formal ao telefone etc. Ou, ainda, conforme citou W. Kleim (1989) apud Pendanx (p.62): a análise dos

enunciados que lhe foram apresentados, a introdução de situações comunicativas em contextos, a comparação e outros aspectos que são colocados em prática ou reempregados sistematicamente como a memorização e a simplificação.

Pode-se considerar a execução das atividades languageiras como o momento de ação do “saber” e “saber-fazer” inseridos em contexto situacional. Os aprendentes desenvolvem as análises e a elaboração de hipóteses, desde as unidades sonoras à sua capacidade de percepção até o uso dos conhecimentos (extralingüísticos, languageiros e comunicativos etc.). Numa segunda etapa, ele prossegue com a colocação das palavras em ordem, repartindo-as conforme a sua classe gramatical, a flexão e a entonação. Estas etapas foram delimitadas por W. Klein (1989) apud Pendanx (1998, p. 33). Elas são realizadas conjuntamente no processo da aquisição/aprendizagem da língua-alvo. Acrescenta-se, ainda, a fase que corresponde à atividade languageira, considerada como a “aplicação em contexto”, pois é nela que todos os processos acima descritos serão integrados numa dada situação de comunicação por meio de enunciados. W. Klein (1989) apud Pendanx (ibid) ressalta que “tout énoncé est inséré dans un complexe d’informations contextuelles. Dès qu’un locuteur prend la parole, il doit essayer d’adapter son énoncé à ce flot d’information”

E considera ainda que :

A relação existente em toda atividade « languageira » entre conhecimentos linguísticos e conhecimentos contextualizados tem lugar diferenciado de acordo com a riqueza da língua do « aprendente » e evolue na medida em que a sua língua se desenvolve : em compreensão como em produção, os conhecimentos contextuais acabam tendo menos valor que os conhecimentos linguísticos. (PENDAX, ibid)

Conforme ressalta o autor, quando o interlocutor/aprendente vai se pronunciar, existe uma tentativa de se inserir e de se adaptar com sucesso num contexto pleno de informações. É necessário lembrar que as formas de aprendizagem influenciam diretamente no comportamento languageiro dos aprendentes. Por exemplo, Pendanx (1998, p. 39) esclarece que aprendizagem em situação institucional (escolas de línguas, institutos particulares, sala de aula onde a língua estrangeira é uma disciplina curricular etc.) e a aprendizagem natural (no país da língua-alvo voltado para conversação e também freqüentado por aprendentes de diversas nacionalidades) condicionam os rumos da aprendizagem que vão desde as representações, as expectativas até as necessidades de cada aprendente.

A respeito da aprendizagem institucionalizada, ressaltada anteriormente por Pendanx, tem-se como exemplo as escolas públicas, que recebem, na maioria dos casos, estudantes de

classes populares. Muitas vezes, esses aprendentes deparam-se com manuais de língua estrangeira que estão longe do retrato da realidade da sua vida quotidiana. Por exemplo, uma lição que lhes apresenta meios de transporte, como o trem TGV na França (Train de Grande Vitesse – Trem de alta velocidade); ou um personagem que viaja bastante de avião; ou uma família que vai ao restaurante; ou, ainda, jovens que trocam idéias por meio da comunicação virtual; e, por fim, uma visita a um museu de arte etc. Todas situações em que se fizer uma comparação com a realidade apresentada nos manuais e a vida prática dos aprendentes, percebe-se que são realidades diferentes.

Esses contrastes social e cultural não podem ser perdidos de vista pelo professor. Entre as suas estratégias a serem aplicadas, as atividades de aprendizagem devem objetivar a “língua viva”, seja aquela em sala de aula, diferente da situação de aprendizagem natural, ou aquela em um outro ambiente, fora do escolar. Pendanx (1998, p. 39) considera que em muitas ocasiões, na aprendizagem institucional, a “língua viva” freqüentemente se reduz como apenas um suporte para atividades de aprendizagem que são impostas aos aprendentes, a tendência é que a comunicação se restrinja em língua materna. Para esta autora, os cursos de língua estrangeira não colocam realmente a língua-alvo como objeto de aprendizagem em sala de aula; conseqüentemente, para reempregar essa língua em outro ambiente é praticamente impossível; a carga horária destinada à aprendizagem da língua estrangeira não colabora para responder às necessidades languageiras do público-alvo, por exemplo, o desenvolvimento interativo. Por fim, para uma língua ser realmente objeto de aprendizagem deve ser falada entre os aprendentes e o professor.

Pendanx (1998, p. 40) faz um comentário relevante sobre as opções metodológicas que podem ser usados como recursos em sala de aula de língua estrangeira, a fim diminuir o contraste entre aprendizagem natural e aprendizagem institucional:

Pode-se, por exemplo, criar situações de ensino para que ocorra uma aprendizagem mais natural, colocar em prática alguns recursos pedagógicos « pesados » (como por exemplo, recursos pedagógicos centrados em intercâmbios escolares, utilizando-se a língua estrangeira como língua de comunicação entre outras disciplinas ou como um meio de comunicar-se durante as atividades artísticas no ensino de línguas) [...]

Além dos dispositivos pedagógicos apontados pela autora, juntam-se à atividade outros fatores indispensáveis nos cursos de língua estrangeira, como o status da comunicação, o uso da língua em sala de aula e o papel da avaliação. Será destacado no segundo capítulo desta dissertação o status da comunicação pelo motivo justificado por Pendanx (ib.,p.40) como:

“[...] o problema de ensinar uma língua estrangeira fora de um meio de comunicação é que não se contribuirá efetivamente com o desenvolvimento e a prática « linguageira » do aprendente, pois, o aspecto mais relevante para sua aprendizagem seria a prática da comunicação, as trocas que se realizam entre pares. Em muitas situações, o contexto comunicativo resume-se ao professor que tem o poder de estabelecer um quadro de relações comunicativa e avaliar, enquanto o « aprendente » raramente toma esta iniciativa; as atividades de produção « linguageira » obedecem a situações enunciativas bastante limitadas que são específicas a ele e quase não o ajudam a afirmar-se, sendo também, sem sentido para ele.

1.3 A CONSTRUÇÃO DA ESCUTA PELO APRENDENTE

O aprendente deve assumir o papel de ouvinte, o que nem sempre é tarefa fácil. Desde o princípio do curso de língua estrangeira as expectativas são muitas e, dentre elas, a mais forte é o desejo de comunicar-se na língua-alvo. Quando se indaga ao grupo que chega no primeiro dia de aula sobre a sua prioridade, praticamente é unânime a resposta sobre o desejo de comunicar-se. Porém, poucos sabem que antes de chegar a tão esperado objetivo é inevitável passar por etapas. E isso vai depender muito dos seus próprios esforços. A tarefa de compreender é sutil; para Pendanx (1998, p. 61), ela está voltada para os processos mentais ou operações cognitivas, tais como: a percepção, a analogia, a comparação, a distinção, a memorização, a categorização, a verificação de hipóteses etc. Operações que não são percebidas diretamente são realizadas de forma inconsciente.

A atividade de escuta, segundo Lhote (1998, p. 42), solicita diferentes estratégias de aprendizagem que começam a partir da percepção e compreensão dos componentes complexos da escuta; do código lingüístico; do conhecimento do meio sonoro da língua materna.

Geralmente, quando o aprendente começa a fazer um curso de língua estrangeira, ele não tem noção de que a sua língua materna serve de base para desenvolver a escuta de uma língua estrangeira. Progressivamente, o fenômeno da escuta é exercitado pelo aprendente, começando pela sua língua materna. Lhote (1995, p. 44) afirma que a criança associa um sentido às palavras, depois à entonação e, por fim, às seqüências sonoras. Inúmeras vezes o aprendente é visto como alguém que chega aos cursos de língua começando do nada. Lhote (1995, p. 45) considera que todo ouvinte (com exceção daqueles com algum problema patológico) sabe reconhecer informações sonoras da sua própria língua materna a partir da fala e da escuta. Porém, quando se trata de uma língua estrangeira, ocorre a necessidade da reconstrução do “système de repérage”,

modificando as hipóteses realizadas em torno das marcas sonoras (som, entonação, sentido da mensagem etc.).

Ainda para Lhote (ib.,p. 45-46), esse momento de criar novas hipóteses em língua estrangeira na idade adulta é muito delicado pelo motivo de que o ouvinte traz consigo comportamento de escuta da sua língua materna, priorizando o seu ritmo (sons, palavras e frases), condicionando, assim, comportamento de escuta e de compreensão.

E a tarefa do professor destina-se a conduzir o aprendente a mudar “a escuta rítmica”. Por meio de estratégias de ensino, precisa levá-lo a ser capaz de comunicar-se na língua-alvo, indo muito além da identificação das vogais, consoantes, sílabas, melodias, grupo rítmicos que a princípio são identificados no processo de escuta realizado pelo aprendente. Esses elementos ainda não são aceitos pelo seu “território auditivo”, conseqüentemente esta rejeição das formas acústicas novas e suas significações o impedirão de falar naquela língua-alvo. O aprendente precisa de um tempo para reorganizar a sua escuta.

Considerando ainda a construção da escuta pelo aprendente, Lhote (ib. p, 51) afirma que por meio de uma “escuta ativa” o ouvinte poderá chegar aos objetivos traçados:

Uma escuta ativa é consciente, efetuada num contexto de vigilância e coloca em prática duas funções de funcionamento : a percepção da fala, quer dizer o tratamento paralelo de dois modos, um tipo global e outro, tipo analítico

Esse tratamento paralelo seguindo os dois modos (global e analítico) ocorre da seguinte forma:

A noção de tratamento aqui citada é um processo de transformação de uma sequência de sons e seus significados recebidos pelo ouvinte.. Ao final, este processo, é analisado, « de cima para baixo », consistindo em fazer uma seleção do enunciado em unidades de tamanhos diferentes (frases, palavras, fenômenos) e do tipo síntese, ou global, consistindo em ir de baixo para cima, de acordo com o processo de reagrupamento.. (LHOTE, ib.,ibid)

1.3.1 Os tipos de escutas

Como já foi enfatizado anteriormente, durante a atividade de compreensão o ouvinte aprendente está no centro do processo de compreensão. Nesse momento é fundamental, segundo Gremmo e Holec (1990, p. 38), que o professor (durante as atividades propostas) tenha um objetivo claramente definido, esclarecendo à turma qual é especificamente este objetivo. O professor não deve apenas solicitar aleatoriamente a escuta de algo, imaginando que, assim, o aprendente estará na posição de ouvinte. Este precisa saber por que está

escutando. Antes de iniciar o processo de escuta, o aprendente deve ser informado sobre as razões de escutar uma determinada situação.

Os procedimentos citados acima servem para preparar o aprendente a adaptar a sua escuta e a diversificá-la. De acordo com as pesquisas realizadas por Lhote (1995, p. 63), o aprendente passa por um processo difícil, que é sair de uma escuta rápida e global para adaptar-se a uma escuta mais atenta e detalhada, como, por exemplo, compreender certos elementos de um enunciado e, no outro caso, escutar sem perder nenhum detalhe.

Para Lhote (ib., p. 69), os procedimentos a serem adotados pelo professor para avaliar o potencial de escuta em língua estrangeira dos aprendentes consistem em colocar em evidência os objetivos e as especificidades da escuta interativa:

Nós chamamos de escuta interativa uma *Nous désignons par écoute interactive une approche qui consiste à corrélér les différentes tâches affectées à l'activité d'audition dans le processus du langage. (...) L'interaction n'est pas à chercher dans la propriétés elles-mêmes, mais dans la façon dont chaque auditeur peut les utiliser.*

O professor, ao ter as suas estratégias de ensino da compreensão definidas, sabe que o desenvolvimento da percepção auditiva dos aprendentes é primordial; por isso, ele tem de planificar como vai sensibilizar cada aprendente a desenvolver seu processo interativo de escuta na compreensão oral. Por exemplo, Lhote (ib., p. 72) lembra que o ouvinte, no momento em que se depara com o processo da escuta de um enunciado, informação etc., precisa em tempo real realizar várias operações, como correlacionar cada mensagem de uma parte e de outra, verificar se ela está guardada na sua memória, chegando desta forma à compreensão, à conclusão etc. Haverá uma tentativa por parte do aprendente de tornar útil naquele processo a sua experiência de comportamento de escuta em língua materna.

Percebe-se que diante desta operação tão complexa, o professor e os aprendentes devem ter clareza quanto aos objetivos de escuta que irão contribuir para a aquisição e desenvolvimento da compreensão oral. Entre estes objetivos, convém citar os apontados por Lhote (1995, p. 70-71), mas a definição quanto ao uso de cada um deles ou ao acréscimo de outros dependerá da realidade e necessidade do público-alvo:

- . Escutar para identificar: consiste em reagrupar diversas informações que caracterizam globalmente uma pessoa, como profissão, idade etc.
- . Escutar para reformular: realizada antes de se elaborar um resumo ou um discurso, caso seja uma escuta que exija um tempo mais longo, será necessário fazer-se uma análise e síntese parcial, procedimento que é feito de forma natural em língua materna, mas que durante a aprendizagem de uma língua estrangeira exigirá um acompanhamento pedagógico.

. Escutar para fazer: um momento, dependendo do contexto, exige a atenção, a seleção, a identificação, o reconhecimento, a escolha, realizando dessa forma a seleção dos elementos necessários à ação. Durante alguns exercícios pedagógicos, esta atividade é um elemento de base da escuta.

Pendanx (1998:79) lembra que, para se construir uma pedagogia de ensino/aprendizagem, é necessário ter como base quatro domínios (“a produção/expressão e suas assimilações em situação institucional”, as atividades de prática e reflexão gramatical, as atividades de consciência da linguagem e de aprendizagem”) entre eles, o sentido na dimensão perceptiva e cognitiva das atividades. Nesse caso, a escuta pode ser apontada como uma dessas atividades que permitem ao aprendente realizar a “recepção” dos conteúdos da mensagem. Conforme ressalta ainda a autora (p. 80):

Neste caso em que tem-se englobados os processos perceptivos e os cognitivos, associa-se à compreensão, podendo assim, considerá-los o resultado de um ato porque, neste contexto, estamos procurando, justamente, despertar no aprendente uma operação de percepção, objetivando ao final deste processo, a compreensão da mensagem.

Para concluir, a autora considera que uma escuta ativa se constrói por meio das hipóteses do sentido levantadas pelo aprendente, colocando-as numa situação de espera perceptiva.

1.3.2 Os ouvintes/aprendentes, a memória em curto prazo, a atenção, a afetividade e o interlocutor

O ouvinte/aprendente ao realizar a escuta ativa vai procurar apoio nos seus conhecimentos anteriores para que os direcione por meio de pistas para que ele chegue às significações que podem esclarecer os enunciados com que o mesmo se depara nas atividades de escuta. Mas não bastam os conhecimentos anteriores para ajudá-lo nesta descoberta dos sentidos das mensagens; vários outros fatores somam-se a esse já citado. Destacam-se a competência linguageira, o funcionamento da memória em curto prazo, a atenção, fatores emotivos, a personalidade de cada ouvinte e as dificuldades linguageiras em língua materna. Todos citados por Cornaire (1998, p. 79), que ao realizar sua pesquisa sobre os processos de compreensão, procurou observar as características e os efeitos desses elementos durante a escuta considerada difícil pelos aprendentes e a relação com a sua competência linguageira.

O resultado da pesquisa realizada por Cornaire (1998) com estudantes do nível intermediário conclui que existe uma correlação entre a compreensão oral e o nível de

competência linguageira em língua estrangeira. O mesmo fenômeno ocorre, sobretudo, com aprendentes do nível inicial, pois não conseguem distinguir com precisão os sons diferentes ou similares; a princípio, eles não conhecem as regras fonológicas que são as responsáveis pela distinção dos sons em certos ambientes sonoros.

Germain Rutherford (1995, apud Cornaire, *ib.*, p. 80-81) ressalta que:

Para os aprendentes iniciantes, a língua se resume geralmente, num resumo seguidos de ruídos que são difíceis de separá-los em unidades significativas. Mas, na medida em que a competência « linguageira » vai melhorando, o ouvinte torna-se mais habilidoso para efetuar a tarefa de compreensão. Por isso, é importante encorajá-lo a escuta de documentos autênticos ou mais realistas possíveis, mas, principalmente, multiplicar as possibilidades de trocas verbais como meios de permitir-lhe de aumentar a sua competência fonológica, sintática e lexical.

Para Cornaire (*ib.*, p.81), as limitações relativas à competência linguageira dos aprendentes principiantes não se restringem aos aspectos fonológicos, os conhecimentos morfológicos voltados para as regras de formação das palavras; os conhecimentos sintáticos, como a organização das palavras nos enunciados e a falta de um vocabulário mais rico, são aspectos que precisam ser desenvolvidos, transformando-se ao longo de todo um processo. O progresso da competência linguageira dos aprendentes dar-se-á a partir das estratégias em sala de aula por parte do professor que recorra mais aos recursos, como o ensino do vocabulário, dentro de uma situação contextualizada, saindo do ensino com as tradicionais listas de palavras.

Conforme já foi explicado anteriormente durante a apresentação dos modelos de compreensão oral, “a memória em curto prazo” dá pistas para distinguir um ouvinte mais hábil daquele menos hábil. Nas pesquisas realizadas por McLaughlin et al. (1987,1990) apud Cornaire (*ib.*, p.83), que apóia-se na capacidade da memória em curto prazo,concluiu-se que:

[...] a seleção detalhada das palavras nas atividades de compreensão, exigem muito tempo e atenção da parte do sujeito que possui conhecimentos linguísticos limitados. A memória em curto prazo, rapidamente repleta, não permite de assimilar ao mesmo tempo tantas informações, que ao final, acabam sendo « perdidas ».

As atividades mentais, além de solicitarem o trabalho da memória em curto prazo, como citado anteriormente, envolvem a memória em longo prazo, quando se trata de traçar um plano de ação que exija do aprendente estratégias como criação personagens, de lugares etc., realizar associações, imitar ações etc. Tudo isso requer, segundo Cohen (1990) apud Cornaire (*ib.*, p. 84) um plano de atenção, principalmente quando um texto é longo e os intercâmbios verbais também.

A falta de atenção causa problemas de compreensão oral. Por essa razão é importante mostrar aos aprendentes os motivos pelos quais, durante a escuta, todos precisam estar atentos às situações comunicativas apresentadas. Para muitos iniciantes, os enunciados gravados restringem-se somente a ruídos. São os momentos que para muitos é cansativo e difícil. Normalmente, nas primeiras aulas dos cursos de língua estrangeira, muitos aprendentes ficam inquietos devido à insistência do professor em conduzi-los para a realização de atividades de escuta. O'Malley et al. (1989) chegaram à conclusão de que:

[...] bons ouvintes são conscientes de suas distrações as quais eles mesmos são responsáveis e eles tentam, reorientar sua atenção sobre a tarefa de escutar. Os ouvintes menos habilidosos, por outro lado, eles aperfeiçoam somente seu nível de concentração baixa, que em caso de dificuldade, eles bloqueiam-se em uma palavra desconhecida, assim, simplesmente, desistem de efetuar a escuta. (CORNAIRE, p.83)

Os auditores/aprendentes são severos com eles mesmos. Muitas vezes são negativos e imaginam que não irão progredir durante as atividades mentais. As primeiras barreiras que encontram são motivo para desistirem da escuta do texto em língua estrangeira.

Oxford e Lavine (1991) apud Cornaire (ib., p.84) ressaltam que os aprendentes que possuem a memória mais visual, ao se depararem com a situação de escuta, diante do emaranhado de palavras, ficam mais inquietos e possuem mais dificuldades de concentração. Diante de tal problemática, a função do professor consiste em trazer-lhes a confiança de que necessitam para realizarem a tarefa.

Neste cenário, entra a afetividade para contribuir com o ouvinte/aprendente de forma a fazer-lhe acreditar em sua capacidade de aprendizagem, controlar as suas emoções ao ponto de perceber que ele possui suas estratégias de compreensão, e que estas podem ser úteis para descobrir o significado das palavras desconhecidas.

Quando no ambiente de sala de aula há confiança entre os envolvidos no processo de ensino/aprendizagem/aquisição, as atividades de produção oral serão mais proveitosas. Para a maioria dos interlocutores a única oportunidade de comunicar-se na língua-alvo restringe-se às situações de simulação criadas em sala de aula; são raros os que têm a oportunidade fora do contexto escolar de exercitar a comunicação em outra língua.

Por esse motivo, o companheiro de aula é importante. Segundo Beese (1985) apud Cornaire (p.78), a solidariedade, a cooperação, entre o interlocutor e o seu ouvinte, são fatores responsáveis pela motivação deles.

2 O LÚDICO NO ENSINO/APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Segundo Buarque de Holanda (2004, p. 1233), o lúdico tem caráter de jogos, brinquedos ou divertimento. Numa visão geral, este conceito tem predominado, sobretudo quando se pensa em introduzir atividades consideradas lúdicas no contexto escolar. Geralmente pensa-se que basta simplesmente tê-lo em mente para poder planejar e executar as atividades desejadas. Durante este segundo capítulo, objetivar-se-á mostrar que o lúdico ultrapassa as fronteiras dos jogos, brinquedos ou divertimento para constatar que por trás destas concepções existem análises e enfoques que são responsáveis por direcionar uma prática que nem sempre alcança a aquisição dentro da conhecida dicotomia aquisição/aprendizagem da comunicação em língua-alvo ou da aprendizagem considerada de forma natural.

Partindo desta premissa, é primordial esclarecer algumas definições e algumas questões relacionadas à teoria e à prática lúdica, fazendo uma reflexão a partir da própria historicidade do lúdico como desenvolvimento humano, desde o geral até o mais específico voltado para a trajetória histórica da didática das línguas estrangeiras, como, por exemplo, o lúdico como atividade em sala de aula, para finalmente chegar-se às atividades languageiras, especificamente às “práticas teatrais”¹¹, esclarecendo ainda conceitos como: dramatização, *jeux de rôle*, jogos teatrais e jogos dramáticos, que geralmente são consideradas práticas afins.

Quando se fala em prática educativa inserindo o teatro, a primeira idéia que vem à tona é de que se trata de uma atividade meramente lúdica, pressupondo que bastam algumas brincadeiras, “joguinhos”, textos improvisados e atividades que de modo geral são realizadas em datas comemorativas na escola, como as famosas “pecinhas” de teatro, a fim de trazer alguma “inovação”. No caso do ensino/aprendizagem de línguas, o teatro geralmente é usado como “técnicas dramáticas”, como bem observou Massaro ¹²(2001, p. 62) em suas pesquisas, ignorando, em geral, outras visões, como as que se referem às “práticas teatrais”, experiência mais recente de cunho semiótico. Assim, neste segundo capítulo as concepções citadas anteriormente serão esclarecidas, baseando-se na pesquisa de Massaro (2001) e outros autores que direcionam seus conhecimentos para a área teatral, seja como atividade educativa no

¹¹ Termo usado por MASSARO (2001, p. 62) para se opor ao “técnicas dramáticas” em que serão vistos mais adiante o porquê do autor destacar esta diferença e quais os enfoques que estão implícitos entre os mesmos.

¹² MASSARO, P. (2001) possui ampla experiência na área teatral voltada para o domínio transdisciplinar, como o da aquisição/aprendizagem das línguas estrangeiras. Considerando que no Brasil existem poucas pesquisas e pouca literatura específica sobre o assunto, Massaro, por meio de sua experiência e pesquisa, em muito contribuiu para esclarecer vários aspectos a respeito do assunto aqui referido.

sentido geral ou como atividade linguageira, numa prática mais restrita à aquisição/aprendizagem de língua estrangeira.

2.1 O JOGO NAS METODOLOGIAS DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Conforme já foi elucidado, o lúdico sempre foi visto como sinônimo de jogo, brincadeira e divertimento; basta observar os aspectos abordados por muitos autores ao longo da história para comprovar que os conceitos sobre a ludicidade são idênticos desde o passado até os dias atuais.

Martins (2004) relata a historicidade do lúdico, onde desde os primórdios da civilização já era observado e tinha sua importância reconhecida pelos estudiosos, especialmente os filósofos. O ato de jogar é tão antigo quanto o próprio homem; na verdade, o jogo faz parte da essência de ser dos mamíferos em geral. O jogo é necessário ao processo de desenvolvimento, tem uma função vital para o indivíduo, principalmente como forma de assimilação da realidade, além de ser culturalmente útil para a sociedade como expressão de ideais comunitários.

Os antigos já sabiam da importância do brincar no desenvolvimento integral do ser humano. Aristóteles quando classificou os vários aspectos do homem, dividiu-os em homo sapiens (o que conhece e aprende) homo faber (o que faz, produz) e o homo ludens (o que brinca, cria). Em nenhum momento, um dos aspectos sobrepujou o outro como mais importante ou significativo. Na sua imensa sabedoria, os povos antigos sabiam que mente, corpo e alma são indissolúveis, embora tenham suas características próprias. (MARTINS, 2004, p. 01)

O reconhecimento da importância do jogo influencia tempos depois o planejamento escolar; muitos educadores percebem que a brincadeira contribuiria para que os educandos assimilassem melhor os conhecimentos repassados na escola, assim como seu comportamento na comunidade onde estavam inseridos.

Considerando que os objetivos desta dissertação voltam-se precisamente para o ensino/aprendizagem de línguas, não cabe neste momento detalhar a trajetória do jogo na educação, mas ao longo da história da didática das línguas estrangeiras, como meio de formação linguageira individual e coletiva, por meio de atividades usadas com diversos objetivos, desde os mais tradicionais, como a recorrência à simples forma de memorização das estruturas da língua, à retórica passando pela declamação de poemas, a apresentação de peças teatrais com intuídos diversos, desde aqueles situados nas abordagens tradicionais até as mais contemporâneas, como a abordagem comunicativa de aprender a língua-alvo.

Na fase considerada mais contemporânea das abordagens de ensino (nas abordagens comunicativas), as pesquisas voltadas para a prática em sala de aula, como atividades de compreensão oral, corporal, perceptiva, incluem as condições sociais da produção da linguagem, percebendo que não basta o emprego da estrutura gramatical da língua em estudo para comunicar-se; é preciso englobar todos os signos, daí a importância do teatro como prática fundamentada na semiótica, abrangendo, segundo Massaro (ib., p. 62), uma “[...] junção de signos, visuais, sonoros, lingüísticos, paralingüísticos e espaciais que compõem a mensagem a decodificar”.

As “práticas teatrais” são bastante utilizadas em projetos na área da educação, mas não se tem conhecimento de uma prática sistemática nas escolas públicas ou particulares que desenvolvam especificamente atividades para o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Os projetos voltados para esta prática são poucos no contexto escolar brasileiro, assim como os livros que possam dar uma orientação de como direcionar este assunto para a sala de aula de línguas. Geralmente quando se pensa em trabalhar o teatro para o ensino de línguas, é necessário o professor fazer praticamente de forma intuitiva o seu trabalho.

No decorrer do desenvolvimento das abordagens para o ensino de língua estrangeira já havia uma tentativa de usar o lúdico, mesmo que o objetivo almejado não fosse o uso de uma prática pedagógica inovadora, pois se destinava a ensinar, a todo custo, as regras gramaticais da língua estrangeira. Germain (1993) fez um relato sobre todos os períodos da história do ensino/aprendizagem das línguas estrangeiras, sendo possível pressupor que algumas passagens são atividades lúdicas, evoluindo com o passar do tempo, mudando suas funções, saindo da ênfase na escrita para ser um meio de desenvolvimento de situações reais de interação.

Germain (1993) recapitula várias situações de aprendizagem que serão aqui destacadas com o intuito de acompanhar, num breve resumo, a evolução das atividades lúdicas voltadas para o desenvolvimento da aquisição/aprendizagem do aprendente em língua estrangeira, tendo como objetivo maior a verificação de qual a contribuição que podem dar para a evolução da oralidade do público-alvo.

É importante destacar a pesquisa sobre a evolução histórica das práticas teatrais do ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras realizada por Massaro (2001, p. 67). Trata-se de uma análise, baseada em Germain (1993), que procura reconstituir a prática teatral no contexto de cada metodologia ou abordagem do ensino de línguas estrangeiras.

Massaro (ib., p. 67) considera que não existem registros claros a respeito do assunto acima citado; pode-se comentar sob o ponto de vista dedutivo que existe uma prática provável

“[...] a partir de indícios revelados por textos, depoimentos, estudos sobre as épocas, e mais recentemente, instruções tendo em vista a aplicação de uma determinada Metodologia Constituída e/ou de uma Abordagem específica”.¹³

2.2 O ENSINO TRADICIONAL DAS LÍNGUAS

A língua latina considerada “[...] uma disciplina mental e de formação do espírito Germain (p.101), mesmo depois de passar ao status de língua morta, inspirou outros métodos de ensino, como o método gramática-tradução, considerado método tradicional ou “clássico”.

Neste método *gramática-tradução*, a compreensão oral e a expressão são relegadas a segundo plano (GERMAIN, p.103). A partir desses pontos, pode-se ter uma ideia de que a existência de atividades lúdicas é inexistente, pois numa pedagogia em que centraliza o professor como aquele que deve tomar a iniciativa, dificilmente haverá um lugar destino às ações dos aprendentes, como são as atividades com jogos etc.

As atividades desse método limitavam-se ao estudo de frases isoladas, em função do conteúdo gramatical destinado à memorização pelos aprendentes; traziam ações pedagógicas do passado, a gramática e a tradução eram constantes; o vocabulário de textos literários era utilizado no estudo da língua-alvo.

O *método direto* possui o intuito de mudar esse quadro da gramática-tradução, quando apresenta como objetivo geral a língua como instrumento de comunicação. O aprendente deveria ser capaz de responder às questões, mas também elaborá-las. Dessa maneira, os exercícios eram “questões-respostas”, conforme esclarece Germain (p. 130):

Encontramos também exercícios de conversação (professor/alunos, alunos/aluno)On trouve aussi des exercices de conversation (enseignant-apprenants, apprenants-apprenants) [...] Cada lição compreende as atividades de simulações de comunicação de maneira a permitir ao « aprendente » comunicar-se oralmente o da melhor forma possível.¹⁴

¹³ As leituras para a composição desta dissertação a respeito do panorama histórico da evolução das práticas consideradas lúdicas, especificamente as “práticas teatrais”, basearam-se sempre em Germain (1993), e confirmam o que Massaro concluiu a respeito da insuficiência de registros. Por este motivo, os comentários que serão realizados sobre as atividades lúdicas possuem um cunho dedutivo que passam pelo período que abrange a prática das línguas arcaicas ao latim; do latim língua morta, às línguas vivas até o século XVII, iniciando finalmente uma fundamentação metodológica por meio de Comenius. A partir desta última fase, tem-se a prática e procedimentos teóricos descritos e claros nas informações de Germain (1993), mesmo que sejam muitos registros detalhados sobre o assunto.

¹⁴ A simulação, dependendo de como é conduzida, pode ser um exercício lúdico muito útil para o desenvolvimento da comunicação; ela integra os recursos usados dentro dos jogos teatrais. Percebe-se que ao longo das descrições dos tipos de atividades usadas em cada época e metodologia, Germain (1993) não se detém nos detalhes destas atividades, por isso, tem-se a sensação de que a ludicidade é uma prática rara no meio

Germain (p. 130-131) esclarece ainda que o método acreditava que o jogo questões-respostas seria uma maneira de levar os interlocutores à conversação entre eles. Esse método ficou conhecido por relevar as técnicas pedagógicas orais: questões-respostas e objetos-imagens.

Essas técnicas pedagógica questões-respostas continuarão nas atividades dentro do método *áudio-oral*, devido aos exercícios estruturais, que institui o automatismo lingüístico na prática da língua alvo. O estímulo, reação e o reforço da psicologia behaviorista associados ao estruturalismo lingüístico determinam o automatismo e não a espontaneidade¹⁵ dos envolvidos na prática pedagógica.

Quadro 01 - Exemplo de um texto pronto para ser imitado pelo aprendente¹⁶:

S (Stimulus): -Vous parlez le treize ?
 I (Indice) : -Nous
 R (Réponse): -Nous partons le treize
 I : - Les caron
 R : -Les caron partent le treize.
 I : -Véronique
 R : - Elle part le treize.

Fonte: Adaptado de Germain (1993, p. 146)

Segundo Germain (ibid, p.146), a maioria dos destinados à prática no laboratório de línguas não eram “situados” num determinado tempo, o que significa que eram contrários aos objetivos do método *situacional* e *SGA*

2.3 AS ABORDAGENS DO SÉCULO XX

pedagógico do ensino das línguas, ou têm-se poucos documentos informativos sobre o assunto, ou, por fim, a obra de Germain (1993) não objetiva se ater com mais detalhes sobre os jogos teatrais e práticas afins.

¹⁵ Um dos pontos mais importantes (a espontaneidade) a ser alcançado dentro da prática com os jogos teatrais. Neste caso, os exercícios do método áudio-oral eram fontes de automatismo, exatamente o conceito contrário à espontaneidade tão requerida na prática lúdica; sem ela praticamente as atividades não serão concretizadas com sucesso.

¹⁶ As atividades do método áudio-oral, mesmo aquelas com pequenos diálogos, demonstram que o essencial eram os pontos gramaticais, os exercícios estruturais, a sintaxe etc., tudo em torno do automatismo, aliás, procedimentos totalmente contrários aos jogos teatrais. Estes últimos, dependendo de como são conduzidas as atividades, primam pela espontaneidade; a imitação não está descartada, mas ela é bem diferente da realizada nos diálogos do método áudio-oral, porque significa estar numa situação real de comunicação, com contexto, tempo, personagens, objetivos definidos para o desenvolvimento da produção e compreensão oral. Observa-se que neste pequeno diálogo do método áudio-oral, o aprendente irá imitar uma estrutura sem um contexto definido, sem definição de tempo, espaço, personagens etc.

A partir dos objetivos situacionais dessas citadas abordagens, percebe-se que o papel destinado às atividades lúdicas começa a tomar novos rumos em comparação com as outras metodologias vistas até aqui, pelo fato de que os objetivos primeiros do método SGAV, por exemplo, é “O objetivo geral e principal da aprendizagem da comunicação, principalmente verbal, é a linguagem de todos os dias, quer dizer, a familiar.”(GERMAIN, *ibid*, p. 153-154). Sendo que este objetivo, contempla a evolução da compreensão oral dos aprendentes, valorizando a percepção “global“ do sentido.

Dentro do método SGAV a natureza da língua é considerada, segundo Germain (*ibid*, p.154) “antes de tudo um meio de expressão e de comunicação oral”, incluindo “expressão de sentimentos, geralmente ausente nos outros métodos ou metodologias, sem dúvida foram isto foi levado em consideração. Igualmente, o não verbal, teve seu papel destacado(gestos, mímicas, etc.)¹⁷

Germain (*ibid*, p.156) lembra ainda que a escuta no método SGAV era acompanhada pelas imagens referentes dos diálogos, sendo que haveria uma tentativa de reconhecer a voz de cada personagem. Depois, essas vozes seriam usadas num exercício de percepção e imitação, procurando ser o mais fiel possível ao ritmo e à entonação que foram anteriormente exibidos. A outra fase, consiste em ter uma explicação do professor sobre os diálogos; depois, haveria uma fase de memorização que se utiliza do “teatro”¹⁸ (GERMAIN, p.156). A reprodução das vozes seriam com gestos, atitudes e mímicas.

Mas os princípios do método estrutural-global SGAV não contemplariam ainda as técnicas ideais para o trabalho sistemático com os jogos teatrais. Com o surgimento de um outro método, a abordagem comunicativa introduziu conceitos, além dos já conhecidos, de que a língua é um instrumento de comunicação, mas também se deve contar com seus

¹⁷ Extraído do VIF- Voix et Images de France,apud Germain (*ib*,p.154) primeiro curso elaborado para o método SGAV em 1962, para alunos com idade entre 8 e 11 anos, influenciando o ensino de outras línguas. Nessa citação inclui-se com mais detalhes: “nous avons cherché à enseigner dès le début la langue comme un moyen d’expression et de la communication faisant appel à toutes les ressources de notre être : attitudes, gestes, mimiques, intonations et rythmes du dialogue parlé ‘ (Préface de VIF, p.IX apud Germain (*ibid*,p.154). Percebe-se claramente que os princípios aqui citados são os mesmos utilizados nos jogos teatrais, todos os sentidos e sentimentos possíveis para comunicar-se. É importante ressaltar que o método SGAV possui suas limitações e problemáticas sob diversos pontos pedagógicos e lingüísticos, porém não se descarta a sua contribuição precursora voltada para alguns pontos que assemelham-se à prática teatral, mesmo que houvesse exercícios que tinham ainda cunho tradicional e gramatical: *Je suis – Vous êtes – qui est-ce ? C’est... Qu’est-ce que c’est? _ C’est un .. -C’est une...-C’est sont des...etc C’est mon...,ma...,etc. Qu’est-ce qu’il y a sur...sous...dans ? etc.* (VIF ,pp.XIX-XX apud GER MAIN, *ibid*, p.158)

¹⁸ Segundo J.M. Caré (1983 apud Silva, p.43), durante o método SGAV surgem propostas para se trabalhar a dramatização. Cabia ao aluno ler e decorar o texto com uma certa carga dramática, esta técnica seria o ponto de partida para a técnica dos Jeux de Rôle (JdR)(ver sua definição em Abordagem comunicativa) na história da didática das Línguas Estrangeiras.

aspectos sociais languageiros, situados dentro de uma realidade social da produção da linguagem.

Para a abordagem comunicativa, a linguagem ultrapassa conceitos semânticos-estruturais formais, pois a cada quadro comunicativo existe uma intenção, uma função languageira que cada interlocutor utiliza, conforme se verifica em Germain (ibid, p.201-204) “O sênto é visto como um produto de interação social, quer dizer uma “negociação” entre dois interlocutores principalmente aquilo que um deles deseja transmitir”

Como afirmou Germain (ibid, p. 212), a abordagem comunicativa é um movimento relativamente recente, por esse motivo seria prematuro tecer críticas sistemáticas a respeito dos princípios que norteiam a sua concepção de língua, cultura, aprendizagem, professor, aprendente, ensino, relações didáticas entre professor e aluno etc. Sabe-se que esta abordagem possui como base o princípio da pedagogia da autenticidade, implicando no desenvolvimento das interações verbais autênticas em sala de aula. Assim, fez-se um resumo de todos estes pontos da abordagem comunicativa, baseado em Germain (1993), comparando-os com os principais pontos dos jogos teatrais, atividade “alvo” entre as várias atividades lúdicas existentes no contexto ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras.

Para Massaro (2001, p. 16), a partir do momento em que se inclui os jogos teatrais no ensino de línguas estrangeiras, existirão duas progressões:, paralelas e simultâneas, cCom dois objetivos e duas linguagens durante o processo aquisição/aprendizagem da língua estrangeira; trata-se da linguagem teatral e da língua estrangeira.¹⁹

A primeira baseia-se, principalmente, nos pontos teóricos e práticos da estrutura básica dos jogos teatrais de Spolin²⁰ e outros autores. A segunda fundamenta-se nas abordagens comunicativas que norteiam o ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras nesta fase contemporânea (século XX até os dias atuais) depois da realização de todo o percurso histórico relatado por Germain (1993).

¹⁹ Massaro (ibid,64) considera que “há uma certa teatralidade inerente ao ensino de línguas (...)”, ressaltando que “(...) parece claro que em todos os elementos citados por Grekos como componentes de uma aula de língua há qualidades teatrais, mas não há **Teatro** no sentido estrito – substantivo – do termo”. Este pesquisador chega à conclusão, segundo a sua prática, de que existe durante os procedimentos pedagógicos grau de teatralidade e de natureza lingüística . Por esse motivo, o teatro não pode ser considerado somente um instrumento pedagógico, mas é um objeto de aprendizagem. É inevitável a associação de procedimentos de “natureza lingüística” com a “natureza teatral”. Não se concebe, por exemplo, uma oficina teatral com objetivo languageiro sem o uso concatenado dos objetivos teatrais.

²⁰ Os pontos teóricos e práticos dos jogos teatrais de Spolin serão vistos com detalhes mais adiante.

Tabela 01 - Paralelo entre a abordagem comunicativa e a abordagem teatral

ABORGADEM COMUNICATIVA	ABORDAGEM TEATRAL
A interação em diferentes situações comunicativas (aspectos sociais, semânticos, as intenções de comunicação etc)	“A livre relação, comunicação, resposta, experiencição, experimentação e fluência para novos horizontes do eu” (SPOLIN,2001:19)
“A língua é vista antes de tudo como um instrumento de comunicação” e ainda como instrumento de interação social. (Germain, ibid, p. 202)	A língua, além de ser um instrumento de comunicação fundamental nas práticas teatrais, engloba ainda a semiótica com “a junção de signos: visuais, sonoros, lingüísticos, paralingüísticos e espaços que compõem a mensagem a decodificar. (Massaro,2001, p.62)
Centralização no sujeito e no grupo envolvidos nos processos de comunicação	A aplicação múltipla dos jogos teatrais direcionada para o contexto do grupo participante.
A abordagem do professor não é a única a atuar no processo ensino/aprendizagem de língua estrangeira. O aprendiz está no centro da aprendizagem.	O professor/diretor não é a autoridade máxima no momento da construção dos jogos. A centralização é no jogador/aprendente.
Gramática da língua francesa ensinada funcionalmente e reutilizada em novos contextos.	Utilização dos jogos teatrais em diversos contextos desde o emprego das estruturas formais da língua-alvo ao uso dos atos interlocutórios
Uso das competências: .competência gramatical dentro da competência comunicativa Germain (p.203) .competência sociolingüística (sociocultural) .competência discursiva .competência estratégica Canale e Swain (1980) apud Germain (ibid, p.203)	Emprego das competências desenvolvidas pelo aprendiz/jogador durante as aulas de FLE, dentro das diversas situações de jogos.
As regras da L2 não são o objetivo principal; “são necessárias, mas não suficientes para a comunicação” (GERMAIN, p. 203). Priorizam-se as regras de acordo com as intenções de comunicação.	As regras dos jogos teatrais permitem que o grupo interaja de diferentes maneiras. Estas regras, “(...) quer sejam resultados das decisões dos jogadores, quer sejam pré-existentes e aceitas pelo grupo.”, são aplicadas. (MASSARO, 2001, p. 118)
As regras da língua-alvo serão permanentemente produzidas em novos enunciados. Isto ocorrerá graças ao papel que o cognitivismo exerce na formação dos enunciados na memória dos aprendentes (GERMAIN, p.204)	Os jogos teatrais possibilitam o reemprego dos enunciados vistos em sala de aula, sem ocorrer a mera imitação, mas sim o uso das informações linguageiras,culturais etc., guardadas no interior da memória de cada indivíduo
O indivíduo é “um ser ativo”, por este motivo é capaz de enviar a energia física recebida do meio em que atua até o cérebro. A transformação passa pela memória sensorial, depois para a memória em curto prazo, até chegar à memória em longo prazo. (GERMAIN, p. 205)	O indivíduo é “um ser ativo” que recebe os estímulos físicos (as atividades teatrais, sobretudo sensoriais) que o leva a buscar os conhecimentos linguageiros, culturais etc. armazenados no interior da memória dos jogadores/aprendentes, reutilizando-os a cada situação de jogo.
Valoriza-se o conhecimento de mundo do aprendiz que ajudará na compreensão dos conteúdos ensinados, nas situações de comunicação, no intercultural etc. (GERMAIN, p. 205)	O conhecimento de mundo do jogador/aprendente é solicitado no momento de determinadas ações teatrais. Ex.: no restaurante ‘entrer, s’asseoir, commander, manger, régler la note et sortir.La connaissance du monde s’articulerait autour de schèmes rappelant des épisodes propres à chaque situation.’ (GERMAIN, p. 205)

O aprendiz é considerado um ‘comunicador’, um gestor dos sentidos e das mensagens em comunicação. Este contexto lhe permite regular a sua aprendizagem. (GERMAIN, p. 206)	O jogador/aprendente insere-se numa atividade coletiva que lhe oportuniza comunicar-se, gerir sentidos e mensagens. Dessa forma, ele e o grupo poderão saber “onde estão” e “aonde querem” chegar no sentido da aprendizagem.
Uso de documentos autênticos voltados para as necessidades linguageiras e ao interesse do público alvo. (GERMAIN, <i>ibid</i> , p. 207)	O conteúdo dos documentos autênticos ganham “vida” durante o jogo teatral. Por exemplo, a edição de um jornal poderá ser simulada usando-se vários recursos, como seus funcionários fictícios, seus redatores, editores etc. Um restaurante poderá funcionar por meio de uma simulação, com garçons, clientes cozinheiros etc.
As atividades da abordagem comunicativa devem ter como objetivos: “imprevisibilité de la réponse” ‘choix des énoncés’ ‘besoin réel de savoir’ (AL2, p.25 apud Germain, <i>ibid</i> , p. 209)	As atividades que correspondem aos jogos teatrais objetivam: Ações e falas improvisadas seguindo breves comandos destinados ao grupo Escolhas dos enunciados que serão produzidos e compreendidos
A avaliação existe de forma a corrigir o que se considera erro, ou para verificar a evolução linguageira dos aprendentes ou, ainda, para dar uma nova explicação de certos conteúdos.	A avaliação é realizada após cada atividade. Um grupo pode avaliar a atuação de outro grupo.
Todas as atividades possuem uma intenção de comunicação, como: “les jeux, les jeux de rôle, les simulations, les résolutions, de problème, etc.” (GERMAIN, <i>ibid</i> , p. 211)	Todas as atividades priorizam a comunicação por meio dos jogos teatrais que possuem objetivos diversos.
O erro do aprendiz “é visto como um processo natural de aprendizagem” (GERMAIN, <i>ibid</i> , p. 212)	O erro nos jogos teatrais é uma oportunidade de encaminhar-se para um “rejogo”. corrigindo assim as eventuais falhas anteriores.

Fonte: adaptado de Germain (1993); Massaro (2001); Spolin (2001)

2.4 O JOGO E O ENSINO/APRENDIZAGEM DE LINGUA ESTRANGEIRA

O surgimento da abordagem comunicativa foi decisivo para a realização de novas composições das tarefas e exercícios. Estes eram praticados na metodologia anterior como forma pedagógica do estímulo e resposta voltada para a psicologia comportamentalista.

O aprendizado de línguas estrangeiras toma novos rumos; fatores como a emoção humana, a arte, os sentimentos aliam-se às formas de ensino. O termo abordagem deixa de ser um conceito referente a um método comunicativo, para ampliar-se em muitos outros enfoques teóricos, em função do aprendiz, conforme esclarece Puren (1988, apud SILVA, 2003, p. 41):

O termo metodologia aparece atualmente bastante monolítico e exclusivista, preferimos « abordagens » (as quais correspondem à metodologias diversificadas em função de elementos externos aos « aprendentes »: diferentes objetivos, conteúdos e tipos de suportes) e de « rumos » (metodologias diversificadas em

função do «aprendente» por ele mesmo: seus hábitos de aprendizagem, sua psicologia, sua forma de viver)

Neste cenário mais humanístico, o lúdico revela-se como um canal facilitador para o desenvolvimento físico, mental e social dos envolvidos na sua prática, além disso, ajuda a descobrir a própria personalidade de cada indivíduo.

Segundo Fernández (2001), até o início do século XX, a escola, e a sala de aula por sua vez, eram vistas por vários autores como local de dificuldades, fadigas e obstáculos, um lugar desagradável onde os aprendentes deveriam ir forçosamente por mera obrigação, provinda dos responsáveis e também de suas próprias consciências de que deveriam “*ser alguém na vida*”.

A pedagogia de então desconsiderava no processo de ensino/aprendizagem a participação ativa do aprendente, a não ser em sua única função: aprender. Assim, falava-se em ensinar simplesmente, apresentar um programa, um roteiro rígido, que deveria ser ouvido, lido e de certa forma decorado, aceito e absorvido pelo aluno estático. A despreocupação com o interesse, a motivação e o afeto do aprendente era tanta, que qualquer atividade lúdica que pudesse sugerir descontração ou felicidade era restrita ao intervalo entre as aulas.

Ainda nos dias de hoje, muitas instituições e educadores não dão plenamente a importância devida a certos fatores da aprendizagem. O lado emocional e afetivo do aprendente é mister não somente para que seja capaz de aprender, como também para que o queira, para que haja motivação. Infelizmente, o sistema atual ainda não provê tudo que a ciência descobriu no sentido pedagógico; ainda existe uma certa “pressa”, um jogo de “empurrar” o sujeito para frente, “atropelando” sua vontade própria, seu estímulo e, muitas vezes, até mesmo sua capacidade. Antes do sistema, o professor é peça fundamental para uma disciplina – são conhecidos e comuns os casos de aprendentes que não tem bom desempenho em alguma área por não terem boa relação com aquele professor.

Ao passo que, mesmo dentro de qualquer um dos sistemas que já foram usados em todo o mundo e em várias épocas, existem aqueles que trabalham “com” os aprendentes, permitindo-lhes opinião própria, abertura para mudar, para questionar, ao invés de simplesmente impor sua autoridade em sala de aula. Esses são os mestres que mais previnem o fracasso escolar, seja em língua estrangeira ou em outras matérias, mas há de ocorrer um comprometimento da escola para com o professor.

Para prevenir o fracasso escolar, necessitamos trabalhar em e com a escola, realizar um trabalho para que o professor possa conectar-se com sua autoria e, portanto, seu aluno possa aprender com prazer, denunciar a violência encoberta no sistema educativo. (FERNÁNDEZ, 2001, p.78)

Num primeiro plano, o aprendente de língua estrangeira precisa ser conhecido, a escola precisa conhecê-lo mais, saber de sua realidade, de seu referencial, para assim poder oferecer um sistema baseado em sua realidade, em exemplos tangíveis e que possam ser trabalhados. Talvez seja o mínimo que se pode fazer para despertar a vontade de aprender.

Mas, infelizmente, as modernas instituições de ensino tendem a estudar dados, estatística, e esquecem o indivíduo; pior ainda, fazem-no de forma superficial, considerando apenas as carências e deficiências gritantes e latentes do ser humano, deixando de lado as questões afetivas, emocionais, a inspiração, a disposição e a motivação, entre outras.

As escolas, em geral, preferem concentrar-se em habilidades que podem ser facilmente identificadas, isoladas, medidas e avaliadas, a dedicar-se àquelas menos tangíveis e mais profundamente inter-relacionadas. Temos aí uma deficiência muito séria de nosso sistema educacional... (CHAVES; SETZER, 1988, p. 01).

A escola precisa promover o reencontro com o prazer de aprender. Somente através de aulas atrativas, a ponto do aprendente desejar ansiosamente tê-las, contar os minutos para que comecem, ter saudade nas férias e lembrar-se delas com carinho por toda vida, é que se conseguirá motivar realmente uma classe. Para isso, são requisitos mínimos da sala de aula de língua estrangeira conforme Fernandez (2001):

- ser lugar e momento agradável e atrativo;
- proporcionar o ensino/aprendizagem baseado no interesse do aprendente;
- ter espaço lúdico e criativo, gerando livres pensadores;
- otimizar as atividades mesmo diante de poucos recursos;
- considerar a realidade da turma e dos indivíduos;
- trabalhar num contexto multidisciplinar.

Se existe desinteresse, e logo fracasso, na aprendizagem de línguas, é preciso encontrar a raiz do problema que, por ser crônica, pode ser chamada de bloqueio. A aula de línguas precisa modernizar-se a ponto de suprimir os choques entre instituição, sistema e aluno, formando, assim, uma equipe de trabalho de ensino e aprendizagem, todos com o mesmo objetivo, o mesmo fim, prazerosamente.

O fracasso escolar afeta o aprender do sujeito em suas manifestações sem chegar a aprisionar a inteligência: muitas vezes surge do choque entre o aprendente e a instituição educativa que funciona de forma segregadora. Para entendê-lo e abordá-lo, devemos apelar para a situação promotora do bloqueio. (FERNÁNDEZ, 2001, p. 82)

Quando se fala de atividades lúdicas, muitas pessoas pensam em atividades complicadas e que exigem material e recursos caros que estão além de suas capacidades. Na verdade, não é bem assim; muita coisa pode ser feita em papel, cartolina, sistema de cópias, ou até mesmo sem nenhum recurso material adicional, usando o próprio quadro e os cadernos. O lúdico e os jogos são muito valiosos para aprendizagem por vários motivos, pois não são vistos pelos aprendentes/jogadores como tarefas, obrigações ou atividades solenes e cansativas, podendo então oferecer maior oportunidade de aquisição da língua; são interessantes para crianças, adolescentes e adultos; podem ser criados ou adaptados de acordo com o nível de dificuldade desejado; podem ser criados para reforçar uma característica em que o aprendente, ou a turma, não está indo bem, como gramática, ortografia, vocabulário, semântica dentro de um contexto comunicativo; podem ser usados para relaxar a turma entre atividades mais cansativas; podem ser usados para estimular competições saudáveis dentro da sala, entre turmas e até entre escolas; podem englobar atividades como dança, teatro, música, pintura, escultura, literatura da língua-alvo ou outras, e elevam consideravelmente a motivação e o interesse do aluno. (FERNÁNDEZ, 2001)

2.5 O JOGO E A VISÃO DE DESENVOLVIMENTO DO SER HUMANO

O jogo, a brincadeira e o lúdico na educação vêm de uma longa evolução conceitual sobre o desenvolvimento do ser humano. A visão sobre a educação e desenvolvimento passou por diferentes perspectivas em determinadas épocas e lugares, tendo sido elaborada através de vários teóricos. Esta visão se mostra, ao longo da história, dependente do contexto sociocultural em que viveu cada teórico. Arce (2004) relata a visão promovida no século XIX pelo pedagogo Froebel (1752-1852), considerado como o primeiro educador a utilizar o brinquedo como atividade nas escolas. No entanto, Froebel mantinha uma visão romântica e religiosa sobre os alunos, considerando-a como uma semente a ser cultivada, uma dádiva divina que deveria ser integrada à natureza.

Para Froebel o princípio a partir do qual todos os homens seriam iguais se encontrava na relação entre infância e Natureza. Somente conhecendo as relações entre infância, Natureza e Deus é que poderíamos presentear cada indivíduo com o autoconhecimento e a aceitação de seu lugar em nossa sociedade. Como consequência desse processo teríamos uma sociedade melhor. (ARCE, 2004, p. 01)

Segundo Arce (2004), Froebel acreditava que o desenvolvimento e formação ocorriam devido ao que o aprendente recebe do mundo externo, mas isso só seria eficaz se tocasse seu

mundo interior, num processo denominado interiorização. Por outro lado, o contrário seria a exteriorização, onde se inserem os jogos e brincadeiras:

O processo contrário a este é chamado de exteriorização, no qual a criança exterioriza o seu interior. Para que isso ocorra, a criança necessita trabalhar em coisas concretas como a arte e o jogo, excelentes fontes de exteriorização. Uma vez exteriorizado seu interior, a criança passa a ter autoconsciência do seu ser, passa a conhecer-se melhor: é assim que a educação acontece. (id., ibid)

Arce (2004) conta que para Froebel o jogo é a chave para que os adultos, sobretudo os educadores, se comuniquem e conheçam o aprendiz. Nessa relação, o jogo desenvolveria as características comuns humanas nos meninos e meninas desde cedo, preparando-os para desempenhar os papéis aos quais estão predestinados pela força divina. No entanto, essa visão deriva do meio social, do contexto que Froebel vivera, uma sociedade patriarcal e consideravelmente machista. No início do século XX, surge uma outra corrente de pensamento sobre o papel do jogo na educação, desta vez não somente de pedagogos, mas com o suporte de psicólogos e numa realidade sociocultural muito diferente daquela de Froebel. É na União Soviética, sob o regime comunista e o pensamento marxista, que surgem nomes como o de Vigotsky, Leontiev e Elkonin. Neste âmbito, Elkonin preconiza que o desenvolvimento ocorre em estágios bem definidos, pela faixa etária e pela aquisição de certos níveis de desenvolvimento cognitivo.

Sendo um psicólogo comprometido com a construção de uma sociedade socialista, Elkonin entendia que a escola deveria também estar comprometida com a construção dessa sociedade. Somente dessa forma a escola contribuiria para o pleno desenvolvimento do ser humano. Apoiados na concepção materialista-dialética de homem e sociedade, Elkonin, Leontiev e Vigotski desenvolveram uma corrente da psicologia que estudou o desenvolvimento humano e, como parte desse estudo, analisou o papel do jogo na educação... (ARCE, 2004, p. 17)

Segundo Arce (2004), esses e outros teóricos, em especial aqueles situados em países socialistas, viveram sob uma realidade sociocultural onde imperava ciência e o pressuposto marxista de que o ser humano constrói a sua própria história assim como é por ela construído, descartando quaisquer características de uma essência humana divina no homem. Dessa forma, ao contrário do alemão Froebel, o desenvolvimento estava fortemente conectado à educação e à sociedade. O jogo era então considerado por essa corrente de pensamento como a principal atividade para o desenvolvimento do ser humano, mas de forma oposta às teorias de Froebel.

Para Huizinga (1980), o jogo é um dos poucos elementos presentes na cultura da espécie humana, que não foi criado por ela, uma vez que já existia plenamente entre diversos

animais, muito antes que os homens começassem escrever ou falar. Em diversos mamíferos, por exemplo, o jogo se apresenta desde as formas mais simples, quando praticado por dois indivíduos, até as formas mais complexas, envolvendo vários jogadores e até expectadores.

Huizinga (1980) acredita que a psicologia e a fisiologia tentam definir e explicar o jogo, a brincadeira e o lúdico, seja nos animais, nas crianças ou nos adultos. Não tem sido tarefa fácil para essas ciências o êxito de tal definição. Fala-se de descarga de excessos de energia vital, instinto de imitação, preparação dos jovens, treino de autocontrole, desejo de competir ou dominar, impulso inato para exercer uma faculdade e diversas outras explicações. No entanto, há uma considerável divergência nessas tentativas, que, por outro lado, apresentam algo em comum: o pressuposto de que o jogo esteja ligado a algo mais que o próprio jogo em si. A esse mistério, vem somar-se o prazer, o divertimento, que o torna ainda mais difícil de ser estudado sistematicamente de forma quantitativa, resistindo a toda forma de interpretação lógica.

O mais simples raciocínio nos indica que a natureza poderia igualmente ter oferecido a suas criaturas todas essas úteis funções de descarga de energia excessiva, de distensão após um esforço, de preparação para as exigências da vida, de compensação de desejos insatisfeitos etc., sob forma de exercícios e reações puramente mecânicos. Mas não, ela nos deu a tensão, a alegria e o divertimento do jogo. (HUIZINGA, 1980, p. 05)

Segundo Huizinga (1980), uma vez que o jogo está presente em praticamente todas as formas de vida, desde o mais simples animal às mais complexas sociedades e organizações, podendo ser reconhecido rapidamente independente da língua falada, até mesmo nas civilizações que não tenham uma palavra para *jogo* ou *divertimento*, e por existir antes mesmo da cultura e logo não ser fundamentado em elementos racionais, há de se considerar a totalidade deste fenômeno, com a qual ele deve ser avaliado e estudado.

Segundo Ferreira Neto (1999), a construção da vida psicológica só é possível através das ações dinâmicas do corpo onde a mente se manifesta, ou seja: a imobilidade total – com ou sem o bloqueio dos cinco sentidos – num ser sem vivência, como uma criança muito nova, implicaria no não desenvolvimento de sua mente, e no caso de um indivíduo que já tivesse certa vivência, somente evoluiria dentro do limite imposto pelas combinações daquilo que tem na memória. A idéia-chave é a de que sem movimento não há evolução, cognição ou educação de forma completa e saudável. Nessa questão, o corpo é a única comunicação do ser com o meio que o cerca, e é através do corpo que ocorre a interação com as diversas situações

desse mundo exterior; o lúdico e o jogo assumem o papel de facilitadores de treino, de cognição, de evolução.

Braz (1998) acredita que o processo de aprendizagem é sensível a fatores como a motivação e a segurança, sendo que estes fatores são responsabilidade do profissional que usará o jogo, o lúdico para promover a interação do aprendente/jogador com os espaços e objetos. Nesse aspecto, tem destaque a função de incentivar os alunos, promover situações novas, introduzir ou modificar materiais e espaços, regras, colocar problemas para serem resolvidos e, sobretudo, observar que uma boa parte das modificações e novidades seja baseada em sugestões dos próprios alunos.

Para Verderi (1999), o objetivo maior do educador é o de fugir das regras e fórmulas prontas em massa, e despertar no aprendente o interesse para explorar o novo, o desconhecido, promovendo momentos de reflexão e re-leitura de conhecimentos e vivências corporais pré-adquiridas. O caminho para esse objetivo maior é o jogo, onde é possível aprimorar o desenvolvimento do aluno através da sua visão como um todo, e não de uma dicotomia corpo e mente.

Nosso trabalho educativo, quando adequado à espontaneidade e à liberdade de expressão, promove no aluno a construção do conhecimento, ao passo que se ele estiver vinculado a normas disciplinares rígidas, tornar-se-á um como corpo-objeto, sem a liberdade de expressão, que repete tudo o que vê e o que se faz. Teremos, então, um produto final, fotocópia bem mal feita de um produto inicial, modelo que se impõe. (VERDERI, 1999, p. 32)

Alberti e Rothenberg (1984) acreditam que durante a atividade lúdica o aluno vive uma experiência totalizadora, utilizando todos seus componentes motores, afetivos e cognitivos, o que envolve o corpo, a linguagem, o ambiente, os outros jogadores e os objetos. Nesse universo, o papel do educador é de facilitar a interação sem exigir todos os limites, sem intervir de forma muito direta, promovendo assim um ambiente que possibilite o jogo em grupo, a convivência e a socialização.

Para Fadel et al. (2003), a educação enfrenta um problema sério: a presença maciça da alta tecnologia nas atividades lúdicas. Os videogames, computadores, brinquedos de controle remoto e outros equipamentos têm ocupado cada vez mais um espaço que era destinado a jogos populares, substituindo a atividade de grupo por atividade individual. A perda de contato com os jogos de grupo vem ocorrendo, sobretudo, devido ao processo de urbanização e industrialização da sociedade, onde o próprio consumismo determina a disseminação da alta tecnologia em diversos setores, inclusive na educação, na cultura e no lazer. Diante desta

tecnologia em forma de jogo, o aprendente, sem perceber, assume uma atitude passiva, onde é apenas um receptor ou imitador, ainda que sob a ilusão de estar manipulando o jogo.

2.6 “TÉCNICAS DRAMÁTICAS” X “PRÁTICAS TEATRAIS”

Conforme já foi ressaltado anteriormente, dentre as práticas consideradas lúdicas, a que possui especial importância nesta dissertação são aquelas de caráter teatral, que abrangem propriamente o jogo teatral. Cabe, a partir deste momento, fazer um esclarecimento sobre dois termos usados com frequência, mas que possuem enfoques diferentes e tendem a seguir caminhos diversificados quanto à prática: trata-se das “técnicas dramáticas” e das “práticas teatrais”.

Segundo Massaro (2001, p. 62), o termo “técnica teatral” é o mais utilizado no contexto da didática das línguas estrangeiras, implicando, dessa forma, em colocar o “drama”, a ação simplesmente no processo da aquisição/aprendizagem da língua estrangeira. Para Massaro, os procedimentos que se voltam para o estudo da língua-alvo não podem descartar a análise e certos enfoques da “construção gradativa do saber teatral, propriamente dito.” Este último é considerado pelo autor mais abrangente, pois o teatro é visto “como objeto de aprendizagem, tão importante quanto o objeto de aprendizagem de língua estrangeira.”

Massaro (ib., ibid.) esclarece que:

Tratam-se de experiências mais recentes, composta por um sistema de signos, dos quais o signo lingüístico nada mais é do que um entre outros; no Teatro, é a junção de signos visuais, sonoros, lingüísticos, paralingüísticos e espaciais que compõem a mensagem a decodificar.

O fato de realizar a junção de signos faz com que o termo “práticas teatrais” seja mais abrangente, partindo deste o uso da teatralidade presente no ensino de línguas até às ações empregadas nas atividades escolhidas pelo professor. A teatralidade definida por Grekos (1995) apud Massaro (ib., p.63) define-se a partir do senso comum sobre o conceito de teatro: ator, platéia e o palco; esta idéia estende-se para a sala de aula pelo comportamento do professor que é comparado ao papel de um ator, enquanto que os aprendentes fazem o papel da platéia e a sala de aula é o palco. Estabelece-se uma comunicação entre ator e platéia e cria-se uma correspondência entre o mundo “fictício” do palco e “mundo” real” da platéia.

O melhor deste cenário é que o aprendente pode sair do papel que lhe foi atribuído ao longo da história do ensino, como mero recebedor de conhecimentos, para ser também o ator dentro de uma determinada situação comunicativa.

Ele vai integrar um constante jogo entre o ficcional e o real, conforme ressalta Massaro (ib., ibid.) apud Grekos (1995, p. 70):

Uma corrente de “comunicação” se cria e o jogo entre o “fictício” do universo particular da classe e o “real” da vida exterior é constante (...) Na classe, nós nos encontramos, como no teatro, em um espaço convencional, gerenciado por leis bem precisas que permitem uma melhor compreensão do mundo e, ao longo prazo, sua conquista.

Massaro (p. 64) destaca que a existência da teatralidade no ensino de línguas parece estar clara, por constituir-se de “qualidades teatrais”, porém, não se trata de Teatro “no sentido estrito– substantivo – do termo.” Para ele, é importante esclarecer antes de qualquer ação voltada para abordagens pedagógicas em contexto aquisição/aprendizagem de FLE que existem duas distinções operatórias: “práticas adjetivamente teatrais” e “práticas substantivamente teatrais”.

A fim de esclarecer estes dois termos, Massaro (p.65-66) assim os definiu:

- **Práticas adjetivamente teatrais:** todas as técnicas dramáticas que mesmo sendo oriundas do domínio teatral, estabelecem uma relação de parentesco distante com o Teatro, uma relação “adjetiva” com o Teatro, na medida em que **não há intenção clara de se fazer Teatro**, enquanto linguagem, enquanto Arte sofisticada de representação, articulada pela célebre tríade descrita por GUINBURG (1996-97): **texto, ator e público**. Poderiam ser consideradas, portanto, *práticas adjetivamente teatrais* as técnicas que têm como objetivo a dramatização de um diálogo pré-existente, ou que visem, em outros casos, à elaboração pelos aprendizes de um discurso *simulado controlado*, através, por exemplo, dos jogos de papéis (“jeux de roles” em francês, “role play games” em inglês), ou ainda das simulações globais (“simulations globales”, em francês).
- **Práticas substantivamente teatrais** visam o teatro enquanto Linguagem, enquanto Arte sofisticadas de representação, e que portanto, se estabelecem a partir de uma **intenção clara de se fazer Teatro**, através da manipulação de seus elementos essenciais: texto, ator e público. Experiências pedagógicas que culminam com encenações de textos dramáticos do repertório originalmente escrito na língua estrangeira, realizadas pelos alunos, transformados em atores amadores, com o auxílio de um professor/encenador, ou ainda, por exemplo, outras experiências pedagógicas que visam à criação e escrita de um texto dramático na língua alvo para posterior encenação pelos próprios alunos/atores/dramaturgos [...].

Massaro (2001), durante as suas digressões, defende as práticas substantivamente teatrais²¹, primeiramente por julgar que as suas experiências linguageiras possuem caráter

²¹ Estas práticas teatrais defendidas por Massaro (2001) influenciam a partir de agora esta dissertação pelo fato de sua autora compartilhar da mesma visão teórica e prática defendida por aquele autor.

sociointeracionista, fator primordial para que o aprendiz desenvolva a sua espontaneidade e atinja a aquisição da língua-alvo, definida pelo autor como “engajamento” de si próprio e do outro numa determinada situação discursiva. Ele chega a esta conclusão após realizar uma análise da ação teatral ao longo da história da didática das línguas, suas metodologias e abordagens, que serviram como ponto de partida para compreender que as práticas adjetivamente teatrais estão mais ligadas à pedagogia tradicional, enquanto que as práticas substantivamente teatrais influenciam um novo comportamento pedagógico-cognitivo do contexto escolar. Mas não é o suficiente saber a respeito de suas bases teóricas, pois o grande desafio, segundo o autor, é escolher quais são “os procedimentos mais adequados para favorecer o desenvolvimento paulatino e balizado da competência de expressão oral dos aprendizes”.

Seria demasiadamente simples apontar que o único problema das práticas adjetivamente teatrais restringe-se somente à sua pedagogia tradicional. É preciso apontar por quais razões seus procedimentos são assim considerados, entre eles o mais acentuado trata-se de alguns direcionamentos pedagógicos do discurso, chamados desta forma por Massaro (ib., p. 85) de “*discurso simulado controlado*”. Eles foram ganhando espaço pouco a pouco nas intervenções didáticas dos professores, por esse motivo as práticas adjetivamente teatrais tornaram-se freqüentes ao longo da história da didática. Definidos de acordo com seu autor como:

[...] procedimentos que, pretendendo favorecer o reemprego de formas lingüísticas previamente trabalhadas na produção de um discurso oral dito “espontâneo”, dito mais “autêntico”, reproduzindo a “realidade” da comunicação em língua estrangeira, acabam favorecendo, a nosso ver, quando muito, o aparecimento de uma *simulação controlada do discurso*. Assim, além do discurso oral didático (o do professor) e do discurso pasteurizado dos materiais pedagógicos, surge uma outra categoria de discurso: *o discurso simulado pelos aprendizes, sob o controle do professor*.

Estas formas de discursos são freqüentes no contexto da sala de aula e influenciam as práticas teatrais, levando-as para muitos caminhos equivocados devido às dificuldades que se tem de traçar as fronteiras de cada prática. Foi dessa forma que Massaro (ib., p.87), baseando-se em Caré & Debyser(1978), chega à conclusão de que ao tentar classificar ou encontrar terminologias para as práticas teatrais, assim como os seus objetivos formulados, é algo difícil pelo seguinte fato:

[...] estas imprecisões decorrem do fato de que a obra foi preparada de 1976 a 1978, época profundamente marcada pelas concepções teóricas de Petar GUBÉRINA, que haviam culminado com a elaboração da Metodologia SGAV, considerada uma revolução sem precedentes. Em outras palavras, criticamos os “rótulos” dados a

alguns procedimentos e não as finalidades para as quais são descritos e analisados os procedimentos [...]

Na verdade, são esses rótulos citados pelos autores que acabaram se firmando em muitas atividades em sala de aula, sem, contudo, haver uma análise ou o conhecimento por parte de quem as aplica, a fim de saber quais as suas finalidades muitas vezes camufladas nas entrelinhas de um termo que para muitos parece claro e definido, mas que, na verdade, leva para um caminho oposto àquele pretendido. Dessa forma, há necessidade de se esclarecer as diferenças, os pontos em comum quando existentes, a ligação entre as terminologias etc.

2.6.1 Os procedimentos teatrais: seus conceitos e suas finalidades

Segundo Massaro (2001, p. 89), o primeiro esclarecimento a ser evidenciado quanto aos procedimentos teatrais diz respeito aos termos Teatro e Drama. No contexto escolar, quando se pensa em introduzir o teatro como atividade, logo vem a idéia restrita ao drama, conseqüentemente as ações que são realizadas não delimitam uma fronteira entre o que vem a ser realmente cada um dos termos.

Massaro (ib., ibid.), baseando-se em autores como Way e Koudela (1990), esclarece que o Drama é “um fator educacional” enquanto que o Teatro “é uma arte sofisticada de comunicação”. Complementando sua análise, acrescenta ainda a ressalva dos autores que consideram o seguinte:

O Drama lida com o comportamento lógico dos seres humanos, enquanto o Teatro lida com o objetivo de dar uma ilusão de lógica em circunstâncias de comunicação que são muitas vezes ilógicas. Alcançar essa ilusão é tarefa do artista, seja ele produtor ou ator, e só pode ser realizada plenamente por meio do treinamento apropriado e contínua prática da arte teatral.

A falta de esclarecimento dos termos e das ações que envolvem o Drama e o Teatro reflete nas atividades executadas pelos aprendentes sob a orientação do professor, pois este tende a demandar tarefas que visam mais precisamente ao comportamento humano (o drama), seguindo para uma outra fronteira que diz respeito ao jogo dramático e ao psicodrama. Mas, por que afinal chamar atenção para esses fatores que parecem tão comuns e simples?

Para Slade (1978) apud Massaro (2001, p. 90), é necessário esclarecer que, durante o Drama, “a criança descobre a vida e a si mesma através de tentativas emocionais e físicas e depois através da prática repetitiva que é o jogo dramático”.

O espaço do jogo dramático, por sua vez, tem sua fronteira entre o que se considera real e o que se considera imaginário. Por esses motivos, o professor que escolhe introduzir na sala de aula atitudes teatrais deve estar ciente e ter conhecimento de que estará lidando não somente com uma “simples prática lúdica e inovadora”, mas com algo especificamente físico, mas que também, conforme o seu direcionamento, pode aproximar-se dos limites psicológicos.

Slade (1978) considera ainda que durante a experiência dramática infantil, seja ela realizada de forma individual ou em grupo não, existe teatro “no sentido adulto” como assim o definiu, mas sua existência poderá ser acrescentada caso o seu diretor assim desejar. O Teatro no sentido adulto diz respeito ao “entretenimento” ordenado e, também, “uma experiência emocional compartilhada; há atores e público, diferenciados”.

Finalmente, estes conceitos vão influenciar diretamente na análise da dramatização, pois sendo ela um recurso bastante utilizado em sala de aula, não atinge o objetivo proposto por Massaro (2001), que é de uma prática do “discurso simulado controlado”. Ele esclarece que a dramatização é uma prática adjetivamente teatral, sendo que o seu procedimento está direcionado para a “reprodução/ restituição do diálogo de base”. Massaro enfatiza que a dramatização teve sua presença marcante durante a Metodologia SGAV que considerava “o aluno um ator”.

Caré & Debyser (1978) apud Massaro (ib., ibid.) conceituam a dramatização como: “[...] toda interpretação realizada pelos alunos, de um diálogo de seu método, seja esta interpretação fiel ao texto, ou que ela comporte algumas variantes e/ ou alguns elementos de improvisação [...]”

Outro procedimento considerado adjetivamente teatral e que não se enquadra dentro das práticas substantivamente teatral defendida por Massaro é o jogo de papéis (Jeux de Rôles – JdR), prática muito freqüente nos manuais de língua estrangeira e apontado, sobretudo, dentro da Abordagem Comunicativa.

Do ponto de vista de Caré (1983) apud Silva, S.L.B (2003, p. 43), o jogo de papéis “é uma técnica de simulação entre outras”, ou “expressão dramática”. Surge em oposição à prática da dramatização no método SGAV, que, segundo Silva, S.L.B (ibid), “o aluno lia ou decorava o texto com uma certa carga dramática.” Iniciando a partir deste ponto, os primeiros passos para a introdução dos jogos de papéis no contexto da didática das línguas, tendo como diferenças, o fato de o aprendente ter mais liberdade durante as ações do jogo, a improvisação seria solicitada sempre, assim como a percepção do papel do personagem sendo mais espontânea, fator primordial para o desenvolvimento da aprendizagem. Assim, esclarece o

autor, tem-se um roteiro aberto, “canevas ouvert”, cujo desfecho será criado pelos aprendentes/jogadores, sob a orientação do professor/diretor. Diferentemente do método SGAV, em que os participantes teriam de memorizar um texto com roteiro fechado e com um final já traçado pelo autor.

Os jogos de papéis também apresentam suas delimitações fronteiriças, pois ao originarem-se de pesquisas psicoterapêuticas, podem seguir outros rumos que não sejam aqueles traçados com objetivos de aquisição de língua estrangeira. Massaro (2001:92) teceu relevantes considerações a respeito desta questão, baseando-se no criador do psicodrama e da psicoterapia de grupo, Jacob Moreno, chegando à conclusão de que [...] o ser humano deverá aprender a assumir diversos papéis, que para MORENO, se classificam em três categoriais principais: psicossomáticos ou fisiológicos, sociais ou sócio-profissionais e psicodramáticos. (MASSARO, *ib.*, p.92)

O autor esclarece ainda que:

Os papéis sociais ou sócio-profissionais exigem uma “tomada de papel” (la prise de rôle), o ou seja, processo pelo qual os valores e as atitudes sociais se internalizam, são assimilados. Cada cultura produz papéis específicos e estilos diferentes de desempenhar os papéis sociais comuns; sendo assim, os papéis são uma mistura de estereótipos sociais coletivos, de interiorização de modelos, de imitação ou contra – imitação destes modelos.

E, por fim, considera que:

[...] o ser humano tem uma forte tendência a se fechar em um papel ou em um leque muito estreito de papéis. Daí a necessidade de construção de uma teoria psico-sociológica dos papéis, contra-papéis e interação da vida cotidiana e de métodos que favoreçam o desenvolvimento da personalidade (de acordo com o autor, conjunto de papéis disponíveis) e da criatividade, como fonte para a libertação do estreitamento do leque de papéis: a psicoterapia e o psicodrama.

Sem dúvida, a partir do momento em que se opta por trabalhar com as práticas teatrais no ensino/aquisição de línguas estrangeiras, é necessário que o professor tenha discernimento de todos os procedimentos que irá colocar em prática, para que não se confunda atos pedagógicos com atos terapêuticos. Bezerra (1994, p. 18) afirma que durante as improvisações é comum recorrer à emoção, às sensações etc. Isso pode levar a um apelo muito forte de variados sentimentos que podem ser prejudiciais aos participantes, por isso, a autora defende que questões de ordem pessoal e afetiva devem ficar fora das atividades. Da mesma forma pensa Massaro (p.96); para ele, a tendência do psicodrama é que o participante

vai incluir durante o jogo situações de sua própria vida pessoal, sobretudo experiências mal-sucedidas, ou ainda, alguma conjuntura que o terapeuta o faz imaginar para poder superar certos traumas do passado ou preparando-o para o futuro.

No jogo dramático, por exemplo, pode vir a acontecer o mesmo fenômeno, confundir-se atitudes de ordem terapêutica com aquelas de ordem teatral. Bezerra (1994, p. 17) destaca que o jogo dramático não é nem realidade e nem ficção, daí a sua complexidade para definir as suas fronteiras. J.C.Lallias e J.L.Cabet apud Bezerra, situam-no como “un troisième lieu, à la croisée et du réel, qui autorise à la fois un essai sans risque et un apprentissage des règles”. Acrescentando que se trata de “espaço de ficção (ou espaço simbólico)”, porém, nesse espaço se dá oportunidade para que a imaginação, as fantasias e os sonhos sejam liberados.

Bezerra (ibid) ressalta que é preciso todo o cuidado para que o jogador (sobretudo uma criança) não se isole no momento do jogo dentro da sua própria imaginação, deixando de perceber a realidade daquele momento. É preciso que o grupo esteja em sintonia para que não haja a “quebra” do ritmo do jogo, como, por exemplo, a fuga da realidade. Trata-se de idas e vindas pelo consciente, mas que todos devem ser capazes de distinguir o momento da ficção e da realidade. A autora relata uma experiência com duas crianças do maternal, jogando juntas, uma fazia o papel de pai e a outra de filho; em um determinado momento, o pai fictício falou forte com o filho, este começou a chorar, acreditando que realmente tratava-se de seu pai. Num caso como este, o jogador termina com o jogo por não saber distinguir uma situação fictícia.

É preciso que não se confundam as ações que estão na fronteira entre o ficcional e a realidade. É o caso dos jogos de papéis e do psicodrama, principalmente por Moreno ter considerado de uma forma generalizada “jogo de papéis, sócio-drama, psicodrama, mimodrama, esquetes de formação etc., parte das ações do “psicodrama”. (MASSARO, ib., p. 94). Quanto aos jogos de papéis, Massaro (p. 96) afirma que se trata de “situações típicas ou banais”:

[...] com o objetivo de formação através da interação com outros co-autores. Tem, portanto, um caráter de treinamento de novos “papéis” a desempenhar. [...] Sem sombra de dúvida, podemos conceber jogos de papéis que permitam a nossos aprendizes desempenhar “novos papéis” falando em língua estrangeira, sem entrar no psicodrama propriamente dito.

Mesmo tendo esclarecido estas diferenças entre o que é o psicodrama e o jogo de papéis, Massaro (ibid) questiona se enquanto o aprendente joga, representa um personagem, existiria realmente nesses atos o que ele chamou de “engajamento discursivo”. Este autor, em

suas experiências enquanto professor/diretor, observou que durante a participação dos aprendentes nos jogos de papéis eles produziam um “discurso simulado controlado”, que, segundo Massaro, era reelaborado de acordo com os diálogos que lhes eram dados, e dessa forma todos exercitavam “atos de fala artificialmente simplificados, organizados em progressão linear, portanto sem grandes possibilidades de extrapolação dos limites já impostos pelo contexto do diálogo de origem.”

O autor citou o exemplo de uma simulação de comunicação telefônica, quando as situações languageiras não ultrapassam o elementar e funcional, sendo que quando se torna mais complexa, como um momento de convencer alguém sobre determinado assunto, por exemplo, não se atinge o resultado devido. Para Massaro (ibid), estes e outros motivos anteriormente citados são provas de que os jogos de papéis não chegam ao objetivo que o autor defende, a ser alcançado “o engajamento discursivo do aprendiz em língua estrangeira”. Sem contar, segundo ele, com a forte possibilidade de repassar personagens estereotipados, devido ao medo por parte dos professores de criar um psicodrama, não aprofundam a ação, os mesmos correm os riscos de solicitar aos jogadores/aprendentes mera composição de personagem que repassam estereótipos culturais.

Massaro defende que à medida que o aprendente se utiliza cada vez mais da improvisação e da espontaneidade, maior lhe será cobrado o seu “engajamento discursivo”. Por esses motivos todas as práticas voltadas para a dramatização, geralmente muito usada no contexto ensino/aprendizagem de línguas, não contempla o objetivo proposto pelo autor. Segundo ele, são rótulos como “dramatização repetitiva” e “dramatização com variações” que se resumem a reconstituírem os diálogos dos manuais, repetindo procedimentos que alguns autores gostariam de repassar como inovadores, mas que, na verdade, reproduzem uma visão da metodologia SGAV. Esta conduta levou o autor a concluir que:

Parece-nos claro o vínculo deste procedimento com os pressupostos teóricos da Metodologia SGAV, principalmente com as concepções de Petar GUBÉRINA, segundo as quais uma língua natural é antes de tudo um conjunto acústico-visual e a língua falada é um meio estrutural – global de expressão individual em contexto social. Sendo assim, a dimensão paralinguística deverá ser acentuada: atitudes, gestos, mímicas, entonações e ritmos do diálogo falado.

Destacando ainda que:

A metodologia SGAV fundamenta-se, portanto, na teoria da fala de GUBÉRINA só poderia recorrer a uma prática que incluísse explicitamente recursos a práticas adjetivamente teatrais. A fase de repetição intensiva do diálogo, por exemplo, era feita de tal maneira que a fala do personagem (incluindo seus gestos, suas

expressões faciais, sua entonação) fosse imitada *opis litteris*. (...) Esta “recriação do meio falante” nos leva às fronteiras do discurso simulado controlado, através sobretudo do procedimento de dramatização do diálogo do método, prática adjetivamente teatral.

As teorias e observações do autor não bastaram para que ele chegasse à conclusão de que os procedimentos acima citados não levam o aprendente a alcançar o seu “engajamento discursivo”; suas experiências com oficinas teatrais demonstram que os aprendentes de língua francesa atingiram o engajamento discursivo por meio do “contexto ficcional engedrado pelo Teatro. Esta experiência permitiu-lhe comprovar que as ações feitas no Teatro não se constituem mera “reprodução/ re-produção/ simulação de situações cotidianas banais”.

A partir deste ponto é possível direcionar a prática teatral para um objetivo de engajamento, como assim classificou Massaro. Retomando este contexto, Gremmo e Heloc (p. 38-39), chamam a atenção para a necessidade de uma abordagem metodológica da compreensão oral diferenciada, dando conta que existem especificidades; “de um lado, a situação oral e uma não escrita, e, de outro, situação de compreensão e não expressão”. Assim, no contexto ensino/ aprendizagem as atitudes devem estar diretamente ligadas com as suas especificidades. Para estes autores, percebe-se que na prática da sala de aula, fala-se muito em “especialização das atividades”, mas esquecem da “separação das atitudes”. Significando que cada especificidade anteriormente citada deve se fazer uma ruptura total e hermética entre a aprendizagem de cada. Mas os saberes que necessitam ser abordados e desenvolvidos não precisam necessariamente se limitar a uma atitude somente; por exemplo, para desenvolver uma atitude de compreensão oral, o aprendente não precisa se limitar às atividades desta especificidade. O desafio é utilizar todos os saberes possíveis para se chegar a uma determinada especificidade.

Reforçando esta idéia anterior, Gremmo e Heloc (p. 39) afirmam que:

O processo de compreensão baseia-se em atividades de informações que estão situadas em diferentes níveis. Segundo um discurso « autêntico » (quer dizer numa situação de comunicação determinada) são discursos em que seus diferentes níveis se encontram e são pertinentes uns com relação aos outros.

O desafio lançado para o professor é saber quais são as atividades que possam fazer acontecer as atitudes citadas por Gremmo e Heloc, que possam ir além das especializações ou rótulos; elas devem englobar todos os saberes. Pensando neste contexto, convém citar dois autores que por meio de suas teorias e práticas do Teatro-Educação muito contribuíram para colocar a autenticidade nas atividades: trata-se de Spolin (2003, p. 2001) e Ryngaert (1977), a primeira contribui com sua experiência com os jogos teatrais, e o segundo, com os jogos

dramáticos. Por esse motivo, os principais pontos de suas abordagens teatrais serão vistas daqui em diante, procurando fazer uma ligação com o contexto ensino/aquisição da língua francesa, tendo em vista que seus parâmetros são voltados para a educação em geral; assim, se faz necessária a adaptação de muitos aspectos para atividade linguística. A respeito desses aspectos, Massaro (p.108) considera que as atitudes a serem trabalhadas deverão ser voltadas para a coordenação motora, teatral e lingüística. Para ele, são práticas substantivamente teatrais aquelas que possuem como embasamento os jogos de Spolin e Ryngaert, entre outros.

2.7 OS JOGOS TEATRAIS DE SPOLIN

As propostas de trabalho de Spolin possuem princípio educacional; o teatro é considerado um meio de transformação pessoal e social. A obra de Stanislavsky (considerado o primeiro autor teatral a lançar questionamentos fundamentais a respeito do processo de educação no teatro Koudela (2003, p. XXIV), inspirou diretamente a autora, que passou a realizar pesquisas com crianças em comunidades de bairro em Chicago²²; suas técnicas teatrais ultrapassaram as fronteiras americanas, passando assim a integrar experiências educativas em vários países.

No Brasil, a proposta de se trabalhar com jogos teatrais surgiu com o grupo de alunos do curso de Pós-graduação em Teatro/Educação, na Escola de Comunicação e Artes da USP, quando estes desenvolveram pesquisas nesta área, resultando na tradução do manual “Improvisação para o teatro” de Spolin, sob a coordenação da professora Ingrid Koudela.

Os jogos improvisacionais da versão original do livro da autora americana foram adaptados para a realidade brasileira, a partir da substituição de alguns jogos tradicionais americanos para alguns jogos tradicionais brasileiros. No entanto, alguns aspectos, como o incentivo à espontaneidade, o respeito ao grupo, o autoconhecimento, o reconhecimento da sua própria cultura, e outros, foram considerados aspectos imutáveis não importa onde sejam executados, por quem e para quê.

²² A proposta educacional de Spolin é consequência do contexto histórico do teatro americano, que passou por uma revolução e que consistiu em realizar a reflexão em torno de seu próprio processo de criação. Este período foi definido por Koudela (2003:XXIII), como “uma síntese do teatro moderno”. As novas técnicas eram desenvolvidas nos encontros de vários grupos em *workshops*, com o trabalho de experimentação de textos teatrais de autores individuais ou coletivos.

Spolin transformou cada resultado das experimentações em pesquisas que se prolongariam durante anos, junto a grupos de teatro improvisacional. Este fator foi fundamental para desenvolver os elementos essenciais ao processo expressivo do ator.

O caráter educacional dos trabalhos da autora caracteriza-se por segmentar técnicas teatrais complexas, para que cada envolvido nas atividades improvisacionais de teatro pudesse entendê-las e naturalmente utilizá-las em cada momento de atuação. O objetivo principal, segundo Koudela seria “a procura da autenticidade e verdade, o teatro tornar-se a possibilidade de restauração da verdadeira produção humana”. Esse objetivo seria alcançado por meio da utilização dos jogos de improvisação.

O jogo defendido por Spolin apareceu como base para o treinamento de teatro. A princípio, foi considerado um meio para libertar a criança.²³

Os trabalhos não se limitavam ao contexto teatral, no sentido de se enfatizar somente “a arte de representar”. As experiências com diversas platéias, inclusive escolar, foi a chave para se abrirem as portas para a descoberta do jogo teatral usado num contexto educativo, não somente para o teatro, mas para diversas outras situações em que o jogo seria colocado, dependendo dos objetivos, do público, da avaliação e de quem o aplica.

Essas considerações básicas a respeito do jogo de improvisação foram imediatamente reconhecidas: “Longe de estar submisso a teorias, sistemas, técnicas ou leis, o ator passa a ser o artesão de sua própria educação, aquele que se produz livremente a si mesmo”. (KOUDELA, 2003, p. 24).

Portanto, o sujeito participante do jogo, independente de ser ator ou não, será também o responsável pela construção dos saberes envolvidos naquele processo. Este aspecto possui uma ligação com a autonomia da aprendizagem que é um fator determinante também para o ensino-aprendizagem de línguas: os saberes, as competências, as interações estão envolvidos durante as atividades teatrais e nas atividades de linguagem.

Mas é necessário estar claro para o professor-diretor e demais participantes quais os caminhos a serem seguidos para alcançar-se a autonomia dos sujeitos da aprendizagem. No caso das atividades teatrais, Spolin procurou deixar de lado o conceito de “talento” para incentivar o processo de criação que se estende a todos os “jogadores”²⁴

Mas antes de tudo é preciso ter esclarecido os conceitos de regras e dos objetivos do jogo teatral:

A regra geral é resolver um problema. Os envolvidos ficam livres e naturais para a solução do mesmo. Não existirá uma autoridade de fora fazendo imposições aos jogadores, porque ao aceitarem as regras do jogo por eles definidas, haverá uma relação de confiança entre os membros do grupo, mesmo que normalmente as regras sejam sinônimos de

²³ Esta informação encontra-se no prefácio de “Improvisação para o teatro”; a autora não especifica o sentido de “libertar a criança”, se no sentido do desenvolvimento da personalidade ou ainda, como atores infantis que necessitariam aprender técnicas teatrais. Ainda no prefácio daquele livro, Spolin, V., cita as experiências de trabalho realizadas num pequeno teatro, em que a platéia era composta de crianças e adultos da vizinhança que tiveram participação fundamental quanto à fundamentação do jogo de improvisação. A platéia assistia às apresentações da *troupe* que realizava improvisações para crianças. Os artistas escutavam a opinião dos espectadores e transformavam cada sugestão em cenas improvisadas. Essas experiências deram origem aos primeiros artigos e aos livros da autora norte-americana.

²⁴ As experiências com teatro possuem grande valor. Desde que se deixe de lado a submissão às técnicas ou a idéia de que fazer teatro é uma atividade para especialistas. O mais importante, neste momento, é a consciência quanto ao processo de criação, não importando se é um profissional, amador ou criança.

obrigatoriedades, e nas atividades teatrais a consciência do processo de criação dará mais segurança ao grupo participante, porque este, sob a orientação do professor animador e de todo um contexto apresentado sob regras e procedimentos apresentados pelo jogo, indicará quais caminhos seguir e quais objetivos estão tentando alcançar. A criação pode ocorrer a partir do momento em que o indivíduo estará envolvido no ambiente²⁵ do jogo. imposição na maioria das atividades em que estas aparecem. A aceitação das regras é uma prova de autodisciplina e crescimento. Este último se dá devido à busca do objetivo determinado no jogo, assim provocando a espontaneidade. Que resultará na liberação de cada participante de forma: física, intelectual e intuitivamente.

Quanto ao objetivo, Spolin (2001, p. 10) o define como: “(...) o principal resultado que um diretor espera obter de cada jogo. Todos os jogos têm múltiplos usos. Mas os diretores podem resolver problemas particulares surgidos no ensaio consultando o Objetivo”.

Como exemplo de objetivo dentro de uma prática voltada para atores pode ser citado: “Ajudar os jogadores a trabalhar juntos”; outro exemplo, na prática do ensino-aprendizagem de língua estrangeira, pode-se incentivar a auto-apresentação etc.

Os problemas a serem resolvidos podem ser os mais variados possíveis, desde aqueles voltados para aspectos teatrais e/ou aqueles de razão linguageiras, mas sempre tendo em vista que tudo gira em torno do objetivo principal que é alcançar a realidade de comunicação. Massaro (2001, p. 22) reuniu os principais pontos da teoria dos jogos improvisacionais de Spolin (2003) a fim de esclarecer melhor quais os princípios e elementos que servem de base constantemente durante a prática dos jogos, independentemente do direcionamento a ser alcançado, assim tem-se:

- . Como princípio fundador a improvisação espontânea;
- . Como objetivo primeiro, o de conduzir o participante a “*experenciar*” a própria estrutura do jogo formal, formada pelos seguintes elementos: *foco, instrução, processo de solução de problemas, fisicalização, expressão e acordo de grupo, platéia, e avaliação*;
- . Como objetivo segundo, o de conduzir o participante a experimentar gradativamente cada um dos componentes intrínsecos da estrutura dramática (o espaço – *o onde* -, as personagens – *o quem*, a ação e o - *o quê*).

²⁵ Na teoria de Spolin (2003, p. 03), o ambiente poderá permitir ou não que o indivíduo aprenda alguma coisa. Assim como o indivíduo permitirá ou não que o ambiente lhe ensine algo. O processo de experienciar ocorre quando o sujeito penetra no ambiente e envolve-se totalmente com ele. Este envolvimento ocorre nos níveis: intelectual, físico e intuitivo.

O grupo deverá ser capaz de encontrar a solução para um problema. Este pode estar relacionado à personagem, à emoção, ao uso da linguagem ou, ainda, ao posicionamento no palco etc. dado pelo professor/diretor, que terá a função de atuar de acordo com as necessidades do mesmo.

As estruturas dos jogos podem levar a dois elementos de muito importância para o desenvolvimento da aprendizagem: a espontaneidade e a intuição. A espontaneidade, na concepção de Spolin (2003, p. 4), é a liberação de si mesmo. Ela “cria uma explosão que por um momento nos liberta de quadros de referência estáticos, da memória sufocada por velhos fatos e informações [...]”.

Durante as atividades teatrais, a intuição do aprendente conta muito para que este apreenda os conhecimentos liberados naquela ocasião. Mas será que este conhecimento é válido para o estudo da linguagem? Existe a possibilidade de transpor as idéias de Spolin a respeito da intuição, para as atividades languageiras, sobretudo para o ensino-aprendizagem de FLE?

Na verdade, o intuitivo, segundo Spolin (2003, p. 3) está ligado a qualquer situação de aprendizagem, é considerado vital, e não pode ser negligenciado em momento algum. Se estender esta visão para o campo da Didática das Línguas, chega-se à conclusão de que o intuitivo possui ligação com as representações que os aprendentes trazem desde as experiências com a sua própria língua materna até às experiências culturais que marcam o comportamento e a visão de mundo dos indivíduos.

A intuição faz parte do “experenciar”; é válida não somente no momento de se trabalhar com a prática languageira, ela é importante, também, durante as atividades teatrais. O intuitivo é como um conjunto de experiência vivida por cada aprendente, que o faz aflorar na hora de resolver os problemas solicitados pelo professor/diretor. É a hora em que o grupo trabalha sozinho, por isso, as experiências de vida, o trabalho em equipe, a colaboração entre os sujeitos e a intuição para resolver a problemática apresentada naquele momento.

Para Spolin (2003, p. 3-4), na história de vida de cada pessoa, a intuição inúmeras vezes é vista como “uma dotação”, conforme definição da autora, ou ainda:

[...] uma força mística possuída pelos privilegiados somente. No entanto, todos nós tivemos momentos em que a resposta certa “simplesmente surgiu do nada” ou “fizemos a coisa certa sem pensar”. [...] Quando a resposta a uma experiência se realiza no nível intuitivo, quando a pessoa trabalha além de um plano intelectual constricto, ela está realmente aberta para aprender.

Dessa forma, a autora afirma ainda que:

[...] o intuitivo só pode responder no imediato – no aqui e agora. Ele gera suas dádivas no momento de espontaneidade, no momento quando estamos livres para atuar e inter-relacionar, envolvendo-nos com o mundo à nossa volta que está em constante transformação.

Conforme já foi enfatizado anteriormente, a intuição possui ligação com as representações dos aprendentes. Como exemplo, Pendanx (1998, p. 10-11) destaca que a abordagem cognitiva coloca o sujeito centralizado nos processos de aprendizagem; isso significa que ele pode ser conduzido a conhecer melhor sua própria atividade mental. Dessa forma:

[...] considera-se que durante todas as atividades o « aprendente » está longe de ignorar totalmente o conhecimento. Il possui pré-julgamentos, pré-conceitos ou conhecimentos fragmentados, de imagens implícitas e de expectativas concernentes ao universo cultural ligado à língua que ele vai aprender e a maneira de aprender por si mesmo : estas representações podem, dependendo do caso, ajudar na sua aprendizagem ou ser um obstáculo.

A autora acrescenta ainda: “On appelle représentation l’image que l’on se fait d’un domaine, d’une notion ou d’une activité, et qui oriente la pratique sociale et intellectuelle”.

Na verdade, estas representações trazidas por cada sujeito envolvido no processo aquisição/aprendizagem de línguas justifica o pensamento de Spolin com relação ao intuitivo: “simplesmente surgiu do nada” ou “fizemos a coisa certa sem pensar”; como afirma a autora, vai “além de um plano intelectual constricto”, pois estes aspectos variam de acordo com a idade, a maturidade e, de uma certa forma, determinam as atitudes dos sujeitos diante da aprendizagem, como afirma Pendanx (ibid.).

Na prática dos jogos improvisacionais, a espontaneidade e o conhecimento intuitivo podem ser despertados por meio do ambiente onde é realizada a experiência do jogo. Assim, para Januzelli (1986, p. 64), a espontaneidade ganha seu espaço na situação de jogo quando “o temor e a timidez vão sendo superados pela crescente concentração”. Cabe ao professor/diretor ajudá-los a superar sentimentos de insegurança, principalmente no início das atividades. Posteriormente, “na medida em que as respostas devam necessariamente acontecer durante o avanço da situação, assegura-se a espontaneidade, possibilitando aos participantes empregar sentimentos que em outros espaços acabariam frustrados em sua expressão.”

Por esse motivo é que Spolin planejou um curso que valorizasse a espontaneidade e, conseqüentemente, a intuição como primeiro princípio antes de trabalhar com a estrutura básica que forma o jogo teatral: o foco, instrução, processo de solução do problema, fisicalização, expressão e acordo de grupo, platéia e avaliação. Esses “passos” do seu curso de

improvisação teatral foram chamados de “Os sete aspectos da espontaneidade”. Cada aspecto seria o caminho para se chegar a uma “experiência criativa e inspiradora” (ibid). Ficaria assim o desafio para cada professor e aprendente/jogador alcançar a(s) sua(s) meta(s). O mais importante é saber que cada momento do jogo será uma oportunidade “de descoberta, de experiência, de expressão criativa”, (ibid) como assim definiu a autora americana.

Boyd apud Spolin (2003, p. 5) definiu o jogo como:

[...] psicologicamente diferente em grau, mas não em categoria, da atuação dramática. A capacidade de criar uma situação imaginativamente e de fazer um papel é uma experiência maravilhosa, é como uma espécie de descanso do cotidiano que damos ao nosso eu, ou as férias da rotina de todo o dia. Observando que essa liberdade psicológica cria uma condição na qual tensão e conflito são dissolvidos, e as potencialidades são liberadas no esforço espontâneo de satisfazer as demandas da situação.

Para que aconteça o momento de “criar uma situação imaginativamente” é preciso, primeiramente, que haja a superação de muitas barreiras, considerado por Spolin (ib., p. 06) como o momento de identificar-se com o ambiente em que o aprendente/jogador esteja inserido: “Ele deve ser investigado, questionado, aceito ou rejeitado”. Dessa forma, o sujeito da situação consegue descobrir-se, perceber a além do mundo que o cerca, a sua própria autoconsciência (auto-identidade) e a sua auto-expressão. Assim, nos jogos teatrais, Spolin classificou este momento de Aprovação/Reprovação, pelos seguintes motivos:

Muito poucos de nós são capazes de estabelecer esse contato direto com a realidade. Nosso mais simples movimento em relação ao ambiente é interrompido pela necessidade de comentário ou interpretação favorável por uma autoridade estabelecida. Tememos não ser aprovados, ou então aceitamos comentário e interpretação de fora inquestionavelmente. Numa cultura onde a aprovação/desaprovação tornou-se o regulador predominante dos esforços e da posição, e freqüentemente o substituto do amor, nossas liberdades pessoais são dissipadas.

O comportamento de não “estabelecer esse contato direto com a realidade”, o receio de não agradar a todos que estão ao redor e o medo do erro bloqueiam a performance do aprendente, não somente na hora de jogar, mas em outros momentos de “experenciar” as atividades cotidianas da sala de aula. Esse comportamento influencia a tentativa de realizar as interações verbais dentro do contexto aquisição/aprendizagem da língua-alvo.

Almeida (2002, p. 42) realizou um estudo dirigido para o ensino/aprendizagem do francês língua estrangeira (FLE), tendo como enfoque “o conhecimento dos rituais “ atuando como uma estratégia de comunicação, ou seja, a construção de uma situação comunicativa

com menos barreiras. Segundo a autora, a forma de ultrapassar esses obstáculos seria primeiramente compreender “as noções de face e ritual” dentro do que ela considerou uma “dinâmica tão complexa que são as interações verbais no contexto da didática de línguas estrangeiras”.

Nessa “dinâmica tão complexa” inclui-se o que a autora classificou como “rituais comunicativos”. Dentre muitos aspectos ela escolheu analisar as noções de fase e ritual, por meio das conversações (considerada para muitos autores um determinado tipo de interação verbal (p.37)), que trata da saudação, apresentação e despedida.

Almeida (ib., p. 43) destaca o comportamento dos indivíduos numa interação face a face:

Aqueles que participam de uma interação percebem que estão ligados por uma obrigação de se engajarem. O contato pessoal direto constitui-se numa situação única para a passagem de informação e a importância das questões da face é particularmente evidente na interação verbal.

Portanto, o ritual tem valor fundamental neste contato entre interlocutores. Num “conjunto sistêmico”, seu valor é reconhecido pela autora como “integrativo e agregador”:

Os participantes utilizam um conjunto de gestos significativos a fim de marcar o período de comunicação que se inicia e de estabelecer acordos mútuos; eles se declaram oficialmente abertos uns aos outros para uma comunicação oral e garantem conjuntamente a manutenção de um fluxo de falas. As interrupções e os silêncios, bem como as distrações, são controlados, conscientemente ou não, para não haver corte no fluxo da troca verbal.

No meio desse “conjunto sistêmico, assim definido por Almeida o aprendente procura entender todos os processos, como também ser condutor de sua própria interatividade. Mas o contrário pode acontecer: o aprendente pode ficar estático, sem compreender qual caminho trilhar, necessitando das orientações do professor, que tem o papel de um condutor; da mesma forma, o grupo pode ajudá-lo a se engajar nesse fluxo de acontecimentos considerado complexo por muitos, mas por outros, uma ponte saindo de sua língua materna para uma outra língua que ele deseja enormemente dominar.

Nesse ambiente, Almeida (ibid.) considera que “A noção de face permeia todo o processo da interação e seus participantes encontram-se sempre entre dois eixos contraditórios: a preservação de sua própria identidade e o respeito pela identidade do outro”.

Conseqüentemente, isso causará um certo bloqueio no momento comunicativo entre os aprendentes, ou ainda, se for o caso, entre Locutor Nativo (LN) e Locutor Não Nativo (LNN),

conforme classificação da autora (ibid.). Por esse motivo, ressalta a teoria da polidez lingüística voltada para os “atos ameaçadores da face”: “(...) a maior parte dos atos de linguagem produz certos efeitos sobre a face dos participantes de uma interação e que podem ser ameaçadores: a ordem, a crítica, a desaprovação são alguns exemplos”.

Nas atividades realizadas em sala de aula, o medo de “perder a face” Goffman (1974, p. 09) apud ALMEIDA (p. 45) atrapalha o processo comunicativo, pois muitos sujeitos envolvidos temerão cometer algum deslizes de ordem comportamental e linguageira:

[...] a expressão “perder a face” significa causar má impressão, ter que baixar a cabeça. A expressão “salvar a face” tem relação com o processo em que a pessoa se sai bem ao dar a impressão de que ela não “perdeu a face”. À medida que uma pessoa percebe que ela consegue preservar a sua face, sua reação é tipicamente de confiança e segurança. O oposto pode também acontecer; à medida em que alguém perde sua face, sua reação é de embaraço, abaixando a cabeça depois de ter causado má impressão, por exemplo, e assim, arriscando agravar mais a situação insólita e desconcertante que foi criada.

Partindo-se desse princípio linguageiro da preservação das faces, de si mesmo e do outro e chegando-se ao campo dos jogos teatrais, percebe-se que o aspecto que Spolin identificou como primeiro e básico a ser introduzido na prática dos jogos improvisacionais é a espontaneidade. Sem ela, o temor constante de “perder a face” e o desejo de “salvar a face” serão eternas barreiras durante a execução das atividades. Como consequência, a sensação de aprovação/reprovação (certo e errado) das estruturas interativas verbais e do comportamento de cada sujeito será uma preocupação constante dos mesmos. Obviamente que as precauções necessárias para a realização de um ritual comunicativo não deixarão de existir, mas busca-se um equilíbrio entre amenizar o receio da comunicação e saber os limites da “teoria da polidez”, mesmo sabendo que se trata de uma complexidade constante, se vista sob a visão de Brown & Levinson apud Almeida (p. 46) de que “quase todos os atos de linguagem são ameaçadores”.

Retomando aos aspectos abordados por Spolin (ib., p. 08-09), o próximo diz respeito ao Trabalho em Grupo, um momento em que possibilita que o outro seja um colaborador no processo aquisição/aprendizagem dos objetivos almejados pelo seu companheiro de jogo:

O aluno-ator deve aprender que “como atuar”, assim como no jogo, está intrinsecamente ligado a todas as outras pessoas na complexidade da forma de arte. [...] Para o aluno que está iniciando a experiência teatral, trabalhar com o grupo dá segurança, por um lado e, por outro lado representa uma ameaça. Uma vez que a participação numa atividade teatral é confundida por muitos com exibicionismo (e portanto com o medo de se expor). Ele luta contra um grande número de “pessoas de

olhos malevolentes”, sentadas, julgando seu trabalho. O aluno se sente constantemente observado, julgando a si mesmo e não progride.

Por outro lado, o grupo possui a função propulsora de ações positivas para o jogador:

No entanto, quando atua com o grupo, experienciando coisas junto, o aluno-ator se integra e de descobre dentro da atividade. Tanto as diferenças como as similaridades dentro do grupo são aceitas. Um grupo nunca deveria ser usado para induzir conformidade, mas, como num jogo, deveria ser o elemento propulsor da ação.

O papel do professor/diretor, segundo Spolin (ibid.), é primordial e simples; ele deve fazer cada grupo descobrir a cada instante o seu potencial, percebendo se cada indivíduo está trabalhando livremente, sem que, no entanto, cada ato praticado esteja voltado para a competição. Se isso vier a acontecer, o resultado será o término da harmonia, dando lugar a “uma atmosfera altamente competitiva” em que “cria a tensão artificial, e quando a competição substitui a participação, o resultado é a ação compulsiva”. A competição destrói algo importante, que é a atuação do “organismo total dentro de um ambiente total”. Ao competir, o aprendente direciona as suas energias somente para este objetivo desgastante. Assim, a comparação também aparece aliando-se à competição, uns irão se considerar melhor que o outro, e outros se tornarão apáticos e fechados.

Tal problemática pode acontecer de forma parecida com a citada anteriormente, mas estão voltadas para o contexto dos rituais comunicativos, no momento da interação verbal. Por esse motivo, é possível geri-la, quando uma pessoa preserva a sua face e a do outro:

Cada pessoa deve proteger sua face das ameaças com o outro e, para conseguir isto, ela também vai precisar preservar a face do outro. Cria-se uma espécie de “acordo mútuo” temporário, mais de conveniência do que real, pois baseia-se na boa vontade dos participantes de emitirem opiniões que nem sempre expressam sua verdade naquele momento. (ALMEIDA, p. 45)

Ao realizar a expressão de grupo, não se pode ignorar um outro grupo que participa da atividade, mesmo que na maioria das vezes seja considerado secundário e sem importância para o processo do jogo. Trata-se da platéia. Nessa realidade a que se destinam os jogos teatrais, a platéia pode/deve ser considerada como uma parte das atividades, embora na maior parte dos casos, ela seja vista como um grupo de “olhares curiosos”, mas este conceito deve dar lugar para outro mais positivo:

[...] uma parte concreta do treinamento teatral. [...] A platéia é o membro mais reverenciado do teatro. Sem a platéia não há teatro. [...] Eles são nossos convidados, nossos avaliadores e o último elemento na roda que pode então começar a girar. Ela

dá significado ao espetáculo.[...] Quando se compreende o papel da platéia, o ator adquire liberdade e relaxamento completo. O exibicionismo desaparece quando o aluno-ator começa a ver os membros da platéia não como juizes ou censores ou mesmo como amigos encantados, mas como um grupo com o qual ele está compartilhando uma experiência. (SPOLIN, ib., p.12-13)

A experiência compartilhada com a platéia serve para a situação aquisição/aprendizagem de línguas, pois, do ponto de vista da didática de língua estrangeira, o grupo que faz o papel da platéia aprende com aqueles que estão exercitando um papel comunicativo. Ao observá-los, é possível identificar não somente as necessidades linguageiras dos outros, mas de si próprio. A platéia pode mesmo se identificar com determinada situação apresentada pelos aprendentes/jogadores; muitas vezes a mesma dificuldade que um indivíduo possui, um membro da platéia também a tem.

O bom relacionamento com a platéia e com o ambiente ao redor vai remeter o aprendente a conhecer a um outro processo dentro do jogo teatral, cujo nome foi criado por Spolin (2003, p. 13): a “Fisicalização”. Segundo a autora, esta palavra tem sua conotação voltada para o nível físico da experiência teatral, opondo-se ao verbal, intelectual e psicológico. Esta oposição é justificada pela autora pelos seguintes motivos:

Nossa primeira preocupação é encorajar a liberdade de expressão física, porque o relacionamento físico e sensorial com a forma de arte abre as portas para o *insight*. É difícil dizer por que isso é assim, mas é certo que ocorre. Esse relacionamento mantém o ator no mundo da percepção – um ser aberto em relação ao mundo à sua volta.

Ainda para Spolin:

A realidade só pode ser física. Nesse meio físico ela é concebida e comunicada através do equipamento sensorial. (...) No teatro de improvisação, por exemplo, onde pouco ou quase nenhum material de cena, figurino ou cenário são usados, o ator aprende que a realidade do palco deve ter *espaço, textura, profundidade e substância* – isto é, realidade física. É a criação dessa realidade a partir do nada, por assim dizer, que torna possível dar o primeiro passo, em direção àquilo que está mais além.

As questões citadas acima pela autora remete a uma experiência relatada por Massaro (2001, p. 104), ao observar em sua prática profissional, ao longo de dez anos como professor/diretor, como certas atividades, como a dramatização e os jogos de papéis, tendem a privilegiar “paradoxalmente o signo lingüístico”. Para exemplificar isso, o autor relembra uma aula que ele observou em que os aprendentes eram orientados “a fazer supostos ‘jogos de papéis’ sentados em suas carteiras, lendo diálogos estéreis, preparados por escrito...”. O

resultado de um procedimento como esse é que faz com que durante as aulas de língua estrangeira ignorem “a liberdade de expressão física”, assim como “o relacionamento físico e sensorial” defendidos por Spolin durante o processo da “fiscalização”.

Se durante o processo de “fiscalização” o objetivo é conhecer a realidade e privilegiá-la, para que ela esteja presente durante as aulas de língua estrangeira necessita-se de momentos em que se busque a comunicação de forma mais real possível, tal como seria uma situação real entre os falantes. Segundo ALMEIDA (2002, p. 48), é preciso ter em vista os princípios da etnografia da comunicação, que traz claramente os conceitos de como seria esta realidade comunicativa. Para esta ciência os atos da fala (atos sociais da linguagem) são:

[...] formulados dentro de um contexto que leva em conta a situação, os participantes, suas intenções e seus objetivos, já que sua realização está sempre sujeita às normas preferenciais do grupo. Essas normas interacionais ou conversacionais constituem um ritual, ao qual os participantes devem se enquadrar, se quiserem se entender e se aceitar mutuamente como membros do grupo.

Fica claramente definido que entre várias expectativas dos aprendentes a vontade de desenvolver a competência comunicativa é a mais evidente, assim como o desejo de muitos professores é fazer com que a sua turma se comunique naquela língua-alvo, senão, seria em vão organizar todo um curso, materiais, dedicar seu tempo para uma aula de língua estrangeira que não tivesse como objetivo a comunicação (nos resultados das respostas dos questionários, no capítulo 3 desta dissertação, a vontade de aprender a se comunicar na língua-alvo está sempre em primeiro lugar para os aprendentes, assim como os professores possuem a consciência de que a compreensão e produção oral são importantes).

O curso de Spolin (2003) está direcionado para objetivos diversos, neste caso, para a competência comunicativa em língua francesa. Além dos procedimentos citados anteriormente, a autora inclui entre todos os passos dos jogos improvisacionais o foco, a instrução e a avaliação. Além de haver “experenciado” cada procedimento do jogo (citados no decorrer deste subcapítulo), o aprendente vai contar com mais três aspectos que servirão para o professor de seguir e jogadores. A respeito deles, Pupo (1997) apud Massaro (2001, p. 22) referiu-se mais precisamente ao foco e à instrução como elementos operacionais dentro de uma abordagem pedagógica e prática teatral, por serem usados de forma sistemática e obrigatórias durante todo o processo do jogo.

O foco diz respeito a um ponto particular – objeto, pessoa ou ação na área de jogo – sobre o qual o jogador fixa sua atenção. Ele constitui um ponto preciso que torna possível o movimento; graças a ele, a experiência teatral pode ser recortada em

unidades facilmente apreensíveis. A instrução consiste em uma retomada do foco por parte do coordenador, a cada vez que se faz necessário. (PUPO, 1997, p. 10-11 apud MASSARO, 2001, p. 22-23)

Durante a atividade, o foco seria o guia condutor para que o aprendente não se “perca” nos seus objetivos – ele usa o seu potencial sensorial, daí também a importância das representações, da visão de mundo e do todo que cada pessoa guarda dentro de si. Deste modo, ele não pode deixar de se concentrar para chegar ao ponto determinado.

Massaro (ib., p. 24) esclarece um outro fator importante para todo o grupo, por isso, eles não podem perder o foco de vista. Trata-se da resolução do problema:

Todo o jogo teatral apresenta aos participantes de uma oficina um problema a ser resolvido em equipes, através do acordo mútuo e da ação coletiva. Vale ressaltar, no entanto, que como em qualquer jogo, existem *limitações, impedimentos*, para resolver o problema. Em um jogo de futebol, por exemplo, o problema é conduzir a bola para dentro do gol; existem limitações advindas da própria estrutura do jogo para a solução deste problema: não podemos utilizar as mãos para atingir a meta proposta. Da mesma forma, os jogos teatrais apresentarão aos aprendizes/jogadores desafios compostos por problemas e limitações para a solução de problemas, enfatizando uma relação pedagógica entre o aprendiz e o problema e não entre o aprendiz e o professor.

Quando o aprendente atinge um elevado grau de concentração, torna-se menos complexa a resolução dos problemas. Mas o professor fica atento para avaliar se todos estão aptos para passarem a etapas mais complexas, pois a oficina²⁶ teatral possui a sua evolução. Massaro (ib., p. 25) aponta que na estrutura e dinâmica do jogo teatral, o professor acrescentará “gradativamente ao desafio os elementos intrínsecos da estrutura dramática (onde, quem e o quê), conduzindo os participantes a solucionar um problema no interior de um jogo que, por sua vez, se tornará uma cena improvisada”.

Onde, quem e o quê ajudam a manter o foco e caminho para alcançar o objetivo do jogo. Spolin (2003, p. 47-48) criou esses termos para substituir os tradicionais *cenário, personagem e ação de cena*. Para ela, esses conceitos tradicionalmente usados em teatro “limitam os jogadores à situação teatral”. Assim, seus pensamentos prosseguem: “Utilizando Onde, Quem, O Quê conduz os jogadores de forma não-verbal para o mundo exterior de ambiente, e atividade, o universo do cotidiano”.

²⁶ “O termo oficina é aqui utilizado para significar uma seqüência de atividades com jogos teatrais, uma seqüência com início (jogos introdutórios, jogos de aquecimento, outras preparações); um meio (jogos/exercícios com ênfase particular); e um final (energia intensificada e antecipação para a próxima experiência de aprendizagem – matemática, estudos *sociais* – e a próxima oficina de jogos teatrais)” (SPOLIN, 2001,p. 24)

Spolin (ibid) lançou as atividades teatrais em forma de fichários. Em um certo momento, os três termos anteriormente citados aparecem introduzidos como forma de orientação para o processo do jogo. Antes a autora propôs o seguinte esclarecimento quanto aos seus significados:

a) Onde (cenário e/ou Ambiente)

Por meio de perguntas referentes ao ambiente, os jogadores saberão ou não saberão onde estão. Spolin (ibid) exemplificou com as seguintes perguntas referentes ao Onde: “Como sabemos Onde estamos? Você sempre sabe Onde está? Como sabe se está num ambiente familiar?”.

b) Quem (Personagem e/ou Relacionamento)

Durante a oficina de teatro, o objetivo de usar o Quem é fazer com que os jogadores tenham maior percepção com relação ao mundo ao seu redor. Spolin (ibid) esclarece que por meio da instrução “Mostre! Não conte!” conduzirá o jogador a perceber as pessoas através de suas atitudes no momento em que se comunicam umas com as outras. Elas se revelam tanto por palavras quanto por gestos, comportamentos etc. Exemplo: “Em um ônibus, como sabe a diferença entre dois colegas de escola e dois estranhos?”

Acrescentando, ainda, que o Quem utilizado na instrução: “trará uma compreensão mais profunda de como nos revelamos uns para os outros no cotidiano, sem dizer uma palavra”.

c) O Quê (Ação de Cena/Atividade)

Foi definido pela autora como: (...) O Quê, conforme utilizado neste trabalho, é uma atividade (assistindo televisão) entre jogadores que definem Quem (marido, mulher, filho, estranho) e Onde (sala de estar).

Por fim, unindo o Quê com todos os outros elementos que formam a base dos jogos teatrais tem-se, segundo Spolin (ib., p. 48-49), toda uma estrutura comparada a um jogo de futebol:

Uma vez estabelecidos, o Onde, Quem, O Quê agirão por si mesmo. Onde, Quem e O Quê são o campo (estrutura) no qual o jogo acontece. Por exemplo, no futebol: Onde é o campo de jogo e as traves que delimitam o gol, a marca de pênalti, as linhas da pequena área; Quem é o goleiro, os atacantes e os jogadores de defesa; O Quê é a atividade de chutar a bola, driblar o adversário, marcar gols (*Dois cartões amarelos e você está expulso!*) O FOCO do jogador é *olhar para a bola*. Manter o FOCO desperta a energia necessária para jogar. A energia flui através da estrutura (Onde, Quem, O Quê), dando forma ao evento.

O jogo neste contexto também tem o papel de uma atividade de linguagem. Quando esta é “realizada na comunicação é constitutivamente interativa” (CUNHA, 2000, p. 28),

integrando todos os que nela estão envolvidos, vindo a favorecer a interação entre falantes, formando, desse modo, uma situação primordial para a aprendizagem de uma outra língua. Esse processo que ocorre no momento do jogo, o uso da sua própria estrutura que orienta e envolve os participantes a concentrarem-se na solução de um problema solicitado pelo professor/diretor .

A estrutura básica dos jogos improvisacionais pode ser associada às questões concernentes a atividade de linguagem: “como”, “o quê” e “quando” ensinar de acordo com as respostas dadas ao “para quê” ensinar-aprender (CUNHA, 2000, p. 35), em que serão um meio de orientação para o trabalho do grupo e o objeto visado à comunicação em língua francesa e à apropriação das competências linguageiras pelos aprendentes.

A utilização da estrutura básica dos jogos improvisacionais, juntamente com a estrutura das atividades de linguagem, dependendo da forma como serão conduzidas, poderá superar o desafio de se trabalhar a funcionalidade das atividades e ainda a problemática da elaboração. Neste último caso, trata-se de eleger o objeto com o qual se vai trabalhar, para que os aprendentes desenvolvam as suas estratégias de apropriação das competências linguageiras ou mesmo teatrais durante os jogos.

Ao associar o Onde do contexto teatral à questões da atividade de linguagem, o resultado será o desenvolvimento das competências teatrais e linguageiras. A partir do momento em que os jogos chamam a atenção para o ambiente e/ou cenário, os aprendentes estarão refletindo sobre o provável tipo de comportamento físico e linguageiro que aquele ambiente pede. Como, por exemplo, exercitar o intercultural, uma situação de simulação, em que ele vai colocar em prática o que já foi visto, comentado, lido etc., sobre a cultura-alvo em sala de aula ou sobre o que ele possui como representação da mesma. O cenário irá dar as pistas que, naquele momento improvisado, ele precisará usar determinadas estratégias comunicativas, semióticas, culturais etc. O exemplo dado por Spolin, uma família vendo televisão na sala de estar, pode muito bem ser vivido numa estrutura teatral e linguageira. Um grupo, ao trabalhar esta situação, vai ter como FOCO as cenas, e ao usar como atividade comunicativa em língua estrangeira terá de imaginar como uma família francesa, por exemplo, agiria no ambiente em que vive; que programa estaria assistindo; o comportamento de cada membro da família; como seria esta família, numerosa ou não etc.

Na outra associação, seria o Quem, os personagens. Este momento remete novamente a uma situação já comentada nesta dissertação, que é o ritual comunicativo. Ao se imaginar como seriam estes personagens, não somente na estrutura teatral já esclarecida por Spolin, mas também na estrutura linguageira, como a conversação. ALMEIDA (2002, p. 36-37),

afirma que nos dias atuais “(...) o mais importante é ver, o mais objetivamente possível, como as conversações são construídas”. E a autora complementa dizendo que “(...) as conversações são construções coletivas formadas não apenas por palavras, mas também com silêncios, entonações, gestos, mímicas, posturas, enfim, signos de natureza variada”.

Assim, recapitulando a teoria de Spolin (p. 47-48) sobre o Quem, ela também considera que quanto melhor a observação, a percepção do mundo, das pessoas e seus atos comunicativos, melhor será para os aprendentes/jogadores, pois, muitas vezes, os gestos demonstram muito mais que as palavras. Quando a autora americana instrui “Mostre!”, significa que naquele momento do jogo o aprendente vai usar de toda a sua percepção para “viver” um personagem que ele “captou”: o seu comportamento, a sua fala, a sua cultura etc. Ele estará reconstruindo também um modo de conversação que teve a oportunidade de escutar, seja em sala de aula, no momento destinado à compreensão; numa situação simulada pelos seus colegas ou um locutor nativo, ou seja ainda num vídeo etc.

- A conversação possui “uma relação de lugares simétrica”, isto é:

[...] os lugares não são pré-definidos em termos de “status” profissional ou de lugar institucional. Neste tipo de troca, postula-se um tipo de igualdade de direitos e de deveres – daí seu caráter igualitário, independente da relação de hierarquia que possa haver entre os participantes. Se isto é possível, já é uma outra questão.

- Na conversação existem situações de cooperação, portanto, ela supera a competitividade, demonstrando que a integração entre o grupo, bastante defendida por Spolin, é necessária não somente durante os jogos, mas também num momento de conversar.

[...] a cooperação supera a competitividade, pois, diferentemente de outros tipos de interação verbal (tais como a discussão, o debate etc.), a conversação se desenvolve numa situação em que, via de regra, se prioriza a intercompreensão, a deferência, a boa vontade na tarefa comum a ser realizada.”

- A conversação é vista através da sua finalidade “interna”, detalhada pela autora como:

[...] centralizada no contato e na confirmação dos elos sociais ressalta tanto seu caráter “gratuito” e “não finalizado” (já que a conversação não tem outra finalidade que não seja a de conversar), quanto seu caráter “imediativo” no tempo e no espaço devido à proximidade dos participantes, seu contato direto e as respostas instantâneas.

- A conversação possui seu caráter informal, espontâneo, improvisado e descontraído, sem, é claro, ser anárquica, o que implica, segundo a autora:

[...] sua diferença em relação às outras formas de interação, pois nenhum dos seus componentes é pré-fixado: número de participantes, temas tratados, duração, alternância de turnos etc. – tudo isso se constrói e se determina ao longo da troca verbal pois já se sabe que todos os sistemas interacionais são regidos por regras gerais de estruturação, de alternância de turnos de fala etc.

Finalmente, ao associar “O Quê” como uma atividade não somente teatral, mas linguageira, pode-se afirmar que isso engloba tudo o que já foi descrito nesses últimos parágrafos associando cada elemento da estrutura teatral ao da estrutura linguageira. “O Quê! é uma atividade de conversação. Neste contexto busca-se “O Quê” por meio de uma atividade teatral para que se possa agir (esta busca é como se a conversa saísse do plano mental para ir em busca de uma forma de entrar em prática); pode ser assistir à televisão, cujos personagens Quem (marido, mulher, filho, estranho) integrarão o ritual comunicativo; pode-se por meio deste ritual se estabelecerem vários atos de linguagem. Almeida destacou em sua pesquisas três atos de linguagem: saudação, apresentação e despedida. Nos jogos teatrais tudo dependerá da realidade do grupo. “E Onde” (sala de estar).

Para concluir, não se pode ignorar o momento da avaliação. Como nem sempre toda a condução dos jogos teatrais poderá ter o resultado esperado, é necessário refletir se os objetivos traçados para o grupo foram alcançados. Tendo em vista que durante o jogo houve esforços para manter a concentração sobre o foco e se alcançar a solução do problema, é preciso analisar se estes tiveram sucesso.

A platéia ajuda nesse processo, mesmo que todos queiram ficar livres das críticas subjetivas. Segundo Spolin, “Ao transcender a crítica (opinião pessoal) e ao avaliar com base no que funciona e no que não funciona, você descobrirá sua nova função como guia (...)”.

2.8 O CONCEITO DE JOGO DRAMÁTICO NA EDUCAÇÃO

De um modo geral, quando se fala em termos como jogo teatral e jogo dramático é comum haver dúvidas quanto às diferenças ou semelhanças entre conceitos e práticas. Por esses motivos, ao longo deste capítulo tentou-se esclarecer os limites das suas fronteiras, desde as observações dos diversos autores citados até os dois últimos referenciados neste capítulo, como Spolin e Ryngaert.

Para esclarecer as dúvidas possivelmente existentes entre o que vem a ser jogos teatrais e jogos dramáticos, Jupiassú (1999) fez o seguinte resumo:

a) Quanto às origens dos termos e seus significados:

Os *jogos teatrais* são procedimentos lúdicos com regras explícitas. A palavra *teatro* tem sua origem no vocábulo grego *theatron* que significa "local de onde se vê" (platéia). A palavra *drama*, também oriunda da língua grega, quer dizer "eu faço, eu luto" (SLADE, 1978, p. 18 apud JUPIASSÚ, 1999, p. 30)

b) Quanto ao papel de cada jogador:

No *jogo dramático* entre sujeitos (Faz-de-conta) todos são "fazedores" da situação imaginária, todos são "atores". Nos *jogos teatrais* o grupo de sujeitos que joga pode se dividir em "times" que se alternam nas funções de "atores" e de "público", isto é, os sujeitos "jogam" para outros que os "observam" e "observam" outros que "jogam". Na ontogênese, o *jogo dramático* (faz-de-conta) antecede o *jogo teatral*. Esta passagem do jogo dramático ao jogo teatral, ao longo do desenvolvimento intelectual da criança, pode ser explicada como "uma transição muito gradativa, que envolve o problema de tornar manifesto o gesto espontâneo e depois levar a criança à decodificação do seu significado, até que ela o utilize **conscientemente**, para estabelecer o processo de comunicação com a platéia." (KOUDELA, 1992, p.45 apud JUPIASSÚ, 1999, p. 32) (Grifo da pesquisadora).

c) Quanto às ações decorrentes em cada jogo:

Os *jogos teatrais* são intencionalmente dirigidos para o outro. O processo em que se engajam os sujeitos que "jogam" se desenvolve a partir da ação improvisada e os papéis de cada jogador não são estabelecidos a priori mas emergem a partir das interações que ocorrem durante o jogo. A finalidade do processo é o desenvolvimento cultural e o crescimento pessoal dos jogadores através do domínio e uso inter-ativo da *linguagem teatral*, sem nenhuma preocupação com resultados estéticos cênicos pré-concebidos ou artisticamente planejados e ensaiados. O princípio do *jogo teatral* é o mesmo da *improvisação teatral* e do *teatro improvisacional*, isto é, a comunicação que emerge a partir da criatividade e espontaneidade das interações entre sujeitos mediados pela linguagem teatral, que se encontram engajados na solução cênica de um problema de atuação.

Finalmente, para encerrar os possíveis esclarecimentos sobre estas duas formas de jogo, este subcapítulo destina-se propriamente ao jogo dramático.

Segundo Reverbel (1989), o jogo dramático é indispensável para o desenvolvimento e a capacidade de expressão, sendo, no entanto, uma forma simplificada de arte teatral, que exclui ou dispensa tudo que não lhe é essencial.

Para Ryngaert (1985), um dos problemas mais sérios do uso de jogo dramático na educação é a resistência existente entre educadores, alunos e a sociedade em geral. Existe uma oposição conceitual entre jogo e trabalho, provavelmente oriunda do fato de que o jogo para o adulto se justapõe ao seu trabalho, como um momento em que ele deixa de exercer uma

atividade séria. Esta postura faz com que o jogo – dramático ou não – e o lúdico sejam vistos com certa desconfiança e hostilidade quanto ao seu uso para objetivos sérios, como a educação, por exemplo.

Entende-se que se o jogo é puro divertimento, o seu lugar é no recreio e não na sala de aula. Ou, ainda, que se o jogo é uma atividade formadora natural da criança, não compete ao adulto intrometer-se, integrando-o na prática escolar. Por fim, se o jogo recebe seus objetivos das disciplinas educativas, desvia-se de suas funções primitivas sem ganhar eficácia. (RYNGAERT, 1985, p. 36)

Na realidade, tais críticas respondem pela própria análise do jogo ao longo do tempo. O jogo por si só é realmente uma atividade que se contrapõe ao sério, promovendo a liberdade em relação ao risco e ao constrangimento das atividades diárias, mas, paralelamente, estipula regras que devem ser respeitadas impreterivelmente, o que pode ser observado na multiplicação das regras e no “cuidado maníaco” com que as crianças vigiam seu cumprimento, sendo suas trapaças tratadas como comportamento condenado, em geral com veemência ou violência pelo grupo. Tanto o prazer e a liberdade promovida em relação à realidade, quanto a criação de uma outra realidade similar com regras próprias devem existir simultaneamente para que a atividade se configure como um jogo, e assim o jogo dramático tenha sua função de investigação. (RYNGAERT, 1985)

Ryngaert (1985) alerta para algumas confusões sobre o conceito de jogo dramático utilizado na educação. Na literatura encontram-se definições diversas e por vezes contraditórias, ora confundindo jogo com teatro e ora com simples brincadeira, variando também as formas como é referido, como: *sketches*, mimos, pantomimas e *entremeses* entre outros. Muitas vezes o jogo dramático com fins educacionais é vítima de uma forte aculturação, sendo rotulado de “teatro”, de “televisão” pelas pessoas, e pelas próprias crianças, como se, em vez de atividade educativa, ocorresse ali um evento do tipo caça-talents. Diante do exposto, é fundamental definir o conceito de jogo dramático enquanto ferramenta educativa, antes de se entrar na discussão de seu uso. Para isso, devem-se relacionar e comentar suas principais características.

- Reprodução fiel da realidade – Não tem a reprodução fiel da realidade como objetivo, mas sim a sua análise. O Jogo dramático não precisa se ater a estilo realista ou naturalista para impressionar um público, uma vez que não há público, e a abordagem da realidade deve ser apenas suficiente para os efeitos de educação através de sua análise, sua observação e experimentação.

- Coletividade– É uma atividade essencialmente de grupo, pois o indivíduo precisa da interação, da relação interpessoal, que é um dos fundamentos do jogo dramático.
- Subordinação ao texto – O jogo dramático não é subordinado ao texto como a peça teatral é subordinada ao roteiro. Utiliza-se a palavra improvisada, estabelecida apenas por um guia geral. A determinação do sentido é um processo de grupo, coletivo, inserido em uma linguagem global.
- Oficialidade e Solenidade – O jogo dramático não é um evento oficial para exibição da representação; é um trabalho educativo que visa a atingir os educando em dois momentos individuais: no papel de participantes e no de observadores. Ele pode ser interrompido para ser posto em questão e discussão; não tem a continuidade da peça de teatro.
- Performance – Não se buscam no jogo dramático atores que dominam todas as técnicas de expressão. O desenvolvimento destas, o objetivo nesse sentido, é formar jogadores mais preocupados em dominar seu discurso do que em criar uma ilusão cênica. O importante é obter um comportamento elaborado com lucidez dentro de uma situação de comunicação.
- Aparato – Não são necessários cenários, figurinos ou adereços; utilizam-se os materiais brutos e móveis disponíveis no espaço escolar.
- O lúdico e o prazer– O propósito educacional, a pedagogia e a didática, não devem suplantam o lúdico, o prazer, caso contrário, não haverá mais o jogo. O prazer é dos elementos indispensáveis do jogo dramático. (RYNGAERT, 1985, p. 34-35)

2.9 LINGUAGEM E COMUNICAÇÃO: O SIGNO NAS ARTES CÊNICAS

Para Kowzan (1988), os signos no teatro nem sempre se manifestam em estado puro, pois o espetáculo e a combinação de signos situam-se tanto no tempo quanto no espaço, o que torna a análise e a sistematização ainda mais difícil. Tudo é signo na representação teatral, como coroa na cabeça do ator é o signo de realeza, caminhada arrastada é signo de velhice etc.

A riqueza de significação da arte explica o espetáculo, usando variedade que assim, há neste caso, complexidade. São utilizados signos tomados em toda parte: na natureza, na vida social, nas diferentes ocupações e em todos os domínios da arte. Quanto à classificação dos signos, existe o signo natural, que é definido como uma relação com a coisa significada que resulta senão das leis da natureza, como, por exemplo, a fumaça que tem então o signo do fogo; e

artificial, quando a relação com a coisa significada repousa numa decisão voluntária e, freqüentemente, coletiva.

Essa definição mostra a diferença fundamental entre os signos natural e artificial, em que um é emitido involuntariamente e o outro voluntariamente. São criados pelo homem ou animal, sendo signos que servem para a arte teatral. O espetáculo transforma os signos naturais em signos artificiais que tem função comunicativa em cena; os signos naturais são então simples reflexos. Os signos mímicos em função do texto pronunciado pelo ator quer dizer a palavra do nível semântico que são, na maioria dos casos, signos artificiais. Os meios e as técnicas do teatro estão por outro lado enraizados na vida para que todos os signos naturais possam ser totalmente eliminados.

Segundo Kowzan (1988), a palavra é um desses tipos de signos; tem um papel e importante na maioria das manifestações teatrais (exceto na pantomima e no balé). Seu papel, com relação aos signos de outros sistemas, varia de acordo com os gêneros dramáticos, os modos literários ou teatrais, os estilos, que então referimos das palavras pronunciadas pelos atores durante a representação. O ator, na sua dicção, pode ressaltar uma palavra que sendo ela aparentemente neutra e indiferente causa os efeitos mais simples e despercebidos. A palavra não é somente signo lingüístico, pois se relata um problema teatral que envolve relação entre sujeito falante e a fonte física da palavra. Contrariamente, aquilo que passa na vida nem sempre se usa no teatro, o que seria importante, pois traz conseqüências semiológicas.

A separação da palavra e do sujeito falante que acontece muito no teatro contemporâneo devido às técnicas modernas, pode assumir diferentes formas e desempenhar diferentes papéis semiológicos, como, por exemplo, um monólogo interior do herói, como signo de um narrador visível ou invisível. A palavra deve ser usada, explorando suas pronúncias como no ensino de línguas, que é fundamental, ou seja, característico de cada língua, como aquilo que se chama de sotaque (sotaque camponês, aristocrático, estrangeiro).Sobretudo a entonação é utilizada à altura dos sons e seu timbre; criam por todos os tipos de modulações os mais variados signos. Ou ainda, sotaques são variações que podem ter valor puramente estético ou podem também constituir signos.

Para Kowzan (1988), o gesto constitui, depois da palavra (e a sua forma escrita) o meio mais rico e maleável de exprimir os pensamentos, isto é, o sistema de signos mais desenvolvidos, diferenciado de outros sistemas cinéticos, sendo considerado como movimento ou atitude do corpo inteiro visando comunicar signos e várias categorias. Aqueles que acompanham a palavra ou a substituem, que suprimem um elemento do cenário

(movimento do braço para abrir uma porta imaginária), um acessório (jogo de pescador sem linha, sem vara, sem peixe) e que significam um sentimento, uma emoção etc. E ainda sistemas de signos compreendem os deslocamentos do ator e suas posições no espaço cênico, que se tem categorias como lugares sucessivos ocupados em relação aos outros atores, aos acessórios, aos elementos do cenário, aos expectadores, diferentes maneiras de se deslocar (andar lento, vacilante, majestoso, sobre um carro, carruagem), entradas e saídas e movimentos coletivos que fazem parte do movimento cênico.

Não há cena sem linguagem, sem comunicação. A fala tem apoio no gesto, e juntos caracterizam a expressão humana. Janô (1986) descreve os métodos teatrais de Stanislavski, onde destaca a importância da fala, onde a linha de um papel em seus aspectos falado e gesticulado se tira do subtexto, e não do texto; são as leis naturais que agirão, e o ator poderá adquirir de forma indireta a expressão, através do subconsciente e, logo, será capaz de encontrar, reconhecer e reproduzir a comunicação em sua forma oral e em movimentos quase imperceptíveis com os olhos, a boca, a ponta do nariz etc. Dos métodos de Artaud, Janô (1986) descreve a necessidade do uso da palavra além da gramática:

É vital reuni-la de novo aos movimentos físicos que a suscitam, tomando-a em sua sonoridade, e não exclusivamente no seu sentido gramatical; aprende-la enquanto movimento que é, retornando desse modo às origens ativas, plásticas e respiratórias da linguagem.[...] as palavras deverão ser interpretadas não só no sentido lógico, mas também no seu sentido de sortilégio, o que dará maior amplitude à voz, tirando partido das vibrações, das modulações e evoluções de toda espécie. (JANÔ, 1986, p.22)

As palavras - enquanto emissão vocal - são afetadas por diversas variáveis, algumas sutis e outras evidentes. A distância ou proximidade alteram o significado, um olhar antes, durante ou depois das palavras, uma expressão facial, um gesto, palavras emitidas por um ator parado ou em movimento, tudo formando um universo que a escrita é incapaz de registrar. (FORTUNA, 2000)

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

Como em toda pesquisa de campo, a sua *práxis* de investigação deve ser apresentada a fim de esclarecer inúmeros pontos concernentes que foram analisados, desde formas teóricas até a parte prática. No caso desta dissertação, quanto aos métodos e técnicas de pesquisa baseou-se em Gil (1999), que por sua vez ressalta que suas informações metodológicas possuem algumas semelhanças com a classificação de Trujillo Ferrari (1982, p. 23) quanto os “métodos gerais e discretos”, incluindo ainda, os “métodos de abordagem” e os “métodos de procedimentos” de Lakatos (1992, p. 81) apud Gil (ib., p.27).

Seguindo a classificação de GIL (ibid) tem-se:

a) “Métodos que proporcionam as bases lógicas da investigação”

Segundo Gil, os métodos que têm as bases lógicas da investigação são altamente abstratos. O pesquisador deve definir o grau de alcance das suas investigações, assim como “as regras de explicação dos fatos e da validade de suas generalizações”.

Dentre vários métodos apontados pelo autor, coube para a realidade pesquisada desta dissertação os conceitos e técnicas do Método Dialético. Pelos seguintes motivos:

Acompanhando a concepção mais atual de dialética, baseada nos preceitos filosóficos de Hegel apud Gil (p. 31), “a lógica e a história da humanidade seguem uma trajetória dialética, nas quais as contradições se transcendem, mas dão origem a novas contradições que passa, a requerer solução”.

A prática educativa, de um modo geral segue uma trajetória dialética. Desde o princípio desta dissertação, ao se fazer um levantamento da prática educativa no sentido geral, até chegar-se ao mais particular, o ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras; o contexto histórico da didática das línguas enfocando as atividades voltadas para a oralidade; as abordagens do ensino das línguas; a busca pela competência comunicativa na língua alvo; as teorias da compreensão oral; até chegar-se em outro ponto, o lúdico nas atividades em língua estrangeira e, finalmente, aos jogos usados como atividade teatral e languageira, demonstra-se que tudo passou por uma evolução. As contradições foram esclarecidas, novas vieram, mas, tal como num jogo teatral, é preciso sempre procurar a solução, por isso, o fim na área da educação não chega mais, pois a cada dia existem novos desafios aguardando uma resposta.

Prosseguindo, Gil (ibid) acrescenta que “O materialismo dialético pode, pois, ser entendido com um método de interpretação [...]”.

Esta interpretação diz respeito à realidade, pois os “objetos e fenômenos” que se apresentam de forma contraditória, opondo-se, lado a lado, “num estado constante de luta entre si” como afirmou Gil, não podem ser vistos como uma barreira para o pesquisador, mas um incentivo que o fará seguir mais profundamente em suas investigações, tendo em vista que surge mais uma “fonte do desenvolvimento da realidade.” A realidade para a dialética são os fatos sociais dentro das influências políticas, econômicas, culturais etc.

O pesquisador vai se deparar com fatores quantitativos e qualitativos na realidade apresentada diante dele. Gil (ibid) as considera “características imanentes a todos os objetos e fenômenos e estão inter-relacionados. Deste modo, “No processo de desenvolvimento, as mudanças quantitativas graduais geram mudanças qualitativas e essa transformação opera-se por saltos.”

b) “Métodos que indicam os meios técnicos da investigação”

Estes métodos têm por objetivo proporcionar ao investigador os meios técnicos para garantir a objetividade e a precisão no estudo dos fatos sociais. Mais especificamente, visam fornecer a orientação necessária à realização da pesquisa social, sobretudo no referente à obtenção, processamento e validação dos dados pertinentes à problemática que está sendo investigada. (GIL, 1999, p. 33)

A escolha recaiu, neste caso, para o método observacional, fundamentado na técnica de observação de “algo que acontece ou já aconteceu”. No caso desta dissertação, o que inspirou a escolha do tema, as questões abordadas e a pesquisa de campo, foram as seguintes observações:

- Primeiramente, relativa aos aspectos sociais e educacionais, a língua francesa fortemente presente como língua estrangeira na realidade do Estado do Amapá, mais precisamente na sua capital, Macapá. Refletindo na migração de várias pessoas, mesmo famílias, para a Guiana Francesa, país francófono que possui fronteira com o Norte do Amapá, influenciando, dessa forma, no contexto escolar, colocando a língua francesa presente no currículo de várias escolas públicas. Nas observações, quando se questiona se algum aprendente conhece alguém ou se possui alguma pessoa da família que mora na Guiana Francesa, seguramente em cada sala de aula encontrar-se-ão aqueles que afirmam conhecer alguém ou possuem contato com alguma pessoa que, sobretudo, trabalha naquele país e, conseqüentemente, lá fixou residência. Portanto, um bom número de aprendentes tem um contato prévio, mesmo que indiretamente, com a língua francesa.

- Aspectos Culturais – em consequência deste contato prévio, o aprendente recebe informações “culturais prévias”, pois aqueles que vivem na Guiana Francesa repassam suas representações sobre aquele país, ou ainda sobre a França, influenciando a visão de muitos aprendentes quanto à realidade em outros países. Fixa-se, sobretudo, a idéia de que “a vida na Guiana é bem melhor que no Brasil”, desenvolvendo, dessa forma, muitos estereótipos que são claramente percebidos no momento de abordar diversos assuntos nas aulas de FLE, relativos àqueles citados países.

- Aspectos econômicos e políticos – após o convênio entre a França e o Brasil, em que muitos projetos entre estes dois países passaram a ser realizados, principalmente entre Guiana e Brasil (Amapá), relativos a intercâmbios educacional, cultural, artístico esportivo etc. Para muitos aprendentes, o desejo de falar a língua francesa ultrapassa uma mera questão curricular na escola; querem ganhar um espaço como meta profissional, de conseguir uma colocação no mercado de trabalho, ou mesmo, com a esperança de também integrarem-se aos brasileiros que acreditam que “na Guiana a vida é melhor!”.

Na verdade estas observações iniciaram-se de forma casual pela autora, até possuir objetivos mais científicos, colhendo os dados destas observações pessoais de uma forma mais elaborada, quando foram utilizados questionários para professores de FLE e aprendentes.

c) ”Quadros de referência”

Segundo Gil (1999:27), o quadro de referência trata-se da corrente filosófica “que se propõem a explicar como se processa o conhecimento da realidade”. Para esta dissertação, foi escolhido o materialismo dialético (histórico), complementando o método dialético escolhido como base para esta pesquisa. O autor define o materialismo histórico, seguindo os fundamentos de Marx e Engels, como:

[...] a produção e o intercâmbio de seus produtos constituem a base de toda a ordem social. As causas últimas de todas as modificações sociais e das subversões políticas devem ser procuradas não na cabeça dos homens, mas na transformação dos modos de produção e de seus intercâmbios. (GIL, p.40)

De forma que:

Quando, um pesquisador adota o quadro de referência do materialismo histórico, passa a enfatizar a dimensão histórica dos processos sociais. A partir da identificação do modo de produção em determinada sociedade e de sua relação com as superestruturas (políticas, jurídicas etc.) é que ele procede à interpretação dos fenômenos observados.

Partindo das definições básicas que constituem o materialismo histórico, esta pesquisa iniciou-se com a “dimensão histórica dos processos sociais”: os modos e produção e uma realidade histórica e geográfica, para culminar na influência nos modos de ensino/aprendizagem do FLE no contexto escolar de Macapá.

3.1 ESCOLAS E TURMAS PESQUISADAS

Escola A – Centro de línguas da rede pública estadual, localizada no centro de Macapá. Turma observada: turma A – 2º nível (15 alunos).

Escola B – Escola da rede pública estadual, localizada no centro de Macapá. Turma observada: 1º Ano do ensino médio (29 alunos).

Escola C – Escola da rede pública estadual, localizada na periferia de Macapá. Turma observada: 5ª Série do ensino fundamental (33 alunos)

3.2 APRESENTAÇÃO DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A escola A trata-se de um centro de Língua e Cultura Francesa, considerada referência no ensino-aprendizagem de FLE. Sua estrutura física conta com salas de aulas climatizadas, televisor, vídeo cassete, gravador e outros materiais. As turmas tem em média 22 alunos.

A turma objeto de estudo nesta instituição possui alunos com idade variando entre 20 a 50 anos. Foi observado nesta turma que a professora usa a técnica de escuta de CD antes de iniciar uma nova lição aos aprendentes. Depois de várias escutas, estes se reúnem em duplas ou em grupos para fazer a representação do diálogo. Antes da apresentação todos tentam memorizar o texto.

Durante a semana que foram feitas as observações nesta turma, os diálogos eram atividades frequentes em todas as aulas. O procedimento era sempre o seguinte: escuta, repetição das frases de forma individual ou em grupo, posteriormente faziam a memorização dos textos e logo em seguida os apresentavam.

A escola B é um colégio tradicional da rede pública estadual, por ser localizado no centro da cidade recebe estudantes de todos os bairros de Macapá. Embora a estrutura física do colégio tenha sido reformada, não possuía material pedagógico e nem estrutura física adequada para aulas de FLE. Manual de trabalho: Tempo 1.

Foi verificado que a turma de estudo desta escola possui idade que varia entre 14 a 18 anos sendo então uma turma bem jovem. A carga horária semanal das aulas de língua

estrangeira é de 90 minutos feitas em dois tempos, em geral o professor usa em boa parte da aula o quadro, com predomínio de atividade escrita. As explicações e os exercícios se restringiam à gramática da Língua francesa.

A oralidade era trabalhada quando o professor solicitava a participação de todos os alunos ao mesmo tempo, geralmente para repetir enunciados. Quando realizavam diálogos (situação que ocorreu em apenas duas situações) os aprendentes liam os mesmos permanecendo em suas cadeiras. Cada aprendente representava um personagem. Havia quase sempre muitas conversas paralelas. O professor não conseguia reter a atenção de todos. Somente os que ficavam na frente prestavam atenção nas aulas. As explicações eram mais de cunho estrutural-gramatical. Manual de trabalho: Portes Ouvertes.

A escola C é uma instituição também tradicional do estado com ensino fundamental e médio recebe em sua maioria, estudantes de região de periferia da cidade. Possui estrutura física antiga, porém, limpa, salas de aula com ventiladores e boas cadeiras, mas nenhum material que ajude na dinâmica de trabalho de professor de língua estrangeira.

A turma é formada por aprendentes de 11 a 12 anos, a grande maioria bastante interessada e participativa. No primeiro dia de observação a professora relatou a falta de material, do tamanho da turma e da falta de estrutura, além da carga horária (mínima). Afirmou ainda que aguarda a bastante tempo a impressão do material Portes Ouvertes, tendo em vista que ela possuía somente 1 fotocópia e que nem sempre seus alunos tinham condições de reproduzir o material para estudo. Assim perdia-se muito tempo escrevendo o assunto do dia no quadro. Geralmente a professora lia em voz alta os diálogos, pois não havia gravador para reprodução. Em seguida ela dividia a turma em duplas para as atividades *jeux de role* e *canevas*. Em algumas aulas, Ela pedia que criassem um diálogo com seus personagens em uma dada situação. Para a turma as apresentações eram momentos bem divertidos, alguns participantes conseguiam apresentar oralmente suas produções sem o auxílio do texto escrito.

Na escola A, a atividade proposta começa pela compreensão oral, algo bastante válido dentro da prática teatral que valoriza os dignos diversos e as atividades mentais dos aprendentes que precisam deparar com situações cada vez mais variadas de compreensão. Por outro lado, professora usa sempre as mesmas atividades, “não contribuindo para um discurso oral espontâneo, autêntico e real” (MASSARO, 2001, p. 85). Trata-se de discursos simulados pelos aprendentes e controlados pelo professor. O aprendente ao invés de se envolver num processo pedagógico-cognitivo do contexto linguageiro, acaba sendo um mero repetidor de estruturas.

Dentre as três escolas pesquisadas, a escola B é a que possui metodologia mais tradicional. Nela, de modo geral, as atividades em FLE objetivam somente o desenvolvimento da competência gramatical dos aprendentes. Enfatiza tarefas repetitivas que visam trabalhar as regras gramaticais fora de qualquer contexto. Ignora que “construir competências exige tempo para que saberes, conhecimentos e habilidades que possam ser treinados” (SILVA, 2004, p. 52). Não havia nenhuma proposta de treinar as habilidades de construir saberes. As aulas se restringiam ao esquema: cópia do quadro negro; leitura dos diálogos; exercícios gramaticais e a tradicional lista de palavras descontextualizadas para serem memorizada.

Quanto às atividades da Escola C, não chegavam a ter um alto grau de improvisação, espontaneidade, implicação pessoal e engajamento discursivo, porém, foi a que mais se aproximou dos objetivos propostos pela prática teatral. Como se tratava de um público infantil, a tendência foi seguir os rumos característicos dos jogos dramáticos de Ryngaert que permitem ao aprendente experienciar no palco, ou na área de jogo, situações menos (de)limitadas e, portanto, menos (de)limitadoras do que no jogo de papéis. (MASSARO, 2001, p. 102)

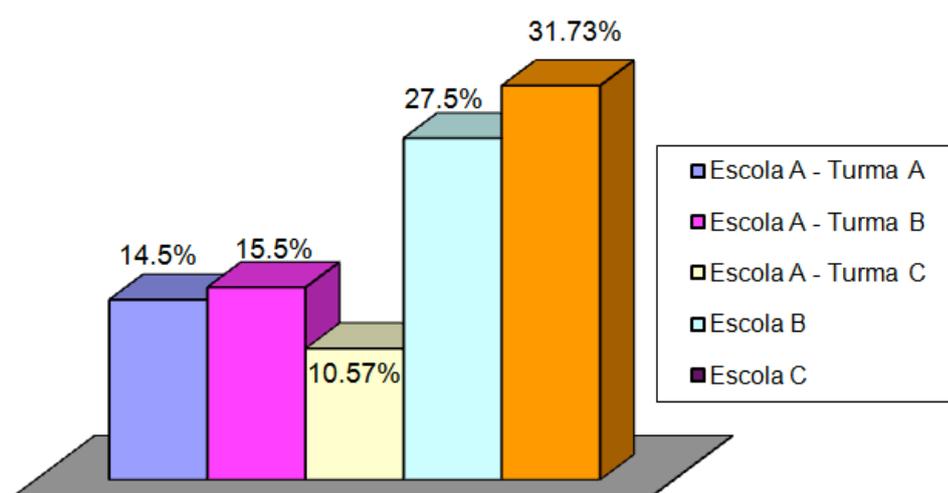
Na escola C, a falta de material didático levou a professora a improvisar, o que resultou em situações de interação entre ela e os aprendentes e reforçou a teatralidade inerente à sala de aula. As improvisações traziam o desafio da interação dentro de um contexto ficcional, voltadas a espontaneidade, como foi percebido durante as observações, formando assim procedimentos básicos da prática teatral. A falta de material impresso dificulta muito os trabalhos nas duas últimas escolas observadas, pois, perde-se as poucas horas destinadas as aulas para um exaustivo trabalho de cópia. Além disso, o trabalho de desenvolvimento da escuta e compreensão raramente é feito por falta de material.

3.2.1 Análise dos dados

Foram aplicados 104 questionários (ver anexo) em sala de aula, visando, no primeiro momento, detectar quais as expectativas e representações dos aprendentes com relação ao estudo da língua francesa e tendo como objetivo verificar se durante a aprendizagem/aquisição eles consideram a compreensão e a produção oral (os diálogos, as simulações de situações reais de comunicação etc.) como importantes durante as interações em sala de aula e fora dela, dentro da realidade de cada entrevistado, como, por exemplo, na vida profissional, estudantil, particular etc.

O público-alvo são alunos da 5.^a série do ensino fundamental e 1.^o ano do ensino médio de três escolas públicas estaduais de Macapá, sendo que uma possui uma realidade diferente das demais por ser considerada um centro de referência da língua francesa (o curso não se divide por séries, mas níveis: básico, intermediário e avançado), por contribuir na formação e acompanhamento de professores de FLE e por possuir uma estrutura física considerada ideal como um dos meios para se desenvolver um trabalho de todas as competências linguageiras necessárias para a aquisição de uma outra língua.

Gráfico 01 – Escolas pesquisadas e turmas



Fonte: Pesquisa de Campo

As turmas entrevistadas dividiam-se em:

- 15 alunos de uma turma do 2.^o nível da Escola A (Centro de Língua Francesa) – Turma A
- 11 alunos de uma turma do 5.^o nível da Escola A (Centro de Língua Francesa) – Turma C
- 16 alunos de uma turma do 2.^o nível da Escola A (Centro de Língua Francesa) – Turma B
- 29 alunos de uma turma do 1.^o ano do Ensino Médio da Escola B
- 33 alunos de uma turma da 5.^a série do Ensino Fundamental da Escola C

Os critérios para a escolha das turmas foram nível de cada uma, a 5.^a série e o 1.^o ano pelo fato de que o projeto de implantação do manual “Portes Ouvertes” (um manual que foi elaborado no próprio Estado do Amapá, feito pelos professores do Centro Danielle Mitterrand, sob a orientação do GREF (grupo de educadores aposentados que trabalham como voluntários auxiliando no ensino/aprendizagem do FLE em vários países do mundo). Este manual enfoca a cultura francesa, assim como a cultura local, uma tentativa de fazer um curso

com duas realidades francesa e brasileira-amazônida). Na rede estadual de ensino começou por estas séries, para depois gradativamente ir contemplando as outras a cada novo ano letivo. No centro de língua e cultura francesa, o critério escolhido foi da turma do nível básico (no semestre em que o centro foi visitado não havia turmas do 1.º nível, por isso se optou pela escolha do 2.º nível, duas turmas) e uma outra turma considerada de nível avançado, para comparar se as representações dos aprendentes considerados iniciantes correspondem àquelas dos aprendentes avançados. Isto é, se as representações modificam-se ou permanecem do começo ao fim do curso.

Dentre as representações, as que mais interessam nesta pesquisa é verificar qual o papel da oralidade no contexto “estudar” francês, maneira de aprender e de forma geral, sobretudo, no desenvolvimento da competência comunicativa dos aprendentes. Dessa forma, os questionários (anexos) seguiram modelos de Pendanx (1998, p.12-13) em que esta autora considera que: “As representações ligadas a aprendizagem de uma língua estrangeira são igualmente reveladoras de maneira que o “aprendente” receba o ensino no qual ele está exposto “.

Na primeira parte do questionário, procura-se saber o perfil dos aprendentes, tais como:

- Idade;
- Série (ou nível);
- Profissão;
- Escola onde estuda;
- Se estuda francês em outra instituição;
- Quantas horas por semana;
 - Se trabalha, e caso positivo, numa instituição pública ou particular;

Também o modelo do questionário baseou-se na experiência de Oliveira (1986, p.56-65), em que esta autora procurou identificar o nível socioeconômico e cultural dos aprendentes, quais seriam as reais necessidades para se traçar “um trabalho sistemático, por parte da escola” voltado para “os conteúdos de ensino/aprendizagem que respondam de fato às suas motivações, objetivos e necessidades lingüístico-comunicativas.”

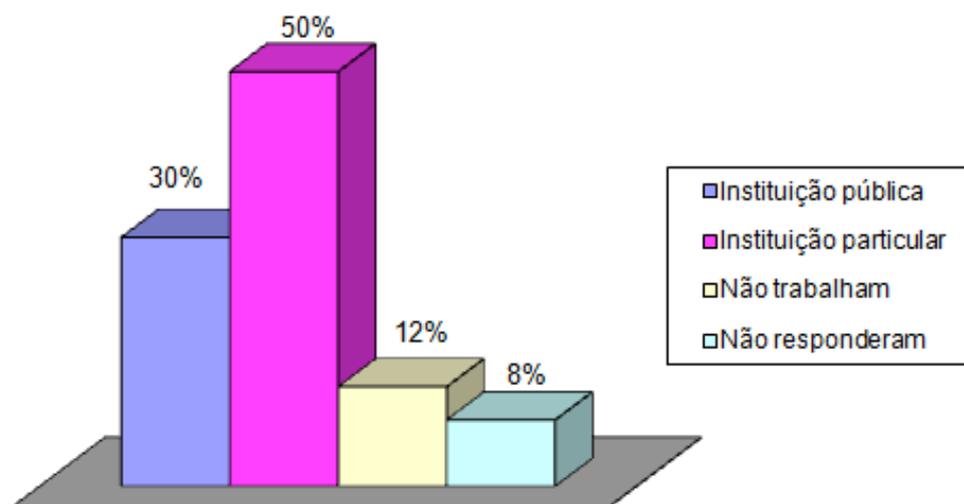
Da mesma forma, a primeira parte do questionário aplicado nas escolas públicas procura identificar estes fatores citados acima, obtendo os seguintes resultados:

Escola A:

- 2.º nível A: faixa etária de 20 a 50 anos;
- 2.º nível B: faixa etária de 19 a 46 anos;

- 5.º nível: faixa etária de 22 a 40 anos;

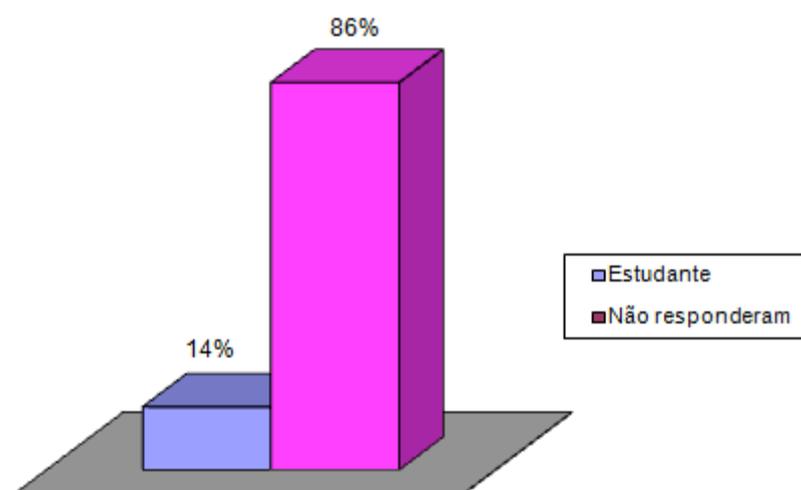
Gráfico 02 - Posição dos entrevistados no mercado de trabalho Escola A



Fonte: Pesquisa de Campo

Com relação à Escola B, foi apurado o seguinte para a faixa etária de 14 a 18 anos:

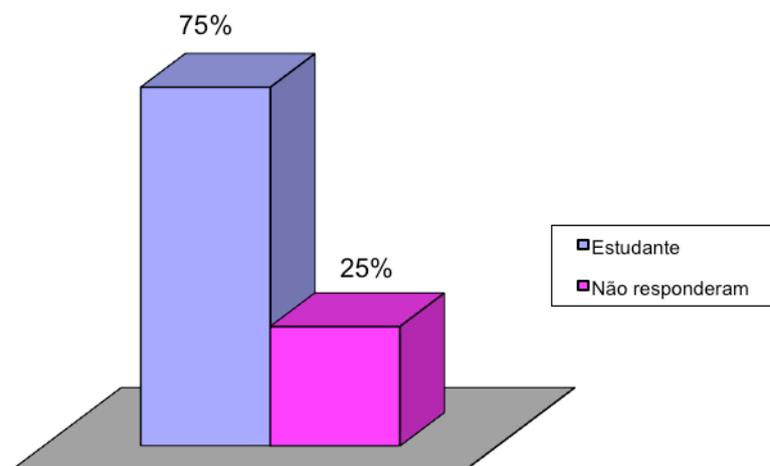
Gráfico 03 – Distribuição da faixa etária na Escola B



Fonte: Pesquisa de Campo

Com relação à Escola C, foi apurado o seguinte para a faixa etária de 11 a 12 anos:

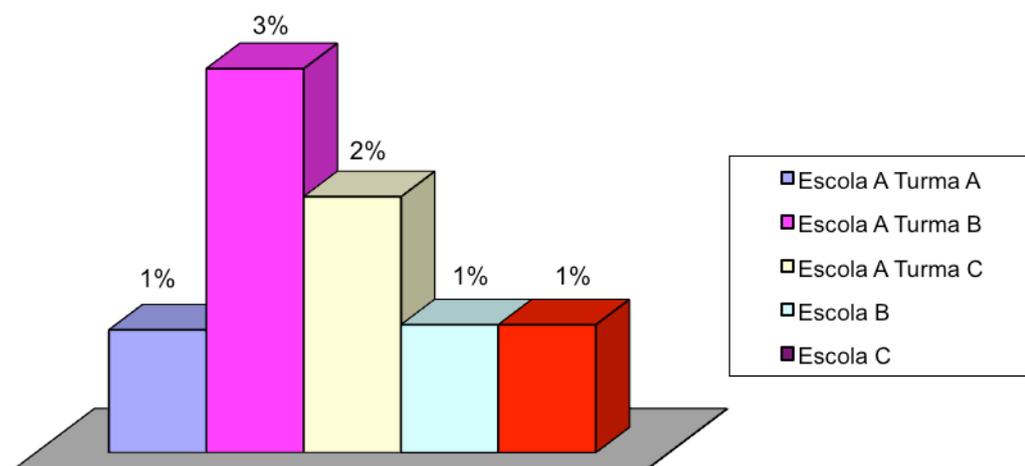
Gráfico 04 – Escola C



Fonte: Pesquisa de Campo

Se estudam francês em outra instituição e quantas horas semanais:

Gráfico 05 – Aprendentes que estudam Francês em outra instituição



Fonte: Pesquisa de Campo

Além disso foram apurados as seguintes informações por escola:

- Escola A:

2.º nível A: 01 entrevistado (numa Instituição de Nível Superior - Curso de Letras Francês - Tradutor), carga horária : seis horas semanais;

2.º nível B: 03 entrevistados (numa Instituição de Nível Superior - Curso de Letras - Francês Tradutor, com carga horária de seis horas semanais, e outro no CEPA – Centro de Educação Profissionalizante do Amapá, com carga horária de duas horas semanais);

5.º nível: 02 entrevistados (Curso livre), com carga horária de duas horas semanais.

- Escola B:

Um entrevistado faz curso livre em uma escola particular.

Carga horária: duas horas semanais.

- Escola C:

Um entrevistado faz curso livre em uma escola particular.

Carga horária: duas horas semanais.

As hipóteses de pesquisa para esta primeira parte do questionário é de que:

A língua francesa tem um papel significativo nas perspectivas de mercado de trabalho para estes aprendentes que freqüentam os cursos, seja ele, do Ensino Fundamental ou Médio ou do Centro de Língua e Cultura Francesa.

Esta hipótese se confirma a partir das respostas dos entrevistados nesta primeira parte, de acordo com os dados a respeito do seus local de trabalho. Sem deixar de ressaltar que se trata, é evidente, de dois públicos completamente distintos:

a) Crianças e adolescentes que ainda não estão incluídos no mercado de trabalho (sem contar com a realidade de muitas famílias, principalmente das crianças que freqüentam as escolas pública, que têm os filhos já inclusos indiretamente no mercado de trabalho informal).

b) Adultos que já possuem uma posição no mercado de trabalho, seja em instituição pública ou particular. Esta distinção é ressaltada porque o funcionalismo público está fortemente presente na realidade do Estado do Amapá, sendo responsável pelo perfil econômico do Estado, de postos de trabalho, e ainda se considera uma das melhores perspectivas de trabalho para aqueles que estão no mercado de trabalho ou que desejam incluir-se nele.

Esta primeira hipótese de pesquisa vem afirmar que a presença do FLE na sociedade amapaense, se dá, primeiramente, pelos fatores geográficos e também pelos diversos projetos e convênios bilaterais realizados entre os governos brasileiro e francês, trazendo perspectivas para vários profissionais de que aprender a língua francesa será uma forma de melhor atuação no seu local de trabalho.

Por outro lado, saindo da esfera pública, pode-se pensar em melhores perspectivas para os setores, como de serviços (comércio, turismo, alimentação etc.) ainda bem carentes quanto à presença de profissionais qualificados para trabalhar, principalmente, com turistas estrangeiros.

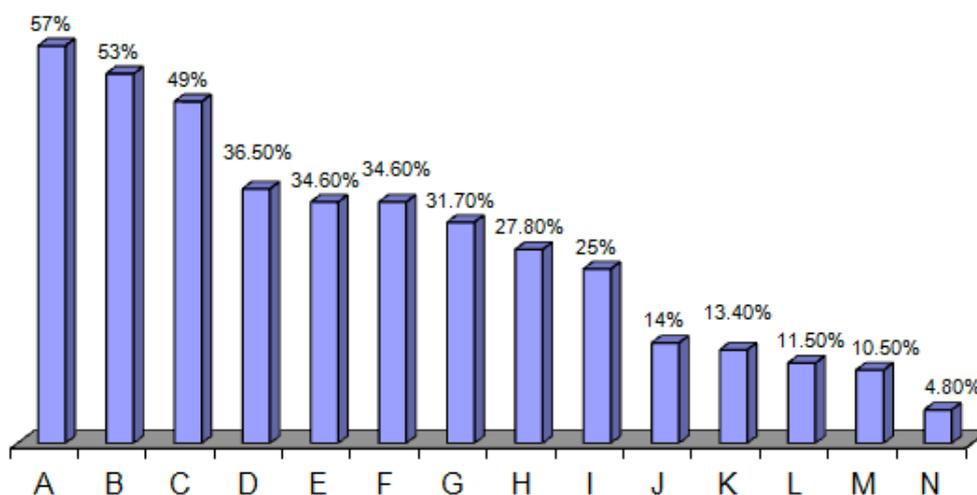
Além disso, percebe-se que a maioria dos entrevistados ainda não possui uma profissão especificamente por se tratar de crianças e adolescentes, mas que em suas respostas não descartam a possibilidade e interesse de aprenderem uma outra língua, a fim de ajudarem na sua inclusão no mercado de trabalho.

Estes fatores aparecem nas respostas de seguinte pergunta:

Estudar francês para você é: Pendanx (1998, p. 12-13), (a ordem das frases está de acordo com as respostas, seguindo da mais até a menos escolhida pelos aprendentes):

- uma oportunidade para o mercado de trabalho.
- uma necessidade profissional para o futuro.
- um meio de comunicação com os franceses.
- um elemento de formação profissional.
- um meio de descobrir uma língua diferente da minha.
- um meio para viajar.
- uma fonte de prazer pessoal
- uma obrigação escolar.
- um meio de ter acesso a obras literárias ou artísticas.
- uma obrigação profissional.
- uma necessidade pessoal familiar.
- uma fonte de prestígio.
- uma necessidade profissional imediata.
- uma moda.

Gráfico 06 – Questionamento “Estudar Francês para você é...”



Fonte: Pesquisa de Campo

Observa-se que as duas primeiras respostas dizem respeito à necessidade que se tem da língua francesa no mercado de trabalho e vida profissional como projeto a longo prazo. Isso significa que a maioria dos entrevistados possui uma faixa etária entre 10 e 19 anos, crianças e adolescentes que ainda não possuem profissões ou posições no mercado de trabalho definidas.

Quanto a “uma necessidade profissional imediata”, esta não atingiu a resposta da maioria, o que significa possivelmente os adultos, com uma posição definida no mercado de trabalho provavelmente a escolheram também como opção.

As respostas dos entrevistados com relação ao questionário confirmam as hipóteses da pesquisa, assim como o conceito de Pendanx (1998, p. 10) de que dentro da abordagem cognitiva o aprendente pode estar consciente do seu processo de aprendizagem, neste caso, das motivações que os levam à aquisição/aprendizagem de uma outra língua:

[...] considera-se que durante a aprendizagem, o « aprendente » está longe ignorar totalmente os conhecimentos. Ele possui julgamentos, concepções e expectativas concernentes ao universo cultural ligado a língua que ele vai aprender e pela maneira de aprender por ele mesmo : suas representações podem, dependendo do caso, ajudar na sua aprendizagem ou serem também obstáculos.

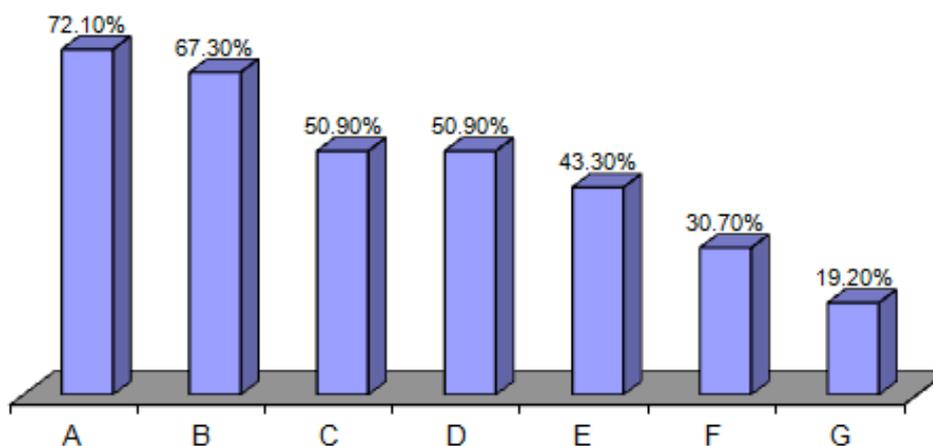
Partindo-se deste ponto de vista, percebe-se que no contexto das escolas pesquisadas, os aprendentes trazem consigo suas experiências de vida pessoal, profissional, seus valores sociais e familiares, e, sobretudo, segundo Pendanx (1998:10), estes conceitos considerados “*déjà là*” para a atual didática das disciplinas científicas devem estar contribuindo para a aprendizagem de uma língua estrangeira, pois: “(...) uma língua é um objeto social, pertence a todos e possui uma existência fora de uma instituição “.

Ainda com relação às representações dos entrevistados, na segunda parte do questionário procurou-se saber a respeito da melhor maneira para aprender-se uma língua. Tendo como pergunta:

. Qual(is) a(s) melhor(es) maneira(s) de aprender francês ou qualquer outra língua? (Marque os três itens que você mais concorda e três itens que você está mais em desacordo).

Ressalta-se que, em sala de aula, houve dificuldade para a maioria dos entrevistados do Ensino Fundamental e Médio seguirem o comando do questionário, o que levou à mudança da estratégia de marcação das respostas, para SIM ou NÃO.

Gráfico 07 – A(s) melhor(es) maneira(s) de aprender Francês ou qualquer outra língua



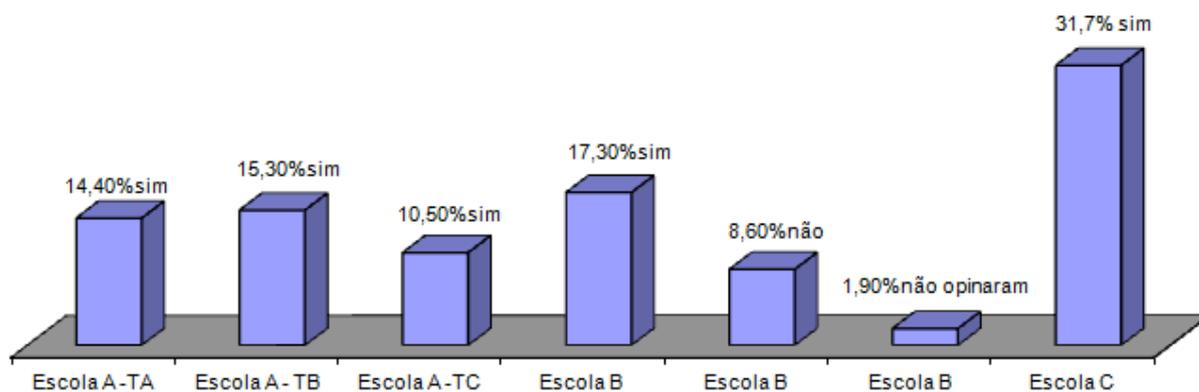
Fonte: Pesquisa de Campo

Respostas SIM:

- A: Praticando a língua;
- B: Falando;
- C: Lendo;
- D: Fazendo exercícios;
- E: Utilizando o vocabulário;
- F: Indo ao país;
- G: Outros. Não especificaram as outras maneiras de aprendizagem, com exceção de uma resposta: “ouvindo”.

Quanto à última pergunta do questionário, a maioria das respostas foi:

Gráfico 08 – O curso de Francês da sua escola é um meio para desenvolver a competência comunicativa dos aprendentes



Fonte: Pesquisa de Campo

Entre as respostas do por quê, tem-se:

Escola A, Turma A: SIM. Sete alunos responderam que acreditam que o curso da sua escola é um meio de desenvolver a sua competência comunicativa porque “este é o objetivo da escola, do curso e dos seus professores”.

02 alunos – SIM - Responderam que a escola é um lugar onde se esclarecem as dúvidas; tem uma metodologia voltada para explicar as dúvidas relativas à língua francesa.

02 alunos – SIM - Na escola é possível a prática da língua para, no futuro, ter uma boa comunicação; é uma competência que se “adquire” na escola para toda a vida.

01 aluno – SIM - Acredita que a escola ajuda a ampliar a comunicação, mas não a competência, porque esta está em cada um.

02 alunos – SIM - não deram suas opiniões.

Escola A, Turma B: 03 alunos SIM referiram-se que o desenvolvimento da competência comunicativa na escola ocorrerá pela:

Didática dos professores;

- Metodologia do centro e do professor;

- Métodos eficazes de ensino. 04 alunos SIM:

- Meio de comunicação para intercâmbio entre amigos e turistas;

- Meio de desenvolver a compreensão oral e escrita;

- Por meio da conversação. Interação entre os colegas de turma, um lugar para transmitir os conhecimentos a respeito da língua. 04 alunos SIM – Porque a metodologia usada é eficaz para formação profissional; melhorar o currículo profissional; colocar os adolescentes no mercado de trabalho. 01 aluno SIM – Para nos prepararmos para uma integração muito maior com a Guiana Francesa. 01 aluno SIM – Resposta ilegível. 03 alunos SIM – justificaram.

Escola A, Turma 5º Nível: 08 alunos – SIM - É a missão do Centro de Línguas proporcionar o desenvolvimento comunicativo. 03 alunos – SIM – sem justificativa.

Obs.: Estas três turmas são do Centro Mitterrand. Percebe-se pela realidade metodológica e física do centro que são muitas as expectativas dos alunos com relação ao processo de aprendizagem/aquisição da compreensão da língua-alvo.

Vejam, agora, as expectativas (se elas permanecem ou mudam com relação aos primeiros) de duas turmas que freqüentam o curso dentro de uma outra realidade como salas de aulas lotadas; falta de estrutura adequada para aulas de língua estrangeira; problemas sociais e econômicos que vários alunos trazem de casa etc.

Escola B: 08 alunos SIM – Porque a escola permite que se desenvolva esta competência comunicativa como meio para preparar o aluno para o mercado de trabalho.

01 aluno SIM – Para chegar ao país francófono.

01 aluno SIM – Aprendem-se todas as competências na escola.

05 alunos SIM – Porque se trabalha com o coletivo; com o grupo tiram-se as dúvidas sobre a língua-alvo; faz aprender mais em grupo; porque se conhece a cultura da língua-alvo

01 aluno – SIM – Não soube definir.

02 alunos – SIM – Porque o aluno vai falar com o nativo; porque faz aumentar a capacidade de cada aluno.

10 alunos – NÃO – Dividindo-se em:

07 alunos - Porque o professor não sabe se expressar na língua-alvo; porque o professor não tem experiência; o professor não possui uma metodologia; os professores não ajudam os alunos a desenvolverem suas competência de escrita, compreensão e produção oral.

01 aluno – Porque ele mesmo não gosta da língua francesa.

01 aluno – A escola não faz o aluno aprofundar o estudo da língua de uma maneira geral, tendo poucas horas destinadas para língua estrangeira.

01 aluno – O estudo da língua estrangeira existe mais por uma questão de obrigação escolar, como afirmou em sua justificativa uma aluna de 17 anos. Suas palavras devem ser motivos de reflexão para os que estão envolvidos no processo ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras:

“Eu acho que o estudo é muito *lendo (creio que ela quis dizer lento)*, pois eu estudo francês há 5 anos, desde a quinta série, e sempre os professores ensinam sempre a mesma coisa, o que leva o aluno a praticar o francês de forma obrigatória, pois ele nunca sai do *bonjour!*”

O depoimento transcrito serve como exemplo de que estes aprendentes estão cansados dos mesmos conteúdos que não correspondem aos seus anseios do dia-a-dia, isto é, a funcionalidade da língua, esta se restringe a meros conteúdos impostos pela secretaria de educação etc.

Escola C, Turma da 5ª Série: 26 SIM – Porque a escola é um lugar para desenvolver competências em uma outra língua, expressar-se em outra língua; se aprende não só a língua materna, mas outra língua; desenvolve a comunicação na escola; porque a prática é intensa; porque é algo diferente para os alunos; porque todos os alunos gostam de aprender esta língua; porque o objetivo é falar com os franceses.

04 SIM – Porque é uma preparação para a vida profissional futura.

01 SIM – Para não pagar um curso particular.

01 SIM – Para viajar para um país francófono.

01 SIM – Contato com cultura diferente.

Ficam explícitas as diferenças das representações e expectativas com relação ao estudo da língua francesa, o público bem diferente, adolescentes e crianças. Os primeiros vêm com mais prudência o ensino de LE na escola, enquanto que os segundos, tendo praticamente o primeiro contato com uma língua estrangeira, tendo em vista que de 1.^a a 4.^a série não existe este estudo nas escolas públicas do estado, possuem grandes expectativas do papel da escola quanto ao ensino de uma outra língua, como afirmou uma aluna de 11 anos:

“Porque é um dos muitos meios para se aprender uma cultura diferente e quando se chegar ao futuro, se possa entender algo importante na história. Por isso aprender francês é uma oportunidade de aprender uma cultura diferente da nossa.”

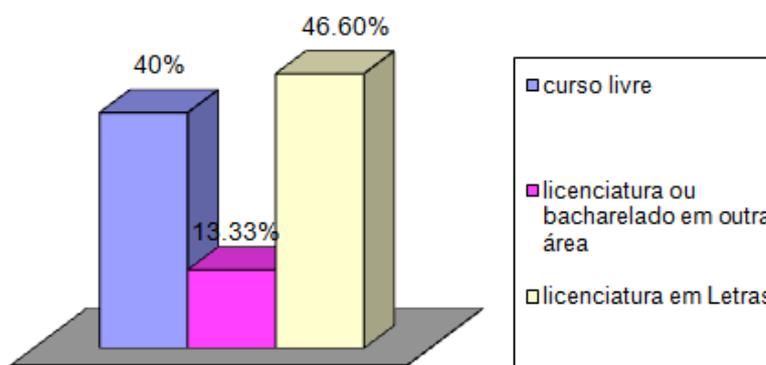
Com relação aos professores foram aplicados questionários para 30 professores de língua francesa, sendo que as pesquisas foram realizadas nas escolas da rede estadual de ensino de Macapá objetivando:

- Conhecer a realidade da prática e estratégias para o ensino do FLE (Francês Língua Estrangeira), partindo do sentido geral, englobando todos os procedimentos em sala de aula até o particular, que é a verificação da presença dos jogos teatrais no ensino-aprendizagem da oralidade em sala de aula

Nas outras escolas visitadas – total de trinta – foram aplicados questionários para os professores com o intuito de: (no primeiro momento)

- Saber a respeito do perfil dos professores que atuam em sala de aula, sendo que na primeira parte eles deveriam informar qual instituição os habilitou para lecionar.

Gráfico 09 – Formação de professores de FLE



Fonte: Pesquisa de Campo

Os dados revelam que os professores concluíram os cursos no período que vai de 80 até 2004 (para todos os cursos desde livre até universitários).

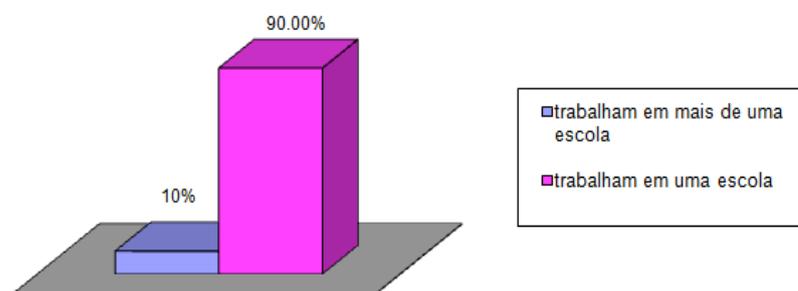
Outras perguntas e respostas:

- Se possuem alguma especialização referente à língua francesa.

Nenhuma resposta

Em quantas escolas lecionam francês, para quais séries e quantas horas semanais.

Gráfico 10 – Escolas onde trabalham os professores de FLE

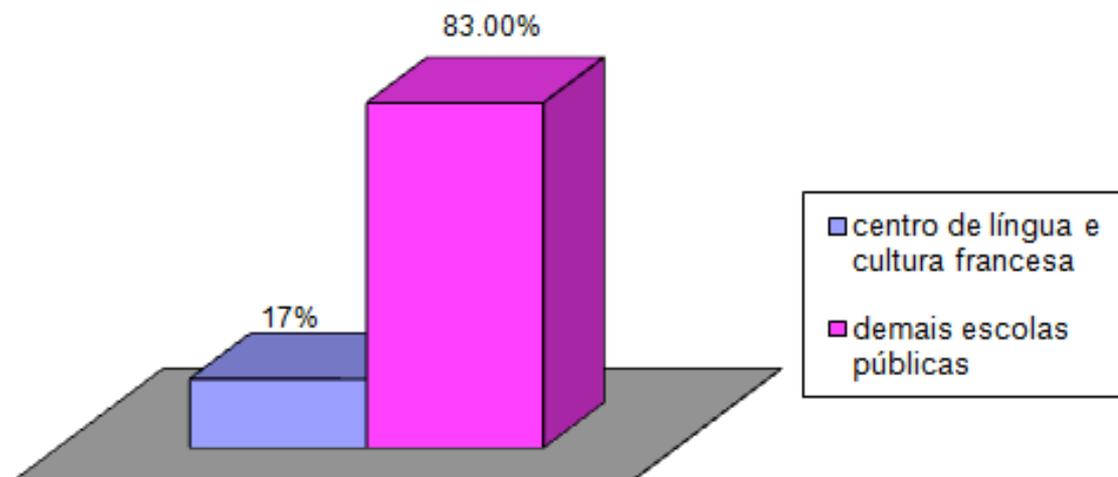


Fonte: Pesquisa de Campo

Das escolas públicas carga horária que varia (de 10 turmas a 12 turmas para cada prof., sendo que cada turma possui 1h e 20 minutos de aula por semana para cada turma.

A primeira parte do questionário (professores) objetiva conhecer a formação dos professores de francês, percebendo-se que dentre os 30 formulários respondidos 40% não possuem Licenciatura Plena, mas estudaram em cursos livres, principalmente no (Centro de Língua e Cultura Francesa Danielle Mitterrand, instituição pública, criada a partir de um convênio entre governo francês e governo brasileiro, do Estado do Amapá), sendo que estudaram durante três anos e meio, com total de carga horária de 420 horas; outros estudaram em escolas particulares de língua francesa, e, por fim, há os que estão concluindo o curso de Licenciatura em Letras (Universidade Federal do Amapá) ou Bacharel em Letras como tradutor Português-Francês (Instituição Particular). Esta realidade, a de que um grande número dos professores não possui habilitação, evidencia que nem todos passaram por um curso de formação de professores, o que pode vir se refletir na prática de ensino, na condução do curso, no conhecimento da língua-alvo etc.

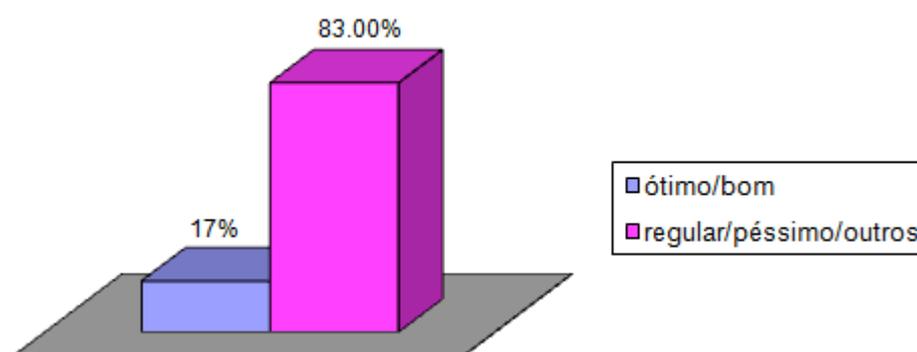
Gráfico 11 – Escolas Públicas Pesquisadas



Fonte: Pesquisa de Campo

Na segunda parte, foram colocadas as seguintes perguntas (ver modelo de questionário em anexo) que deveriam ser respondidas por meio de conceitos sugeridos nos questionários:

Gráfico 12 – Avaliação das condições de trabalho



Fonte: Pesquisa de Campo

As respostas foram unânimes quanto às dificuldades e à falta de material necessário para a condução de um curso que proporcione realmente o conhecimento da língua-alvo. Nas escolas públicas com turmas do ensino fundamental e médio, os conceitos atribuídos, na maioria, foram de regular a péssimo, enquanto que no centro estadual de língua francesa, também público, mas com uma estrutura física totalmente diferente da das outras escolas, os

conceitos variaram entre bom e ótimo (foram entrevistados 5 professores deste Centro. A sua realidade difere bastante em relação à das outras escolas. Primeiro, é um centro específico de língua e cultura francesa, com uma estrutura física composta de salas de aulas com climatização, videocassete, televisor, gravador, quadro magnético, máximo de alunos em sala de aula, 24; 4 horas semanais para cada turma; manuais de língua francesa; biblioteca com um razoável acervo de livros, revistas etc.; a maioria dos professores possui licenciatura em Letras, o mínimo que não possui formação em Letras é de área afim, como pedagogia; este centro acompanha o projeto de ensino de francês com o serviço de tutoria; os professores são treinados para atuarem como tutores dos professores de FLE de outras escolas).

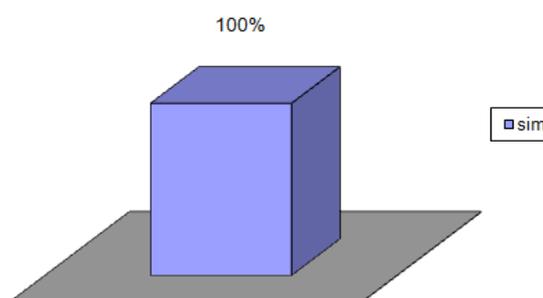
As escolas públicas visitadas estão situadas em diversos bairros, desde as consideradas "de periferia", nos bairros periféricos da capital até as outras "centralizadas", por situarem-se nos bairros mais centralizados de Macapá. Tal observação se dá devido aos inúmeros perfis diferentes das escolas em diversas cidades brasileiras, pelo fato de que geralmente, de acordo com a localização geográfica das instituições de ensino, tem-se parcialmente um prévio perfil do nível social e cultural dos aprendentes. É o caso da pesquisa realizada por Oliveira(1986, p. 55) já citada anteriormente neste subcapítulo, em que numa escola na periferia de Belém, a mesma a escolheu juntamente com o seu público-alvo alunos de 5.^a série por entender que "devido ao nível social e cultural, são os que mais necessitam de um trabalho sistemático, por parte da escola, no que se refere ao domínio das variedades orais da língua culta", sendo que sua pesquisa foi realizada para o ensino-aprendizagem de língua materna, o que não impede de tê-la como exemplo dentro da realidade do ensino-aprendizagem de FLE, pois todas as dificuldades existentes com relação à aprendizagem da língua portuguesa refletirão também sob vários aspectos na aquisição de uma segunda língua.

As condições das escolas de Macapá não fogem à regra desta realidade citada por Oliveira, porém, no que se refere à estrutura física, a maioria das escolas públicas foi reformada. Porém, não existem salas de aula que possam contribuir para o ensino-aprendizagem de FLE, com equipamentos eletrônicos, climatização que proporcione um ambiente mais fechado para as aulas com escuta e pronúncia da língua estrangeira ou mesmo para outros fins. Em algumas escolas, pode-se contar com a sala da "TV Escola", onde ocorrem as projeções de vídeos de programas para o aperfeiçoamento dos educadores, mas torna-se impossível usar sempre esta sala devido ao número de turmas e horas que cada professor necessita para ocupá-la, já que esta é destinada para outros fins e não necessariamente como laboratório de línguas.

O resultado é que os professores acabam contando com recursos como quadro magnético ou quadro negro, giz, com o manual "Portes Ouvertes" como auxílio para a maioria (foram detectados também o uso por alguns, de manuais complementares, como Fréquence Jeune e Initial), tendo ainda que escrever todo o conteúdo no quadro, pois a existência do manual restringe-se ainda ao Cd-rom, devendo o professor providenciar a sua reprodução. Quanto aos aprendentes, estes consideram difícil tirar fotocópia do material didático, assim perde-se muito tempo das 2 aulas semanais por turma destinadas às aulas de língua francesa, pelo fato de ter de escrever e copiar todo o conteúdo no quadro.

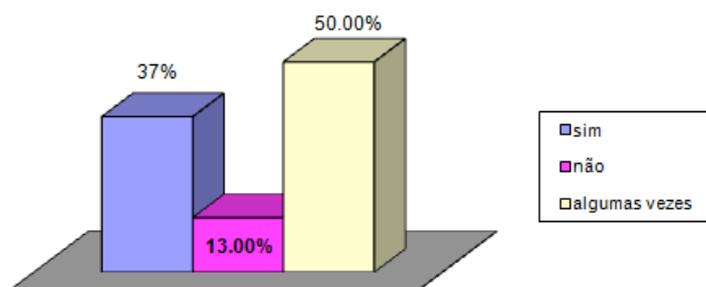
O número de aprendentes em classe varia de 30 a 40, dificultando dessa forma o trabalho específico da oralidade. Quando esta é realizada, não conta com o uso de gravador, porque a maioria das escolas não o possui. Em poucos casos, a solução encontrada pelo professor foi de trazer de casa ou encarregar algum aluno de trazê-lo; em outros casos, os recursos utilizados para se trabalhar a interação entre todos é a prática dos "Jeux de Rôle". Esta falta de uma melhor estrutura para se trabalhar com FLE nas salas de aula dificulta a ênfase na oralidade, embora um bom número reconheça a sua importância (ver quadro estatístico), mas acaba seguindo as aulas tradicionais em que o ensino da gramática prevalece. Um bom tempo das aulas é ocupada com a escrita de pequenos textos, exercícios etc. O papel da oralidade nas classes de FLE, segundo respostas dos questionários:

Gráfico 13 – Consideram importante a prática da oralidade em FLE nas escolas



Fonte: Pesquisa de Campo

Gráfico 14 – Prática das atividades que desenvolvem a oralidade



Fonte: Pesquisa de campo

A terceira parte do questionário vem mostrar que os professores esforçam-se para trabalhar atividades comunicativas em sala de aula, mesmo com a falta de material de áudio, vídeo etc., utilizando recursos como (suas respostas):

- diálogos;
- atividades que proporcionem a interação com o outro (cumprimentar-se, apresentar-se etc.);
- Caniva ;
- Jeux de Rôle ;
- Repetições (não especificaram que tipo de repetição)
- "Espécie de questões respostas entre alunos";
- "Pequenas expressões de sala de aula";
- "Diálogos construídos por eles" (alunos);

Detectou-se que nas respostas dos professores, o texto ainda é usado como grande auxiliar para apresentar uma situação em que será memorizada e posteriormente solicitada para a prática de diálogos, reutilizando a estrutura memorizada entre aprendentes (em dupla ou em grupo).

Finalmente, as últimas perguntas do questionário pretendem verificar se os professores usam os jogos teatrais como forma de desenvolvimento da oralidade dos aprendentes; se conhecem os jogos; se os utilizam e com quais objetivos e quantas horas semanais são destinadas a eles, e, por fim, se conhecem algum livro sobre o assunto.

A parte final do questionário procura saber quais as representações que os professores têm sobre jogos teatrais. Dentre as respostas é possível verificarem-se as representações que se tem a respeito dos jogos teatrais:

"Com o objetivo de desinibir os alunos e ao mesmo tempo criar situações de conversação do cotidiano."

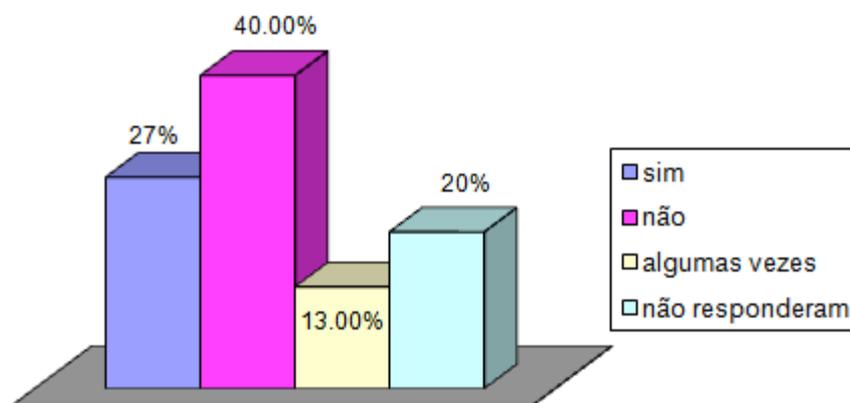
"Principalmente para instigar a espontaneidade dos alunos, improvisos, a possibilidade de resolução de problemas e ainda vencer a timidez."

"Para melhorar e exercitar a oralidade, musicalidade e memorização."

- "Jeux de rôles, para desenvolver o espírito criativo e aquisição de uma maior fluidez da língua."

- "Sistematizar a gramática dentro dos jogos."

Gráfico 15 – Prática com jogos teatrais



Fonte: Pesquisa de Campo

Percebe-se que, nas respostas dos professores, a espontaneidade é citada como um dos objetivos. Spolin a citou como o primeiro elemento primordial para a prática dos jogos. Sem a espontaneidade a atividade não alcança o seu Foco. Mesmo que os professores tenham noções a respeito dos jogos teatrais, muitos acabaram desenvolvendo princípios intuitivos de trabalho, de acordo com as necessidades da turma, do perfil de cada aprendente etc. Nenhum dos entrevistados conhece um livro específico a respeito dos jogos teatrais. Se pudessem ter contato ou conhecimentos mais específicos sobre a teoria, prática e acesso a obras sobre jogos teatrais, suas práticas seriam mais aprofundadas, com mais rendimento quanto aos objetivos, aperfeiçoando as atividades que já desenvolvem em sala de aula, e para aqueles que não conhecem ou não praticam seria uma maneira de ter os primeiros contatos com os jogos teatrais, poder analisá-los e verificar sua viabilidade para as aulas de FLE.

4 CONCLUSÃO

No Brasil, o ensino de Língua Estrangeira, embora obrigatório, não é visto como um elemento importante na formação do aprendente, como um direito que lhe deve ser assegurado. Ao contrário, frequentemente, essa disciplina não tem lugar privilegiado no currículo.

Procuramos mostrar no desenvolvimento desta dissertação que o conhecimento da língua estrangeira é reconhecido e exigido na sociedade em que vivemos, tanto pelo meio social quanto para o acesso determinada empresa, organizações, como um elemento importante para a formação pessoal e profissional. Porém, apesar desse conhecimento e do fato de que, para muitos aprendentes, o acesso ao seu aprendizado só pode ocorrer através da escola, em algumas localidades, o currículo escolar não corresponde às expectativas do público alvo.

Sabemos hoje que o domínio da língua francesa auxilia o educando no processo de auto-afirmação, recuperação ou afirmação da auto-estima, na superação do sentimento de impotência que tão frequentemente acomete os indivíduos das classes mais populares nos processos educativos dentro da realidade brasileira. Por esse motivo, a escola pública precisa encontrar alternativas que tornem o ensino-aprendizagem mais funcional. Vimos que o conhecimento de processos ligados aos modelos de compreensão, leva a mudanças estratégicas quanto ao ensino-aprendizagem da língua alvo. O mesmo ocorre com a produção oral, tendo seus aspectos baseados na abordagem comunicativa, que, por sua vez, aponta uma concepção de língua e comunicação voltadas para os saberes linguísticos e, também os saberes sociolinguísticos dos sujeitos envolvidos na comunicação.

Sabemos também que a aprendizagem da língua francesa através do lúdico, do jogo, teatral, favorece o desenvolvimento psicológico e social do aprendente, como também o de vivenciar novos papéis e novas situações favorecendo assim um aprofundamento de suas relações nas diversas situações que envolvem a comunicação. A afetividade do aprendente é desenvolvida pela descoberta e valorização do outro nas suas relações como ser social, a partir do trabalho realizado pelo professor com o grupo, baseando-se nos sete aspectos da espontaneidade formadores da teoria dos jogos teatrais de Spolin, proporciona a tomada de consciência do aprendente sobre o processo de criação, respeitando as instruções e o foco no momento do jogo. Fazendo-os perceber que estes não são apenas repetidores de estruturas

formais linguísticas de uma língua estrangeira, mas que possuem a capacidade de engajarem-se no processo discursivo da mesma.

Nossa pesquisa de campo levou à reflexão sobre as condições de ensino do francês no Amapá e a elaboração do planejamento destinado ao “como” ensinar, considerando as observações feitas em sala de aula para saber qual o espaço reservado às práticas teatrais, como os jogos teatrais. Percebemos que os espaços físicos das escolas e as condições de trabalho do professor nem sempre são favoráveis às perspectivas internacionais.

Neste trabalho procuramos mostrar que os jogos teatrais estão disponíveis para o desenvolvimento da habilidade comunicativa dos aprendentes, num contexto em que favorece o trabalho em grupo, num ambiente que não exige a necessidade de alta tecnologia, tendo em vista que o corpo por si mesmo pode proporcionar ações destinadas à compreensão e à produção; é possível aproveitar cada espaço da sala de aula, onde a improvisação é primordial.

Com relação à hipótese estabelecida para este estudo, as escolas não fazem uso dos jogos teatrais como um meio para auxiliar os aprendentes no desenvolvimento da compreensão e produção oral. Percebe-se que, nas escolas estudadas, a opção restante é o uso do diálogo auxiliado pelo texto. Na verdade, os diálogos trabalhados não passam de textos artificiais que não promovem o engajamento discursivo dos sujeitos envolvidos no diálogo. Os alunos não são desafiados.

Assim, por meio dos jogos teatrais, procura-se uma organização para que os problemas existentes nas escolas tenham seu impacto o mais reduzido possível no processo de ensino-aprendizagem da língua francesa, dentro da sala de aula.

Há, também, uma realidade econômica e social dos alunos que não pode se sobrepor ao fato de que qualquer atividade docente precisa priorizar a qualidade do ensino como um direito de todos. Por este motivo, esta pesquisa com jogos teatrais como meio de comunicação em FLE, não se destina a finalizar neste contexto aqui apresentado, seu intuito é procurar aperfeiçoar as atividades em sala de aula, por meio de projetos que incentivem a pesquisa e prática as atividades lúdicas que o aperfeiçoamento comunicativo dos envolvidos; a formação de grupos teatrais que possam divulgar a língua, a cultura e a literatura francesa; apresentar novas oportunidades e alternativas de trabalho aos professores, permitir que as idéias sejam perpetuadas, sugeridas ou suprimidas, tendo sempre o aprendente no centro do processo didático-metodológico.

5 REFERÊNCIAS

ALBERTI, Heinz; ROTHENBERG, Ludwig. **Ensino de jogos esportivos**. Rio de Janeiro. Ao Livro Técnico, 1984.

ALMEIDA, Alcinéia Emmerick de. **O ritual comunicativo na aprendizagem do Francês língua estrangeira**. Dissertação de Mestrado USP. São Paulo, 2002.

ALMEIDA FILHO, José Carlos P. de. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes,2002.

_____. **O professor de língua estrangeira em formação**. São Paulo: Pontes,1999.

ALVES, Sonia Célia de Oliveira. **Por um Ensino/Aprendizagem da Expressão Oral em contexto escolar**. Dissertação de Mestrado. Belém-PA,1993.

ARCE, Alessandra. **O jogo e o desenvolvimento infantil na teoria da atividade e no pensamento educacional de Friedrich Froebel**. Cadernos CEDES, Campinas, v. 24, n. 62, p. 09-25, abr. 2004.

AURÉLIO, Buarque de Holanda Ferreira. **Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. Curitiba: Editora Positivo, 2004

BEZERRA, Antonia Pereira. **La contribution du théâtre dans l'éducation:le jeu dramatique comme moyen d'expression chez les enfants**. Mémoire de D.E.A,Université de Toulouse - Le Mirail,Toulouse, Juin,1994

BRAZ, Greicy Rose de Carvalho. **Brincando e aprendendo com jogos sensoriais**. Rio de Janeiro. Sprint, 1998

CELANI, Maria A . **Ensino de segunda língua redescobrimo as origens**. São Paulo, EDUC, 1997

CELANI, Maria Antonieta Alba (Org.). **Ensino de segunda língua**. São Paulo. EDUC, 1997.

CHACRA, Sandra. **Natureza e sentido da improvisação teatral**. São Paulo: Perspectiva,1983.

CHAVES, Eduardo O. C.; SETZER, Valdemar W. **O Uso de Computadores em Escolas**, São Paulo. Scipione, 1988. Cópia eletrônica disponível em: <<http://www.edutec.net/Textos/Self/EDTECH/scipione.htm>> Acesso em: 28/05/05

CORNAIRE, Claudette Cornaire. **La compréhension orale**. CLE International, 1998

CUNHA, José Carlos. **Pragmática Lingüística e didática das línguas**. Belém, Ed. Universitária UFPA, 1991.

CUNHA, José Carlos; Cunha, Myriam C. (organizadores) **Pragmática Linguística e ensino-aprendizagem do português reflexão e ação**. Belém, UFPA, CLA, 2000

Dicionário Francês Larousse Super Major, Larousse, Paris 1997

ECO, Umberto. **Como se faz uma tese**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

FADELI, Thiago Tozetti, et al. **Arco da velha: resgate e vivência de brinquedos e brincadeiras populares**. In: ENCONTRO NACIONAL DE RECREAÇÃO E LAZER, 15., 2003, Santo André. Lazer e trabalho: novos significados na sociedade contemporânea. Anais... Santo André: Serviço Social do Comércio, 2003

YAICHE, F. **Les simulations Globales: mode d'emploi**. Paris: Hachette, 1996

FERNÁNDEZ, Alicia. **Os idiomas do Aprendiz**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio Eletrônico Século XXI**. Versão 3.0. São Paulo. Nova Fronteira, 1999

FERREIRA NETO, Carlos Alberto. **Motricidade e jogo na infância**. Rio de Janeiro. Sprint, 1999

FORTUNA, Marlene. **A performance da oralidade teatral**. São Paulo: Annablume, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia :saberes necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996,(Coleção Leitura)

GERMAIN, Claude. **Évolution de L'enseignement des langues 5000 ans d'histoire.** CLE International, Paris

GIL, Antonio Carlos. **Métodos Técnicas de Pesquisa social.** São Paulo: Atlas, 1999.

GRECOS, Nikos. **Théâtralité de l'enseignement et classe de langue, Le français dans le monde.** numero 274, Paris : Hachette, EDICEF.

GREMMO, Maria José ; HOLEC, Henri. **La compréhension orale: processus et un comportement** (artigo) Livro: Acquisition et utilisation d'une langue étrangère, Hachette, 1990, Paris, coordenação : Daniel Gaonac'h

HINGLAIS, Sylvaine. **Le français par le théâtre, Le français dans le monde** (revista) numero 329, pag. 23 a 32, Paris, Hachette, EDICEF

_____. **Saynètes et dialogues pour jouer la grammaire française,** Retz, 2001

HUGNE, Leda M. (organizadora). **Metodologia científica: caderno de textos e técnicas.** Rio de Janeiro: AGIR, 2002

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens: O jogo como elemento da cultura.** São Paulo. Perspectiva, 1980.

JANÔ, Antonio Januzelli. **A aprendizagem do ator.** São Paulo. Ática, 1986.

JANUZELLI, Antoni. **A aprendizagem do ator.** São Paulo: Ática, 1986.

JAPIASSU, Ricardo. 1999. **Ensino do teatro nas séries iniciais da educação básica: a formação de conceitos sociais no jogo teatral.** Dissertação. (Mestrado em Artes Cênicas) – Escola de Comunicação e Artes (ECA), Universidade de São Paulo – USP. 1999.

JOVANOVIC, Aleksandar. **Ensino de línguas e o papel da gramática.** R. Fac, Educ., São Paulo, 12 (1/2):145:156, jan/dez. 1

LHOTE, Elisabeth. **Enseigner Oral em interaction.** Paris: Hachette, 1995.

LOPES, J. **Pega Teatro.** São Paulo: Centro de Teatro Educação Popular, 1981.

MALCHER, Sônia. **A palavra e o gesto na linguagem teatral**. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: UFRJ, 1989.

MARTINS, Marilena Flores. **O Homem Lúdico**. international Association for the Child's Right to Play – IPA. São Paulo, 2004. Disponível em: <<http://www.humus.com.br/Humusnews11B.html>> Acessado em: 19/05

MASSARO, Paulo Roberto. **Teatro e Língua Estrangeira, entre teoria (s) e prática (s): percursos entre o vislumbre e o olhar**. Dissertação de Mestrado, USP. São Paulo, 2001.

Mini Dictionnaire LAROUSSE, Français-Portugais/Português-Francês, 2001. Editora LAROUSSE-HER

MORENO, J.L. **O teatro da Espontaneidade**. São Paulo, Sumud, 1984.

NOVELLY, M.C. **Jogos Teatrais (Exercícios para grupos e sala de aula)**. São Paulo: Papyrus, 1994.

OLIVEIRA, Emília Pimenta. **Para uma delimitação de conteúdos Pragmático-Linguístico no Ensino/Aprendizagem de Produção Oral**. Dissertação de Mestrado UFPA. Belém, 1986.

PENDANX, Michèle. **Les activités d'apprentissage en classe de langue**. Paris : Hachette Livre, 1998.

PÉRISSÉ, Paulo M.; GARBOGGINI, Iruska.; VIEIRA, Vânia. **Língua estrangeira: quando e como começar**. Revista Presença Pedagógica, Jun. 2002. Disponível em: <http://www.editoradimensao.com.br/revistas/revista45_trecho.htm> Acesso em: 16/06/05.

PORCHER, Louis. **Le français langue étrangère**. Paris : Hachette, 1995.

PUPO, M.L. **Palavras em jogo: textos literários e teatro-educação**, Tese de Livre-Docência. Escola de comunicação e Artes da Universidade de São Paulo, 1997, cap. III

_____. **Le jeu, enjeu d'une formation; Théâtre et Éducation au Brésil**. Tese de Doutorado, Instituto de Estudos Teatrais da Universidade de Sorbonne Nouvelle de Paris III, Paris

REVERBEL, Olga. **Um caminho do teatro na escola, Série: Pensamento e ação no magistério.** São Paulo: Scipione, 1989.

ROBERT, Paul. **Le nouveau Petit Robert.** Paris : Dictionnaires Le Robert,2003

RYNGAERT, Jean-Pierre. **O Jogo dramático no meio escolar.**Coimbra: Centelha, 1981.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** São Paulo: Cortez , 2000.

SPOLIN, Viola. **Jogos Teatrais:o fichário de Viola Spolin.** São Paulo: Perspectiva, 2001.

_____. **O jogo teatral no livro do diretor.** São Paulo: Perspectiva, 2001.

_____. **Improvisação para o teatro.** São Paulo: Perspectiva, 2003.

SCHUTZ, Ricardo. **Uma deficiência do nosso sistema educacional.** English Made In Brasil -Perguntas e respostas. Abr-Jun. De 2001. Disponível em: <<http://www.sk.com.br/sk-perg15.html#385>> Acesso em: 28/05/05

WEISS, François.**Jouer,communiquer,apprendre.** Paris : Hachette livre, 2002.

APÊNDICE A – Atividades Comunicativas

ATIVIDADES COMUNICATIVAS

Objetivamos apresentar aqui algumas atividades suscetíveis de contribuir para um ensino/aprendizagem mais eficaz da compreensão e da produção oral em língua estrangeira. Embora se saiba que não bastam apenas alguns limitados exemplos de atividades para se achar que serão a solução, como receitas prontas, para os problemas apontados ao longo deste trabalho, espera-se que elas possam oferecer pistas úteis para os professores de FLE no Amapá.

As atividades propostas foram em sua maioria adaptadas de SPOLIN (2001), de HINGLAIS (2001) e MASSARO (2001). A disposição das instruções das atividades se baseiam nas fichas elaboradas por SPOLIN (id.) para a prática dos jogos teatrais. Elas visam ora estimular a espontaneidade, a confiança, o entrosamento entre os participantes (o FOCO é a cumplicidade do grupo) ora, especificamente, a língua francesa, sua estrutura básica, respeitando o nível do público alvo, neste caso os aprendentes-jogadores iniciantes. O conteúdo-alvo, como nos manuais de FLE é variado:

SAVOIR FAIRE

Ex. Identificar pessoas e identificar-se

GRAMÁTICA

Ex. Interação usando o *tu* e *vous*

LÉXICO

Ex. As profissões

FONÉTICA

Ex. Entonações expressivas (questionamentos, afirmações)

INTERCULTURAL

Ex. Gestos, Saudações

Discuta a importância do espaço físico como útil para a expressão corporal.

ÁREAS DE EXPERIÊNCIA:

Percepção do seu próprio espaço, do espaço do outro e do espaço geral.

Percepção da expressão corporal.

2 DESCOBRINDO O ESPAÇO**PREPARAÇÃO:**

Todo o grupo

FOCO:

Perceber o espaço ao redor e, ao mesmo tempo, a expressão corporal e comunicativa

DESCRIÇÃO:

Todos ficam espalhados no espaço

INSTRUÇÃO:

Caminhe em qualquer direção como se estivesse numa rua movimentada, mas não deixe de observar o espaço e cada pessoa que se aproxima. Alterne o ritmo da caminhada (serão dados os comandos que indicam quando e como alterar o ritmo). Procure ocupar os lugares que estejam vazios. (Depois de alguns minutos dê o sinal combinado anteriormente com o grupo, indicando assim a parada de todos). Cada jogador ira comunicar-se com o jogador que ficar mais próximo dele. A comunicação consistirá em improvisar ao máximo. Por exemplo, pode-se enfatizar a auto-apresentação (como se os jogadores estivessem passando rapidamente numa rua e se apresentam, sem quebrar o ritmo estipulado no jogo). Depois, continua-se a atividade, com um sinal do animador todos recomeçam a caminhar, e posteriormente, dá-se um outro sinal, recomeçando à mesma sistemática do jogo.

AVALIAÇÃO:

É difícil manter a noção de espaço e ao mesmo tempo observar as pessoas e comunicar-se?

Foi difícil lembrar as frases de auto-apresentação? Houve interação entre os participantes?

ÁREAS DE EXPERIÊNCIA:

Percepção do espaço e sua importância para a interação.

A comunicação em uma determinada situação improvisada.

3 CRIANDO UMA PERSONAGEM**PREPARAÇÃO:**

Todos os jogadores

PARTE I:**FOCO:**

Criar uma personagem

DESCRIÇÃO:

Solicite a cada jogador que crie uma personagem. Como será a voz da sua personagem? A forma de andar? Falar? Gesticular? O que ela faz? Qual a sua profissão? Qual o seu nome? Onde mora? Qual a sua idade? Etc. Após dar um tempo para a criação desta personagem, pede-se aos participantes que pensem em uma frase em francês. Os mesmos apresentarão as suas personagens. No primeiro momento irão caracterizá-las, enfatizando como seria um personagem francófono, como por exemplo, a forma de gesticular etc. Depois, todos formam uma roda em que cada qual falará a sua frase.

INSTRUÇÃO:

Incentive-os à criação de frases não muito curtas. Provavelmente haverá insegurança da parte de alguns quanto à pronúncia da mesma. Porém, é importante mostrar que o que vale é a criação da frase.

AValiação:

Quais as dificuldades para a criação de uma personagem? Houve dificuldade para pensar imediatamente numa frase em francês? E as dificuldades quanto à pronúncia ?

ÁREAS DE EXPERIÊNCIA:

Cultural (a criação de personagem leva à reflexão sobre tipos físicos e comportamentos que estão ligados a aspectos culturais. Como a pronúncia da frase pode ter ligação com o tipo e comportamento da personagem).

Linguística (ao trabalhar a pronúncia da frase)

Expressão corporal (a semiótica, atitude, gestos, etc.).

PARTE II

FOCO

Criar uma estória e inserir na situação os personagens da etapa anterior

DESCRIÇÃO

Formar vários grupos. Cada grupo deverá criar uma situação e incluir seus personagens, porém não haverá falas. Os grupos deverão encenar a situação criada. (A surpresa será que, após criada a estória, no momento em que ela for encenada dá-se a instrução para que cada personagem insira a sua frase criada anteriormente. Desta forma, a estória pode até ficar engraçada, tendo em vista que muitas frases poderão combinar ou não com o contexto.)

INSTRUÇÃO

Crie um contexto situacional, mas não se preocupe com as falas! Mas atenção! Os personagens criados devem estar inseridos neste contexto. Comecem a encenar a situação. Durante a encenação, uma surpresa: digam em um determinado momento, a frase criada na fase anterior.

AVALIAÇÃO

Neste caso a platéia (que também encenou) irá avaliar os outros grupos:

Vocês perceberam se existiu harmonia entre movimento corporal, o contexto situacional e as frases? E a pronúncia das frases? Há palavra cuja pronúncia deve ser melhorada? Qual (is)?

Vamos repetir a frase. Reformulando-a.

ÁREAS DE EXPERIENCIA

Trabalha a percepção fonética, a partir do momento em que a platéia percebe as minúcias da pronúncia do outro, e também, a auto-correção do falante jogador.

OBS:

O coordenador pode incentivar os observadores a participarem por meio de comentários a respeito da performance linguística dos integrantes de cada grupo. Desta forma, a platéia começará a perceber o seu papel enquanto colaboradora e aprendiz das estruturas lingüísticas que serão exploradas durante a prática das atividades. Mas deve-se ter o cuidado para que esta colaboração não exerça um papel que vá destruir a espontaneidade do grupo.

4 APRESENTANDO UMA PERSONAGEM

PREPARAÇÃO

Cada jogador

Jogadores na platéia

FOCO

Apresentar personagem criada anteriormente

DESCRIÇÃO

Cada participante irá dizer quem ele é, o que faz, onde mora, idade etc. Falará em francês como se realmente fosse à personagem.

INSTRUÇÃO

Diga quem é você (o coordenador, a princípio, não lançará perguntas). Assim, saberá as limitações e necessidades de cada jogador, para posteriormente ajudá-lo a superar as suas dificuldades num outro jogo. Sabendo, por exemplo, quem é que provavelmente desejará falar mais que o outro ou quem ainda enfrenta barreiras para ser espontâneo etc. A platéia deve ser incentivada a fazer perguntas aos personagens.

AVALIAÇÃO

O jogador conseguiu apresentar bem o perfil do seu personagem?

ÁREAS DE EXPERIÊNCIA

Comunicação verbal e corporal

Compreensão oral

5 APRESENTANDO UMA PERSONAGEM (2)

Atividade baseada em "Baú cheio de chapéus" de SPOLIN (2001, Ficha B12)

PREPARAÇÃO

Requer figurinos e adereços

Jogadores na platéia

Jogadores interagindo numa situação de comunicação

FOCO

Improvisação de uma determinada situação de comunicação

Seleção rápida de figurinos de acordo com a situação de comunicação ou vice versa

DESCRIÇÃO

"Times de dois ou mais jogadores. Este jogo pode ser jogado de duas maneiras: os jogadores estabelecem Onde, Quem, O Quê e, depois, selecionam figurinos do baú para realizar a cena. Os jogadores também podem escolher peças de figurino ao acaso deixando que os figurinos sugiram as qualidades de personagem, estabelecendo o Onde, Quem, O Quê a partir da seleção." Esta atividade pode ser um meio de se trabalhar aspectos do intercultural juntamente com o momento de interação. Por exemplo, o baú pode conter objetos, vestimentas, acessórios típicos dos países francófonos. Como uma baguete, uma boina estilo francês etc.). Durante a cena, quanto mais rica a interação, melhor será o desenvolvimento linguageiro dos envolvidos.

INSTRUÇÃO

Pensem que estes objetos, acessórios e vestimentas, são importantes para as qualidades do seu personagem! Aproveitem cada momento para comunicarem-se.

AVALIAÇÃO

Quais as vantagens e desvantagens para a situação comunicativa ao se realizar atividades que recorrem ao uso de figurinos e objetos?

OBS:

Na oficina de jogos teatrais ou em sala de aula, o coordenador pode solicitar a colaboração dos aprendentes/jogadores para que os mesmos tragam figurinos ou adereços a serem usados durante a atividade, como chapéu, gravata, óculos, guarda-chuva, capas etc.

6 MOVENDO-SE COM O SOM**PREPARAÇÃO**

Grupo todo

FOCO

Ouvir sons (com atitudes em relação a eles) e trabalhar o ritmo durante a pronúncia

DESCRIÇÃO

Em pé, formando um círculo, os jogadores pronunciam um de cada vez (o primeiro diz "A", o segundo "E", o terceiro "I", o quarto "O", o quinto "U", o sexto "A", o sétimo "E" etc.), fazendo o possível para manter um ritmo ininterrupto. Depois, ao perceber-se que o encadeamento de vogais está funcionando bem, cria-se um gesto para cada uma das vogais. Aquele que diz, por exemplo, "A", fica com o braço levantado enquanto que os outros vão encadeando as vogais seguintes, cada qual com gestos diferentes. Nenhum participante poderá se mexer antes que chegue a sua vez. O ritmo deve ser o mais rápido possível.

INSTRUÇÃO

Atenção para a sua vez! Perceba o ritmo para não o quebrar! Ouça cada pronúncia! Atenção

para o momento de criar um movimento! Concentre-se para permanecer com o seu movimento e escutar o outro!

AVALIAÇÃO

O ritmo foi bem encadeado? Houve harmonia entre o ritmo, a pronúncia e o movimento?

ÁREAS DE EXPERIÊNCIA

Jogo sensorial

Jogo de ouvir-escutar

Movimento físico e expressão

Raciocínio rápido como reflexo num momento real de comunicação

Improvisação

7 J 'AI PERDU MON SAC (Baseado em OLIVEIRA, E.P.,1996:96, Atividade 14)

PREPARAÇÃO

Parte do todo

Jogadores na platéia

FOCO

Descrever um objeto numa dada situação de comunicação

FOCO LINGUÍSTICO

Estruturas e vocabulário referentes ao ato de descrever

DESCRIÇÃO

Um grupo irá encenar a situação enquanto que os demais irão observar como platéia. Uma pessoa esquece a sua mochila num canto. Depois, chega um mendigo que encontra a mochila. Ele fica num canto escondido observando o que tem dentro da mochila. Alguém chega ao local, mas nada percebe. Logo depois chegam as duas pessoas procurando a mochila e pedem informação para quem havia chegado ao local. A terceira pessoa não possui informações.

Quem perdeu a mochila descreve como ela é, e o que havia dentro. O mendigo escuta ainda escondido e vai tirando da mochila todos os objetos que são descritos (de forma que a platéia possa ver o que há dentro da mesma). Depois ele sai do seu esconderijo e a devolve.

INSTRUÇÃO

Seguir o esquema do diálogo solicitado e improvisar as falas. Não deixem de falar, mesmo que não sintam segurança quanto à pronúncia, vocabulário, etc. Imaginem que vocês agora estão se comunicando com um francês nativo e que não há outra forma de comunicação a não ser a língua francesa e os gestos para se fazer compreender. Não esqueça do FOCO. Descrever com detalhes o objeto que procura.

AVALIAÇÃO

Platéia, vocês acham que o objeto foi descrito com precisão? O interlocutor conseguiu se fazer compreender? Quais foram os adjetivos referidos?

ÁREAS DE EXPERIÊNCIA

Teatral

Improvisação

REJOGO (Esta fase é baseada na experiência das oficinas de jogos teatrais de MASSARO (2001:132). O REJOGO é utilizado como uma maneira de fazer os jogadores/aprendentes reformularem suas atuações comunicativas realizadas durante as atividades, a partir das sugestões da platéia.)

RE-AVALIAÇÃO (Esta é outra fase baseada em MASSARO (2001). Todos realizam a auto-avaliação, falam de suas dificuldades. Os que participaram do momento de improvisação colocam suas dificuldades e experiências aprendidas naquele momento)

OBS:

Pode-se colocar qualquer outro objeto suscetível de ser descrito pelos participantes.

8 CONSTRUINDO UM BONECO

PREPARAÇÃO

Todos os jogadores

Jogadores na platéia

Requer material como: papel, tesoura, pincel atômico e outros materiais que os participantes desejem incluir de acordo com a criatividade.

PARTE I

FOCO

Apresentar alguém

FOCO LINGUÍSTICO

Estruturas e vocabulários para descrever alguém

DESCRIÇÃO

Organize vários grupos. Cada grupo deverá criar o seu boneco-personagem. Oriente que este boneco tenha uma personalidade, profissão, história de vida, tipo físico etc. Todos deverão construí-lo (a), recortando folha (s) de papel. Há o exemplo de um grupo que colocou um participante sobre uma grande folha de papel (do tamanho de uma pessoa) e a recortou de acordo com o formato do "modelo". Cada grupo deverá encontrar a melhor forma de fazê-lo (a). O tamanho deve ser o maior possível para dar uma idéia que seja o tamanho de uma pessoa. Posteriormente, todos do grupo irão apresentá-lo (a). Cabe ao grupo escolher quem vai fazer a apresentação ou se cada um falará um pouco. O ideal é que todos participem. Dá-se um tempo para que organizem a estrutura da apresentação do personagem a partir de QUEM é; O QUE faz; ONDE mora etc.

INSTRUÇÃO

Façam o melhor possível! Não esqueçam de que ele ou ela possuem uma história de vida e que depois vocês irão contá-la! O que faz este boneco? Como ele é? Sua personalidade; seus

aspectos físicos etc. Façam em tamanho grande, afinal representa uma pessoa! Façam o rosto, pintem-no, caracterizem-no e utilizem todo o material possível. Agora apresentem o seu personagem!

AVALIAÇÃO

Platéia, como foi a criação do grupo? Descreveram bem o personagem?

REJOGO

Caso haja alguma sugestão da platéia para melhorar a forma de apresentar o personagem, faça-se o rejogo reformulando a apresentação do grupo

PARTE II

FOCO

Improvisar um diálogo

FOCO LINGUÍSTICO

Responder utilizando a forma negativa

DESCRIÇÃO

Os mesmos grupos irão improvisar um diálogo de acordo com as informações dadas a respeito do boneco. Um jogador pergunta "É verdade que...." (colocando alguma informação a respeito do boneco, sendo que esta foi dada no momento da apresentação), outro jogador irá falar manipulando o boneco.

INSTRUÇÃO

Façam perguntas ao boneco de acordo com as informações que foram fornecidas anteriormente. Mas, as respostas devem ser dadas na forma negativa.

AVALIAÇÃO

O boneco manteve os FOCOS? E o outro interlocutor, lembrou de todas as informações a respeito do boneco? Quais informações foram omitidas?

REJOGO

Reutilizando a forma negativa caso necessário

REAVALIAÇÃO

Reavaliando o rejogo, caso necessário

ÁREAS DE EXPERIÊNCIA

Jogo de Memória

Jogo de ouvir-escutar

Improvisação

Teatro: o QUEM, o QUÊ, o ONDE elementos da formação de um personagem.

Interação: o QUEM, o QUÊ, o ONDE elementos da estrutura interativa e formação de um personagem.

9 JOGO DE APROPRIAÇÃO TEXTUAL

OBS: A PARTE I foi Extraída de MASSARO (2001:140 in PUPO, 1999,op cit,p.76)

PREPARAÇÃO

Todos os jogadores

Jogadores na platéia

FOCO

Impregnar-se sensorialmente de um texto

FOCO LINGUÍSTICO

Trabalhar as diversas articulações de um fragmento textual

DESCRIÇÃO

“1. Todos os jogadores andam pela área do jogo, em todas as direções, lendo silenciosamente o fragmento textual que está em suas mãos.

2. Sempre andando em todas as direções, os jogadores começam a balbuciar o fragmento;

3. Ainda andando em todas as direções, os jogadores sussurram o fragmento;
4. Andando em todas as direções, os jogadores lêem o fragmento cada vez mais alto;
5. Andando em todas as direções, os jogadores lêem o fragmento cada vez mais baixo;
6. Andando em todas as direções, os jogadores lêem o fragmento experienciando diversas articulações, diversos timbres de voz, diversas entonações, diversas velocidades de locução...;
7. Andando em todas as direções, os jogadores lêem o fragmento experienciando diversas articulações. Diversos timbres de voz, diversas entonações, diversas velocidades de locução e realizando gestos;
8. Os jogadores distribuem-se em pares. O jogador A escolhe uma frase do fragmento, não importa qual, olha para o jogador B, olhos nos olhos, e lhe diz a frase, utilizando uma certa articulação, uma certa entonação, um certo timbre, uma certa altura, uma certa velocidade de elocução, um certo gesto. O jogador B escolhe uma outra frase do fragmento, não necessariamente a seguinte, olha para o jogador A e lhe diz a frase utilizando uma outra articulação, uma outra entonação, um outro timbre, uma outra altura, uma outra velocidade de locução, um outro gesto;
9. Os jogadores trocam de parceiros e escolhem uma outra frase para comunicar ao outro parceiro, experienciando sempre diversas sonoridades e diversos gestos.”

INSTRUÇÃO

Utilizem todas as possibilidades da voz. Todas as possibilidades corporais. Exagerem na pronúncia das vogais. Exagerem na pronúncia das consoantes. Sussurem o fragmento. Balbuciem o fragmento. Gaguejem o fragmento. Gritem o fragmento. Rezem o fragmento. Cantem o fragmento. Cantem o fragmento em ritmo de rap. Em ritmo de tango. Em ritmo de samba. Em ritmo de bossa nova. Em ritmo de marcha militar. Em ritmo de marchinha de carnaval. Em ritmo de rock....., digam o fragmento para alguém que está no alto de uma escada. Embaixo de uma mesa. Digam o fragmento para alguém que está a uma grande distância. A

uma média distância. A alguém que está atrás de vocês...

AVALIAÇÃO

A cada mudança de comando e realização, vocês sentiram emoções diferentes? Conseguiram articular bem as palavras? Achem que conseguiram manter a concentração para realizar cada etapa? Qual a diferença de dificuldades entre ter um fragmento textual auxiliando e um diálogo improvisado sem o texto?

NOTAS

1. A segunda parte inspira-se na primeira parte deste jogo. Será necessário colocar um fragmento complementando o outro, com um símbolo indicando o par de cada fragmento.

PARTE II

FOCO

Comprovar a apropriação sensorial do texto

FOCO LINGUÍSTICO

Utilizar e articular o fragmento textual sem o auxílio da parte escrita

DESCRIÇÃO

Após o término da primeira parte, informe que cada jogador deve procurar outro jogador que possui a parte que combina com a sua. Os dois devem unir os fragmentos que formarão um texto. Dá-se alguns minutos para que todos se organizem e, depois, apresentem seus fragmentos unidos.

INSTRUÇÃO

Procurem quem tem a parte do seu fragmento. Unam as partes fazendo uma combinação lógica. Vocês terão um tempo para se organizarem. Apresentem seu texto da melhor forma possível.

AVALIAÇÃO

Platéia, os jogadores conseguiram fazer uma boa articulação do texto? Jogadores, vocês

concordam? Vocês acham que ocorreu a "impregnação" do texto, como a memorização?

REJOGO

Se necessário

REAVALIAÇÃO

Se necessário

ÁREAS DE EXPERIÊNCIA

Percepção fonética

Jogo sensorial

Teatro: técnica de memorização e interpretação

10 FALANDO COMO BONECO Extraído de SPOLIN (2003:ficha B 36) Atividade "BONECOS #1"

PARTE I

PREPARAÇÃO

Formar grupos

Jogadores na platéia

FOCO

Movimentar-se como boneco

DESCRIÇÃO

Dois ou mais jogadores em cada time entram em acordo sobre o tema do Onde, do Quem e do o Quê que servirá como estrutura para criar a estória a ser encenada.(por exemplo, um rapaz encontra uma, moça etc) Os jogadores devem movimentar suas articulações e o corpo todo como se fossem marionetes. Este primeiro momento consiste em trabalhar mais o movimento corporal por meio da mímica.

INSTRUÇÃO

Movimentem-se como se fossem bonecos!

AVALIAÇÃO

Os jogadores fizeram movimentos iguais aos de bonecos o tempo todo?]

PARTE II Baseado em SPOLIN (ib)

FOCO

Criar uma situação de comunicação a partir de movimentos corporais já explorados

FOCO LINGUÍSTICO

Articulação de palavras

DESCRIÇÃO

Aproveite a primeira parte e trabalhe ao máximo o movimento corporal. Depois que todos tiverem criado as situações ligadas a algum tema, Onde, Quem, o Quê na segunda parte será inserido em um diálogo. Todos devem ter um tempo para preparar a situação comunicativa, consistindo em preparar um roteiro em que o grupo dialogue entre si. Os movimentos continuarão os mesmos, como os de bonecos, assim a fala seguirá o ritmo dos movimentos.

INSTRUÇÃO

Criem um diálogo para os movimentos corporais que vocês realizaram! Continuem com as mesmas articulações, iguais bonecos! Não esqueçam de manter a concentração, mantendo em harmonia o movimento corporal e a voz que os acompanha! Articulem também as palavras!

AVALIAÇÃO

Os jogadores fizeram a boa combinação entre movimentos corporais e o diálogo criado?

ÁREAS DE EXPERIÊNCIAS

Exploração do Movimento Corporal

Estrutura comunicativa de um diálogo

11 FALA EM MOVIMENTO Baseado em HINGLAIS (2001:23)

PREPARAÇÃO

O grupo todo

FOCO

O ritmo da fala acompanhada da expressão corporal

FOCO LINGUÍSTICO

Perceber que, em francês, a sílaba mais forte das palavras influencia a entonação da frase

DESCRIÇÃO

Forma-se um círculo: animador (a) e jogadores. O (a) animador (a) se dirige a um aprendiz e fala: "Bonjour!" levantando os braços no momento em que pronuncia a última sílaba, "jour", que é a sílaba tônica. Quem for escolhido pelo (a) animador (a) fala para a pessoa a sua direita "Bonjour", repetindo o mesmo gesto e imitando o melhor possível a entonação do seu interlocutor. Todos vão continuando, repetindo a mesma palavra e gesto, imitando a entonação, até terminar o círculo no (a) animador (a) que vai se dirigir ao seu interlocutor da direita e pronunciará: "Comment ça va?" com um segundo gesto, durante a pronúncia do "va" que é a sílaba tônica. A pessoa a sua direita repetirá precisamente o gesto e a entonação da voz (ou ritmo da frase). O (a) animador (a) poderá trabalhar outras frases simples, desde que dê como comando um ritmo razoavelmente acelerado à atividade, para evitar que o grupo perca tempo tentando traduzir as frases para a língua materna.

INSTRUÇÃO

Imite exatamente a entonação que você escutou! Não esqueça do gesto! Seja o espelho do seu colega ao lado!

AVLIAÇÃO

Você considera que conseguiu seguir o mesmo ritmo do seu colega? Há dificuldades em falar e gesticular ao mesmo tempo usando uma outra língua?

REJOGO

Refazer a atividade caso todos percebam que seja necessário para que se alcance os objetivos

REAVALIAÇÃO

Reavaliar se o rejogo teve êxito

ÁREAS DE EXPERIÊNCIA

Intercultural

Jogo de percepção

Teatro: expressão corporal e verbal

OBS:

1. Na metodologia de SPOLIN, o professor animador não entra no jogo como participante. Percebe-se que, nesta atividade, há uma exceção: é que ela foi inspirada em HINGLAIS que aplica uma metodologia diferente da primeira.

2.SPOLIN deixou bem claro que nem todos os exemplos dados nas fichas de orientação dos jogos devem ser repassados pelo animador. É melhor evitar introduzir qualquer jogo com exemplos, para que os participantes não fiquem presos aos mesmos, tentando imitar gestos, falas, atitudes etc. É preciso fazer com que os jogadores entendam as atividades.

3.Pode-se direcionar esta atividade para trabalhar o intercultural por meio de uma pesquisa dos diferentes tipos de gestos da língua francesa comparando-os com os da língua materna. Esses gestos podem ser usados juntamente com a frase ou palavra pronunciada.

12 CRIANDO UMA SITUAÇÃO COMUNICATIVA

PREPARAÇÃO

O grupo todo

Jogadores na platéia

FOCO

Criar uma situação comunicativa

FOCO LINGUÍSTICO

Trabalhar numa dada situação de comunicação o léxico das profissões, das nacionalidades, etc. Auto-apresentação.

DESCRIÇÃO

Dá-se um tema improvisado respeitando o nível lingüístico do grupo. Os envolvidos na situação necessitarão de um tempo para organizarem as idéias em torno do diálogo.

INSTRUÇÃO

Percebam o FOCO desta atividade e juntos vão buscá-lo! Usem todos os conhecimentos possíveis! Transportem-se para O ONDE! Sejam as personagens! Vivam a situação!

AVALIAÇÃO

Onde se passou a situação comunicativa? Quem eram os personagens? Qual era o contexto?

Houve entendimento entre os interlocutores? A comunicação fluiu bem?

REJOGO

De acordo com a necessidade e avaliação do grupo

REAVALIAÇÃO

Verificando se o regojo proporcionou as mudanças que deveriam ser feitas.

ÁREAS DE EXPERIÊNCIA

Teatro: criação de uma cena: o onde (cenário e ou ambiente), o quê (o contexto) e o quem (personagem e ou relacionamento)

Intercultural

Pragmática

APÊNDICE B – Questionário dos Professores

QUESTIONÁRIO (PROFESSORES)

Idade: _____

Habilitação: _____

Instituição: _____

Ano de conclusão: _____

Especialização: _____

Instituição: _____

Ano de conclusão: _____

Curso Livre de Francês: Onde cursou: _____

Níveis: _____

Tempo do curso: _____

Outros

cursos: _____

Estágios: Quando: _____ Carga horária: _____

Onde: _____

Leciona francês em quantas escolas? _____

Número de alunos em média por turma: _____

Série (s) que leciona: _____ Para quantas turmas leciona: _____

Quantas horas semanais: _____

Espaço físico para lecionar francês () ótimo

() bom

() regular

() péssimo

A estrutura física e pedagógica, possui:

() Vídeo cassete () Sala climatizada

() Gravador () Manual de FLE: Qual (is) _____

() Televisor () Outros: _____

Considera a produção e compreensão oral em FLE importantes para os aprendentes? Por que?

APÊNDICE C – Questionário dos Alunos

QUESTIONÁRIO (ALUNOS)

Idade: _____ Série: _____ Profissão: _____

Escola onde estuda: _____

Estuda francês em outra instituição? Qual? _____

Quantas horas por semana: _____

Trabalha () Sim () Não Instituição Pública () Instituição Particular ()

Estudar francês para você é: PENDANX (1998:12-13)

- () uma necessidade profissional imediata
- () uma necessidade profissional para o futuro
- () um meio para viajar
- () um elemento de formação profissional
- () uma obrigação profissional
- () uma necessidade pessoal, familiar
- () uma moda
- () um meio de comunicação com os franceses
- () um meio de ter acesso a obras literárias ou artísticas
- () um meio de descobrir uma língua muito diferente da minha
- () uma obrigação escolar
- () uma fonte de prazer pessoal
- () uma oportunidade para o mercado de trabalho
- () uma fonte de prestígio

Quai (is) a (s) melhor (es) maneira (s) de aprender francês ou qualquer outra língua? (Marque os três itens que você mais concorda e três itens que vocês estão mais em desacordo):

- () utilizando o vocabulário
- () falando
- () lendo
- () fazendo exercícios
- () praticando a língua
- () indo ao país
- () outros:

Você acredita que o curso de francês de sua escola é um meio para desenvolver a competência comunicativa dos alunos?

Sim

Não

Por que? _____